

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DIDACTIQUE, PHILOSOPHIE,
TRANSPARENCE ET SÉDUCTION

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ

À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Ed.)

PAR

JOSEPH KARSENTI

Décembre 1996



Ce rapport de recherche a été réalisé à
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
extensionné de l'UQAR à l'UQAT



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

LISTES DES FIGURES.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
PRÉAMBULE	1
INTRODUCTION.....	5
CHAPITRE I.....	8
ESQUISSE D'UNE PROBLÉMATIQUE.....	8
1.1 À LA RECHERCHE D'UNE QUESTION DE RECHERCHE	8
1.1.1 En guise d'introduction.....	8
1.1.2 Que le pluralisme n'est pas un mal	9
1.1.3 Que les théoriciens de l'organisation nous exhortent à une approche plurielle.....	11
1.1.4 Que les pédagogues eux-mêmes nous invitent à aborder avec nuance la rationalité technique.....	13
1.1.5 Qu'une didactique de la philosophie centrée sur la rationalité technique peut présenter des inconvénients notoires.....	15
1.1.6 Bilan et question de recherche.....	16
1.2 BUT DE LA RECHERCHE	18
1.3 EN GUISE D'ASSISES THÉORIQUES ET CONCEPTUELLES	19
1.4 OBJECTIFS EXPLORATOIRES.....	20
1.5 MÉTHODOLOGIE	21
1.6 LIMITES DE LA RECHERCHE	23
CHAPITRE II.....	26
ÉLABORATION DU CADRE CONCEPTUEL.....	26

2.1 L'HORIZON DU CONCEPT DE SÉDUCTION DANS LA PERSPECTIVE DE BAUDRILLARD (1979).....	26
2.1.1 Préambule	26
2.1.2 La séduction comme la part maudite de tous les systèmes	27
2.1.3 L'opposition séduction et production.....	28
2.1.4 De l'ordre de la production et du désir à l'ordre du jeu et de la séduction.	28
2.1.5 De la transparence pornographique à l'univers des apparences, de l'ambiguïté et de la séduction.....	29
2.1.6 La séduction comme catastrophe du réel.....	31
2.1.7 De la logique de la vérité et de la preuve à la séduction et à l'insignifiance des signifiants.	33
2.1.8 Séduction, défi et fragilité	34
2.1.9 Séduction et redoublement analogique.....	35
2.1.10 Séduction, jeu et règles.....	35
2.2 LES GRANDS AXES DU CONCEPT DE SÉDUCTION COMME MODE DE RELATION SOCIALE ET ANALOGIES PÉDAGOGIQUES.....	38
2.2.1 La séduction comme rupture avec l'idéologie de production.	39
2.2.1.1 Considérations pédagogiques.....	41
2.2.2 La séduction s'oppose au culte de la transparence.....	43
2.2.3 La séduction constitue un processus, un jeu de l'ambiguïté qu'on ne peut asservir à une technique stéréotypée reproductible.....	47
2.2.4 Séduire, c'est établir une complicité à se perdre en marge du quotidien pour le charme du jeu.....	53

2.3 L'ÉTUDE DE JANINE LAFON (1991).....	58
Bilan.....	64
2.4 POUR UNE ESTHÉTIQUE DE LA PÉDAGOGIE DE JACQUES DAIGNAULT (1985)	67
2.4.1 Considérations pédagogiques	
De <i>Pour une esthétique de la pédagogie</i> (Daignault, 1985) au <i>Lector in fabula</i> (Eco, 1985).....	70
L'Indispensable dialogue pédagogique	70
Ni fourberie, ni transparence: le mensonge complice de la séduction.....	73
Des histoires, des fables et de la séduction.....	75
CHAPITRE III.....	79
DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE, INSTRUMENTATION DIDACTIQUE ET SÉDUCTION.....	79
3.1..CONSIDÉRATIONS PRÉALABLES À UNE DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE OPTANT POUR LA SÉDUCTION	79
3.2 LA SÉDUCTION, LA PASSION DE LA DISCIPLINE ET L'ÉCUEIL DU NOMBRILISME	82
3.3 INSTRUMENTATION DIDACTIQUE ET SÉDUCTION	84
3.4 LA SÉDUCTION, LE PHILOSOPHE, LA TRANSPARENCE ET LA DIDACTIQUE DE LA PRODUCTION-REPRODUCTION.....	87
3.5 SÉDUCTION ET INVITATION AU VOYAGE PHILOSOPHIQUE.....	90
CHAPITRE IV.....	92
LA SÉDUCTION À TRAVERS L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE.....	92
4.1 L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE DANS LE MONDE GRÉCO-ROMAIN	92

4.1.1	Le contexte athénien.....	92
4.1.2	L'école des philosophes.....	94
4.1.3	Les sophistes et Socrate	
	didactique de la séduction et didactique de la	
	transparence.....	95
	La didactique des sophistes.....	95
	La didactique de Socrate	98
	Conclusion	
	séduction et transparence chez les sophistes et	
	Socrate.....	100
4.1.4	La didactique de Platon contre celle d'Isocrate.....	101
	La didactique de Platon.....	101
	La didactique d'Isocrate.....	106
4.1.5	Aristote et les autres écoles philosophiques.....	109
4.1.6	Conclusions sur la didactique de la philosophie dans	
	l'antiquité grecque	110
4.2	L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE DE L'EMPIRE ROMAIN AU HAUT MOYEN	
	AGE.....	114
	4.2.1 Les écoles philosophiques et leurs procédés didactiques	114
	4.2.2 L'enseignement philosophique au début du christianisme	116
	4.2.3 La didactique philosophique à l'époque des invasions	
	barbares	118
4.3	L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE DE CHARLEMAGNE À LA SCOLASTIQUE.....	119
	4.3.1 L'école au sein du Christianisme	119
	4.3.2 L'école du Palais.....	119

4.4	NAISSANCE, APOGÉE ET DÉCADENCE DE LA SCOLASTIQUE.....	120
4.4.1	Les débuts de la scolastique.....	120
4.4.2	La séduction au sein de la scolastique.....	123
4.4.3	Les excès de la scolastique	124
4.4.4	Conclusion	126
4.5	L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE DE LA RENAISSANCE À LA FIN DE L'AGE CLASSIQUE	127
4.5.1	Les grands traits de la Renaissance.....	127
4.5.2	Le renouveau pédagogique	128
4.5.3	La didactique dans les collèges des Jésuites	130
4.5.4	La didactique de la philosophie.....	131
4.6	L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE EN FRANCE ET AU QUÉBEC DEPUIS SON INSTITUTIONNALISATION JUSQU'À LA PÉRIODE ACTUELLE	135
4.6.1	L'enseignement philosophique en France	135
	Un moment de séduction avec Victor Cousin.....	136
	La philosophie et son enseignement perçus comme une contrainte.....	136
	Le spectre de la suppression des cours de philosophie	137
4.6.2	L'enseignement de la philosophie au Québec	138
4.7	CONCLUSION	
	L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE ET LA DUALITÉ	
	DIDACTIQUE SÉDUCTION-PRODUCTION	146
	CHAPITRE V.....	150
	MODELE DESCRIPTIF D'UNE DIDACTIQUE DU PHILOSOPHER	150

5.1 L'ASPECT PRODUCTION-REPRODUCTION DE LA DIDACTIQUE DU PHILOSOPHER.....	150
5.1.1 Les aspects positifs de la didactique de la production	150
5.1.2 Les écueils de la didactique de la production	151
5.2 L'ASPECT SÉDUCTION DE LA DIDACTIQUE DU PHILOSOPHER.....	153
5.2.1 L'aspect positif de la séduction.....	153
5.2.2 Les aspects négatifs de la séduction.....	155
5.3 MODELE DESCRIPTIF D'UNE DIDACTIQUE DE LA RÉFLEXIVITÉ CRITIQUE PHILOSOPHIQUE.....	155
CONCLUSION GÉNÉRALE	162
BIBLIOGRAPHIE.....	165

LISTES DES FIGURES

Figure		Page
2.1	La relation sociale de séduction dans l'étude de Baudrillard.....	39
5.1	Zone optimale de développement de la réflexivité critique	160

RÉSUMÉ

À une époque complexe où la réflexivité critique s'avère indispensable, nous assistons, paradoxalement, à une volonté, soucieuse de rationalité technique, d'éliminer l'enseignement de la philosophie qui a pour fonction de promouvoir cette attitude réflexive. Cette menace omniprésente pousse les enseignants de cette discipline à se justifier en se rabattant sur des techniques qui semblent avoir la caution de la science mais n'améliorent pas forcément l'intérêt des étudiants et leur enthousiasme pour la philosophie.

Nous proposons dans cette étude de sonder la possibilité théorique d'une autre alternative, une didactique prenant en considération la séduction plutôt que la seule instrumentation technicienne.

Pour atteindre notre objectif, nous avons analysé ce que cette relation sociale de séduction impliquait en utilisant l'étude sociologique de ce thème par Baudrillard (1979). Cet auteur nous a permis d'élaborer un cadre conceptuel susceptible de trouver quelques supports dans le discours des sciences de l'éducation [Daignault (1985); Lafon (1991)] même si ce sujet ne semble pas intéresser généralement la recherche éducative. Ce cadre conceptuel décrit d'une manière plus référencée les conditions théoriques d'une didactique de la philosophie alimentée par la séduction, didactique qui ne peut se comprendre que par son opposition à une didactique axée sur la production et la rationalité technique. Soutenu alors par une hypothèse plus structurée, nous avons voulu lui donner plus de poids en tentant de révéler dans l'histoire de l'enseignement philosophique la présence de ces didactiques duelles et leurs errements possibles. Cette enquête a mis en évidence l'existence de leurs confrontations didactiques et leurs limites mutuelles, ce qui confère à notre projet théorique une certaine viabilité, non sur un plan normatif, mais sur un plan ontologique, en tant que mode relationnel possible. Pour terminer notre étude, nous proposons un modèle *descriptif d'une didactique du philosophe qui intègre séduction et instrumentation technicienne sans sombrer dans leurs écueils respectifs*. Ce modèle décrit une *zone proximale de développement* de la réflexivité critique où s'interpénètrent didactique de la séduction et didactique instrumentale de production. Cette description d'une zone, susceptible de générer davantage le goût du philosophe, pourrait éventuellement ouvrir la voie à d'autres études théoriques plus spécifiques et donner lieu à des recherches vérificatoires sur le terrain.

Mots clefs: Didactique, Philosophie, Séduction, Complicité, Production, Transparence.

PRÉAMBULE

On nous répète de tout côté que nous vivons dans un monde complexe¹ où s'opposent et s'interpénètrent continuellement enjeux éthiques, économiques et technologiques, que les savoirs théoriques n'offrent plus toujours à l'action les garanties absolues dont elle aurait besoin, que le citoyen contemporain ne peut plus, sans se questionner, être à la hauteur des nouveaux défis sociaux que cette complexité mouvante impose.

Dès lors, tout en cherchant à favoriser l'acquisition de régularités qui découpent dans la complexité des plaques de rationalité, les systèmes d'éducation actuels peuvent-ils, sans faillir à leur mission, éviter de promouvoir chez les individus une attitude interrogative, gage d'une conduite critique autonome?

En France et au Québec, durant les deux premiers tiers de notre siècle, l'enseignement de la philosophie devait contribuer, malgré certaines réticences, à cette mission. Pourtant, depuis les deux dernières décennies, cette discipline intellectuelle, principalement réflexive et interrogative, est devenue l'objet d'un ressentiment souvent avoué.² Ouvertement ou tacitement, des instances socio-

¹ Nous pensons ici aux réflexions classiques de Morin (1981,1990), de Lesourne (1991), de Dupuy (1982, 1992), de Schön (1983), de Morgan (1986, 1989), de Atlan (1991).

² Voir GREPH (1977).

En 1975, des politiciens français préconisaient la suppression de la philosophie et son remplacement par les «nouvelles humanités» comme la sociologie, l'économie, la politique.

économiques, gouvernementales et éducatives la discréditent en brandissant l'étendard d'un utilitarisme mercantile et d'une idéologie positiviste «comptienne» dont les scientifiques eux-mêmes reconnaissent l'aspect suranné³. Sous la même bannière idéologique, quelques étudiants seraient prêts à voir la philosophie disparaître pour alléger leurs programmes. La pensée critique ennuie et ne semble pas toujours correspondre aux normes sociales dominantes. Même si la liberté constitue toujours un credo à la mode chez les adolescents, vivre pour certains, semble relever davantage d'une appropriation de codes d'insertion sociale que du questionnement, du savoir fonctionner que du savoir «problématiser». Comme le souligne John Saul (1993, p.17),⁴ individualisme et conformisme cohabitent paradoxalement ensemble. Même sous l'oriflamme de la liberté, manifester, aller en discothèque, travailler, réussir, invitent davantage à des apprentissages ritualisés qu'à la remise en question.

Dans ce contexte idéologique contradictoire, à défaut de pouvoir jeter aux oubliettes l'apprentissage d'un nécessaire questionnement et de radier la philosophie de l'histoire, on semble avoir déplacé le problème en vitupérant actuellement la manière dont se pratique l'enseignement de cette discipline, histoire de donner une prise concrète au ressentiment que cette ambivalence alimente.

Au Québec, pour ne rappeler qu'un événement récent, la réforme du Collégial (1993-94) du Ministre Robillard supprime 25% des cours de philosophie, le reste devant s'inféoder à «l'approche par compétence».

³ Voir Atlan (1991), Jacquard (1991), Varela et al.(1993).

⁴ «Nous sommes entourés de contradictions flagrantes de cette espèce. Nous parlons sans fin de l'individu et de l'individualisme, quand un simple coup d'oeil...nous permet de voir que nous vivons une époque de grand conformisme»p.17. Saul, John (1993).

Si dans les faits, l'enseignement de la philosophie, comme d'ailleurs l'enseignement de toute discipline, n'est pas exempt de faiblesses dénoncées par les sciences de l'éducation⁵, il y a souvent derrière la véhémence de certaines critiques, une hégémonie positiviste qui, faute de pouvoir reléguer la philosophie à «l'âge métaphysique» d'Auguste Comte, manifeste le souci de la convertir en la réduisant à des processus exclusivement opérationnels, transférables et surtout contrôlables⁶. Cet engouement algorithmique, médiatisé par l'alchimie d'un certain discours scientiste, risque de faire passer pour philosophie ce qui ne l'est plus et pour science ce qui n'en est qu'une caricature.

Pire encore, la philosophie, savoir obsolète au sein de ce positivisme triomphant, a pour effet de conduire ses propres enseignants eux-mêmes à atténuer l'altérité de leur discipline en s'efforçant de la modeler au credo «scientifique» dominant, oubliant parfois l'ordre des ruptures qui la constitue⁷. Comme le souligne Bernard Baas, dans un article de l'*Encyclopédie philosophique universelle*, «à n'être qu'une «matière» parmi d'autres, la philosophie ne peut être

⁵ L'ignorance des règles minimum qui peuvent régir le champ pédagogique ou les conditions d'une bonne communication condamneront l'enseignant, philosophe ou non, à l'échec. Ce n'est pas en soutenant que la réflexion philosophique transcende le discours pédagogique que nous contrôlons effectivement les diverses forces qui opèrent dans notre pratique.

⁶ L'«approche par compétence» imposée par le ministère de l'éducation, incitait certains enseignants à réduire quelquefois leur discipline à quelques comportements étroitement opérationnels, reproductibles indéfiniment.

⁷ Sous l'influence de l'idéologie positiviste, certains exercices scolastiques traditionnels comme l'explication de texte ont pris quelquefois plus d'importance pour certains enseignants que la signification même du philosopher. Un courant «logiciste» aurait aimé réduire l'enseignement de la philosophie à l'apprentissage de la logique de l'argumentation et de la logique formelle, techniques qui pourraient homogénéiser le contenu de cette discipline et sa pratique. Sous l'influence du discours piagétien, certains enseignants-pédagogues ont eu la tentation de voir dans des exercices pouvant faciliter l'acquisition de la pensée formelle l'essentiel de l'apprentissage du philosopher.

que mesurée à l'aune de la rentabilité et de l'efficacité technologique. Les conséquences en sont aisément imaginables...⁸»,

Nous nous trouvons donc dans une société qui, d'une part, ne peut qu'exhorter ses individus à penser d'une manière autonome et à développer une attitude interrogative mais qui, d'autre part, s'évertue à discréditer, au nom d'une foi scientifique, le questionnement philosophique ou à ne l'accepter que filtré par un discours étroitement opérationnel. Cet opérationnalisme à parure didactique offre à l'enseignant-philosophe deux issues consternantes: ou s'inféoder à lui et se perdre ou, pour rester intègre, le rejeter et, avec lui, tout l'apport des sciences de l'éducation qui paraît le cautionner.

Comment, d'un côté, satisfaire l'enseignant-philosophe qui refuse de devenir un pur didacticien sans âme sans tomber dans le mépris hautain qui consiste à refuser toute incursion des sciences pédagogiques dans une philosophie-reine? Comment, d'un autre côté, rassurer une société qui entrevoit l'importance de l'autonomie critique mais qui ne peut s'empêcher de mettre toute sa confiance dans un certain scientisme pédagogique?

Dans un tel contexte, s'interroger sur les conditions de possibilité d'une didactique qui sauvegarderait la spécificité de la philosophie, éviterait l'écueil scientifique sans sombrer dans l'obscurantisme et le mépris des sciences pédagogiques, pourrait constituer une avenue prometteuse autant pour les enseignants de cette discipline contestée que pour la société. Une telle didactique est-elle possible?

⁸ Baas Bernard. 1992. *Encyclopédie philosophique universelle*. Paris: Presses universitaires de France, p.824.

INTRODUCTION

Nous nous proposons dans cette étude d'explorer l'intérêt d'une didactique qui ferait appel à la séduction dans la transmission du «philosopher». Cette exploration est principalement spéculative et prendra davantage la forme d'une dissertation dans le sens étymologique du mot (sertus: établir des liens). Elle ne cherche pas à valider ou invalider expérimentalement une telle approche mais plutôt à en décrire la forme, les conditions de possibilité et la pertinence théorique.

La tendance actuelle dominante consiste à mettre l'accent sur une didactique productive qui prend la forme d'exercices séquencés permettant l'acquisition de procédures propres à la philosophie. Tout le matériel didactique que les enseignants reçoivent se colle à la mode opérationnelle du moment. On y trouve des exercices d'argumentation ou autres enrobés dans des approches pédagogiques à succès. Mais aucun ouvrage didactique ne semble mettre explicitement l'accent sur l'aspect séduction comme si cet aspect était une affaire privée, marginale qui ne relevait pas d'un discours sérieux sur l'enseignement et que toute étude ou élaboration sur ce processus ne pouvait être que triviale.

Pour questionner le bien-fondé de cette tendance actuelle, nous tenterons de voir si la séduction constitue un processus pertinent et important dans la transmission du «philosopher» et s'il n'y a pas lieu d'ouvrir la porte à des recherches dans ce domaine.

Nous pénétrerons au coeur de cette notion avec l'analyse sociale de Baudrillard (1979) qui constituera la matrice conceptuelle à partir de laquelle nous tenterons d'échafauder une didactique de la séduction. Dans un premier temps nous présenterons les ramifications et les significations de ce concept dans la perspective de l'auteur et la lecture de la relation sociale qu'il nous permet d'effectuer. Dans un second temps, nous mettrons en évidence quelques grands axes susceptibles de réduire la pluridimensionnalité du concept et de recevoir une configuration pédagogique permettant de relire la relation qui imbrique le maître, le savoir et l'élève. Nous effectuerons un bricolage théorique pour insérer cette structure conceptuelle dans un discours en résonance avec celui des sciences de l'éducation. Nous accorderons, lors de cette insertion dans le pédagogique, une place privilégiée à Janine Lafon (1991) et à Jacques Daignault (1985), la première pour nous faire découvrir la réalité de la séduction dans la perception des enseignants et des étudiants, le second pour son analyse d'une pédagogie-artiste alimentée par la séduction. Nous prolongerons leurs analyses avec des considérations parallèles puisées dans le discours des sciences de l'éducation ou des sciences humaines.

En possession d'un cadre conceptuel plus référencé, il nous sera possible, en intégrant les acquis de notre analyse, d'envisager les conditions théoriques d'une didactique de la philosophie alimentée par la séduction.

Nous examinerons ensuite dans quelle mesure l'histoire de l'enseignement de la philosophie a pu manifester la présence d'une telle séduction sur le plan didactique afin d'évaluer le caractère utopique ou non de notre hypothèse. Ce

survol historique nous permettra d'évaluer aussi les écueils possibles des didactiques utilisées dans l'enseignement de notre discipline.

Enfin, dans une dernière partie, nous proposerons un modèle de didactique du philosophe qui intégrera la séduction dans des limites qui tiendront compte des écueils révélés par notre analyse.

CHAPITRE I

ESQUISSE D'UNE PROBLÉMATIQUE

«Et si...tout marchait à la séduction»

Jean Baudrillard

1.1 À LA RECHERCHE D'UNE QUESTION DE RECHERCHE

1.1.1 *En guise d'introduction*

Nous enseignons la philosophie depuis plusieurs années aux étudiants de niveau collégial et, si nous nous questionnons encore sur ce qui peut favoriser chez ces derniers le goût de cette activité réflexive qui constitue le tribut important de notre discipline, nous en arrivons quelquefois à penser qu'il y a peut-être, parallèlement à la didactique nécessaire des régulations, une autre didactique complémentaire, didactique rarement mentionnée mais sûrement pratiquée, que l'on pourrait nommer «didactique de la séduction» parce qu'elle s'abreuve à cette source, qu'elle semble relever davantage de l'art et qu'elle paraît sans doute difficile à traduire en comportements stéréotypés qui en assureraient la reproductibilité infinie, n'en déplaise à Clarapède (1953)⁹ et ses partisans. Si elle

⁹ «Seul un fondement rigoureusement scientifique et psychologique donnera à la pédagogie l'autorité qui lui est indispensable pour conquérir l'opinion et forcer

prend appui sur certaines techniques, c'est toujours au-delà d'elles que s'active le principe de séduction.

Vouloir invoquer, par le biais d'une hypothèse purement intuitive, une didactique de la séduction au moment où l'on ne parle que d'«approche par compétences», de «standard», de «critères de performance»¹⁰ peut sembler anachronique, voire même exprimer une fixation obscurantiste. Pourtant, si la philosophie manifeste, il faut en convenir, des régularités fonctionnelles, n'exprime-t-elle pas aussi un principe de distanciation, de rupture, voire même d'errance conceptuelle libératrice ou «créatrice» (Deleuze et Guattari, 1991), principe qui pourrait ne pas être réductible à une procédure sérielle mais être du ressort des forces de la séduction.

Mais comment, objectera-t-on, ce principe hypothétique pourrait-il être appliqué sinon reproduit? Cette question, bien que justifiée, ne masque-t-elle pas encore une visée strictement opératoire qui risque d'acculer toute didactique de la philosophie à n'être qu'une didactique des régularités fonctionnelles?

1.1.2 *Que le pluralisme n'est pas un mal*

Il est d'un ambitieux et d'un cerveau présomptueux, vain et envieux, de vouloir persuader les autres qu'il n'y a qu'une seule voie d'investigation et d'accès à la connaissance de la nature.

Giordano Bruno

l'adhésion aux réformes désirables» Clarapède, Edouard (1953). *L'école sur mesure*. Paris: Delachaux et Niestlé, p.104

¹⁰ Voir la revue *Vie pédagogique* (année 1993).

N'y aurait-il qu'une seule didactique, une «grande didactique» qui serait, comme le pensait Comenius, «un art universel qui permette d'enseigner tout à tous avec un résultat infaillible»? Certes, ce précurseur de la pédagogie active entrevoyait une didactique qui serait aussi attrayante qu'une partie de balle. Mais n'y aurait-il qu'une seule voie «infaillible» d'accès à la réalité, que cette réalité soit celle de l'enseignement-apprentissage ou celle de la nature? Giordano Bruno, dans un autre contexte, redoutait cet infaillibilisme, même nourri de bonnes intentions, et le bûcher qui le consuma en l'année 1600, lui donne encore raison.

Nous croyons que si la didactique des régulations est nécessaire, elle n'est pas suffisante pour donner, tant à l'enseignant qu'aux étudiants, la passion du philosophe. Cette passion initiatique, nous semble-t-il, doit vraisemblablement s'abreuver à une didactique autre.

Le pluralisme ouvre le jeu aux possibles alors que la voie unique en constitue la clôture définitive. Henri Atlan (1991), dans *Éducation et vérité*, dénonce autant l'obscurantisme que la déraison de la raison et il souligne la nécessité de ne pas chercher à étouffer toute alternative sous prétexte de rationalité. «La redécouverte de la surnature du possible, écrit-il, est en même temps celle de notre responsabilité...Nous sommes en position, semble-t-il de décider quelle vérité sur la réalité va «sortir de terre» et laquelle va rester enfouie parce que nous en avons coupé les pousses...Le chemin est donc étroit entre ne pas couper les pousses et ne pas perdre la raison.»¹¹.

¹¹ Atlan, H. 1991. *Tout, non, peut-être. Éducation et vérité*. Paris, Éditions du Seuil, p.308,309,310.

1.1.3 *Que les théoriciens de l'organisation nous exhortent à une approche plurielle*

Atlan n'est pas seul à mentionner la limitation des voies sans à côté de l'opérationnalisme triomphant. Si l'école constitue un milieu organisé, les considérations des spécialistes de l'organisation pourraient nous intéresser. Dans un article de la *Revue Commerce*, Stéphane Corbeil (1994)¹² met côte à côte John Saul, Patricia Pitcher et Henry Mintzberg qui ont oeuvré dans les milieux de la gestion et l'auteur indique que ces spécialistes prônent tous «la réhabilitation des dimensions créatives et intuitives» invitant même à désertier, dans leur conception actuelle de la formation, les écoles de gestion. Patricia Pitcher nous mettrait en garde. «On laisse courir, dit-elle, l'idée que le management est une affaire de science. C'est un mythe que l'on renforce avec notre formation, alors qu'on devrait dire que gérer c'est difficile et complexe, que ça prend beaucoup d'expérience, de sagesse, et qu'il n'y a pas de recette¹³». Cette problématique constitue d'ailleurs un des enjeux de son récent livre *Artistes, artisans et technocrates* (1996). Mintzberg, dans *Grandeur et décadence* (1994), soutient un point de vue similaire. Il critique le concept de «planification» stratégique en lui préférant celui de «vision» stratégique, plus fluide sans doute à la manière des «images» de l'organisation de Gareth Morgan (1986). Il considère que la formalisation techniciste du processus de planification stratégique en tue l'essence. Le futurologue Alvin Toffler affirmait lors d'un récent colloque à Montréal sur *l'Organisation intelligente* que «le manager qui ne lit que des livres de

¹² Dans «Dirigeants et XXIe siècle» in *Les carrières de l'administration. L'annuel de la préparation au marché du travail*, *Revue Commerce*, février 1994.

¹³ Cité par Corbeil dans «Dirigeants et XXIe siècle».

management sera dépassé¹⁴». Il doit, suggérait-il, lire des romans, de la poésie, des ouvrages de philosophie. Dans la même ligne de pensée, Pauchant et collaborateurs(1996), experts eux aussi en management, nous montrent que l'entreprise contemporaine a asservi la quête du sens qui relevait avant de la réflexion philosophique. En agissant ainsi, elle a réduit, à ses propres impératifs d'efficacité et de productivité, ce souci existentiel fondamental pour enfermer dangereusement l'être humain, comme le signalait déjà Marcuse dans les années 60, dans une réalité unidimensionnelle, aliénante. Pauchant et collaborateurs trouvent alors pertinent d'introduire dans l'analyse de la gestion une étude de la tradition philosophique existentialiste et même de la littérature. Ainsi, ils mettront en parallèle l'organisation dramatique décrite par Camus dans *La Peste* et le drame qui a affecté une petite caisse d'épargne en Floride comme quoi des chemins autres que ceux de l'ingénierie scientifique peuvent constituer un éclairage pertinent de notre lecture du réel.

Référer à la littérature et à la philosophie, c'est inviter à un «message» autre mais aussi à un autre «massage» des sens pour reprendre un jeu de mots cher à Marshall McLuhan (1967). C'est convier à s'élever au-delà de la transparence d'un univers procédural vers un monde, certes, plus virtuel, plus imaginaire, plus ambigu, plus émotionnel, moins opératoire mais riche de significations et de possibilités différentes que celles auxquelles nous ont habitués algorithmes et régulations.

14 Cité par Corbeil (référence précédente).

Pitcher, Mintzberg, Saul, Toffler, Pauchan nous invitent dans le fond à abandonner l'illusion de la transparence, illusion que dénonçaient pour d'autres considérations Bourdieu, Chamboredon et Passeron (1980) dans *Le métier de sociologue*. S'il y a un aveuglement subjectiviste comme celui que ces sociologues condamnent, il y a aussi un aveuglement scientiste. Croire au seul procédural, croire à la seule rationalité technique, croire que reproduire ou produire techniquement constituent les seuls modes d'accès à la réalité humaine, n'est-ce pas s'enfermer dans une réalité que l'on a rendu familière et à l'intérieur de laquelle tout semble évident, transparent? N'est-ce pas être tenté de croire que cet artefact constitue la totalité du réel? Ne faut-il pas tenter de nuancer ce déjà-vu trop rassurant et, quelquefois même, inquiétant?

1.1.4 Que les pédagogues eux-mêmes nous invitent à aborder avec nuance la rationalité technique

Jean-Pierre Astolfi (1994), dans un article récent¹⁵ invoquait le retour de «Big Brother» dans notre volonté de tout évaluer et partant de rendre tout évaluable.

Comme enseignants, nous nous imaginons facilement que tout ce qui nous rapproche de l'élève, tout ce qui va rendre plus transparente leur activité, ne saurait être que bénéfique pour eux...(O)n note une tendance didactique à la conservation des brouillons et des traces intermédiaires de l'activité des élèves, à partir desquels on peut suivre, pas à pas, leur démarche et leurs erreurs...

¹⁵ Astolfi, J.P. 1994. «Évaluer, oui, mais pas trop!». *Pédagogie collégiale*, vol.8, no 1, octobre 1994.

Il faut bien distinguer ici le point de vue de l'enseignant avec son désir de tout savoir, et celui de l'élève avec le souci légitime de se protéger. Le mythe de la transparence absolue est lié à celui d'une volonté de connaissance totale de l'autre qui, «même quand c'est pour son bien», l'empêche en réalité de vivre.

Meirieu (1996a) nous signale que nous avons tous, en tant qu'éducateurs, le désir secret d'être des docteurs Frankenstein. Dans *Le choix d'éduquer* (1991), il nous mettait en garde contre «la fascination de l'outil» qui nous hante.

Meirieu (1993, p.30-32), après nous avoir exhortés dans la plupart de ses livres à jeter des «passerelles de sens» à l'élève pour ne pas l'emprisonner dans un univers aliéné et aliénant qui aurait la prétention d'être, contre son gré, une réalité autosuffisante, nous fait remarquer que, même nous, en tant qu'éducateurs, nous avons besoin de sens et que ce n'est pas toujours le savoir officiel qui en donne. Retraçant dans *L'envers du tableau* son cheminement pédagogique, il nous indique que ce n'est pas forcément le discours des sciences de l'éducation qui l'a «sensibilisé» à la réalité éducative mais des romans, des nouvelles, des récits comme la *Lettre à une maîtresse d'école* par les Enfants de Barbiana, *le Sagouin* de Mauriac, *La trêve* de Primo Lévi, *La confusion des sentiments* de Stefan Zweig etc. «La conviction pédagogique, écrit-il, s'éprouve d'abord à ras de terre». Par les romans, continue-t-il, il est possible d'éprouver:

..l'intensité de ce qui se joue en éducation. Et je suis de plus en plus convaincu que la formation des maîtres ne peut pas faire l'impasse sur cette approche: il ne s'agit pas ici bien sûr, de nier l'importance de la formation disciplinaire, ni des apports de la philosophie, mais de comprendre à quel point peut être utile l'étude de textes où le rapport pédagogique est analysé dans sa singularité, où le poids des actes et des paroles est pesé au regard de la seule chose qui compte vraiment, l'histoire d'un être particulier que l'on aide à grandir ou que l'on abîme à jamais.

1.1.5 Qu'une didactique de la philosophie centrée sur la rationalité technique peut présenter des inconvénients notoires

Si l'on regarde du côté de l'étudiant, l'approche instrumentale a tendance à le mobiliser sur le résultat pratique, la performance à produire ou à reproduire et non susciter une conversion du désir. Roland Brunet (1992) résumait ainsi les doléances des étudiants français: «Assez de questions, des réponses! Assez de problèmes, des résultats! - que l'on sache «quoi mettre» dans la dissertation du baccalauréat! -Assez de «chemins de pensée», une méthode, c'est à dire une route, voire une autoroute! Assez de concepts, des «mots-clefs» pour des sujets à serrure! Assez de «philosopher», du dissenter!»¹⁶.

Ajoutons à cela que cette approche technicienne a tendance à couper l'étudiant de la dimension historique et des hésitations et des efforts que la pensée humaine a pu faire pour tenter de s'affranchir de certains aveuglements. Elle l'enfonce dans une immédiateté nombriliste que l'idéologie marchande cultive et qui lui donne l'illusion que l'univers se résume à lui et à une technique qu'il peut éventuellement apprendre ou acheter sans que soit nécessaire un dialogue avec l'autre, présent ou passé. La mise en place actuelle d'une épreuve synthèse nationale au collégial aura du mal à contourner cet obstacle. Que devient alors la question du sens sur laquelle les pédagogues contemporains insistent tant?

¹⁶ «La place de la philosophie dans le système éducatif français», in *Encyclopédie philosophique universelle*. Paris: Presses universitaires de France, 1992, p.819

Si l'on se place du côté de l'enseignant-philosophe, ce dernier a souvent l'impression d'être réduit à un technicien de l'enseignement bien loin des tressaillements qui l'agitaient jadis. Apprendre à réussir une épreuve ponctuelle d'élaboration d'une argumentation rationnelle n'est pas nécessairement susciter une avidité pour le questionnement et la réflexivité critique dont nos sociétés contemporaines ont tant besoin. D'où quelquefois, chez certains enseignants, ces réactions déplacées contre toute incursion du pédagogique au sein de la philosophie. «Il n'y aurait donc pour eux, écrit Tozzi (1995, p.249) pour résumer leurs doléances, artifice et altération à aller chercher ailleurs que dans la présence de la pensée (étudiante) à la pensée (philosophique), l'éveil de la pensée». Fondre en une seule et même réalité savoir et transmission du savoir, c'est se leurrer, c'est croire que la philosophie constitue le tout du savoir et le tout des pratiques.

1.1.6 Bilan et question de recherche

La réflexivité critique que la philosophie tente de promouvoir constitue une valeur éducative importante dans notre contexte mondial actuel.

Pourtant la philosophie et son enseignement n'ont pas toujours bonne presse auprès des étudiants et du public.

Depuis les quinze dernières années, les enseignants tentent de remédier à cette situation en développant des didactiques axées sur le seul procédural (exercices d'argumentation, d'analyse etc.) cueillant au passage toutes les modes pédagogiques. Sans nous en rendre trop bien compte, le ressentiment que le

public nourrit à l'égard de l'enseignement de la philosophie, nous conduit à croire que la seule voie possible pour survivre consiste à nous fondre dans l'idéologie positiviste dominante. Si le scientisme régnant confère une part de vérité à cette stratégie, elle risque cependant d'altérer l'essence même du «philosophe» et de transformer nos cours de philosophie en techniques d'API (Actualisation du Potentiel Intellectuel: Audy, 1992), en acquisition de stratégies métacognitives (Caron et coll., 1991), en exercices de développement de la pensée formelle (Bélanger et coll., 1987), en méthodes de travail intellectuel ou en méthode de traitement d'informations à l'usage des entreprises.

Cette centration sur la rationalité technique ne semble pas avoir augmenté l'intérêt des étudiants pour le philosophe et, ce qui n'est pas sans conséquences, peut donner à la théorie de Merton¹⁷ une autre illustration d'une prophétie auto-réalisatrice en faisant perdre au philosophe sa spécificité et partant, sa nécessité.

Ces considérations ne nous permettent-elles pas d'envisager l'intérêt d'une didactique de la philosophie qui, tout en reconnaissant la valeur de développements axés sur la transparence procédurale, chercherait à examiner d'autres pistes?

Et si, comme le disait Baudrillard, tout marchait à la séduction ?

Une didactique qui aurait cette dimension pour objet, en ne limitant pas l'apprentissage de la philosophie à une compétence exclusivement technique et mécanique (soumission aux règles de l'explication de texte etc.), pourrait jouer sur

¹⁷ Voir Dupuy, Jean-Pierre. 1992. *Introduction aux sciences sociales : logiques des phénomènes collectifs*. Paris: Ellipses-Marketing, 279 p.

la séduction pour susciter chez les étudiants le goût de l'errance initiatique et du philosopher à travers les méandres de la tradition culturelle de cette discipline, ce qui ne semble pas toujours être le cas avec l'approche technicienne.

Est-il alors déplacé de nous demander si la séduction constitue un élément significatif dans la transmission du philosophe au collégial?

1.2 BUT DE LA RECHERCHE

Nous nous proposons de faire une analyse purement exploratoire des conditions de possibilité et de la pertinence au niveau collégial, d'une didactique de la réflexivité critique philosophique qui ferait appel, non seulement, comme c'est la tendance dominante, à l'acquisition de régularités procédurales, transparentes, hétéronomes, de type «production-reproduction» mais aussi à un principe de «séduction» que nous aurons à définir.

Notre but est de conférer si possible une certaine réalité conceptuelle et un certain fondement rationnel à une intuition qui relève d'une perception, certes motivante, mais il faut le reconnaître, un peu floue de notre pratique. Au-delà de la satisfaction personnelle qu'elle octroie, notre étude pourrait éventuellement permettre d'envisager l'enseignement de la philosophie sous un autre angle que celui auquel nous sommes habitués. Elle pourrait, dans la voie esquissée, promouvoir une configuration différente de nos investissements pédagogiques et, peut-être accroître l'intérêt des étudiants pour la philosophie et, par effet vicariant, celui de la population. Elle pourrait éventuellement constituer un "programme de

recherche" au sens de Lakatos¹⁸ susceptible d'entrer en concurrence ou de se déployer parallèlement au programme dominant de la didactique procédurale.

Nous n'avons donc comme but que de faire une étude exploratoire et nous prenons la notion de recherche exploratoire au sens donné par Rénauld Legendre (1993) dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation* : «Recherche souple dont le but est d'obtenir une compréhension préliminaire et descriptive d'une situation en vue de préciser une première problématique, d'émettre intuitivement des hypothèses et d'évaluer la pertinence d'études ultérieures plus systématiques».

Notre étude a donc une visée purement spéculative et aucunement empirique ou hypothético-déductive même si elle reste téléguidée par un intérêt pragmatique, notamment savoir si la séduction n'est pas susceptible de mieux donner le goût du philosophe aux étudiants.

1.3 EN GUISE D'ASSISES THÉORIQUES ET CONCEPTUELLES

Comme il s'agit d'une recherche exploratoire, le cadre théorique ou conceptuel qui constitue un préalable pour poser des hypothèses dans les recherches nomothétiques et vérificatoires, ne peut être spécifié pour le moment car il est lui-même l'objet de l'exploration. Retenons cependant les points d'appuis avancés pour comprendre les objectifs exploratoires qui font l'objet de la prochaine division.

¹⁸ ..Voir Chalmers, Alan F..!1993. *Qu'est-ce que la science?* Paris: Éditions La découverte.

Notre recherche trouve son noyau théorique dans les analyses effectuées par le sociologue Jean Baudrillard avec ses notions de «sédution», de «complicité», de «production» et de «transparence». Nous transposerons dans le domaine de la relation pédagogique et de la didactique de la philosophie, les rapports conceptuels conflictuels qu'il dégage entre l'ordre relationnel de la séduction et celui de la production et de la transparence. Nous nous servirons des études pédagogiques de Lafon (1991), Daignault (1985) que nous compléterons par celles d'autres chercheurs en éducation pour donner une résonance plus pédagogique à cette relation de séduction. Nous nous servirons aussi des informations relatives à l'histoire de l'enseignement de la philosophie afin de vérifier dans quelle mesure la séduction a pu constituer une dimension de la transmission du philosophe.

1.4 OBJECTIFS EXPLORATOIRES

Dégager les composantes du concept de séduction dans l'étude de Baudrillard (1979) *De la séduction* et élaborer une matrice conceptuelle qui nous permette de cerner le mode de relation sociale que ce concept décrit.

Sonder dans quelle mesure cette matrice conceptuelle peut s'inscrire dans un discours propre à celui des sciences de l'éducation [études de Lafon (1991) et Daignault (1985)] et dans quelle mesure elle nous permet d'éclairer la relation pédagogique et le processus didactique de la transmission des savoirs.

Décrire les conditions d'une didactique de la philosophie qui mettrait en jeu la séduction.

Sonder les grandes lignes de l'histoire de l'enseignement de la philosophie pour voir si la séduction ainsi décrite constitue une dimension possible de cette pratique ou si elle constitue une utopie.

Évaluer si la réflexivité critique philosophique peut trouver sa zone proximale de développement (Vygotsky) dans l'interface entre une didactique des régulations et une didactique de la séduction et élaborer un modèle susceptible de représenter cette dualité didactique.

1.5 MÉTHODOLOGIE

Nous rappelons que notre recherche est essentiellement exploratoire. Legendre (1993) souligne que cette forme de recherche permet d'obtenir une «clarification de concepts comme préalable à des recherches ultérieures. Elle permet d'analyser les principales composantes d'un problème et d'en identifier les concepts sous-jacents».

Cette recherche procédera à une recension et à un examen des écrits significatifs qui gravitent autour de la séduction comme processus de la transmission des savoirs et de ceux qui abordent le problème de l'enseignement philosophique. Elle tentera de faire le point sur le sujet.

Elle devra aussi recenser, dans la littérature des sciences de l'éducation et des sciences connexes, des éléments susceptibles de conférer un minimum de crédibilité à l'hypothèse d'une didactique de la séduction.

Cette recherche, qui se veut essentiellement un préalable théorique, utilisera l'analyse conceptuelle et le vécu «expérientiel» du chercheur. L'analyse conceptuelle permettra de décrire, préciser et évaluer la rationalité du jeu de concepts qui articule les didactiques de la philosophie constituant notre objet d'étude. Le vécu expérientiel du chercheur opposera à la rationalité théorique les nuances que la rationalité pratique peut suggérer (Schön, 1985) même si cela débouche comme le mentionne Astolfi (1995) sur «une inévitable logique floue».

Il s'agit donc d'une recherche conceptuelle où, à partir de descriptions préalables, alterneront analyses internes et contextuelles qui confronteront contenus manifestes et latents pouvant infirmer ou autoriser une didactique complémentaire de la séduction par opposition à une stricte didactique des régularités procédurales.

Si l'on se réfère au discours des sciences humaines, on peut soutenir que notre recherche exploratoire aura tendance à utiliser la méthode phénoménologique et herméneutique pour atteindre une «sensibilité contextuelle» qui puisse donner un éclairage adéquat de notre objet d'étude et des possibilités ultérieures qu'il pourrait esquisser. Claire Brochu, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, souligne dans un article¹⁹ l'importance de telles

¹⁹ Brochu, Claire. 1994. «L'expérience d'être son propre objet d'expérimentation dans un processus de recherche: ses caractéristiques, sa validité». *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, Volume 10, Hiver 1994

approches méthodologiques. La phénoménologie s'occuperait d'abord de décrire l'objet, de décrire le «quoi» de cette réalité sans se préoccuper du pourquoi pour esquisser l'essence du phénomène en veillant à mettre entre parenthèses ses présupposés. Cette méthode ferait appel à l'intuition et à la réflexion. L'herméneutique nous permettrait d'aller plus loin. Elle permettrait de saisir le sens du phénomène à travers un mouvement de va et vient dont le but est de dégager une «signification unitaire libérée de contradictions internes» (Kvale, S., 1984)²⁰. Approches phénoménologiques et herméneutiques constituent des méthodologies inséparables de la saisie du sens, comme l'analyse et la synthèse peuvent l'être.

1.6 LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette recherche se veut uniquement un préambule exploratoire pour sonder l'hypothèse d'une didactique alternative de la philosophie conçue comme séduction, hypothèse purement intuitive issue de la pratique du chercheur qu'une lecture accidentelle de Baudrillard (1979) a stimulée.

Cette recherche se limitera donc à une approche théorique sans prétention expérimentale, vérificatoire ou nomothétique même si le dessein secret de tout chercheur est de voir son objet de recherche accéder à une réalité plus objective. Ses guides seront l'analyse conceptuelle, la cohérence des perspectives envisagées et l'intuition «expérientielle» du chercheur avec les biais et les limites que cela comporte.

²⁰ Cité par Claire Brochu, référence précédente.

Cette recherche se restreint à une exploration de la pertinence et de la viabilité théoriques de la séduction dans la transmission du "philosophe" et non dans une autre discipline même si éventuellement un transfert à d'autres domaines peut être envisageable.

Cet examen de la pertinence d'une didactique de la réflexivité critique philosophique tenant compte de la séduction se restreint uniquement au contexte collégial.

L'enquête sur l'histoire de l'enseignement de la philosophie se limitera aux faits marquants et ne constituera aucunement une histoire exhaustive des mouvements philosophiques ou pédagogiques. De cette histoire, nous ne retiendrons d'ailleurs que ce qui est susceptible d'éclairer notre dilemme entre didactique procédurale et didactique de la séduction. Certaines périodes plus chaudes de l'histoire, relativement à notre problème, retiendront plus longtemps notre attention alors que d'autres moins significatives, selon nous, seront brièvement survolées.

La recherche d'appuis conférant une crédibilité scientifique à une didactique de la séduction ne sera pas exhaustive. Elle a pour but d'établir une recevabilité minimum de ce type de didactique. Cette recherche sondera quelques discours dominants qui pourraient indirectement ou directement valider en partie, à notre avis, cette didactique alternative.

Enfin, le théoricien puriste sera déçu de notre éclectisme, de notre peu d'orthodoxie, de notre complaisance dans un certain bricolage théorique. Mais notre but est de conceptualiser un objet qui existe vraisemblablement dans la

pratique et sur lequel nous avons peu de données. Van der Maren (1993) souligne que dans une recherche exploratoire, cet éclectisme est pourtant indispensable:

Il est souhaitable que ce modèle conceptuel initial soit interdisciplinaire, ou plus précisément "multiréférencé" (c'est-à-dire comporter des références théoriques multiples)...Il ne peut se limiter à une seule perspective théorique (que la recherche ne vérifiera pas)... s'il veut pouvoir observer et interpréter l'ensemble des faits qui peuvent se présenter dans la situation. Une seule perspective théorique le laisserait borgne et ne lui permettrait pas de chercher tout ce qu'il y a à voir... Dans une perspective de découverte, il faut entreprendre la démarche avec un champ de vision élargi. L'objet est complexe...Cela implique d'être ouvert à des ensembles théoriques plutôt qu'à une théorie"(ch.17, p.5).

Meirieu (1995) défend une perspective similaire. Il nous rappelle que les doctrines pédagogiques trouvent leur valeur «paradoxalement, dans leur fragilité, leur caractère de bricolage obstiné» nouant «dans une complexité assumée, des réalités avec lesquelles l'éducateur doit composer simultanément dans l'action».

CHAPITRE II

ÉLABORATION DU CADRE CONCEPTUEL

2.1 L'HORIZON DU CONCEPT DE SÉDUCTION DANS LA PERSPECTIVE DE BAUDRILLARD (1979)

2.1.1 *Préambule*

Nous n'avons aucunement l'intention de faire une étude exhaustive de la pensée du sociologue Baudrillard. Nous nous limiterons à son livre *De la séduction*. Nous nous contenterons dans un premier temps, par le biais d'une analyse conceptuelle qui restera le plus près possible du contenu véhiculé par l'auteur (visée phénoménologique et herméneutique ouverte à la divergence des perspectives), de mettre en évidence les différents aspects et relations de ce concept central. L'intérêt de cette approche est de ne pas déformer la perspective de l'auteur et lui prêter à tort une structure théorique servant de cadre conceptuel à notre recherche ultérieure et dans laquelle l'auteur ne se reconnaîtrait pas. Dans un second temps, nous examinerons dans quelle mesure ce cadre conceptuel peut s'inscrire dans le discours des sciences de l'éducation. Pour atteindre ce second objectif, nous tenterons de réduire (approche plus convergente, inductive et déductive à la fois) la diversité des considérations de

Baudrillard sur la séduction à quelques axes intégrateurs autour desquels pourront facilement graviter les autres notions. Dans cette optique, nous délaisserons un peu la fidélité scrupuleuse au texte pour mettre l'accent sur des catégories plus utilisables, plus repérables et nous tenterons une schématisation de cette analyse relationnelle. Nous nous pencherons ensuite sur les considérations éducatives existantes qui pourraient éventuellement leur être appliquées.

2.1.2 *La séduction comme la part maudite de tous les systèmes*

Perçue par la religion comme «la stratégie du diable», la séduction ne fait pas meilleure figure avec les systèmes qui prétendent à la maîtrise et à l'exhaustivité du réel. «Tous les grands systèmes de production et d'interprétation, écrit Baudrillard (p.10), n'ont cessé de l'exclure du champ conceptuel...toutes les disciplines, qui ont pour axiome la cohérence et la finalité de leur discours, ne peuvent que l'exorciser». S'il est évident qu'elle rebute les systèmes théoriques en quête de vérité, elle dérange aussi les soucis de gestion et de planification totales qui prévalent aujourd'hui. C'est pourquoi, plutôt que de la voir errer librement, on a préféré la récupérer en l'intégrant, dans une forme diffuse et anodine, à la grande machine économique. Sous cette forme molle, aliénée et aliénante, elle n'a plus les caractéristiques de sa forme initiale. Mais qu'en est-il de la forme originelle de la séduction?

2.1.3 L'opposition séduction et production

Dans sa forme originelle, «la séduction, écrit Baudrillard (p.56), est partout et toujours ce qui s'oppose à la production. La séduction retire quelque chose de l'ordre du visible, la production érige tout en évidence, que ce soit celle d'un objet, d'un chiffre ou d'un concept». Si l'ère bourgeoise, si l'ère du capital, sont vouées à la production, à la maîtrise de l'univers réel, et à une nature comme vérité à promouvoir, à exhiber, la séduction est de l'ordre de l'artifice, du secret, du rituel initiatique, de la maîtrise symbolique. Là où le réel est criard, massif, imposé, elle oppose la légèreté et la réversibilité du jeu des apparences et des signes.

2.1.4 De l'ordre de la production et du désir à l'ordre du jeu et de la séduction.

Stratégie des apparences, principe de féminité qu'il faut entendre hors de l'opposition masculin/féminin dominée par un pouvoir masculin, la séduction est, non pas l'espace du désir, mais celui du jeu, du défi, des relations duelles. Elle n'est pas de l'ordre de la gestion du désir, de l'assignation productive à la jouissance, de la profusion du désir auxquelles la civilisation marchande nous a tant accoutumés. Un désir qui passe tout entier dans sa demande au nom d'une idéologie de la libéralisation est aussi aliéné que le désir frappé d'interdit. Il devient une *monstruosité* marchande, c'est à dire quelque chose qu'on se doit de *montrer*, de *démontrer*, d'exhiber, de revendiquer comme une nécessité ontologique, un impératif moral ou économique. Dans cet univers inféodé à la productivité, il faut que le désir soit et circule comme la valeur marchande. Et

comme cette dernière, il doit être, écrit Baudrillard (p.37), «un produit d'extraction, produit technologique d'une machinerie des corps, d'une logistique des plaisirs qui va droit au but...». C'est par le biais de ce désir asservi que la société tente de promouvoir la forme dégradée de la séduction, simple produit de lubrification des rapports sociaux. Mais la séduction originelle ne peut se satisfaire de ce lieu aliéné d'un désir érigé en principe de réalité de la société de consommation. Si elle joue sur la réverbération des signes et l'espace infini de jeux qu'ils entrouvrent, elle ne peut se satisfaire du monolithisme social du désir.

2.1.5 De la transparence pomographique à l'univers des apparences, de l'ambiguïté et de la séduction.

La séduction n'est pas le porte-drapeau d'une vérité à promouvoir, à imposer, à produire. Elle n'est pas de l'ordre d'une réalité qui serait préexistante ou enfouie et qu'il faudrait à tout prix révéler. Elle navigue dans la réversibilité incessante des apparences et n'a pas à se fonder, se démontrer ou se justifier (p.22). Elle n'a qu'à être en jouant et déjouant les signes constitutifs du réel. Au certain, au nécessaire, elle oppose l'insoluble, le principe d'incertitude, la «catastrophe» au sens des théories du chaos. Reprenant l'étymologie *seducere* (amener à l'écart, détourner de sa voie), Baudrillard (p.39) montre que la séduction constitue une stratégie de déplacement, de détournement de la vérité où séducteur et séduit en viennent à se confondre dans «un échange rituel ininterrompu, d'une surenchère où les jeux ne sont jamais faits, de qui séduit et de qui est séduit, pour la raison que la ligne de partage... est illisible». Si la séduction

fait peur et que les systèmes tendent à l'exclure ou à la normaliser comme on l'a fait pour la folie, c'est, nous dit Baudrillard (p.32), qu'elle l'emporte comme la forme réversible l'emporte sur la forme linéaire, la forme exclue sur la forme dominante, la forme séductive sur la forme productive.

La séduction ne réside ni dans la production effrénée du désir ni dans la production compulsive de la vérité. Cette *monstruosité* productive du vrai et de la demande aux limites du voyeurisme serait plutôt caractéristique de l'entreprise pornographique: exhiber à tout prix, tout jeter sur la scène (*ob-scène*), rendre tout transparent. C'est le propre du porno d'effacer toute distance du regard, toute pénombre qui pourrait altérer le voir. Le porno c'est l'ambition d'une vision totalitaire du réel, la quête d'un hyperréel qui, à travers son obsession de la mise à nu, son «hallucination du détail», serait plus réel que le réel et ses ombres. C'est l'obsession d'une transparence-culte où ne peut être vrai, ne peut être bon que ce qui est débarrassé de ses voiles. Notons en passant que Baudrillard reprend ici la critique qu'il y a plus d'un siècle, Nietzsche, dans *le gai savoir* (1950), avait faite de cette rage de la «vérité à tout prix», de cette maladie du dévoilement. Cet excès de réalité et de clarté, qui nous plonge dans l'obscène, dissout son objet en effaçant le minimum nécessaire de distance, d'analyse, d'imaginaire pour qu'il y ait une scène et qu'il y ait quelque chose à se représenter. Cette obscénité, nous dit Baudrillard (p.49-53), n'est «plus de l'ordre de l'imaginaire, elle est de l'ordre du plus de référence, du plus de vérité, du plus d'exactitude». Le porno est «une métaphysique qui ne vit que du phantasme d'une vérité cachée et de sa révélation, du phantasme d'une énergie refoulée et de sa *production* - sur la scène obscène du réel». Si la performance technique, exigée par cette production

exacerbée d'un réel qui serait plus vrai, peut fasciner, elle ne séduit pas. Pire, nous dit Baudrillard, elle constitue, en regard de la représentation du réel, «une dégradation, un appauvrissement par *excès de moyens*». Vouloir tellement voir, au point de ne plus voir pour avoir éliminé du voir le jeu du possible, efface toute détermination du réel par surdétermination. Plus on avance dans cette «rage de tout faire comparaître», dans cette «opération sans voiles, plus on s'immerge dans l'accumulation des signes, plus on s'enferme dans une sursignification à l'infini, celle du réel qui n'existe déjà plus...».

2.1.6 La séduction comme catastrophe du réel.

Cette volonté de tout produire, de tout montrer, démontrer constitue une entreprise de «désublimation des apparences», de désenchantement du réel. Cette désublimation ne peut être que «répressive» au sens de *l'homme unidimensionnel* de Marcuse (1968) et «contre-productive» au sens de *Némésis médicale* d'Illich (1975). Cette contre-productivité générera sa propre hérésie, ses propres inversions. La surdétermination efface la consistance du réel et laisse à sa place une détermination mécanique, aveugle et vide. C'est une illusion de plénitude, nous dit Baudrillard (p.66), propre à «tout discours qui croit à la transparence» comme celui «du discours fonctionnel, du discours scientifique, de tout discours de vérité», leurre qui, à un moment, suscitera ses à-côtés, ses détournements, ses retournements où la séduction se complaît et où il ira se dissoudre. Et si le pouvoir, la force, la technique peuvent séduire, c'est parce qu'ils laissent percer malgré eux leur fragilité, leur réversibilité et non parce qu'ils

expriment la maîtrise absolue et la plénitude de l'être. Ce qui rend le réel et la vérité fascinants, écrit Baudrillard (p.70), «c'est la catastrophe imaginaire qu'il y a derrière», c'est sa mort possible dans la réverbérations des signes. Dans le fond, la séduction a plus d'amplitude que le réel prétendument exhaustif puisqu'elle en constitue l'horizon illimité d'où peut surgir son détournement. Elle n'oppose pas au contenu manifeste un contenu latent qui serait, comme dans la psychanalyse, sa vérité cachée. Elle reste plutôt à la surface pour dissoudre dans un jeu des apparences la vérité «profonde» qui devait être. Or tout système veut être un discours univoque de sens. On comprend donc dès lors pourquoi tous les systèmes qui ont pour souci l'objectivité et leur propre cohérence veulent conjurer la séduction et son jeu des apparences. «La stratégie de la séduction, écrit Baudrillard (p.99)...guette toutes choses qui tendent à se confondre avec leur propre réalité». Pour illustrer cette perspective de l'auteur, on pourrait prendre une image issue du second principe de la thermo-dynamique. La séduction constituerait l'*entropie* qui travaille tous les systèmes. Malgré la volonté de ces derniers de persévérer dans l'être et maintenir leur structure, le principe de désordre et de chaos les ronge. Comme le battement de l'aile d'un papillon (avec les «attracteurs étranges» des coordonnées météorologiques de Lorenz²¹ pourrait, à notre Insu, provoquer un ouragan de l'autre côté du globe, c'est le pouvoir de réversibilité de l'insignifiance, de cette surface des choses qui est séduisante autant dans les théories du chaos que dans la réalité. Et c'est l'esquisse imaginaire de cette mort possible, paradoxale du système qui peut le rendre séduisant.

²¹ Voir Gleick, James. 1991. *La théorie du chaos : vers une nouvelle science* Paris : Flammarion, 431 p.

2.1.7 De la logique de la vérité et de la preuve à la séduction et à l'insignifiance des signifiants.

«Séduire, écrit Baudrillard (p.98), c'est mourir comme réalité et se produire comme leurre». La séduction n'a donc rien à voir avec l'exercice du vrai. Elle n'est pas un souci d'identité entre un être et un signe qui lui correspondrait. Au contraire, elle dissout cette fatalité en se mouvant dans un monde enchanté de signes réversibles où s'enivrent séducteur et séduit. Baudrillard (p.101-104) reprend *Le voyage à Samarkande* du célèbre conte arabe qui, comme l'Oedipe de Sophocle, montre que notre effort pour fuir notre destin ne fait que le tisser à notre insu. La mort qui, dans ce récit, représente la programmation inexorable devant laquelle toute fuite reste vaine, semble elle-même étonnée d'un jeu de circonstances qui lui a échappé mais qui ne fera que réaliser son dessein malgré elle. «C'est, dit l'auteur, l'étonnement de la mort qui est ravissant, l'étonnement d'un agencement si frivole, et que les choses aillent ainsi au hasard...Rien n'aurait pu ne pas s'accomplir, et pourtant tout garde la légèreté du hasard, du geste furtif, de la rencontre accidentelle, du signe illisible. Ainsi va la séduction...». Ce qui séduit ici, c'est le signe sans assises qui échappe à tout référentiel. C'est là ce qui fait la puissance de la séduction, la «puissance du signifiant insignifiant». Il en est ainsi dans la prophétie auto-réalisante (self-fulfilling prophecy) de Merton²² où un signe vide jeté en l'air, sans fondement, contre toute logique peut tracer à notre grand étonnement le chemin à la réalité qu'il annonce et il en est ainsi, pour prendre un référent pédagogique usé, dans «l'effet Pygmalion» de Rosenthal et Jacobson (1971) qui transpose sur le plan éducatif ce concept de Merton.

²² Voir Dupuy (1991)

Dans la séduction, écrit Baudrillard (p.106), «la logique n'est pas celle de la médiation, mais celle de l'immédiateté de tout signe, quel qu'il soit. ..Le charme est dans cette réverbération des signes». La séduction ne cherche pas à convaincre, à persuader, elle cherche la complicité secrète dans le détournement des signes. Elle ne cherche pas à démontrer ou à exhiber pour faire croire ou faire produire, elle se donne comme un artifice sans fondement nécessaire, une attraction par le vide et non une accumulation de signes. Elle constitue une circulation secrète qui se partage sans s'ériger en communication exotérique.

2.1.8 Séduction, défi et fragilité

La séduction constitue un défi ludique, défi lancé à l'autre et à soi-même de se détourner de la nécessité et de la pesanteur rassurantes des signes pour devenir vulnérables. Séduire, c'est s'exposer, autant séducteur que séduit, pour errer au bord d'un gouffre vertigineux où tous les signes peuvent se dissoudre. Cette relation duelle n'est pas de l'ordre du contrat écrit où tout est répertorié, défini; elle est de l'ordre du pacte dont rien ne garantit la pérennité. «Séduire, écrit Baudrillard (p.115), c'est fragiliser. Séduire, c'est défaillir. C'est par notre fragilité que nous séduisons, jamais par des pouvoirs ou des signes forts». On pourrait, pour illustrer cette idée, dire que c'est accepter d'être *falsifiable*, non pas au sens de Popper (1984, 1985) d'une affirmation qui se doit, pour être scientifique, de s'exposer à la réfutation, mais au sens littéral du terme d'*être détourné* de sa vérité première.

2.1.9 *Séduction et redoublement analogique*

Dans la séduction, écrit Baudrillard (p.140), «il faut que tout se réponde par allusion subtile, et que tous les signes soient pris au piège». Les signes ne font que redoubler la séduction du séduit où lui-même et le séducteur iront se perdre. La séduction est la stratégie du miroir, non pas reflet thérapeutique à la manière de Carl Rogers (1985), mais redoublement envoûtant et ludique dans lequel les deux membres de la relation duelle s'enivrent. La séduction est une stratégie analogique cherchant les relations transversales, obliques; elle n'est pas fondée sur la logique linéaire de la distinction et de la différenciation qui nous sert actuellement à déchiffrer le monde et à lui donner un sens opérationnel. Son but n'est pas de désenchanter le monde, de le rendre transparent mais d'en savourer cet au-delà du nécessaire qui lui confère son charme et son intensité. Mais si elle n'est pas linéaire, la relation qu'instaure la séduction n'est pas pour autant une relation mystique qui permettrait de fondre le séduit dans la réalité idolâtrée. Elle n'est pas, écrit Baudrillard (p. 145), «une relation fusionnelle ou confusionnelle». Elle reste irrémédiablement une relation duelle et agonistique toujours teintée d'ombres, d'ambiguïtés et qui ne pourrait être sans le maintien de cette dimension secrète où la liberté se déploie.

2.1.10 *Séduction, jeu et règles*

Si la séduction est de l'ordre du jeu, il n'y a pas de jeu sans règles. La règle, contrairement à la Loi, n'offre pas un décodage nécessaire de l'univers, elle n'a pas de prétention à l'universalité, elle se veut triviale. Ou l'on joue et on observe

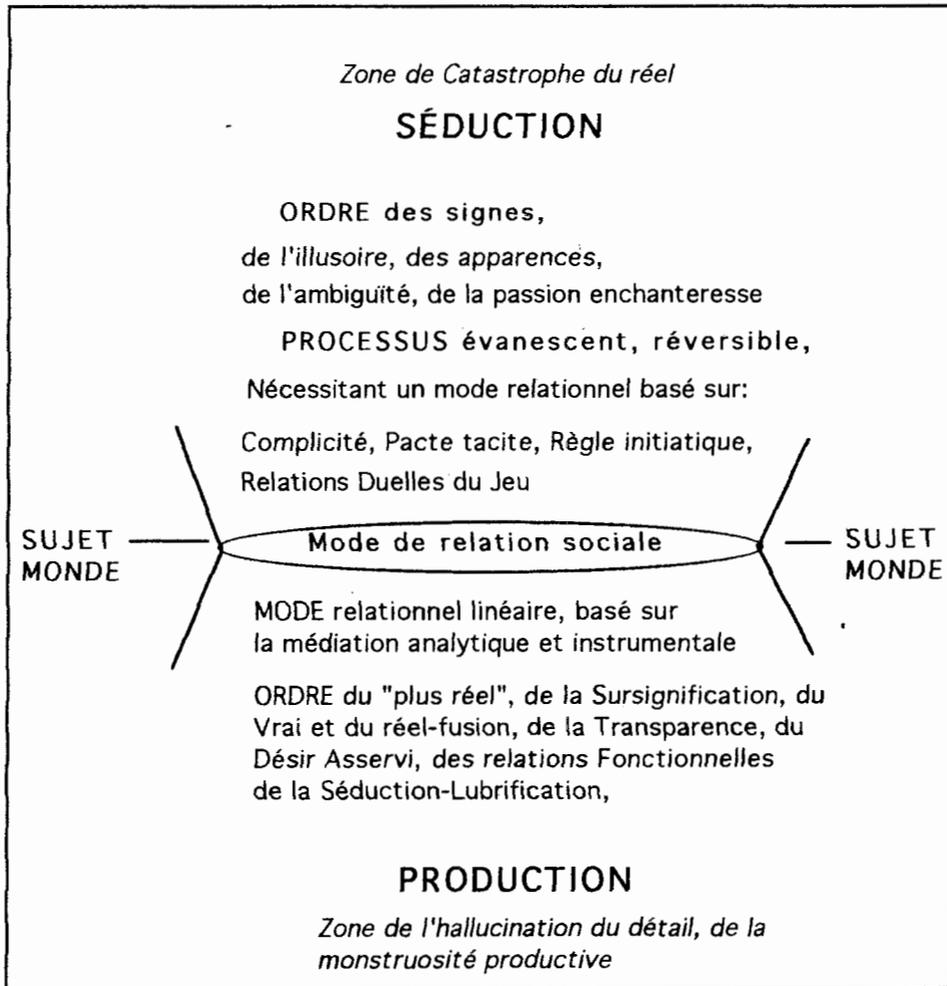
la règle ou on ne joue pas. La règle, contrairement à la Loi n'impose pas son hégémonie. On reste libre de quitter le jeu à tout moment. Mais lorsqu'on entre dans le jeu, il n'est plus question de liberté, de contrainte ou de résignation, il est question de passion d'un rituel, d'une convention initiatique en deçà de la nécessité de la Loi et du hasard aveugle. «Entrer dans le jeu, écrit Baudrillard (p.184), c'est entrer dans un système rituel d'obligation, et son intensité vient de cette forme initiatique - non du tout de quelque effet de liberté...».

Certes, ce jeu passion, ce jeu défi qui reflète un type de relation privilégié des sociétés mythiques, tend à se dégrader en jeu-fonction. Aujourd'hui, nous trouvons le jeu thérapie, le jeu-apprentissage. «Le jeu, écrit Baudrillard (p.217), est devenu une «fonction vitale», une phase nécessaire du développement». Il est assigné à une fin nécessaire, vitale. Il est devenu objet d'un désir, d'une demande de production. Sous cette forme, il n'a plus rien de «la passion de l'illusion» caractéristique de la forme originelle de la séduction. La séduction qu'il présente, nous dit Baudrillard (p.238-239), n'est qu'une «séduction molle», «diffuse», «extensive», «psychologisée», «premières lueurs d'une autogestion, par les sujets et les masses, de leur servitude, sous le signe de leur propre désir». Les masses aliénées d'antan avec leur conscience mystifiée sont devenues les masses séduites par un désir détourné de sa vérité. La séduction molle, diffuse n'est plus ce charme, ce jeu mortel constitutif de sa forme initiale, elle n'est plus qu'un exercice de «lubrification» des rapports sociaux avec ses techniques de facilitation, de manipulation, de persuasion, de gratification des relations. «Valeur d'échange», elle est partout du pédagogue au politicien et se confond avec tout.

Nous avons fini d'explorer les multiples dimensions du concept de séduction à travers l'étude de Baudrillard. Il nous faut maintenant tenter de réduire cette multiplicité de sens à quelques idées directrices pour qu'elle soit transférable et utilisable sur le plan pédagogique.

2.2 LES GRANDS AXES DU CONCEPT DE SÉDUCTION COMME MODE DE RELATION SOCIALE ET ANALOGIES PÉDAGOGIQUES

Après une phase d'analyse ouverte à la divergence des éléments de l'auteur dans le but d'épouser davantage sa pensée, nous procéderons maintenant à une analyse plus convergente, plus déductive, plus fonctionnelle. Nous proposerons tout d'abord un schéma récapitulatif du champ de la séduction. Cette figure identifiera simplement les concepts importants qui, selon nous, entrent en jeu dans cette relation spécifique qui constitue l'objet de notre étude. Cette procédure accomplie, nous expliciterons les données de ce schéma récapitulatif en cherchant à voir dans quelle mesure elles peuvent s'inscrire dans le discours des sciences de l'éducation.



**LA RELATION SOCIALE DE SÉDUCTION DANS
L'ÉTUDE DE BAUDRILLARD (Figure 2.1)**

2.2.1 La séduction comme rupture avec l'idéologie de production.

La séduction constitue l'envers de la production. On ne peut donc la comprendre sans spécifier ce mode relationnel qui la masque. L'analyse présentée par Baudrillard permet d'éclairer une certaine pratique actuelle: la

tendance à valoriser exclusivement comme mode de relation sociale les entreprises axées sur la production et à dévaloriser, en contrepartie, une approche relationnelle autre que la séduction pouvait incarner antérieurement. L'idéologie de la production issue de l'ère bourgeoise ne se contente pas de produire des objets de consommation mais inféode toute la réalité à son processus. Si la nature matérielle constitue le réservoir d'où peuvent être engendrés et mis en circulation des biens d'échanges, l'idée a fait tranquillement son chemin pour s'imposer finalement comme loi du social que tout, non seulement peut être produit, mais le doit. Rien ne doit rester inexprimé que ce soit le réservoir des ressources naturelles ou celui de la nature humaine et de ses désirs. Toute réalité se doit d'accéder à l'être, à l'existence et ainsi à une vérité de son existence mais cette objectivation ne peut être qu' «un produit d'extraction, produit technologique» comme s'il n'existait plus d'autres modes relationnels.

Baudrillard va donc, selon nous, au-delà de l'analyse marxiste classique qui reste prisonnière de cette religion de la production. Il va aussi au-delà de certaines analyses sociologiques marxisantes comme celle de Van Ussel (1972) qui, dans son *Histoire de la répression sexuelle*, montrait que le capitalisme engendre, parallèlement à la privatisation des moyens de production, la privatisation du nu, du sexuel, du désir, alors qu'au Moyen Age le privé et le public ne comportent pas de barrières étanches. Pour Baudrillard, au contraire, on assiste à une déprivatisation de la réalité intérieure contrôlée par l'idéologie productiviste. L'objectivation est devenue, selon lui, le processus par lequel l'idéologie dominante récupère les éléments potentiellement secrets comme le désir ou la séduction. Récupérés, réorganisés par l'idéologie positiviste, ils perdent alors toute

subversivité, toute dimension libertaire pour devenir un désir de masse qui n'est plus qu'un désir d'aliénation où se complaît une séduction falsifiée, fonctionnelle, lubrifiante, effet placebo. La séduction authentique sera donc essentiellement l'art de déjouer ou de rompre avec le mode relationnel de la production.

Considérations pédagogiques

Si l'analyse de Baudrillard nous éclaire sur le caractère monopolisateur actuel d'un mode de relation sociale centré sur la production, il est facile de voir que l'univers pédagogique contemporain ne s'inscrit pas en faux contre cette idéologie. Cette ambition cartésienne de devenir «maîtres et possesseurs de la nature» est devenue immanquablement celle de la culture éducationnelle. À la même époque où Paulo Freire dans *Pédagogie des opprimés* (1974) dénonçait la pédagogie «bancaire» qui inféode l'élève à être un simple dépositaire du savoir, un simple appendice reproducteur, Ivan Illich, dans *Une société sans école* (1971, p.84-85), énonçait sa célèbre critique institutionnelle de l'éducation. L'institution scolaire, disait-il, a tendance à s'imposer comme la voie obligée d'accès à la réalité et à la vérité éducatives. En tant qu'institution, elle est devenue le seul mode de production du savoir et la condition du salut intellectuel. «Nouvelle Église mondiale», elle constitue, ajoutait Illich, une «industrie de la connaissance» qui fait de «l'aliénation la préparation à la vie» en «enseignant le besoin d'être enseigné» selon une procédure spécifique qui présente l'apprentissage de l'esprit critique comme un ensemble «de biens de consommation pré-emballés», une «marchandise» technologique produite par l'institution éducative et elle seule. Dans

cette perspective, il ne peut y avoir de savoir qu'imposé et produit institutionnellement et c'est un tel savoir que les élèves imposeront ensuite aux autres: «production et reproduction du savoir». Dans *Libérer l'avenir* (1971, p.120-124), Illich comparera l'école à une «vache sacrée». «L'Alma mater, écrivait-il, a pris la place de notre mère l'Église». Seule l'école avec ses procédures accrédite notre «compétence, cette compétence que l'on ne reconnaîtra pas à celui qui l'aurait acquise en dehors de l'Université par son propre travail».

Lobrot (1992), dans la même veine qu'Illich mais sans le même éclat, fait aussi la critique institutionnelle de cette rationalité technique qui résorbe au profit de l'aspect extérieur, «transitif», instrumental, productif de la culture, son aspect «immanent», inutile pour le premier, aspect vécu subjectivement, lié au désir, au plaisir, à l'épanouissement de soi.

Meirieu (1996a), toujours dans le prolongement de son principe d'éducabilité, de sa pédagogie différenciée et du pédagogue armé aux paradoxes de la réalité éducative, dénonce cette vision positiviste et technicienne en montrant que le mythe de Frankenstein ou celui de Pygmalion semblent sourdre inconsciemment au fond des éducateurs. Sans rejeter l'entreprise scientifique en éducation, il rejette sa conception techniciste. «On ne produit pas, écrit-il, mécaniquement l'intention d'apprendre en aménageant des dispositifs» (p.123). Il considère que «les rapports entre les générations se sont «instrumentalisés», on ne parle plus vraiment, on «échange des services»....Quand.. la transmission culturelle est sacrifiée, l'on découvre des adolescents «bolides»... susceptibles de se précipiter dans n'importe quel «fondamentalisme»... sans passé ni futur, entièrement

absorbés par un idéal fusionnel qui leur permet, enfin, d'exister dans un groupe» (p.20-21).

La rupture avec un mode de relation inféodé à l'idéologie productiviste semble donc constituer une certaine préoccupation du discours pédagogique. Ce souci d'un mode de relation autre ouvre donc une porte à la séduction dans la mesure où cette dernière se veut la réversion du mode axé sur la production. La séduction n'est pas l'exhibition technicienne du vrai ou de l'être, mais, au contraire, comme nous le verrons dans la partie **2.2.2.**, le maintien du secret, le retrait de quelque chose dans les choses et dans la vérité.

2.2.2 La séduction s'oppose au culte de la transparence

Un autre grand axe de la thèse de Baudrillard est constitué par l'idée que cette obsession de production, qui a pris la force d'une loi du social condamnant toute transgression, a comme corollaire le culte d'une transparence positiviste, technologique. Tout doit être montré, démontré, exhibé comme un destin inéluctable du social au nom du positivisme dominant. C'est la fin du secret. Cette entreprise de production envahit toutes les sphères du discours et constitue une désublimation répressive de toutes aspirations au privé, ce qui nous rapproche dangereusement de *1984* d'Orwell. Ce mode relationnel, non seulement amenuise notre liberté intérieure mais tombe dans les aberrations qui investissent le fantasme pornographique. On veut tellement tout montrer que nous sombrons dans «une hallucination du détail» infinie qui fait perdre au réel ses dimensions. Noyés dans une réalité disséquée et exorbitée par la technique, nous n'avons plus

la distance et la liberté du regard nécessaires pour qu'il y ait une *scène*, pour qu'il y ait une certaine perspective et que les choses prennent un sens. Nous sommes littéralement jetés dans l'*ob-scène*, dans la lumière aveuglante de détails qui nous absorbent et nous engloutissent.

Considérations pédagogiques

Ce phénomène se retrouve sur le plan pédagogique. Lorsque notre âme d'éducateur cherche à trop quadriller, trop préciser, nous nous perdons, par souci d'instrumentation et de rigueur, dans une spécification d'objectifs, de sous-objectifs, de critères, de sous critères et de critères du critère plus complexe que l'opération elle-même à apprendre. Cette attitude, comme le montrait déjà Spinoza²³, constitue une régression à l'infini qui empêche de commencer à saisir la chose. «Pour savoir que je sais, disait-il, il est nécessaire que je sache d'abord»; «je n'ai pas besoin pour savoir, de savoir que je sais, et encore moins de savoir que je sais que sais». Le savoir au second degré de mon action de savoir constitue une seconde action qui ne se confond pas avec la première et qui ne peut m'éviter le contact avec la concrétude singulière de la première, avec son immédiateté. Il arrive même quelquefois que cette sursignification obscurcisse la réalité à appréhender. L'introduction d'approches globales, psycholinguistiques, *top-down*, en apprentissage initial de la lecture, constituent une réaction contre une approche syllabique trop omnubilée par le détail et le déchiffrage²⁴. Les recherches en apprentissage d'une langue seconde (Krashen, 1995) ont indiqué aussi qu'un

²³ Nous trouvons cette idée dans le paragraphe 27 du *Traité de la Réforme de l'Entendement* et aussi dans la scolie de la proposition XLIII de *l'Éthique*.

²⁴ voir p.84, 97-99,112, Giasson, J. et Thériault, J. (1983) et p.64, 87-94, Bellenger, L. (1993)

élève apprend bien mieux à habiter une langue étrangère s'il n'analyse pas ce qu'il perçoit "auditivement". D'une certaine façon, l'approche mythique participative dans le sens de McLuhan (1969), empathique au sens de Rogers (1973) semble plus efficace.

Tochon et Houssaye ont montré que la formation des maîtres rencontre des problèmes semblables. Rien ne peut remplacer l'immédiateté de l'expérience d'enseignement. «La formation se TERMINE, écrit Tochon (1989), curieusement au moment où les novices vont COMMENCER à acquérir de l'expérience: or, ce n'est que quand ils auront de l'expérience que les novices se poseront des questions théoriques». Et Houssaye (1995), de son côté, dénoncera l'illusion qui loge dans le "savoir du savoir-faire".

Illich avait déjà dénoncé dans *Némésis médicale* (1975) les effets «contre-productifs» de l'institutionnalisation technologique qu'elle soit médicale ou scolaire. Dans *Éducation et vérité*, Atlan (1991) réfère au théorème de Von Foerster pour expliciter par un modèle cybernétique cet effet «contre-productif» de la surdétermination théorique. Ce théorème postule que plus les éléments d'un système ont un comportement individuel «trivial» (totalement déterminé et connaissable par un observateur extérieur, donc soumis à une détermination rigide, univoque, non complexe), plus est faible leur influence sur le comportement global, sur le groupe, mais aussi plus, pourrait-on dire, les individus se sentent aliénés dans le comportement global du groupe dans lequel ils ne se reconnaissent pas, alors même qu'ils contribuent à le façonner. Inversement, moins le comportement d'un individu est déterminé d'une manière rigide, plus, en tant qu'individu, il a d'influence sur le groupe. Ce qui revient à dire qu'une

surdétermination théorique peut avoir un effet inverse de ce que, initialement, elle devait atteindre: l'individu perd de vue l'aspect global de la réalité dans laquelle il est englouti. Il est absorbé, dira Baudrillard, dans l'obsène, dans un excès de déterminations.

Il est évident que baliser un apprentissage n'est pas toujours le banaliser mais la frontière entre l'excès et la mesure n'est pas toujours si évidente surtout si nous sommes subjugués par une mystification technicienne. Astolfi (1994) nous met en garde contre cette hystérie de la détermination qui peut nous guetter et nous apparenter à Big Brother au nom du savoir.

Pierre Angenot (1990, p.205-223), dans un Colloque sur *La formation fondamentale*, dénonce trois dérives des fondamentalistes de la culture qui conçoivent cette dernière comme une «adhérence» et non comme une «adhésion» librement consentie et erratique: «le phantasme de la grande culture qui invite à coller au savoir..., le phantasme de l'autochtonie qui invite à coller au pays..., le phantasme de l'organicisme qui colle à un modèle d'intégration du divers... (pour en assurer) la purification et l'homogénéisation». Tous ces phantasmes s'interdisent de considérer le savoir comme un «questionnement où le pluralisme est fondateur». Et il ajoute: «Le tâtonnement n'est oeuvre d'aveugle que pour celui qui reconnaît au maître seul le pouvoir de produire de la lumière». Pour revaloriser une rhétorique discréditée par le positivisme logique, Perelman (1952), posait une critique similaire. Si, en logique, disait-il, l'argumentation se veut contraignante, dans une rhétorique qui ne resplendit qu'aux époques d'humanisme, "on ne peut être obligé d'adhérer à une proposition" (p.26). "La condition même de l'argumentation contraignante est l'univocité "(p.31) alors qu'en

rhétorique l'indétermination, le flou et le caractère discutables des concepts sont "indispensables". "Là où il n'y a ni possibilité de choix ni alternative, nous n'exerçons pas notre liberté. C'est la délibération qui distingue l'homme de l'automate" (p.42). L'éducateur peut donc, dans certains excès de déterminations théoriques, chercher inconsciemment «l'adhérence» de l'élève et non son «adhésion» libre qui implique nécessairement résistance, obstacle, obscurité.

Il y a donc dans le discours éducationnel une certaine mise en garde contre une transparence-fusion qui, sous prétexte de gérer le processus d'apprentissage pour aider l'élève, l'emprisonne dans une réalité fonctionnelle, unique, qui cherche à taire tout ailleurs et à mettre fin au secret, au privé, au jeu de l'adhésion libre. La séduction refuse cette transparence sans risque, sans obscurités.

2.2.3 La séduction constitue un processus, un jeu de l'ambiguïté qu'on ne peut asservir à une technique stéréotypée reproductible

Si la séduction n'est pas de l'ordre de la production et de la transparence pornographique, c'est qu'elle revêt une forme mouvante et fluide. La séduction est un fait qui se défait sans cesse. Elle n'est pas un phénomène stable. Elle constitue plutôt un *processus* au sens de quelque chose «qui se développe» du fait de tensions internes (objet éventuel d'un *procès*, d'une remise en question), et donc aussi de quelque chose qui «s'en va» comme l'étymologie du mot le suggère. *Processus*, en effet, dérive de *cesser* qui, plus qu'une *fin* signifie un *départ*. Cesser c'est «s'en aller». L'idée a son importance car la séduction ne finit pas, elle s'en va ailleurs de par le jeu de la réversibilité des signes. Ce qui était au départ un

foyer central de séduction perd soudain son intérêt et la séduction se retrouve ailleurs, à la périphérie de la situation, là où elle n'avait pas de raison d'être, dans l'insignifiance des marges, de la surface, dans ce qui était le plus superficiel et anodin. Il n'y a donc pas de séduction qui puisse, en toute quiétude, s'installer dans une prétention à l'Être, dans une omnipotence ontologique.

Considérations pédagogiques

Toute séduction s'use. Sur le plan social comme sur le plan pédagogique, on ne peut donc espérer l'enfermer dans une recette technique qui aurait la prétention de la produire indéfiniment dans le champ du réel. Dans ce sens, elle décevra beaucoup les attentes de certains enseignants en quête de techniques miraculeuses et se verra rejetée avec mépris comme non opérationnelle. Pourtant, elle existe dans le champ éducatif et elle exerce inmanquablement son sortilège. Nous le savons, pour avoir été étudiants et les élèves actuels le savent: certains cours séduisent et captivent sans qu'il soit possible d'y retrouver la stricte application d'une méthode pédagogique qui aurait fait ses preuves. Vouloir à tout prix la circonscrire à une technique stéréotypée réutilisable par quiconque, c'est vouloir l'emprisonner, l'éterniser dans la pesanteur de l'être alors qu'elle en constitue le vivant refus. Ce qu'il faut, c'est plutôt chercher à l'apprivoiser. C'est un peu comme le renard du Petit Prince de Saint Exupéry. La séduction fuit tout effort d'appropriation immédiate et elle se révèle lorsqu'on ne la cherche plus. C'est un peu comme l'expertise étudiée par Tochon (1989). Tous nos efforts pour se l'approprier théoriquement en faisant l'ellipse du temps de l'errance expérimentale

nous éloignent d'elle. Ce n'est qu'au moment où nous ne la cherchons plus dans une appropriation théorique immédiate, parce que justement le temps de l'errance pratique a fait son oeuvre, que nous la possédons et pouvons la connaître.

Processus minoritaire et transitoire dans une réalité dominée par la production, elle n'en exerce pas moins un pouvoir certain. Si la séduction fait peur, comme nous l'avons vu, et que les systèmes tendent à l'exclure ou à la normaliser comme on l'a fait pour la folie, c'est, nous dit Baudrillard (p.32), qu'elle l'emporte comme la forme réversible l'emporte sur la forme linéaire, la forme exclue sur la forme dominante, la forme séductive sur la forme productive. Monteil (1989, p.147), dans un tour d'horizon des données psycho-sociales admises en éducation, reconnaît que sur le plan de l'influence sociale, les sources d'effets sociaux «minoritaires n'en sont pas moins, à terme, des forces actives de changements d'attitudes et d'opinions». On parle à ce sujet de «sleeper effect». La séduction, de par son caractère évanescent, ne peut constituer une stratégie stable. Elle est toujours un processus voué à disparaître, mais son effet, par contre, peut agir de manière souterraine et engendrer une influence durable.

Pourtant, objectera-t-on, si la séduction ne peut se réduire à une technique réutilisable, les techniques réutilisables ne sont pas sans séduction: élèves et enseignants semblent en ressentir les attraits. Mais s'agit-il encore de séduction? Combien d'étudiants, et des plus brillants, se donnent-ils la peine de venir chercher leur examen final qu'ils ont réussi haut la main? N'y a-t-il pas là un indice que l'intérêt pour cette technique, est du ressort d'un fonctionnalisme, de la facilitation ou lubrification de la relation sociale, sans séduction aucune? Les techniques,

répondrait Baudrillard (p.70), proposent la maîtrise du réel alors que la séduction cherche la maîtrise de l'univers symbolique. «Le réel, affirme l'auteur, n'a jamais intéressé personne», il n'est jamais source d'enchantement, c'est la représentation symbolique que nous nous en faisons qui est enchantée. On pourrait utiliser ici ce que Kant (1786) disait de l'oeuvre d'art: elle n'est pas la représentation d'une chose belle, mais la belle représentation d'une chose. Séduire, ce n'est pas reproduire platement le réel sous prétexte d'objectivité, c'est jouer au jeu de la représentation, au jeu des apparences.

Si la séduction ne peut se réduire à une technique reproductible, si elle est un phénomène évanescent, est-ce à dire qu'il n'y a rien qui pourrait circonscrire la séduction? Si cela était, elle serait ce dont on ne peut parler. Or il est possible d'en esquisser les contours même si elle ne relève pas d'une description purement opérationnelle. Nous disposons en effet de quelques efforts de rationalisation qui peuvent contribuer à lui donner une forme plus précise. Nous avons comme exemple les analyses sociologiques et éducationnelles qui gravitent autour du concept de décision comme la notion de rationalité limitée avec Herbert Simon (1958), les analyses de Crozier et Friedberg (1977) sur l'acteur et le système, les considérations de Schön (1983, 1986) sur le praticien réflexif, les recherches de Tochon (1989) sur l'improvisation, l'expert et le novice. Toutes ces approches n'envisagent pas un irrationnel irrémédiable en matière de comportement humain mais plutôt une rationalité partielle.

Schön (1983, 1986), par exemple, décrit le comportement du praticien réflexif qui réfléchit dans et sur l'action non comme celui du technicien inféodé à des consignes élaborées par la science des hauts-plateaux mais comme une

improvisation réflexive en terrain plutôt marécageux, improvisation à la fois intuitive et rationnelle, valorisant davantage la «pertinence» que la «rigueur». Il compare le comportement du praticien réflexif à un art, un doigté qui ne répond pas aux exigences du paradigme de la rationalité technique et à la soif d'algorithmes, de recettes pratiques qu'elle a engendrée. Cet art ne sépare pas en deux moments distincts la décision théorique et l'action. La pertinence n'est pas liée à la capacité de décrire au préalable et avec précision son action. Elle relève plutôt d'une intégration intuitive de la procédure, guidée moins par une surdétermination théorique préalable que par le plaisir que procure l'action pertinente comme celui que le joueur de tennis éprouve en sentant qu'il a bien frappé une balle. Cette pertinence de l'action ne relève pas non plus d'un «savoir» métacognitif explicité et appris au préalable. La réflexion intuitive en action n'est pas du même ordre que la réflexion *sur* cette réflexion intuitive. Cette réflexion au second degré, bien que fort utile dans le déroulement de l'action, constitue un autre type de performance qui dépend d'un accès aux moyens de représentation et aux méthodes de description et de notation. La réflexion en action constitue une forme d'empathie avec le contexte. «Lorsque nous nous servons d'une canne pour sonder un lieu, affirme Schön (1986, p.83), nous ne nous concentrons pas sur la relation de la canne dans notre main, mais sur les caractéristiques du lieu, que nous découvrons par le biais de cette sensation tacite». La logique de l'explication n'est donc pas celle de l'action. Si on ne doit pas les confondre cela ne veut pas dire que la première n'a pas d'influence sur la seconde. Le praticien réflexif mène de concert un jeu de réflexion-réflexion entre un savoir tacite, spontané et ce même savoir réfléchi dans et pendant l'action. Schön donne l'exemple des joueurs de jazz ou encore celui de la conversation quotidienne dans lesquels «improviser

revient à modifier un thème, à le conjuguer, à l'entrelacer à un autre dans le cadre d'un schéma qui assure la cohérence de l'ensemble» (p.86). Il y a donc à la fois un aspect prévisible et un aspect imprévisible que notre réflexion sur l'action, dans une dynamique vivante avec le savoir intuitif, peut éventuellement éclairer et modifier. Schön nous fait remarquer à cet effet que le savoir intuitif est souvent conservateur, qu'il risque de rester prisonnier par une image d'expert technique qui le poussera à devenir insensible aux distorsions et aux incertitudes de l'action et à les ignorer en pratiquant une inattention sélective. C'est ici que la réflexion sur notre action spontanée pendant l'action peut aiguïser notre sensibilité et défaire cette tentation de percevoir la réalité à la Procruste²⁵.

Quel parallèle peut-on faire entre les considérations de Schön et la relation qui nous occupe? La séduction pédagogique, dirons-nous, n'est pas de l'ordre de la rigueur propre au paradigme de la rationalité technique, elle est de l'ordre d'une rationalité limitée que la pertinence manifeste, de l'ordre d'une maîtrise évolutive, intuitive et réflexive qui se corrige et improvise au gré des mutations des signes relationnels. Ces notions de pertinence, de praticien réflexif, d'improvisation semi balisée, semblent être au coeur de la réflexion pédagogique actuelle. Gauthier et Tardif (1994) soutiennent que la pédagogie a trouvé à l'origine son premier fondement en Dieu, fondement que l'éducation systématisée par les Jésuites illustre bien. Elle l'a déplacé ensuite sur la science, nouvelle divinité avec son mythe de la rationalité technique, pour enfin envisager actuellement un

²⁵ **Brigand de la mythologie grecque qui ajustait la réalité pour qu'elle justifie la réalisation de ses desseins criminels. Il devait laisser croire à ses victimes qu'elles pouvaient échapper à la mort si leur grandeur ne correspondait pas au lit dans lequel il les allongeait. Mais il se chargeait de rectifier la réalité en étirant les petits et en raccourcissant les grands.**

fondement plus nuancé sur le terrain du praticien réflexif et de la rationalité partielle qu'il actualise. La séduction, quant à elle, refuse aussi l'enfermement dans les deux premiers ordres, celui de Dieu et celui d'une science perçue comme seule relation au monde. Elle ne peut adhérer à un ordre qui prétendrait être l'absolu, la totalité, tout étant pour elle réversible.

2.2.4 Séduire, c'est établir une complicité à se perdre en marge du quotidien pour le charme du jeu.

S'il est difficile de figer la séduction, c'est qu'elle se nourrit de l'instabilité mortelle qui guette toute prétention à l'Être et que tout être, du fond de son être, s'efforce de conjurer. La séduction constitue un des espaces imaginaires de la «catastrophe» du réel. Elle est un de ses reflets «entropiques», reflet qui ne constitue aucunement sa vérité cachée ou latente puisque ce même reflet peut prêter à une *réversion* de ses signes comme une mutation dans l'A.D.N. suscite sa propre inversion compensatoire. «La réalité n'est saisissante, écrit Baudrillard (p.89), que lorsque notre identité s'y perd». Séduire, c'est donc inviter l'autre à se détourner des grands sentiers qui mènent aux vérités rassurantes, c'est l'inviter à se perdre dans un monde où l'enjeu n'est plus le vrai et sa promesse de plénitude ontologique, mais le jeu imaginaire, le jeu des apparences où l'on peut se défaire de la pesanteur du réel. Dans ce jeu, il n'est plus question de la logique linéaire qui nous sert si souvent à déchiffrer le monde. Nul besoin de cette logique de la médiation dans un monde où la séduction est de l'ordre de l'immédiateté des

signes. Séduire, ce n'est pas chercher à convaincre, c'est chercher une complicité dans un jeu, le jeu des apparences.

Si dans la séduction, il faut parler de complicité, c'est qu'elle reste toujours une relation duelle qui nécessite la résistance de l'autre. La complicité n'est pas régie par des lois, il y a uniquement des règles tacites. Ce sont des règles auxquelles on consent pour que le jeu puisse être jeu et si nous n'en voulons pas, il ne tient qu'à nous de ne pas jouer. Celui qui refuse le jeu ne viole pas la règle alors que ce même refus devant la loi constituerait une transgression. Le jeu est donc l'objet d'un pacte tacite et non d'un contrat en bonne et due forme. Il n'exige pas de preuve textuelle d'obéissance, d'assiduité. Il n'y a pas de sanction pour le retrait du joueur. La règle pose uniquement les rituels sans lesquels le jeu ne serait pas, mais le jeu reste toujours une relation duelle qui peut se défaire. Séduire constitue au fond une invitation à jouer au sein d'un jeu dont les règles, purement rituelles, n'ont pas de nécessité ontologique. Une fois dans le jeu, tous deviennent des joueurs au sein de cette réverbération infinie des signes et, ce qui les enchaîne et les séduit mutuellement, c'est le rituel du jeu et la passion qu'il suscite. Il y a, certes, un meneur du jeu mais la frontière entre meneur et mené reste très mouvante. Elle reste mouvante parce que la relation de séduction reste toujours essentiellement agonistique et qu'elle n'est pas la dissolution du séduit dans la réalité du meneur. La séduction, nous dit Baudrillard, n'est pas une relation «fusionnelle», «confusionnelle», elle est un défi lancé à l'autre de se détourner d'une vérité qui se prétend la totalité de l'être. Si elle constitue un défi lancé à l'autre, elle est au départ entreprise de liberté, mais sitôt que les joueurs entrent

dans le jeu, il n'est plus question de liberté mais de passion du jeu, passion initiatique, rituelle.

Considérations pédagogiques

Sur le plan pédagogique, on a coutume de parler de la «pédagogie du contrat» dont l'intérêt est de neutraliser l'arbitraire à la fois de l'enseignant et de l'élève pour engendrer un mode relationnel univoque sous le signe du sérieux, de la responsabilité, de la loi et de ses conséquences. La séduction, au contraire, même si elle réfère au pédagogique, s'inscrit en-deçà du contrat. Comme la rhétorique pour Perelman (1952) dont l'impact sur l'auditoire est de l'ordre du "fait" et "non un droit", la séduction ne peut résider dans le cadre d'un univers qui prétend effacer le pouvoir de réversibilité des signes. Séduire, c'est maintenir une relation tacite du type pacte, plus secrète qu'explicite, plus complice qu'officielle, cette relation restant toujours réversible et fragile.

Nous pouvons retrouver ici l'image du joueur de jazz de Schön (1986). Il ne cherche pas à convaincre à force d'argumentations les autres membres du groupe, il cherche une «complicité» en l'autre sans y voir un absolu, un contrat. En effet, il sait que la complicité de l'un deviendra aussi en retour celle de l'autre pour se déplacer soudain vers d'autres joueurs. Séduire, c'est inviter à ce jeu de déplacement des signes du réel. Les métaphores de Schön, fait remarquer Tremmel (1993) déçoivent les analytiques. Même ceux qui adhèrent à ses propos ont du mal à ne pas retomber dans une vision linéaire en prescrivant leur programme éducatif de la pratique réflexive. Schön, nous dit Tremmel, décrit le

travail de l'étudiant et de l'enseignant comme une structure dansante, complexe où se dessinent des rôles et des modèles dans des mondes virtuels et réels. Il ne prescrit jamais des solutions ou des certitudes mais l'action sous risque, c'est à dire le paradoxe. C'est pourquoi Tremmel nous propose la voie du Zen pour rompre avec l'obsession épistémologique de la rationalité technique.

Référer à la complicité de l'autre et non aux balises rassurantes du seul contrat, c'est mener une action à risques, c'est accepter le paradoxe inhérent au pédagogique que Meirieu (1991) aime souvent à rappeler, c'est parier sur l'autre sans garantie objective. Il y a un espace flou, ambigu, paradoxal dans lequel louvoie l'activité éducative. Houssaye (1995) parle de cet espace comme d'une «béance», d'une «faille» entre la théorie et la pratique, qui génère et nourrit la pédagogie mais aussi, ajoutons-nous, la séduction. Si la pédagogie réside dans ce vide que toute théorie de la pratique éducative ne pourra jamais combler, c'est ce vide, affirme Houssaye, qui permet au pédagogique (et selon nous à la séduction) d'accéder à l'existence. En effet, aucune théorie de la pratique ne peut devenir pratique elle-même. «Faire savoir le savoir sur le faire débouche, en fait, sur un savoir du savoir-faire», donc sur une distance persistante entre la théorie et le défi existentiel de l'action avec tout ce qu'il comporte d'immédiateté. La production du savoir sur la pédagogie ne pourra donc jamais devenir du pédagogique lui-même comme la production du savoir sur la séduction ne pourra jamais engendrer le processus concret de la séduction. C'est pourtant cette illusion, nous dit Houssaye, qui alimente le discours des sciences de l'éducation. Les étudiants en formation des maîtres «croient y trouver ce qu'ils n'y trouveront pas; les autres croient y donner ce qu'ils ne peuvent donner». Que l'étudiant mentionne

verbalement qu'une certaine initiation théorique à la métacognition lui a permis de savoir ce qu'il faisait et de devenir plus performant, ne constitue aucunement la garantie que cette connaissance gère effectivement sa pratique quotidienne. Il connaît les paroles, le discours théorique («cela m'a permis, dira-t-il, de prendre conscience de mes habitudes cognitives») mais son action réelle reflète-t-elle en fait cette connaissance? C'est la vieille question du Protagoras de Platon (1993): la vertu peut-elle s'enseigner? Mais si cette dernière peut ne pas être transmissible par le biais d'un savoir, peut-elle, par les effets de séduction du langage, inciter à son jeu? N'est-ce pas justement le propre de la séduction que d'inviter au jeu du savoir et ne rejoignons-nous pas à travers elle un peu du sens étymologique du mot école? *Skholé* signifie à la fois "lieu d'études" et "loisir" dans le sens d'activité ludique libérée des contraintes du quotidien.

Mais, c'est quoi en fin de compte qui séduit, demandera-t-on? Baudrillard répondrait: «la puissance du signifiant insignifiant», ce qui semble sans raison, paradoxal, non utilitaire et qui lance comme un défi ludique à notre enracinement dans l'être, à notre prise routinière sur le réel. Ne retrouvons-nous pas un des aspects de la fonction du pédagogue (Meirieu, 1991; Serres, 1991): inviter l'autre paradoxalement à se perdre avec nous pour, ensemble, tenter peut-être de devenir davantage nous-mêmes? N'est-ce pas cela, cette activité sans balise, que l'on nomme la relation de séduction?

La relation de séduction, nous l'avons vu, semble croiser le discours des sciences de l'éducation, mais constitue-t-elle vraiment un élément pertinent dans la transmission des savoirs? C'est ce que nous tenterons maintenant de voir en

examinant la thèse de Janine Lafon (1991): *De la séduction dans la transmission des savoirs*.

2.3 L'ÉTUDE DE JANINE LAFON (1991)

L'éducation a pour but de conduire des personnes...La séduction conduit, mais «par des chemins détournés». La séduction pédagogique vise donc à conduire, mais par des chemins détournés, ces chemins empruntant la voie de l'affectif dans la relation maître-élève.(p.136)

Lafon, après avoir sondé la lexicographie du mot séduction, noté sa polysémie, ses connotations duelles, négatives et positives, a voulu cerner la perception sociale de ce terme en demandant à des non-enseignants ce que, spontanément, il leur suggérait. Le chercheur a ensuite invité des enseignants de la maternelle au supérieur et des étudiants des derniers niveaux à en faire autant pour constater finalement que le terme reste dans l'ensemble difficilement univoque, et surtout qu'il dérange et fascine à la fois.

La désignation négative de la séduction, indique Lafon, est légèrement plus forte avec les intervenants du primaire pour se réduire un peu en allant vers les classes supérieures mais dans l'ensemble les éducateurs semblent prudents, refusant de se laisser happer par le vertige que ce mot suscite.

Les significations semblent s'étaler de l'univers de la magie et du charme à la violence du pouvoir en passant par le leurre, le cinéma, le mensonge, la non-

vérité. On voit aussi émerger progressivement, en montant dans la hiérarchie des niveaux scolaires, le concept d'une séduction «intelligente» qui serait particulière à certains enseignants.

Les étudiants des classes supérieures posent la nécessité de la séduction tout en soulignant ses limites. «Un prof, disent-ils, c'est 25% de connaissance,...75% d'acteur!» (p.159) mais cela peut devenir «de l'abus de pouvoir» (p.161) et même «de l'incompétence quelque part» (p.184). Pourtant d'autres considèrent que la séduction fait intervenir une compétence certaine au niveau de la discipline enseignée «comme si le manque de savoir empêchait la séduction de se mettre en place et d'opérer, dans ce cadre particulier de la transmission du savoir» (p.183).

Dans l'ensemble, la présence consentie de la séduction gêne. «Réalité et/ou phantasme, événement ou construction ultérieure, conclura Lafon, la séduction serait une donnée incontournable de l'histoire de chacun». Freud lui-même, soutient l'auteur, n'a pas réussi à abandonner complètement sa théorie de la séduction élaborée vers 1893 même sous la forme du mythe d'Oedipe.

La séduction maternelle (mère, nourrice ou autre), selon le fondateur de la psychanalyse, serait une donnée irrémédiable. La mère, en assouvissant les besoins de l'enfant engendrera le désir de la présence: «l'enfant découvre et apprend une dépendance au-delà de la dépendance initiale due à son immaturité biologique...Le règne de la séduction peut y être absolu: plaire en faisant plaisir, plaire en recevant du plaisir, plaire en faisant savoir son manque..» (p.101). Mais l'impossibilité de maintenir cette relation fusionnelle conduit l'enfant à

la déception, à la présence d'un manque qui marquera éventuellement sa personnalité, l'inféodant à une vénération trouble. Lafon rappelle qu'Alice Miller (1981), dans *C'est pour ton bien*, a étendu la séduction sexuelle aux principes d'éducation et aux pratiques éducatives, que ces dernières soient sous le signe de la pédagogie noire (morale de l'obéissance, mépris du corps, des sentiments, etc.) ou de la pédagogie blanche (manipulation douce centrée sur une norme de formation).

La séduction, à travers la psychanalyse, laisse donc planer l'idée d'une séduction-malédiction originelle qui se retrouverait dans nos séductions ultérieures.

Lafon prolonge son exploration en montrant que «le désir de savoir» reçoit aussi un éclairage psychanalytique. «L'instinct d'investigation» selon Freud aurait son origine lointaine dans l'enfance, dans cette quête de l'enfant pour trouver un sens à sa présence. Lorsque l'enfant demande à ses parents par ses questions si, au fond, il a été désiré, il désire non un simple oui plaqué mais être fondamentalement la cause de leur désir. «C'est, écrit Lafon (p.125), ce désir d'un désir, d'être le désir de l'autre, qui se transformerait en désir de savoir». Les réponses des parents à ce désir de savoir l'amour, le désir de l'autre, la naissance (la cigogne, le chou etc.) le déçoivent et c'est alors qu'il cherchera par ses propres moyens. Cette recherche de réponses qui caractérise la curiosité scientifique est le résultat d'une «sublimation» qui fait abandonner au désir ses buts immédiats (l'impossibilité pour le désir de savoir le désir de la mère) pour les transposer dans des buts valorisés socialement (la recherche désintéressée acceptant sa finitude, son incomplétude).

Cette sublimation de la quête originelle restera toujours entachée de la présence du manque, de l'incapacité de savoir à jamais le fond du désir de l'autre et de satisfaire son propre désir. Mais c'est cette sublimation, que guette l'interdit de l'inceste et sa séduction-fusion originelle, qui lui permettra d'accepter dans une certaine mesure ce manque irrémédiable comme une composante inhérente au vrai. Cette soif de savoir peut se stratifier en «prothèses intellectuelles» (Miller, 1981) sombrant dans la perte du sens du savoir pour ne plus être qu'un mécanisme de défense, W. Reich parlerait plutôt de «cuirasse caractérielle» .

Donner un sens au monde, nous dit Lafon, c'est «tenter d'élucider le sens de sa propre place dans le monde» (p.128), quête irrémédiablement inachevée et qui, par son inachèvement, constitue la source active du désir de savoir. L'illusion de la transparence que véhiculent les prothèses intellectuelles (héritage culturel considéré comme absolu, savoirs immuables, techniques sûres etc.) laisse planer la possibilité d'obtenir la fusion originelle tant convoitée mais cela risque, nous dit Lafon, «d'obturer et d'occulter ce manque à savoir qui est le moteur du désir de «savoir plus», bloquant toute curiosité, interdisant les questions et toute quête au-delà de la parole figée du savoir octroyé» (p.129). N'est-ce pas la tentation de l'enseignant s'enfermant dans un savoir procédural sûr et exigeant que «l'autre, l'élève, lui renvoie, par sa réussite, une image positive et ne l'oblige pas à se poser, à l'infini, une question sans réponse sur le sens de son choix» (p.130). Ne retrouvons-nous pas ici cette quête d'un univers *unidimensionnel* tant dénoncée par Herbert Marcuse (1968)?

Le danger de l'enseignant-séducteur, affirme Lafon, est de ne pas faire le travail dans le sens d'une distanciation qui permettrait au séduit et au séducteur de

se désenchaîner afin que le goût du savoir devienne indépendant de la personne qui le donne. «La difficulté, écrit-elle, résiderait le plus souvent dans le fait que cette séduction est mise en place sans vraiment en être conscient...» (p.138) d'où la nécessité d'une formation des maîtres à cet effet pour que la lucidité prenne le pas sur la duperie mutuelle.

L'auteur se demande si l'enseignant peut être considéré comme un «professionnel» alors qu'il n'a jamais reçu de formation réelle à cet effet. N'est-il pas alors normal que, dans un système d'éducation qui charge l'enseignant de transmettre d'une manière pure un savoir, la séduction, si entachée de tabous et si décriée socialement, soit néanmoins utilisée comme stratégie de l'impossible pour conjurer les peurs qui hantent la relation pédagogique? «Que signifierait, se demande Lafon (p.243), dans une entreprise autre, un projet personnel conçu séparément du projet global de l'entreprise»? La séduction est une stratégie d'«amateur», souligne Lafon, qui nous fait remarquer que l'étymologie latine nous renvoie au verbe aimer (amare) et donc à la séduction.

L'auteur formule ensuite pour la France des suggestions de formation des maîtres plutôt vagues et inintéressantes pour le contexte québécois puisque les grandes lignes de ses énoncés existent déjà dans nos programmes actuels. Elle met l'accent sur l'intégration des programmes et la nécessité de donner du sens aux savoirs, la nécessité d'une formation en psychologie de l'enfant et en communication pour «se dégager de la pédagogie de la séduction» (p.264). Sur ce point, elle reste très ambiguë car d'un côté, elle semble séduite par la séduction et souligne sa présence incontournable dans les relations humaines, mais d'un autre côté elle donne l'impression qu'il faut la purger du pédagogique.

Elle parle «de la nécessité de gérer la séduction dans la relation maître-élève parce que c'est le maître qui est adulte et qui détient le pouvoir du savoir» (p.276). Elle continue ensuite en soulignant qu'un peu de lucidité sur nos pratiques occultes nous permettrait d'éviter «un taux exorbitant de maladie» (p.278) professorale, de réaliser comment s'opère le processus de transfert dans la transmission des connaissances, d'éviter «d'entrer dans la demande de l'élève quel que soit son âge» et de «se confondre avec le contenu d'une demande qui n'aurait plus à voir avec des acquisitions de savoirs mais plutôt avec une fusion réalisée dans le non-dit, le non-distancié» (p.283). Elle nous invite ensuite à élaborer un savoir «pertinent» au-delà du savoir institué, savoir «dégagé des implications relationnelles puisque intégré par l'élève qui le construirait "pour lui", ne laisserait plus place à la séduction pédagogique, qui elle, est "pour le maître", à son "bénéfice personnel"» (p.289).

Enfin pour clore le tout, elle nous invite à faire en sorte que le plaisir se restreigne à la victoire du «non-su» surmonté et que cesse de planer le désir de faire plaisir à l'autre. Reprenant une affirmation d'Ardoino dans *Éducation et relations* (1980) qui demande aux éducateurs d'assumer le paradoxe d'«instituer dans leur action même, le principe de leur disparition», Lafon nous demande de ne jamais perdre de vue que l'enseignant «ne peut être qu'un «objet transitionnel» vers le savoir et qu'il doit veiller à mettre en place «un travail de deuil sur sa personne et non pas sur les savoirs qu'il détient...» (p.291).

Bilan

Cette thèse révèle que les gens (non-enseignants, enseignants, étudiants) ont une perception de la séduction chargée d'ambivalence. Perçue comme toujours plus ou moins présente dans les relations humaines, la séduction séduit mais irrite par le pouvoir qu'elle exerce.

Cette ambivalence pourrait, d'après notre lecture de Baudrillard, relever du désir sécurisant de se fusionner à la plénitude du réel, du vrai mais en même temps d'y échapper, de jouir de leur catastrophe possible.

Lafon révèle aussi que, dans la perspective psychanalytique, la séduction a sa source dans le désir de se fusionner avec la mère, qu'elle est présente dans la demande de savoir le désir de la mère et que cette quête inaccessible sublimée alimente l'investigation scientifique qui accepte son inéluctable inachèvement. Nous pouvons nous demander pourquoi, un tel processus, si enraciné dans notre structure psycho-affective et sans lequel le désir de savoir ne pourrait puiser son énergie, ne semble pas intéresser le discours officiel des sciences de l'éducation? Si Baudrillard rejette la séduction en tant que désir psychanalytique, c'est qu'il y voit un désir orchestré, aliéné par un discours de vérité et auquel les individus se réfèrent pour réclamer leur part d'être. Tout discours officialisé devient la médiation instrumentale autorisée pour produire sa demande, produire au grand jour son existence comme si c'était la seule manière d'être. Mais si Baudrillard condamne ces désirs aliénés, ses réticences n'infirmant pas l'existence de cette dimension charnelle originelle dans laquelle la séduction et le désir de savoir trouveraient leur origine.

Enfin, l'étude de Lafon nous invite aussi à gérer la séduction pour ne pas sombrer inconsciemment dans ses filets au moment de la transmission des savoirs. Cette gestion constituerait un dépassement de la séduction pédagogique teintée d'amateurisme au profit d'un savoir «pertinent» qui axerait le plaisir dans le savoir surmonté et non sur la relation à l'autre. L'auteur convie les éducateurs à faire le deuil de leur personne au nom d'une transmission des savoirs purgée des effets occultes de la séduction.

Que conclure de ces considérations d'un chercheur impliqué dans l'enseignement? La séduction trouble et on nous propose de neutraliser ce trouble au nom de la transparence du savoir. On nous propose donc d'exorciser ses charmes alors que la psychanalyse nous indique que c'est ce sortilège originel qui a donné naissance au désir de savoir. On nous propose aussi de faire le deuil de notre personne, d'accepter de disparaître pour que la transmission du savoir puisse être sans tache. Mais alors, comment pourrions-nous encore, dans cette optique, donner du sens à notre existence et aider l'élève à en trouver dans la sienne? Si la séduction trouble, n'y a-t-il pas d'autre issue que de la supprimer et supprimer avec elle notre existence dans ce qu'elle a d'obscur, d'affectif, de fantasmatique au nom d'une pédagogie centrée sur la transparence du savoir?

N'y a-t-il pas dans cette quête religieuse de la transparence (Nietzsche, 1950) une illusion? Illusion dans laquelle même les spécialistes de l'approche qualitative et clinique peuvent tomber. Lafon en constitue une illustration. Mais elle n'est pas la seule. Prenons par exemple le livre de Friedberg (1993) *Le Pouvoir et la Règle*. Cet auteur, qui a formulé avec Crozier la célèbre analyse sur *L'acteur et le système*, va passer près des deux tiers d'une étude de quatre cents pages à

faire l'apologie de la recherche qualitative et de la recherche action. Il va montrer d'abord qu'il n'y a pas de science absolue généralisable (le credo obligé) pour ensuite donner un catéchisme du chercheur, véritable apologie de la transparence du savoir: *ne pas juger, ne pas critiquer, ne pas imposer de modèle, rester agnostique, équidistant, voyager dans l'intériorité des gens sans les influencer*. «Comparable à une éponge, écrit-il, l'analyste n'a pas d'opinion, pas d'idée» (p.299). Il y a dans ce discours un suprême mensonge: la neutralité du savoir. Comme si l'intervenant, parce qu'il s'est «déshabillé» devant le lecteur, échappait au parti-pris, comme si le savoir pouvait être transmis dans sa pureté, comme si la reconnaissance de notre subjectivité nous avait dissous dans une méta-réalité d'où nous pourrions regarder sans teinture charnelle l'existence humaine que nous cherchons à instruire. Nous tombons dans la chimère de refléter aux acteurs du site, une analyse neutre qui serait le miroir limpide de leur quotidienneté, comme si l'information et le langage qui la présente étaient dénués de toute couleur affective, émotionnelle, exempts de pouvoir, à l'abri de toute antipathie et de toute séduction.

Varela (1993), à qui l'on rattache le concept d'«autopoïèse» et des recherches en sciences cognitives, nous montre dans *L'inscription corporelle de l'esprit* que le cognitivisme tombe lui aussi dans ce même piège: la tentation de poser un point de vue qui échapperait à l'existence. Poser un point de vue de nulle part, c'est masquer ce quelque part d'où nous posons ce point de vue.

Dans la mesure où nous ne nous impliquons pas dans la réflexion, nous menons seulement une réflexion partielle, et notre questionnement se désincarne; il vise à exprimer selon les mots du philosophe Thomas Nagel, un «point de vue de nulle part». Non sans ironie, c'est précisément cette tentative d'atteindre un point de vue désincarné et dépouillé d'ancrage

spatial qui conduit à se forger une perspective à partir d'un «quelque part» très spécifique, théoriquement restreint et préconceptionnellement piégé». (p.59)

S'il nous est impossible d'échapper à l'inscription *corporelle de l'esprit*, pourquoi vouloir tant, dans la transmission des savoirs, bannir la séduction pour sa charge affective?

C'est ce que nous allons maintenant tenter d'explorer avec l'étude de Jacques Daignault (1985) *Pour une esthétique de la pédagogie*.

2.4 POUR UNE ESTHÉTIQUE DE LA PÉDAGOGIE DE JACQUES DAIGNAULT (1985)

C'est dans la séduction, croyons-nous, que l'expérience de l'allégresse atteint, en éducation, son plus haut point d'intensité.

Jacques Daignault

Cette brillante analyse d'un professeur de l'UQAR peut constituer une critique par avance des conclusions de Lafon et un transfert sur le plan pédagogique de certaines considérations de Baudrillard.

Daignault s'efforce de freiner le «recours obstiné à la transparence du savoir». La pédagogie, écrit-il (p.19), «consiste dans les paradoxes du sens. Contrairement à la thérapie..., la pédagogie n'a de sens qu'à lutter contre le bon sens et le sens commun. C'est dans cette perversion même que se trouve la spécificité artistique de la pédagogie». L'auteur prolonge ainsi sur le plan

pédagogique l'idée que Baudrillard appliquait aux relations sociales. Dans *Le pédagogue-artiste* (1981, p.16), il écrivait: «...aussitôt que la raison entreprend de résoudre des paradoxes, l'énergie se dissout et peu à peu, le théâtre de l'inconscient s'immobilise pour enfermer la pensée dans un monde de pierre qu'on se plaît depuis des millénaires à prendre pour l'essence». Or que nous propose Lafon? Un monde de pierre, une «pertinence» qui consisterait à mettre à distance la séduction pour se libérer de son emprise et retrouver le bon sens commun. Elle nous propose, au fond, la thérapie par le savoir limpide qui sauve. Elle nous propose d'extirper les paradoxes qui agitent cette relation duelle avec l'élève et d'exorciser l'occulte qui la nourrit. Le pédagogique serait une entreprise funéraire: le savoir ne sauve qu'au prix de la mort de l'éducateur, qu'après un «travail de deuil sur sa personne».

C'est, souligne Daignault (p.36-53), Socrate et Platon qui, en gagnant la partie contre les sophistes, ont fait de la pédagogie une servante du savoir universel enfermée dans «une interdiction de raconter des histoires» alors qu'on ne peut même pas «prouver que le savoir universel existe». Peu à peu, l'ordre culturel en est venu à condamner toute vérité s'appuyant sur la puissance émotive de l'expression, sur des désirs troubles, bref sur la séduction, pour promouvoir une pédagogie aseptisée, chargée d'une mission apostolique, sérieuse, monotone: «convertir au Vrai et au Bien Absolus». Lobrot (1992) soutiendra une idée similaire mais situera ce «détournement de l'école» à partir de l'impérialisme romain. Pour actualiser ce projet grandiose, nous dit Daignault (p.182-194), il fallait réduire toute opacité, tout écart entre ce qui est et ce qui devrait être grâce à une technologie

de l'éducation capable de fondre dans un même Royaume transparent: Société, École, Individu, Savoir, Savoir-être, Savoir-faire.

Le problème soulevé par cet écart a été repris par Clermont Gauthier (1993, p.121) dans *Tranches de savoir*. Ce dernier nous fait remarquer que la science «produit des énoncés dénotatifs à propos d'un référent» alors que les énoncés de la pédagogie sont «prescriptifs» et portent, «non pas sur le référent mais sur le destinataire» pour l'inciter à agir. «Ce qui est recherché n'est pas tant la prescription vraie que la prescription juste», un juste sans critère établi d'avance une fois pour toutes mais à construire, à chercher, et c'est ce qui constitue pour cet auteur «l'insoutenable légèreté de la pédagogie» et son impossibilité à s'aligner sans écart sur l'ordre des faits. Le pédagogue doit, selon lui, mettre en jeu cette faculté de débrouillardise d'Ulysse que Dérienne et Vernant (1974) nomment la *mêtis* grecque. La pédagogie, pour pouvoir affronter la pluridimensionnalité des situations de classe, se doit d'être une affaire de jugement de pertinence qui met en jeu, l'art et «une technique aux modulations infinies: la séduction» (Gauthier, 1993, p.164).

Cet effacement de l'espace politique de la décision, de la liberté, au nom de la rationalité technique et du réel, fait de la «faisabilité» des projets une norme absolue qui implique, nous dit Daignault (p.73), que «les grandes fins de l'éducation sont délaissées au profit de ce que nous appelons aujourd'hui des «objectifs opérationnels»...».

Daignault critique la voie ouverte par le sociologisme de Durkheim (1980) et sa volonté de s'en tenir aux faits en matière d'éducation. «Ne s'en tenir, dit-il,

qu'aux faits - afin de déterminer autant *ce qui devrait être* en éducation que *ce qui est* - constitue une *valeur*» (p.185). Reprenant ainsi la critique que Nietzsche (1950), dans le *Gai savoir*, faisait du scientisme, Daignault montre que cette position aboutit à une impasse. Elle confond objectivité et normativité, pensée et action.

Il considère que la tâche du pédagogue consiste dans une «médiation de pertinence» qui ne doit pas chercher à réduire l'écart entre la réalité et l'idéal, mais plutôt laisser circuler cette instance paradoxale en devenant «pédagogue-artiste» et en réapprenant à «raconter des histoires». La pédagogie, nous dit-il, est forcément «leçon d'infidélité. Son entreprise est de séduction: griser» (p.196). Pour réaliser cette mission, le pédagogue-artiste devra, par sa médiation de pertinence, «créer un effet d'indécidabilité quant au statut du narré: ni vrai, ni fictif, à la fois l'un et l'autre» (p.201). Il devra «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»(p.56).

2.4 1 Considérations pédagogiques: *Pour une esthétique de la pédagogie au Lector in fabula* (Eco, 1985).

L'indispensable dialogue pédagogique

Les dernières considérations de Daignault donnent un aperçu de ce que pourrait être une didactique centrée sur la séduction. Cette didactique ne devrait pas réduire l'écart entre la réalité et l'idéal mais plutôt laisser circuler le paradoxe, laisser errer les points de fuite, créer un effet d'indécidabilité entre le fictif et le vrai. Nous rejoignons ici ce que Baudrillard avançait au niveau de la relation sociale en disant d'une part que la séduction s'oppose à la production et d'autre part qu'elle consiste dans ce jeu des apparences, des signes réversibles où rien ne semble jamais définitif et immuable. Mais pour que ce fictif puisse s'insérer dans la relation didactique, il faut «raconter des histoires», il faut qu'un dialogue s'instaure, un dialogue où la conduite de récit soit possible.

Une des conditions sine qua non de la séduction pédagogique pour Daignault, est donc qu'un dialogue soit. Sans dialogue, il est impossible de «raconter des histoires», de faire du fictif et du vrai un lieu d'errance, d'exploration, d'«hésitation prolongée» afin que cette incertitude même donne «à jouir à propos de la connaissance».

Y-a-t-il dialogue lorsque le travailleur d'usine reçoit une consigne précise l'invitant à exécuter une procédure? Être compétent, dans ce contexte, ce n'est pas manifester une hésitation prolongée entre le fictif et le vrai, ce n'est pas discuter la consigne, mais l'appliquer avec performance selon des critères de réalisation et des standards préétablis. La compétence impose un monde du silence où, même si la parole de l'errance est possible, cette dernière ne peut concerner l'activité à réaliser et les critères de performance préétablis. La rationalité technique est à ce prix.

Que penser alors de l'approche par compétence imposée par le ministère de l'Éducation au Collégial²⁶ en 1993? Serait-elle la solution éducative qui mettra fin aux dialogues interminables et à l'hésitation prolongée?

Serge Laferrière (1994), vantant les mérites de cette approche, nous dit que la compétence «met l'accent sur la capacité d'un individu à faire quelque chose plutôt que simplement sur son aptitude à démontrer ses connaissances. On n'apprend pas seulement pour connaître mais surtout pour agir (et)... agir efficacement».

Finis le dialogue, de l'action! L'écart entre le réel et l'idéal se doit d'être définitivement éliminé. Tout est là, donné. Il n'y a plus qu'à agir en conséquence! Peut-on encore parler d'éducation même si l'on peut sûrement parler dans ce cas-ci d'apprentissage? Les rats *apprennent* à retrouver leur nourriture dans les dédales d'un labyrinthe, mais sont-ils *éduqués* pour autant? Les fourmis déploient des actions efficaces pour maintenir leur organisation mais dialoguent-elles sur la nécessité d'une telle réalité, hésitent-elles entre ce qui est et ce qui pourrait être autrement. Lorsque nous supprimons le dialogue, l'hésitation prolongée, l'errance réflexive, les séductions autres, nous avons dissous les fins éducatives, en tant que quête éternellement inachevée, dans un monde de certitudes où seule l'action, en fonction de standards préétablis, importe. Finie la nécessité paradoxale de «l'insoutenable légèreté de la pédagogie» esquissée par Gauthier (1993)!

²⁶ Voir les articles de Jean-Pierre Goulet:

- "Les orientations pour les collèges du XXI^e siècle: Avant d'aller plus loin... dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, no 4, mai 1993, p.9-11

- "Des objectifs, des standards et des activités d'apprentissage. Vraiment?" dans *Pédagogie collégiale*, vol.7, no 3, mars 1994, p.6-11.

Le dialogue constitue, selon nous, une dimension fondamentale du pédagogique. Si nous voulons éduquer à travers nos enseignements, cela ne peut se faire sans cette toile de fond tissée par le dialogue. Le dialogue éducationnel constitue un préalable et même une condition de toute instrumentation didactique. Il est le lieu de la représentation, de l'errance réflexive et imaginaire, d'un jeu des signes. Gauthier (1993) lui accorde une place importante. Le but du pédagogue, nous dit-il, n'est pas tant de démontrer une vérité comme le savant mais de convaincre l'autre de changer. Pour cela, le pédagogue doit s'inscrire dans «un processus dialogique» (p.91) et ce processus dialogique ne peut éviter la «rhétorique» et la séduction. «Le pédagogue utilise le langage en vue de modifier l'autre, il reprend la tâche principale de la rhétorique classique» (p.84). Son discours est toujours «contextualisé», «approprié au public et à la situation» et puisqu'il s'agit de persuader l'autre de changer, son discours ne peut éviter la «valorisation/disqualification» (p.88). Il met en scène des émotions. «Comme le rhéteur, il doit non seulement instruire, c'est à dire enseigner un contenu, il doit également émouvoir et plaire car il a un public à persuader» (p.91). L'auditoire est premier et c'est pourquoi le pédagogue doit agir avec perspicacité, «pertinence»: «ni le trop, ni le trop peu, mais le juste assez» (p.96).

Ni fourberie, ni transparence: le mensonge complice de la séduction

Cet aspect rhétorique du discours pédagogique ne doit pas être occulté sinon nous risquons de glisser dans la prétention scientiste qui assimile un discours sur des valeurs à un discours de vérité, qui confond normatif et objectif. C'est ce

mensonge non avoué que Pierre Angenot (1981) dénonce dans le discours pédagogique de P. Angers. Dans la perspective organiciste de ce dernier, il n'y a pas cet espace d'hésitation prolongée, ce jeu léger ouvrant sur sa réversibilité possible, au sein de laquelle le lecteur peut encore se demander si c'est vrai ou si c'est fictif. Il y a principalement une volonté rhétorique de «faire adhérer» l'autre et non de susciter une «adhésion» libre, une volonté de le subjuguier en se présentant comme le discours de la totalité du réel alors que ce dernier masque délibérément un point de vue très traditionaliste. Les métaphores de l'organisme utilisées par Angers, soutient Angenot (1981), proposent, sous l'apparence du bon sens et «sous le couvert d'un langage constructiviste et génétique, une doctrine classique, une théorie de la connaissance de type transcendantaliste..., une conception linéaire et néo-traditionaliste de l'innovation pédagogique..» (p.218). Est-ce dire que la pédagogie ne doit pas être rhétorique? Aucunement! Nous avons déjà vu à ce sujet les arguments de Gauthier (1993).

«Raconter des histoires» met en jeu l'art du récit, l'art de conter et dans ce sens, être pédagogue, c'est toujours aller au-delà de ce qui est, en mettre un peu plus, bref mentir un peu en quelque sorte dans une **complicité ludique** avec l'autre. La pédagogie dit Daignault (1985) est «leçon d'infidélité» et cette infidélité est, croyons-nous, nécessaire. La réalité, disait Baudrillard, n'a jamais enchanté personne, c'est le scénario virtuel dans lequel nous jouons à errer qui nous séduit. Peut-on alors parler de séduction lorsque le discours s'institue comme la totalité du réel? Baudrillard et Daignault y verraient la fin de tout écart, la fin de toute réversibilité possible, la fin de la séduction libre et la désolation d'un univers sans altérité, sans dualité, sans incertitude où se complairait une séduction molle et

aliénée. Il est possible de faire de la rhétorique, de raconter des histoires sans avoir de prétention à l'absolu et pour cela, il faut savoir maintenir cet «effet d'indécidabilité» dont parlait Daignault (1985).

Des histoires, des fables et de la séduction

Comment séduire, raconter des histoires sans vouloir asservir, sans chercher l'adhérence ? Comment susciter une simple adhésion complice, comment maintenir cet espace d'indécidabilité?

Dans une étude au titre étrange et évocateur *Lector in fabula*, Umberto Eco (1985) émet le concept de *lecteur modèle* et de *coopération interprétative* dans les textes narratifs. Perelman (1970, p.25) invoquait déjà pour la rhétorique le concept "d'auditoire" comme nécessaire "construction de l'orateur". Nous trouverons là peut-être les conditions du récit sous le signe de la séduction. Tout récit comporte, selon Eco, des blancs, des non-dits qui s'adressent à un Lecteur modèle capable de les reconstruire (p.29, p.71), capable de coopérer à «l'actualisation textuelle». L'auteur mise donc sur une certaine «compétence» du Lecteur modèle pour entreprendre ce travail coopératif. Mais, nous fait remarquer Eco, «cela ne signifie pas uniquement "espérer" qu'il existe, cela signifie aussi agir sur le texte de façon à le construire. Un texte repose donc sur une compétence mais, de plus, il contribue à la produire» (p.72). Dans ce sens, Eco (1985) va plus loin que Perelman (1970) dans la mesure où, pour lui, le seul espoir de trouver l'auditoire cible, ne suffit pas. Un texte doit l'inciter à se construire. Séduire, n'est-ce pas inviter à ce jeu complice des apparences? N'est-ce pas inviter l'autre à cette

coopération ludique tacite? Mais cette invitation ne doit-elle pas tenir compte d'un *séduit modèle* éventuel? Et pour cela, ne doit-elle pas s'efforcer de le construire en lui donnant la possibilité de se construire et en lui octroyant une place vivante et non la «place du mort» (Houssaye, 1988). Il faut donc laisser un espace où l'interpellé puisse participer à cette réverbération des signes. Il y a, nous dit Eco, des textes *fermés* qui ne visent qu'un lecteur cible passif. Ils ne cherchent pas à séduire, à inciter à une «adhésion» libre, résistante comme le disaient Angenot (1993) et Perelman (1952), ils cherchent la fusion, «l'adhérence» absolue sans jeu aucun. Eco nous montre que ce type de texte ou de discours, sans espace de liberté, est le plus réversible des discours. Plus il s'enfonce dans son désir totalitaire de fusion, plus il prêtera à des interprétations qui en détourneront le sens originel comme par exemple la parodie, la caricature. Baudrillard parlait des catastrophes du réel que la séduction guette. Ce qui séduit dans le réel, ce n'est pas sa force, son pouvoir mais sa faiblesse, sa possibilité d'être détourné de sa voie, de son sens.

Séduire sur le plan pédagogique, c'est donc peut-être créer un texte «ouvert» (ouvert à différents jeux possibles) qui en appelle à la «coopération» complice, intellectuelle et affective d'un lecteur modèle étudiant envisagé à partir de la réalité de la classe et non d'un étudiant qui n'existerait que dans la tête de l'enseignant. Séduire, c'est garder une sensibilité ouverte à l'autre, tenter de l'entrevoir pour l'appivoiser, l'inviter à ce jeu des signes en saisissant les prémisses de sa complicité et en lui permettant d'entrer dans le jeu.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous avons analysé les multiples dimensions du concept de séduction à travers l'étude de Baudrillard (1979).

Nous avons tenté de réduire à quelques axes principaux ces multiples aspects. Nous avons vu que la relation de séduction constituait la négation de l'exhibition productive, la négation du culte de la transparence. Nous avons vu qu'elle résidait essentiellement dans la réversibilité des signes, dans le jeu de leur ambiguïté, dans le maintien de la part secrète du réel. Nous avons constaté que cette relation de séduction était principalement une relation interpellant la complicité tacite de l'autre et non un contrat sous l'ordre de la Loi. Nous avons établi aussi, qu'en tant que processus voué inéluctablement à passer, la séduction ne pouvait être strictement réduite à une technique stéréotypée qui l'enfermerait à jamais dans une prétention à l'être qu'elle refuse fondamentalement. Nous avons vu aussi que ces considérations sur la relation de séduction trouvaient un écho favorable dans le discours pédagogique.

L'étude de Janine Lafon (1991) a indiqué que la perception de la relation de séduction, dans le domaine de l'éducation, était chargée d'ambivalences affectives et intellectuelles. Attirant inmanquablement tout en incitant à la peur et à la prudence, la relation de séduction semble être inhérente à la relation pédagogique. Si Lafon considère qu'elle n'est que le reflet d'une insuffisance au niveau de la formation et, partant, une stratégie d'amateur dont on pourrait éventuellement se libérer, en référant à la psychanalyse, l'auteur nous montre

paradoxalement l'aspect incontournable de cette relation de séduction. Ancrée au coeur de la réalité humaine, elle est à la source de notre désir de savoir.

Daignault (1985) nous montre que cette tendance à vouloir extirper du pédagogique, comme le préconise Lafon, cet aspect séduction, ludique, affectif et imaginaire, remonte à la querelle qui oppose Socrate et les sophistes et qu'il n'y a aucune nécessité absolue à s'évertuer à inféoder la relation pédagogique à une stricte quête laborieuse d'un vrai considéré comme notre salut métaphysique. Il nous invite à retrouver l'art de conter des histoires et à maintenir cette hésitation prolongée entre le fictif et le vrai sous peine de voir surgir un monde de pierre sous l'empire des faits, du fonctionnel et de l'opérationnel. Gauthier (1993) reprendra cette idée en parlant de "l'insoutenable légèreté de la pédagogie" et de sa nature fondamentalement rhétorique. Nous avons prolongé les réflexions de Daignault en montrant la nécessité d'un dialogue-hésitation sur le plan pédagogique et en montrant que l'art de conter des histoires et de séduire pourrait trouver une illustration dans la notion de «coopération interprétative» et d'«oeuvre ouverte» de Eco (1985).

Ces considérations sur la séduction dans la transmission des savoirs nous donnent un cadre conceptuel suffisant pour nous permettre d'envisager maintenant la forme que pourrait revêtir une didactique de la séduction.

CHAPITRE III

DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE, INSTRUMENTATION DIDACTIQUE ET SÉDUCTION

3.1..CONSIDÉRATIONS PRÉALABLES À UNE DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE OPTANT POUR LA SÉDUCTION

Afin de sonder les conditions d'une didactique de la philosophie qui tiendrait compte du processus de séduction, nous devons préciser ce que l'on peut entendre par **philosophie** et par **didactique** de la philosophie.

Que dire d'abord de la philosophie? Nous n'entrerons pas dans le long débat sur ce qu'est ou pourrait être la philosophie. Nous reprendrons plutôt les aspects sur lesquels bon nombre d'intervenants impliqués dans l'enseignement de cette discipline semblent convenir²⁷.

La **philosophie** est une matière problématique. Elle n'est pas un savoir cumulatif comme semblent l'être davantage les autres savoirs scolaires. Elle est liée à sa tradition historique dans la mesure où cette dernière constitue un bain initiatique qui semble incontournable sans pour autant indiquer de référentiels incontournables. A travers cette tradition émerge la présence en général d'un langage conceptuel finement articulé, nourri de questionnements, de

²⁷ Pour cette question, nous nous référons, pour le Québec aux revues *Vie pédagogique*, *Philosopher*, *Pédagogie collégiale*, et pour la France, la revue *L'enseignement philosophique*.

«problématisations», de déploiements rationnels, invitant principalement à la «**réflexivité**» critique.

Notre perspective pourrait correspondre à celle de Tozzi (1995, p.255). Ce dernier soutient que l'enseignement de la philosophie dans les classes terminales a tendance à mettre l'accent sur la «problématisation», à «s'interroger sur les problèmes soulevés par certaines notions fondamentales, à la lumière de certains éclairages (cours du professeur, textes de philosophie, débats en classe)... : non pas apprendre de la philosophie, mais à philosopher». Nous considérons cependant que la notion de réflexivité critique, en tant que réverbération infinie d'une pensée qui tente de se saisir à de multiples miroirs conceptuels, constitue un terme moins instrumental, moins transdisciplinaire et plus spécifique au philosophe.

Que devons-nous entendre par ce terme de **réflexivité**? Le ROBERT (1993) mentionne que cette notion indique le «retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner plus à fond une idée, une situation, un problème». Il cite en exemple une phrase du philosophe Vladimir Jankélévitch pour qui «la philosophie n'a pas d'objet fermé» car, dit-il, «elle pose, réflexivement, le problème du problème». Legendre (1993) dans son dictionnaire se réfère à Arguel, M. (1982) pour appuyer sa définition: la réflexivité serait «un mode de réaction pausée, circonspecte, évitant la précipitation dans les jugements, à la perception d'un stimulus, d'une situation quelconque». Elle serait «la relation dialectique de la prise de conscience du sujet sur lui-même et des possibilités d'action sur l'extérieur qu'entraîne cette prise de conscience».

La réflexivité, serait donc un retour de la pensée sur elle-même, retour métacognitif animé par un souci de prudence critique dans le but éventuel d'éclairer l'action ou le regard. La rupture avec l'immédiateté des stimuli qui la caractérise semble indiquer en même temps la non fermeture de tout objet et de tout contenu philosophiques. Mais si la réflexivité ne peut s'aliéner dans un champ conceptuel spécifique, elle ne peut se réfléchir qu'au miroir de certains concepts, concepts que la philosophie a souvent cherché à poser ou à construire (Deleuze et Guattari, 1991).

Qu'est-ce que la didactique? Develay (1994, p.96-97) nous montre que, si dans la pratique, pédagogie et didactique sont souvent entremêlées, sur le plan théorique, on doit prendre le soin de les distinguer pour saisir leur logique propre. La pédagogie s'inscrirait davantage dans l'ordre du «pourquoi», dans l'ordre des fins alors que la didactique s'inscrirait dans l'ordre du «comment» enseigner, dans l'ordre des moyens. «On le voit, écrit-il, ce qui se joue dans la didactique est du côté de la compréhension du rapport au savoir des élèves (rapport au savoir abordé dans sa dimension cognitive seulement)....On pourrait dire encore que la didactique pense la logique des apprentissages à partir de la logique du savoir et que la pédagogie pense la logique des apprentissages à partir de la logique de la classe ».

L'intention de Develay est bien justifiée. Théoriquement nous ne devrions pas confondre ces deux termes si nous voulons en faire des objets de savoir même si dans la pratique cette confusion est monnaie courante. Mais cette délimitation est-elle si nette lorsque la discipline est la philosophie et que cette dernière, de par sa tradition, se veut émancipatrice? Comment une didactique de l'émancipation

serait-elle possible sans chevaucher le problème des fins éducatives, sans glisser dans l'«insoutenable pédagogique» (Gauthier, 1993)? La didactique, nous dit Develay, est de l'ordre du *comment* alors que la pédagogie est de l'ordre du *pourquoi*. *Comment* alors enseigner le *pourquoi* et *pourquoi* l'enseigner? Comment enseigner un *pourquoi* qui nous demande de nous questionner sur la valeur de notre *comment*? La didactique, nous dit Develay, revient à «penser la logique des apprentissages à partir de la logique du savoir». Mais si, dans le cas de la philosophie, ce savoir est de l'ordre du pédagogique, la logique de son apprentissage ne pourra être indépendante du pédagogique. Cela ne veut pas dire pour autant qu'il n'y aurait qu'une seule réalité. Objectif et normatif sont dialectiquement liés dans l'apprentissage du philosophe sans être fusionnés.

Nous prendrons donc, en ce qui concerne la philosophie, le terme didactique dans le sens d'une activité enseignement-apprentissage centrée sur la logique des savoirs et leur transmission, activité que nous concevons comme inséparable de la dimension pédagogique.

Que pourrait donc être une didactique de la philosophie qui s'allimente à la séduction?

3.2 LA SÉDUCTION, LA PASSION DE LA DISCIPLINE ET L'ÉCUEIL DU NOMBRILISME

La séduction pédagogique nécessite-elle une passion de l'émetteur pour son propre discours, pour sa propre activité?

Il est des cours où l'enseignant-philosophe, centré sur son propre émoi disciplinaire, se sentant investi d'un savoir surnaturel, éprouve le besoin de confirmer son existence en divaguant devant ses étudiants sur des notions sans intérêt pour eux et qui finissent par constituer un bruit de fond institutionnel rebutant. Doit-on parler dans ce cas de passion ou d'égarement? Ce discours sans sensibilité à l'entourage manifeste-t-il réellement la vie brûlante de la passion ou n'est-il qu'un paravent pour ne pas voir la réalité vivante qui s'agite devant lui. Miller (1984) dénonce ces prothèses intellectuelles. Laferrière (1994) en fait autant en vantant l'approche par compétence imposée au collégial. L'apprentissage, selon cette perspective éducative, ce n'est pas faire en sorte que le professeur puisse parler mais faire en sorte que les étudiants puissent faire quelque chose, puissent manifester leurs compétences.

S'il existe des pratiques pédagogiques sous le signe de l'autisme, nous ne pouvons nier que nous avons besoin d'être séduits par ce que nous faisons avant de séduire. Il faut aimer pour faire aimer.

Si la séduction est une passion initiatique comme le disait Baudrillard, nous devons vivre cette passion, cette flamme pour pouvoir la communiquer, la partager et nous délecter de sa présence chez les autres. Mais nous ne devons pas oublier qu'une passion, c'est quelque chose à *passer*, à transmettre et c'est la complicité que nous pouvons créer à son propos qui lui donne sa vitalité.

3.3 INSTRUMENTATION DIDACTIQUE ET SÉDUCTION

On peut se demander maintenant si le cantonnement de l'enseignement philosophique à un ensemble d'exercices techniques visant à outiller l'étudiant (analyses de textes, résumés, exercices de logique ou d'argumentation, de dissertation etc.) et le lourd processus de correction que cela impose, peut encore permettre à l'enseignant de véhiculer la flamme philosophique? Si nous nous fions aux doléances de la revue française *L'enseignement philosophique* et de la revue québécoise *Philosopher*, certains professeurs semblent en douter. Mais c'est sans doute possible aux rares instants où l'enseignant se laisse aller à l'errance philosophique au-delà des technicités à transmettre. Durant ces brefs moments, il vogue au chant des sirènes philosophiques et pendant ce voyage virtuel, il dissout la massivité dominatrice du réel dans la réverbération des signes qu'il invoque tout en subissant leur envoûtement.

Mais pour cela, faut-il encore qu'il ait conservé la foi, une foi porteuse de vie et non d'ennui. On peut comprendre certaines allusions de Comenius (1952) dans la *Didactica Magna* lorsqu'il propose de constituer une grande didactique qui permette «d'enseigner vite, sans lassitude ni ennui chez les élèves et chez les maîtres, mais au contraire dans le plus vif plaisir». Comenius a perçu le désintéressement des maîtres enlisés dans des apprentissages pénibles autant pour eux que pour les étudiants. Pour faire en sorte que l'enseignement ne devienne pas une corvée, ce brillant spécialiste des langues propose de refaire surgir le plaisir par le moyen d'une science de la transmission du savoir. C'est ce que nous propose aussi Develay (1995) en montrant la nécessité d'une épistémologie des savoirs scolaires qui permette d'identifier les caractéristiques propres à chaque

discipline pour envisager éventuellement leur transversalité interdisciplinaire et leur conférer davantage de sens. Sur le plan didactique, il invite l'enseignant à prendre un recul épistémologique par rapport à sa discipline pour qu'il ne se laisse pas aveugler par des détails qui feront perdre aux étudiants le sens de son savoir. Il pose la nécessité de dégager une matrice conceptuelle de la discipline qui mettrait en évidence les traits essentiels de cette dernière pour qu'elle devienne plus accessible et plus signifiante à tous.

C'est aussi la perspective de Tozzi (1992, 1993, 1994, 1995) sur le plan philosophique. Pour rendre la philosophie plus digeste, *Pour apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, il considère qu'il faut en délimiter la matrice constitutive. L'auteur nous propose un triangle didactique matriciel constitué par trois activités: *conceptualiser*, *problématiser*, *argumenter*. Philosopher serait une activité qui transforme une représentation en concept, puis la problématise dans une perspective qui dépasse la doxa et argumente son examen. Pour aider les étudiants à conceptualiser, l'auteur nous propose d'une part *l'induction guidée par contraste* à la manière de Socrate mais que l'auteur réfère à Piaget et à Bruner et d'autre part, *l'approche métaphorique du concept* qui met en oeuvre la *pensée analogique* permettant de se distancier de la représentation initiale et de s'élever dans l'abstraction. Il ajoute que la pratique de la métacognition pourrait améliorer les performances dans ces exercices. Pour faciliter la problématisation, il suggère le questionnement de l'opinion, la recherche d'un problème philosophique qui pourrait articuler ce doute initial et enfin la formulation de réponses possibles contradictoires. La capacité d'*argumenter* un doute, une objection ou une thèse pourrait être transmise par la

méthode de l'induction guidée par contraste, la mise en doute, la recherche de solutions possibles, la recherche de contradictions dans certaines argumentations, l'élaboration d'un discours capable de classer, sérier les concepts et d'articuler le tout en fonction des règles logiques.

Tozzi (1993, p.43) dans un article paru dans les *Cahiers Pédagogiques*, nous signale que «la dimension créative, voire ludique de certains exercices permet de susciter l'intérêt des élèves, en partie dans les séries technologiques».

Notre expérience de praticien de l'enseignement nous conduit à corroborer dans une certaine mesure ce fait. Les exercices amusent, intéressent dans la mesure où ils constituent des exercices de résolution de problèmes en fonction de critères préétablis. Mais s'agit-il de séduction et peuvent-ils insuffler le goût du philosophe, de l'errance réflexive? Ces exercices rendent-ils les étudiants sensibles aux dérives possibles de nos représentations de la réalité? Apprennent-ils à *jouir de la connaissance* et de la réflexion philosophique comme le suggérait Daignault (1985)? Nous avons constaté, à l'intérieur de notre pratique d'enseignant de la philosophie, que les étudiants séduits par la philosophie ne se retrouvent pas en général chez ceux qui réussissent mal les exercices techniques mais, ce qui est surprenant, ce ne sont pas toujours ceux qui les réussissent très bien qui manifestent un intérêt marqué pour cette discipline. Ces derniers semblent dire «j'ai compris la formule, la philo c'est simple... mais sans grand intérêt», les premiers se heurtant à des difficultés langagières, conceptuelles ou prisonniers de préjugés tenaces ou de l'échec, se disent probablement que «la philo, c'est inutile, c'est de la perte de temps». Ceux de la zone intermédiaire semblent baigner dans une espèce d'hésitation prolongée entre l'intérêt de pratiquer des exercices et le désir

de se laisser enivrer par le voyage philosophique et si l'échec ne vient pas briser leur enthousiasme, certains resteront peut être touchés par la philosophie.

3.4 LA SÉDUCTION, LE PHILOSOPHER, LA TRANSPARENCE ET LA DIDACTIQUE DE LA PRODUCTION-REPRODUCTION

L'instrumentation didactique présente un intérêt certain pour les étudiants mais, comme nous l'avons déjà indiqué dans les sections précédentes, en les mobilisant sur la performance à accomplir, leur enthousiasme risque de ne pas être très durable. La performance est liée à l'idée d'efficacité et l'efficacité à l'économie de temps. Etre performant, compétent, c'est savoir résoudre un problème rapidement et... se débarrasser de son problème. Mais la philosophie, en tant que réflexivité critique, en tant qu'inadéquation de la pensée avec elle-même, cultive l'art du problème, l'art de le maintenir, de le créer au-delà des formes rassurantes de la doxa et non... de s'en débarrasser.

L'instrumentation didactique semble cultiver un mode de relation au monde centré sur la production et la reproduction. On peut donc parler d'une **didactique de la «production-reproduction»**. Certains auteurs comme Brien (1994) distingue les compétences de type **production** qui mettent en jeu, dans la résolution de problèmes, une certaine *heuristique dans l'agencement* de sous-procédures connues et les compétences de type reproduction qui font appel à des *agencements connus* de sous-procédures. La didactique de la production-reproduction cherche à développer ces deux types de compétences. Ces deux compétences mettent en jeu l'utilisation de sous-procédures connues. Les deux

inscrivent les étudiants dans un processus de «travail» donnant lieu à des «produits finis». Les «apprentis» auront une tâche concrète, observable à réaliser mais cette tâche restera encadrée dans la mesure où les concernés devront utiliser les mécanismes procéduraux posés au préalable par l'enseignant, mécanismes qu'ils devront principalement «reproduire» pour manifester leur compétence même si, dans certains cas, ils auront à en déterminer ou produire la séquence. Ce sont en général des activités qui semblent faire appel essentiellement à la convergence de la pensée²⁸ malgré la présence d'une certaine heuristique.

L'acquisition d'une telle compétence semble reposer beaucoup sur le degré de «**transparence**» des connaissances en jeu. Le Nouveau Petit Robert 1, à travers l'éventail des sens qu'il propose, donne d'abord de ce concept une désignation optique: est transparent «ce qui laisse passer la lumière et paraître avec netteté les objets qui se trouvent derrière». De ce premier sens dérive l'analogie linguistique. On peut parler de la transparence d'un texte «dont le sens est littéral, non ambigu», de la transparence d'un signe dont le signifiant s'efface au profit du seul signifié. Une autre analogie donnerait une connotation éthique. On peut faire allusion à la transparence d'une politique, d'une personne dans le sens qu'il n'y aurait pas de dissimulation derrière le paraître.

Ces différents sens ont en commun l'idée que le paraître reproduit ou laisse voir l'être ou encore, qu'il n'y a pas d'écart entre l'être et le paraître. Si l'on s'en tient à la «doxa», cette notion de transparence semble recevoir en général une

²⁸ Si l'on se réfère à la taxonomie de Guilford, J.P., reprise par De Landsheere et résumée par Legendre (1988), «la production convergente tendrait vers la génération d'informations uniques, conventionnellement acceptées, à partir d'un donné. L'usage, la coutume, la règle sont respectés».

valorisation positive que Legendre (1993) reproduit dans sa définition. La transparence est préférable à l'obscurité, à l'opacité, à l'ambiguïté, à la dissimulation.

La didactique de la production-reproduction constitue une didactique de la transparence procédurale. Les connaissances utilisées doivent s'efforcer de minimiser l'écart entre la consigne et l'action pour maximiser la performance reproductive et productive.

Cette didactique attire parce qu'elle tombe dans le piège de la transparence dénoncé par Baudrillard (1979) et Daignault (1985). Bachelard (1974) disait «la clarté est parfois une séduction qui fait des victimes dans le rang des professeurs... la méthode ne saurait être une routine». Si l'on «croit à la continuité entre la connaissance commune et la connaissance scientifique, ajoutait-il, on travaille à la maintenir, on se fait une obligation de la renforcer». Dans l'univers de la transparence, il n'y a pas de rupture épistémologique, il y a un fonctionnement bien huilé où se complaît la séduction-lubrification dénoncée par Baudrillard. Dans cet univers sans étrangeté qui passe pour le tout de la réalité philosophique, étudiants et enseignants peuvent fonctionner en paix. En son sein, rien n'est absurde ou sans sens, il n'y a plus d'énigme fondamentale, tout constitue un simple problème à résoudre.

Si les techniques didactiques sont indispensables et intéressent souvent, elles ne séduisent pas toujours et risquent parfois de falsifier le sens du philosophe en se présentant comme le tout de la philosophie. Elles constituent aux yeux des étudiants un outil externe pour poser des problèmes et les traiter d'une manière

rationnelle, mais non comme quelque chose qui réfère à la vie de notre intériorité réflexive.

3.5 SÉDUCTION ET INVITATION AU VOYAGE PHILOSOPHIQUE

Une didactique de la philosophie qui veut miser sur la séduction doit s'évader du travail de production, de la transparence procédurale pour devenir une invitation au voyage philosophique.

Michel Serres (1991, p.27-29) dans *Le Tiers instruit*, nous montre que le pédagogue doit être celui qui initie l'élève au voyage. Écoutons la description qu'il nous en donne:

Les instituteurs, écrit-il, se doutent-ils qu'ils n'ont enseigné, dans un sens plein, que ceux qu'ils ont contrariés, mieux, complétés, ceux qu'ils ont fait traverser? (Rien n'est jamais appris sans) inviter à quitter son nid... Aucun apprentissage n'évite le voyage... Le voyage des enfants, voilà le sens nu du mot pédagogie. Apprendre lance l'errance... Partir. Sortir. Se laisser un jour séduire. Devenir plusieurs, braver l'extérieur, bifurquer ailleurs. Voici les trois premières étrangetés, les trois variétés d'altérités, 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.

Créer une séduction pour le philosophe, c'est inviter à l'errance réflexive à travers les multiples figures de la philosophie, à travers ses images, ses allégories, ses mythes ou ses concepts qui entrouvrent des univers différents de ceux de notre quotidienneté, ou encore à travers le jeu de ses incisions argumentatives ou de ses aphorismes.

Inviter au voyage, c'est inviter à errer, c'est inviter à rompre avec notre épistémologie quotidienne (Bachelard, 1974), c'est inviter à un dérangement épistémologique (Larochelle et Desautels, 1990), c'est inviter à l'étrange et au «pouvoir du signifiant insignifiant» (Baudrillard, 1979), c'est inviter au risque, risque de changer, risque de se perdre (Serres, 1991), risque de ne rien trouver ou de ne plus savoir dans cette hésitation prolongée (Daignault, 1985) sauf la passion dévorante de savoir.

Inviter au voyage, c'est interpeller la liberté de l'autre et sa complicité pour jouer au jeu de la réversibilité des signes, au jeu de la catastrophe du réel. C'est **établir un dialogue** sous le signe de l'ambiguïté, non sous le signe de la transparence procédurale. C'est inviter l'autre à un travail coopératif (Eco, 1985) au jeu des représentations, c'est inviter l'autre à reconstituer les ponts manquants et non le noyer dans l'excès de sens.

Cette séduction didactique constitue-t-elle une utopie éducative ou pouvons-nous trouver des signes de sa présence dans l'effort pour transmettre la philosophie?

Est-il possible de trouver une telle séduction à l'oeuvre dans l'histoire de l'enseignement de cette discipline ou ne verrons-nous que le lieu d'efforts pour constituer des didactiques instrumentales? C'est ce que nous allons maintenant tenter de circonscrire.

CHAPITRE IV

LA SÉDUCTION À TRAVERS L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE

Dans quelle mesure l'histoire occidentale de l'enseignement de la philosophie peut-elle révéler une didactique faisant appel à la séduction? Dans quelle mesure la dualité didactique production-séduction est-elle présente dans cette histoire et peut-elle nous éclairer sur leurs dérives possibles?

4.1 L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE DANS LE MONDE GRÉCO-ROMAIN

4.1.1 Le contexte athénien

Quelles étaient les grands traits des pratiques d'enseignement de la philosophie dans l'antiquité gréco-romaine?

Nous laisserons de côté l'éducation obligatoire ou plutôt l'embrigadement aux vertus guerrières de l'Hoplite spartiate qui devait s'en tenir au strict nécessaire en ce qui concerne l'étude des lettres, preuve en est le mépris légendaire de Sparte pour la rhétorique et la pauvreté de son vocabulaire (quelques termes de cuisine et toute une batterie de termes militaires). Nous nous tournerons directement vers la fragile démocratie athénienne, lieu privilégié de la philosophie occidentale, en sondant rapidement d'abord la manière dont elle entrevoyait le

métier de citoyen afin de préciser la trame sur laquelle s'inscrivait l'enseignement de notre discipline.

«Le citoyen athénien, écrit Clausse (1951, p.32) doit être capable de défendre sa cité, il doit avoir un corps souple et gracieux..., il doit pouvoir tenir sa place dans les activités musicales, chorégraphiques et dramatiques des grandes cérémonies publiques et religieuses,...(et défendre) son point de vue à l'assemblée populaire...». Cependant, sur une population de 400.000 âmes, selon l'auteur, on doit écarter 210.000 esclaves, 70.000 métèques, les affranchis, les individus frappés d'atimie, ce qui laissent à peu près 20.000 citoyens potentiels sur lesquels on doit aussi oublier ceux dont les préoccupations quotidiennes les détournent de la vie politique. Nous savons qu'Athènes n'imposait pas de système d'éducation contrôlé par des magistrats comme à Sparte. Malgré les réticences de l'ancienne aristocratie athénienne pour les techniques éducatives qui donnent, selon eux, aux parvenus de la culture une vertu qu'en leur nature ils ne possèdent pas, malgré ce mépris «pour ceux qui, comme le disait Pindare, ne savent que pour avoir appris» (cité par Marrou, 1965, p.79), on voit se développer progressivement à Athènes une institution de l'école élémentaire soucieuse de rendre accessible à «tous», avec les limites que nous avons posées, un développement physique et moral pour le futur citoyen. Si, dans ce contexte, l'entraînement physique prend une place importante, la musique complète cette formation et ouvre des voies vers la poésie, l'étude littéraire et la philosophie.

4.1.2 L'école des philosophes

Dans l'*Histoire mondiale de l'éducation* sous la direction de Mialaret et Vial (1981, p.153), Pietri fait remarquer que c'est Pythagore qui va élargir la *musikè* à la culture scientifique et à la recherche de la sagesse et qu'il est à l'origine de l'«institution qui sert de modèle aux écoles des philosophes, en particulier à l'Académie de Platon: avec un local, des règles, une pédagogie progressive de l'initiation, une rationalisation des exercices intellectuels», une vie en confrérie séparée du monde ne s'occupant ni de technique ni de profession. Notons tout de suite que cet enseignement ne s'adressait qu'à quelques privilégiés. Narcy (1992, p. 793), dans un article de l'*Encyclopédie philosophique universelle* fait remarquer que le mot école revêt à cette époque un double sens qui «ne permet pas de faire la différence entre continuité doctrinale et continuité institutionnelle». Parler d'école philosophique peut référer autant à l'option intellectuelle de certains individus qu'aux processus d'apprentissage dont ils peuvent bénéficier au sein de leur groupe. Ces deux aspects, à cette époque, semblent étroitement liés.

Dans un cas comme dans l'autre, une relation maître-disciples est présente et elle investit inmanquablement la didactique de la philosophie. Marrou (1965), Pietri (1981) et Narcy(1992) abondent tous dans le même sens. Qu'il soit question des présocratiques, de Socrate, des Sophistes, de l'Académie de Platon ou du Lycée d'Aristote, du Jardin d'Épicure, des cyniques, des sceptiques ou des philosophes du Portique, on retrouve toujours cette relation fondamentale. Marrou (1965, p.68) y voit une constituante érotique caractéristique de la *paideia* grecque. «Pour le grec, écrit-il, l'éducation.... résidait essentiellement dans les rapports profonds et étroits qui unissaient personnellement un jeune esprit à un aîné

qui était à la fois son modèle, son guide et son initiateur qu'une flambée passionnelle illuminait d'un trouble et chaud reflet». Si désir, séduction, admiration nourrissaient irrémédiablement cette relation d'apprentissage, des styles didactiques différents ont été développés.

Pietri (1981) distingue la didactique des Sophistes de celle de Socrate et celle de Platon de celle d'Isocrate.

4.1.3 Les sophistes et Socrate: didactique de la séduction et didactique de la transparence

La didactique des sophistes

Les Sophistes peuvent être considérés sous un certain angle comme les premiers didacticiens de la philosophie. Vendant leur expertise, ils proposent des techniques qui semblent mettre le savoir et la compétence à portée de main ou de bourse. Ils exhibent en modèle leur propre performance et fournissent aux intéressés les procédures d'acquisition de ces habilités qui leur permettront de «produire» éventuellement la compétence convoitée. Ils offrent donc aux Grecs la possibilité d'acquérir, d'une manière exotérique, un savoir noble qui relevait normalement d'une initiation ésotérique. Il faut signaler ici l'originalité de cet apport. On connaît le mépris des Grecs pour tout ce qui s'apparentait à l'apprentissage peu aristocratique d'un métier. Ce qui rapprochait le citoyen du salarié (en grec banausos, synonyme de méprisable) et de l'apprentissage de procédures techniques sentait la sueur, l'effort pénible et servile de l'esclave. Le

pédagogue, cet esclave chargé de conduire l'enfant à l'école, de le préparer à ce nécessaire mais fastidieux apprentissage élémentaire était loin de constituer un idéal d'homme libre. Pietri (1981, p.168) mentionne aussi «quelle médiocre estime les Grecs prêtent à l'«instituteur», le grammaticien ou, comme on le nomme de manière significative, le maître, l'«enseignant», *didaskalos*.». Mais les Sophistes ont su faire miroiter le pouvoir, notamment le pouvoir politique que pouvaient octroyer certaines techniques du discours. «En ce cas, écrit Pietri (1981, p.154), point de préjugé contre une formation professionnelle; l'apprentissage du métier politique paraît honorable puisque son exercice est digne des ambitions aristocratiques.». Les Sophistes attirent autour d'eux une foule de badauds et d'admirateurs. Leur arrivée à Athènes ne passe pas inaperçue. Maniant avec habilité l'improvisation, le paradoxe, la dialectique et la rhétorique bien au delà des aspects techniques qu'ils doivent se résoudre à enseigner, le spectacle qu'ils donnent éblouit. À propos de Gorgias, Pietri (1981, p.156) écrit: «...en jouant de l'antithèse, de périodes également balancées, forgeant les mots ou empruntant au poète, il traite la prose avec des raffinements d'artistes. Car elle doit être l'instrument d'une captation de l'âme, d'une **psychagogie**.²⁹». Ces conducteurs d'âmes savent faire danser les signes du langage qui, derrière leurs voiles, esquissent aux novices la terre promise du savoir et du pouvoir. Misant sur l'enivrement des sens et de l'esprit pour prédisposer la réceptivité, ils feront cheminer ceux qui le voudront vers cette terra incognita, alternant dans une improvisation didactique, séduction, savoir et encadrement technique. N'y voyons pas une conduite guidée par le seul attrait du gain! Jouant sur le langage et les paradoxes, ils renvoient aussi l'élève à lui-même et à une démarche réflexive autonome. Il y a donc, indirectement, un souci de

29 Souligné par nous.

promouvoir une certaine «vertu» et attitude philosophique. Gorgias propose par exemple un *Traité de la Nature* et le preneur qui s'attend à y trouver un traité exhaustif de la réalité découvrira dans la première partie de l'ouvrage qu'«il n'y a rien», bref que la réalité n'existe pas. La seconde lui révélera que «même si une certaine chose existait, elle serait inconnaissable» (même pour l'expert Gorgias). Enfin la troisième lui apprendra que «même si elle était connaissable, on ne pourrait la communiquer». Conclusion implicite: cherchez par vous-mêmes!

Déconstruisant les affirmations et les concepts, les Sophistes font oeuvre de philosophes en nous invitant à rompre avec l'immobilisme intellectuel. Gorgias montre comment les notions d'être et de non-être glissent l'une vers l'autre. Les célèbres aphorismes de Protagoras («L'homme est la mesure de toute chose»...«Il y a sur tout sujet deux discours mutuellement opposés») nous exhortent à saisir la relativité du langage, cette surface des choses, mais aussi son importance fondamentale.

Faisons un bilan rapide de cette didactique de la philosophie mise de l'avant par les Sophistes. Elle s'articule autour de techniques transparentes, transmissibles d'acquisition d'une compétence mais elle interpelle aussi une dimension émotionnelle plus obscure présente dans la relation maître-disciple et présente surtout dans cette capacité du maître à entrouvrir un espace d'improvisation transcendant la simple technicité, un espace esthétique où la culture brille et où joue la séduction. Les Sophistes annoncent les réflexions de Schön(1983,1986) et de Tochon (1989) sur l'improvisation. Le praticien réflexif est un peu comme le musicien d'un groupe de jazz qui s'appuie sur une technique mais la transcende en improvisant sur le vif pour que son jeu épouse la dynamique

du groupe et la vie de l'art. C'est l'expert enseignant qui se différencie du novice parce que, maîtrisant le contenu et ses techniques didactiques, il est capable de jouer avec alors que le débutant s'enlise dedans.

La didactique de Socrate

Qu'en est-il du modèle didactique véhiculé par Socrate? Une force occulte l'investit d'une mission morale et éducative qui l'amène sans promesse de rémunération à fonder «pour l'avenir, dira Pietri(1981), une pédagogie de la conscience individuelle...³⁰». La méthode aporétique qui particularise l'activité dialogique du philosophe, avec ses questions et ses raisonnements en apparence naïfs, semble vouloir, elle aussi, déconstruire l'automatisme intellectuel et réactiver la conscience réflexive individuelle. La maïeutique, si on en écarte le concept de réminiscence à coloration platonicienne, pourrait être perçue comme un processus permettant à l'individu de retrouver ses propres forces intellectuelles. Tout être humain possède, pour reprendre une image récente (Audy, 1992), un «potentiel intellectuel» qu'il peut libérer et c'est le philosophe qui effectue la médiation cognitive. Cette interprétation permet d'établir une certaine cohérence entre un Socrate connu pour n'avoir rien écrit (ne pourrait-on y voir une façon de privilégier la démarche critique toujours à recommencer par rapport aux productions écrites touchées par la finitude?³¹), un Socrate qui s'évertue à réveiller la conscience réflexive de ses concitoyens, un Socrate qui fonde son activité sur le savoir de son

³⁰ *Histoire mondiale de l'éducation*, Paris, 1981, p.158

³¹ On pourrait aussi y voir une manière de s'installer dans un autre absolu dont l'inconsistance constituerait sa consistance.

ignorance et une invitation à se connaître soi-même. Burkard, Kunzmann, Wiedmann (1993) iraient dans ce sens.

Mais pour Socrate, apprendre, ce n'est pas se laisser séduire, c'est se convertir à une sagesse morale à laquelle nous initie la recherche du vrai en déjouant méthodiquement les sortilèges de l'apparence sensible. «Pour Socrate, précisent Gauthier et Tardif (1996, p.29-30), apprendre, c'est devenir meilleur». Ce n'est pas un processus d'information, de transmission des connaissances, mais un processus de «formation» médiatisé par un dialogue rationnel soucieux de définir les notions sur lesquelles se fonde le discours. La didactique qu'il privilégie constitue à la fois un mode de vie, une expression du philosophe et un moyen d'acquisition de ce dernier entendu comme «compétence discursive». Apprendre et philosopher pour Socrate, dira-t-on dans un langage plus contemporain, c'est apprendre à apprendre. On croirait presque entendre la conférence prononcée à Harvard par Carl Rogers (1973, p.152): «Mon expérience m'a montré, disait-il à un auditoire éberlué, que je ne puis pas enseigner à quelqu'un d'autre comment enseigner.....que le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie.» et, dans la même optique, «...que seule la capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée. La capacité de changer, la confiance dans une capacité plutôt que dans un savoir statique, tels sont dans le monde moderne les seuls objectifs que l'enseignement puisse s'assigner et qui aient un sens» (p.102). Le parallèle entre Socrate et Rogers est toujours tentant. Les deux ont oeuvré avec beaucoup de sérieux et d'empathie à mettre les individus sur la voie de la libération en les renvoyant à leur propre capacité de juger, l'un utilisant le

dialogue rationnel et le souci de la définition, l'autre la technique du reflet qui renvoie le sujet à lui-même.

Conclusion: séduction et transparence chez les sophistes et Socrate

Si Socrate et les sophistes veulent faire accéder leur auditoire à la réflexion philosophique, le premier utilisera, avec beaucoup de gravité et de sérieux, le pouvoir de conversion de la vérité comme quête inachevée, et l'examen méticuleux, transparent comme seul accès possible à cet univers, alors que les seconds joueront avec beaucoup de légèreté sur la magie des mots, l'illusion et la virtuosité que la pratique de techniques permet d'acquérir sans jamais pouvoir se réduire à elles. Jacques Daignault (1985, p.36) montre que la pédagogie s'est laissée inféoder par l'attitude de Socrate qui dénonce toute didactique qui ne serait pas la servante de la seule Vérité. Ce «virtuose de l'ironie, écrit-il,...dénoue patiemment tous les fils de la séduction» exercée par les sophistes pour imposer comme culte unique la Vérité. Si cette servitude de la pédagogie à l'égard du savoir ne s'était pas instituée au coeur de l'école, on aurait pu «assister, ajoute Daignault (1985, p.40), à la genèse d'une esthétique de la pédagogie». La victoire de Socrate semble donc consacrer sur le plan philosophique le discrédit chronique de didactiques axées sur la séduction et la rhétorique (Perelman, 1952) au nom de la Vérité et d'une transparence procédurale sans réaliser que cette transparence est liée peut-être à une certaine façon de concevoir la vérité. Nous renvoyons à ce propos à la critique célèbre de Nietzsche (1950, p.15) pour qui, il est impensable que «la vérité reste vérité sans ses voiles». L'attitude socratique

semble donc avoir partie liée avec la suspicion qui, plus tard, pèsera sur la séduction et la sophistique comme procédé didactique en philosophie. Pour éviter de conférer une teinture trop socratique et platonicienne aux sophistes, il faut préciser que, si ces derniers considèrent que la forme du vrai a autant d'importance sinon plus que le vrai lui-même, ce n'est pas parce que cette forme constitue une réalité autre qui pourrait être exploitée indépendamment comme le feront plus tard les purs rhétoriciens, mais c'est parce que cette forme constitue une texture indissociable et variable du vrai.

4.1.4 La didactique de Platon contre celle d'Isocrate

Athènes vaincue, Socrate mis à mort, deux nouvelles figures de la pédagogie vont tracer leur route opposée: Platon et Isocrate.

La didactique de Platon

Platon, d'une part, a constitué l'Académie qui servira de modèle concret aux écoles philosophiques de l'antiquité et ne cessera d'imprégner d'une manière nostalgique l'enseignement de cette discipline et, d'autre part, a élaboré une conception éducative qui, toute utopique qu'elle soit, hantera l'enseignement en général, et celui de la philosophie en particulier. L'Académie, à laquelle il s'est consacré une quarantaine d'années, devait refléter l'enseignement effectif de l'auteur mais nous n'avons que peu d'informations sûres à son sujet. Elle se présente vraisemblablement comme une confrérie où la relation maître-disciple

reste incontournable. On devait y discuter les thèses adverses en fonction de la thèse de l'école et c'est ce qui a donné ultérieurement, comme pratique scolaire de la philosophie, l'éclectisme que nous connaissons encore aujourd'hui avec l'analyse d'extraits de penseurs antagonistes, contemporains ou anciens. Cet enseignement a consacré, comme didactique de la philosophie, la pratique de la dialectique, art du dialogue ou de la discussion. Cette éristique, codifiée sous la forme du schéma question-réponse a fait que, comme le souligne Nancy (1992, p.794), «plutôt que l'exposé d'un système, l'enseignement dogmatique prenait habituellement la forme d'une réponse à une question...». Aristote (VIIIème livre des *Topiques*) codifiera le premier d'une manière explicite cette pratique dialogique ou, antilogique, comme disait Platon, pratique que l'on retrouvera dans les principales écoles philosophiques de l'antiquité et qui habite encore l'enseignement actuel de la philosophie.

C'est principalement dans les *Lois* et dans *La République* que Platon énonce sa conception théorique de l'apprentissage de la philosophie. Il considère qu'il faut cinquante ans pour élever progressivement un homme jusqu'à la sagesse qui fera de lui un philosophe roi éventuel. «Platon, écrit Marrou (1965, p. 113) pose moins le problème de masse de la formation du citoyen que celui du technicien, de l'expert ès choses politiques, conseiller de roi ou leader de peuple». Il utilise les exercices mathématiques comme méthode de sélection pour identifier ceux qui méritent d'être conduits plus loin et surtout pour déterminer ceux dont la nature les destine à la philosophie. Si Platon accepte qu'on enseigne les auteurs classiques et la musique, il veut qu'on les épure de tout ce qui pourrait amollir l'âme. Cette recommandation vaut autant pour ceux qui dirigeront la cité que pour ceux qui en

seront les sujets. Dans ce même souci, il préconise une éducation physique qui prend néanmoins ses distances avec le dressage spartiate.

Les mathématiques, si elles sont utiles à ses yeux pour la sélection des élèves, constituent aussi pour lui la propédeutique incontournable de la formation philosophique, la seule qui puisse préparer à la dialectique, l'ultime science philosophique. «Nul n'entre ici s'il n'est géomètre» pouvait-on lire à la porte de l'Académie. L'éducation conçue par Platon n'a de sens que si elle permet la constitution d'une cité idéale que seule la vérité éclaire. Cette conversion à la lumière du vrai constitue, comme le montre l'allégorie de la Caverne, l'unique émancipation possible, l'unique processus éducatif. «La norme, souligne Marrou (1965, p.114), n'est plus le succès mais la vérité: d'où la valeur conférée au savoir véritable, fondé en rigueur démonstrative, dont le type est la vérité géométrique que le Ménon nous propose en exemple».

Platon prolonge donc l'enseignement de son maître Socrate. Il ne s'agit pas de persuader ou de séduire, il ne s'agit pas de chercher l'efficacité mais de s'assujettir à une vérité, posée comme un absolu, qui, dans le cas de Platon, est saisissable. C'est sur ce dernier point qu'il outrepassa l'enseignement de son maître et introduit un processus éducatif qui marquera pour des siècles l'éducation classique et humaniste. «L'accent, soutiennent à ce sujet Gauthier et Tardif (1996, p.34), n'est plus mis sur la discussion ou le dialogue, mais sur la connaissance; il n'est plus mis sur la relation langagière entre l'éducateur et l'éduqué, mais sur la relation de l'éducateur et de l'éduqué à un savoir objectif, consistant, universel, indépendant d'eux-mêmes et de leur opinions variables...dont (le maître) est le représentant compétent auprès de l'élève.». Cette conception éducative n'entre

pas en désaccord avec la pratique qui pouvait régner à l'Académie. Le maître reste toujours l'intermédiaire entre un savoir transcendant auquel il a accès (les thèses des différentes écoles et LA Thèse capable d'articuler ou de transcender cette diversité) et un élève qui, par son labeur patient et méthodique et par la grâce d'une certaine idiosyncrasie, accédera à la connaissance supérieure.

Platon, dans le mythe de la Caverne, a eu aussi le mérite, selon nous, de mettre en évidence certains obstacles pédagogiques qui passeront longtemps inaperçus même s'il n'a pas fourni les moyens concrets pour les dépasser. Il a montré qu'apprendre, c'est douloureux, que cela nécessite, dans le langage de Bachelard et de Piaget, une désorganisation et une restructuration de notre perception, idée qui sera, comme le montre Bertrand (1992, p.67-82) affinée sur le plan pédagogique par certains cognitivistes comme Ausubel (1968), De la Garanderie (1988), Giordan et Vecchi (1987), Larochelle et Desautels (1990). Platon met en évidence certaines résistances qui empêchent l'individu d'accéder à une vision des choses qui ébranle ses convictions habituelles. Ces obstacles épistémologiques se présentent comme des chaînes à la fois physiques, psychologiques, affectives et intellectuelles qui rivent fortement l'individu à son monde illusoire, son monde d'ombres. L'individu n'a pas l'habitude de certains déplacements. La nouveauté de la situation l'aveugle, le plonge dans une situation douloureuse où tout repère semble avoir disparu. Il se sent embarrassé, perdu, désorienté, épeuré. La réalité nouvelle semble manquer de consistance, de véracité et il lui préfère l'ancienne réalité dans laquelle au moins il fonctionnait. L'illusoire lui paraît plus vrai et le vrai illusoire. Pour accéder à la connaissance, il lui faudra donc, dira plus tard Bachelard (1938, 1940), «changer de culture»,

«renverser les obstacles amoncelés par la vie quotidienne», et tout cela «nécessite une conversion».

Le modèle didactique défini par Platon pose donc la vérité comme une réalité transcendante à laquelle doivent s'inféoder toutes entreprises éducatives et politiques. Le dialogue n'est plus une expression nécessaire et suffisante du philosophe comme chez Socrate et les sophistes, il devient un moyen au service de la conversion au vrai. La vérité est une et une la voie qui mène à elle. Connaître, apprendre deviendront des actes de purifications, de ruptures avec l'illusoire, actes qui prendront, selon l'expression de Quilliot, (1996, p.16), «une forme métaphysico-religieuse». Cela nécessitera de l'effort, du travail, de la patience. Cela impliquera aussi le désir d'abandonner nos désirs «illusoires». Accéder à la véritable connaissance ne sera plus de l'ordre du ludique mais de l'ordre du tragique, du drame de l'existence, du salut. Apprendre deviendra une entreprise thérapeutique: la santé de l'âme en dépend. La contiguïté originelle des deux sens du mot *Scholè* qui chez les grecs référait à la fois à «loisir» et à «lieu d'études»³², a disparu. La conversion n'est plus de l'ordre du loisir et du «principe de plaisir» au sens freudien de l'expression, mais de l'ordre de la contrainte, de la mise au pas au nom d'un «plus réel» arboré comme l'unique principe de réalité. L'élimination des sortilèges du sensible finiront par imposer sur le plan didactique un labeur de purification, d'exorcisation du ludique et de l'illusoire et l'obsession de la transparence.

³² Picoche, Jacqueline. 1990. «Dictionnaire étymologique du français». in *Les usuels du Robert*, Paris, , p.231

La didactique d'Isocrate

Qu'en est-il maintenant de la didactique élaborée par Isocrate? Rappelons tout d'abord que cet orateur athénien, qui manquait de voix, est considéré comme un professeur d'éloquence et non comme un philosophe même s'il revendique ce titre. Soucieux d'efficacité, c'est lui qui a contribué à former l'intelligentsia de l'époque. «À prendre les choses en gros, s'exclame Marrou (1965, p.132), c'est Isocrate, ce n'est pas Platon, qui a été l'éducateur de la Grèce du IVème siècle et, après elle, du monde hellénistique puis romain». S'il nous intéresse, c'est parce que la rhétorique conserve des liens étroits avec la philosophie. Certains médecins de l'époque, pour donner un certain vernis à leur technique, se sont ouverts à l'art du beau discours afin de s'insérer dans le monde de la communication sociale et les philosophes qui voudront se faire entendre ne pourront faire autrement que de maîtriser cet art. Malgré les scrupules de certains, la pratique de l'enseignement de la philosophie, elle aussi, n'a pu se faire sans une certaine dimension oratoire.

Le cursus des études, qu'Isocrate préconise, pourrait ressembler à celui de Platon si on écarte l'accent mis par ce dernier sur les mathématiques. Tous les élèves d'Isocrate comme ceux de Platon devront préalablement passer par le *grammatiste* chargé de l'éducation primaire et donc de l'apprentissage fastidieux mais nécessaire de la lecture et de l'écriture. Après viendra le *grammatikos* qui initiera l'élève au résumé de texte, à l'étude des classiques, aux techniques élémentaires de la composition écrite et orale. Cet apprentissage conduira ensuite au *Kritikos* qui aidera les étudiants à dégager la moralité des textes. Cette critique les mettra en condition d'aborder la dialectique et la rhétorique. Cependant la

dialectique, perçue essentiellement comme éristique par Isocrate, constitue, non la fin du parcours éducatif comme le voulait Platon, mais seulement la gymnastique intellectuelle préparatoire à l'apprentissage d'une rhétorique reine. Cette dernière serait réservée aux élèves les plus doués, ne craignant pas l'effort, possédant une mémoire à toute épreuve, une diction claire, capables d'improvisation et parés d'une riche culture. La culture oratoire constitue pour Isocrate ce qui nous distingue des bêtes, des barbares et ce qui fait la supériorité d'Athènes sur les autres cités grecques. Il veut pour ses élèves des sujets utiles à la cité et à l'humanité et non des thèmes qui rappellent les jeux spéculatifs des sophistes. Son art s'efforce de rendre la vérité morale communicable et non la perdre dans des discours ésotériques et ténébreux.

Quelle est la méthode d'apprentissage préconisée par Isocrate? Peu enclin à la spéculation théorique, il donne quelques informations succinctes, présente un exemple, décompose ensuite les parties du discours à la manière du *pédotribe* et invite ses élèves à se mettre à l'oeuvre. Chaque mois, précise Pietri (1985, p.163), «un concours permet de contrôler les progrès de chacun....Tout l'enseignement s'organise autour d'un idéal d'*eulogia*, du beau discours». Sur la lancée d'Isocrate, la rhétorique acquiert ses lettres de noblesses dans le monde grec et latin et va engendrer autour d'elle une série de productions didactiques mettant l'accent sur des recettes techniques de plus en plus méticuleuses. Après la formalisation que fait subir Aristote à cette discipline, on essaiera de tout codifier, de l'improvisation verbale jusqu'à la posture avec le mouvement même des mains et des doigts. Comme le fait remarquer Marrou (1965, p.300), le «danger, et l'école hellénistique ne manqua pas d'y succomber, était que la possession d'une technique aussi

poussée n'inspirât une confiance trop absolue dans son efficacité: en possession d'un tel arsenal de règles, de formules et de recettes, où se trouvaient catalogués tous les aspects possibles de tout discours concevable, le rhéteur pouvait se croire, et se crut souvent en fait, équipé d'une méthode sûre, fonctionnant sans raté, permettant d'enseigner à tout élève, quel qu'il fût, les secrets du grand art.».

La rivalité entre philosophes et rhéteurs marquera l'éducation gréco-romaine et continuera, à travers les époques, à hanter le discours philosophique et la didactique de cette discipline. Les philosophes ont pu reprocher à la rhétorique de s'enfermer dans une mécanique du discours faite de règles stéréotypées et recherchant uniquement une esthétique artificielle et vide mais les rhéteurs ont pu reprocher à la philosophie son ésotérisme, ses problématiques abstraites éloignées de la réalité, ses élaborations spéculatives et argumentatives circulaires et son pauvre souci de la communication. Ce sont ces critiques mutuelles qui ont permis aux deux disciplines de modérer leurs excès et de s'enrichir mutuellement. On se rappellera le commentaire découragé du stoïcien Sénèque : «Nous formons des élèves pour l'école et non pour la vie»³³. Suite à cette confrontation incessante, il ne sera pas rare de voir l'enseignant-philosophe user du pouvoir de l'éloquence pour faire passer ses idées et inciter ses étudiants à la démarche philosophique par le détour de certains procédés rhétoriques qui auront l'avantage de les prédisposer de manière émotionnelle à cet apprentissage.

³³ Ep., 106, 12

4.1.5 Aristote et les autres écoles philosophiques

Y aurait-il quelque nouveauté didactique avec l'école péripatéticienne? Raphaël, dans l'«École d'Athènes» dépeint Platon et Aristote discutant tout en marchant, le premier montrant le ciel et le monde des Idées, l'autre la terre et sa réalité. Malgré cette différence, peu de choses les distinguent sur le plan des conceptions didactiques. Burnet (1967) qui a cerné de près les textes d'Aristote relatifs à l'éducation, conclut après moult précautions qu'il y a peu d'éléments divergents entre les deux auteurs sur ce domaine. Leif et Rustin (1968) soutiennent la même conclusion et précisent qu'Aristote, malgré son réalisme, considère la culture désintéressée comme l'unique objectif de la véritable éducation, l'apprentissage technique et utile étant radicalement discrédité. Sur le plan de la didactique de la philosophie, Aristote avec son Lycée, reste dans la ligne de l'Académie.

Les principales écoles philosophiques de l'antiquité gréco-romaine, affirmant réciproquement leur spécificité par rapport à leurs rivales, en sont venues à privilégier indirectement l'éclectisme comme modèle didactique pour la philosophie. Comme le dit avec justesse, Narcy (1992, p.794), «une formation philosophique complète en vint bientôt à signifier, pour les Anciens comme pour nous, la connaissance des différentes écoles: d'où, ancêtres de nos manuels scolaires, recueils doxographiques et anthologies, proposant sous les rubriques d'un programme uniformisé des extraits des anciens philosophes...Faire ainsi à l'adversaire sa place dans le système, c'est aussi la lui assigner dans le programme des études».

4.1.6 Conclusions sur la didactique de la philosophie dans l'antiquité grecque

Quel bilan pouvons-nous poser sur la didactique de la philosophie dans l'Antiquité?

La relation maître-disciple semble être une constante et nous laisserons Marrou (1965, p.312) en rappeler les grandes lignes:

On demandait au philosophe d'être non seulement un professeur, mais aussi et surtout un maître, un guide spirituel, un véritable directeur de conscience; l'essentiel de son enseignement n'était pas donné du haut de la chaire, mais au sein de la vie commune qui l'unissait à ses disciples: plus que la parole importait son exemple, le spectacle édifiant de sa sagesse pratique et de ses vertus. D'où l'attachement, souvent passionné, qui relie l'élève au maître et auquel celui-ci répond par une affection attendrie: c'est dans les milieux philosophiques qu'a le mieux survécu la grande tradition archaïque de l'éros éducateur, source de vertu.

La didactique gréco-romaine de la philosophie semble aussi présenter une «hésitation» entre une virtuosité intellectuelle parée d'éloquence et une quête austère de la vérité sous le signe du travail rationnel et méticuleux. Sur le plan didactique, la première tendance chercherait, dans la lignée des sophistes et avec l'aide de la rhétorique, à déconstruire nos chaînes intellectuelles en nous initiant au pouvoir de séduction du langage et à la réversibilité des signes et des mots. La seconde, dans la lignée de Socrate, Platon et Aristote, s'efforcerait de défaire patiemment l'emprise des séductions en nous initiant à la patience d'un questionnement et d'un raisonnement qui ne pourraient manquer de nous conduire à la vérité dans toute sa transparence. La première utiliserait l'aspect ludique de la philosophie comme force de séduction capable de nous détourner des séductions molles et aliénantes. La seconde, préférant éviter toute contamination avec cette dimension occulte, nous exhorterait à un pieux et laborieux travail productif vers la vérité. Quilliot (1996), dans son ouvrage *L'illusion*,

montre que la philosophie a longtemps privilégié la seconde voie jusqu'au moment où elle a commencé à suspecter cette croisade contre l'illusoire et l'apparence en y voyant peut-être l'ultime illusion. C'est la perspective de Morin (1981, p.145) qui, reprenant Castoriadis, soutient que «la pire folie serait de croire qu'on puisse supprimer la folie. La dernière folie est de ne pas reconnaître la folie».

Nous entrevoyons à travers ces quelques éléments les excès qui peuvent guetter autant une didactique centrée sur la séduction qu'une didactique du travail patient, méthodique et productif vers la vérité. Avec la séduction, il sera facile de glisser du philosophique aux recettes plaquées pour plaire, de passer d'une sophistication philosophique à la rhétorique artificielle et vide d'un discours spéculatif bien orné, plein de facéties mais sans contenu intellectuel un peu à la manière de la dissertation exigée au baccalauréat français actuel, avec son rituel *thèse, antithèse, synthèse*, ces citations plaquées, cette apparence de problématisation. Durkheim, dans la *Revue Philosophique* de 1895, désespérait déjà de cet exercice qui pousse les étudiants à «combiner les idées comme l'artiste combine les images et les formes, pour charmer le goût et non pour satisfaire la raison, pour éveiller des impressions esthétiques et non pour exprimer des choses»³⁴.

La ligne du pur philosophe risque, elle aussi, de se briser sur certains écueils. Elle peut sombrer dans un ésotérisme déjouant toute communicabilité raisonnable et démobiliser toute entreprise didactique. La seule pédagogie offerte serait l'élitisme sectaire à la manière de Platon. Ne pourront être convertis que ceux qui

³⁴ Cité par Danielle Rancière. 1992. In *Encyclopédie philosophique universelle*. Paris: Presses universitaires de France, p.829.

sont déjà naturellement prédisposés. Pas besoin de séduire car seuls ceux qui possèdent déjà la vérité peuvent la rechercher et eux seuls pourront accéder à la dialectique ultime. Il suffit de sélectionner et de mettre les élus en présence du vrai dans toute sa limpidité pour que sa puissance d'attraction les pousse à cheminer vers lui. On voit qu'une telle conception modèle encore l'attitude de ces professeurs qui, se sentant investis d'une mission philosophique par une grâce surnaturelle, n'auront que mépris pour ces nombreux individus hermétiques à la sagesse suprême, alors qu'ils n'auront même pas fait l'effort de leur proposer un pont didactique exotérique. La ligne du pur philosophe peut aussi tomber dans une logomachie futile qui rejoint la logorrhée des rhéteurs et des sophistes. Sénèque, dans les *Lettres à Lucilius* dénonçait les abus de la logique formelle qui constituait un oubli de l'existence, du savoir vivre et du savoir mourir: «Rat est une syllabe; or un rat ronge du fromage; donc une syllabe ronge du fromage»...«...de quel péril suis-je menacé? De quel inconvénient?...Sottises puérides! C'est pour ce résultat que nous fronçons les sourcils, que nous laissons descendre notre barbe?».

Les conclusions présentées peuvent suggérer l'existence d'une certaine relation entre un choix philosophique et la didactique qui en découle. Nombreux sont les enseignants actuels qui soutiennent d'ailleurs que «la philosophie détermine sa propre pédagogie», que «le rapport de la philosophie à son enseignement lui est essentiel (Lefranc, 1992, p.913), que «l'enseignement de la philosophie n'est donc tel qu'en étant lui-même philosophique: *on n'apprend la philosophie qu'en apprenant à philosopher*» (Bourgeois, 1992, p. 914). Cependant, si ces considérations révèlent une certaine imbrication théorique entre

option philosophique et pratique didactique, ce n'est pas toujours si évident lorsqu'on se réfère aux faits.

Tozzi (1995) souligne cette distorsion entre conception philosophique et pratique pédagogique et prend le parti de développer un nécessaire apprentissage du philosophe sous le signe d'une «didactisation ouverte». On se souvient du triangle pédagogique de Houssaye (1988) qui décrit les forces en présence dans la pratique enseignante. Il y a, dit-il, une relation entre trois pôles (l'enseignant, le savoir, l'élève) dont l'un aura tendance à être l'exclu pour que puissent s'articuler les deux autres. Dans un tel cadre théorique, une option philosophique déterminera-t-elle forcément un processus didactique? Houssaye ne le croit pas. L'enseignant préoccupé par son savoir vit dans un monde clos qui a tendance à oublier l'élève ou qui le contraint «à faire le mort». Certes, amener l'élève à jouer au mort constitue une forme de pédagogie, mais cette forme n'est pas liée à un contenu philosophique particulier mais à l'oubli de l'élève. L'échec de cette situation d'apprentissage peut conduire l'enseignant au mépris de ce tiers exclu ou, dans une éventualité plus positive, à changer le type de relation et opter pour une pédagogie à la Rogers centrée sur l'étudiant quitte à donner la place du mort au savoir ou, encore, dernière possibilité, céder sa place, en tant que détenteur du savoir et maître spirituel, pour que s'établisse une relation entre l'élève et un savoir organisé de manière procédurale. Mais là, il faut accepter de s'effacer pour laisser l'étudiant en face de cette mécanique didactique toute montée, il faut accepter le rôle de technicien du savoir. Ce n'est plus le rôle de Socrate ou des Sophistes. Ce n'est plus le rôle du maître de l'Académie ou du maître du Lycée entourés de leurs disciples respectifs, ni celui d'Épicure dans son

Jardin, ni celui des philosophes du Portique, ni même celui d'Isocrate et des rhéteurs. L'atmosphère initiatique n'y est plus, l'«éros éducateur» dont parlait Marrou disparaît et laisse sa place à une technique aseptisée, émasculée.

4.2 L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE DE L'EMPIRE ROMAIN AU HAUT MOYEN AGE

Qu'advient-il de l'enseignement de la philosophie sous la période qui va de l'Empire romain au Haut Moyen Age en passant par le christianisme? Quelles sont les grandes lignes du contexte historique où s'inscriront l'enseignement en général et, avec lui, la didactique de la philosophie?

4.2.1 Les écoles philosophiques et leurs procédés didactiques

Le droit romain et la rhétorique isocratique, raffinée par Cicéron et Quintilien, devinrent les études privilégiées. La philosophie, dans ce contexte, se devait de recruter des membres pour ne pas sombrer dans l'oubli et, «le «discours d'exhortation», leçon inaugurale qui cherche, soutient Marrou (1965, p.309), à recruter des disciples, à attirer la jeunesse à la vie philosophique» prendra une importance considérable. Cette pratique, élaborée par Aristote dans son *Protreptique*, servira d'inspiration à différentes écoles philosophiques et ce, jusqu'à Cicéron. À l'apogée de l'Empire romain, l'«école» philosophique conservera en général la forme classique localisée de la confrérie fondée par un maître à l'instar de l'Académie ou du Lycée.

Mais à côté de cet enseignement particulier, on trouvera aussi celui qui, à la manière des cyniques et de certains stoïciens, s'est fait un devoir d'haranguer les

gens sur la place publique. Cet enseignement ne s'adresse pas à des gens convaincus au préalable de sa valeur mais à des individus que le hasard et la curiosité réunissent autour du philosophe. Il s'agit de détourner les gens de leur voie habituelle, de leurs automatismes coutumiers. Ce genre constituera la *diatribe* dans laquelle Diogène de Sinope avait excellé quelques siècles plus tôt. Cette interpellation de l'autre où se mêlent ironie et argumentation serrée, discours familier et souci philosophique, constitue à la fois un spectacle pour susciter l'intérêt et un apprentissage du philosophe. Bon nombre d'enseignants actuels dans cette discipline font encore usage de cette technique pour ouvrir et mener un dialogue formateur devant une classe suspicieuse réunie devant eux davantage par le hasard et la nécessité du programme que par une conviction ou un intérêt préalables. Le questionnement dialogique ne constitue pas seulement un réquisitoire susceptible de faire émerger la vérité mais aussi un spectacle capable de convertir les spectateurs.

Il y a dans cette approche un mélange de la technique des Sophistes et des procédés socratiques. Cette didactique, aux confins de la séduction esthétique, de la joute oratoire et du moralisme intransigeant, va de pair avec le fait qu'au sommet de l'Empire et ce, jusqu'à sa décadence à l'aube du Moyen Age, la préoccupation morale estompe progressivement le souci épistémologique. «Le problème fondamental, écrit Marrou (1965, p.313) est désormais moins celui de la Vérité que celui de la Sagesse». La rivalité des sectes philosophiques au sujet des fins, des idéaux à poursuivre et des moyens de les atteindre teintera irrémédiablement cette discipline et son enseignement d'une pratique éristique qui en découragera plusieurs. L'importance prise par la rhétorique alimentera la

polémique tout en contraignant la philosophie à s'en servir pour critiquer les fins de la première. Comme le montre Marrou (1965, p.316), l'art du rhéteur fait de plus en plus partie de l'apprentissage du philosophe comme discipline propédeutique au même titre que les mathématiques et même comme partie intégrante de la logique avec les stoïciens. «Qu'ils l'aient consciemment admis ou non, les philosophes hellénistiques ont été aussi des rhéteurs: eux aussi «déclament» et apprennent à leurs élèves à déclamer; eux aussi se servent de tous les procédés et de tous les trucs enseignés par la rhétorique...Plus on avance dans le temps, plus complet se fait le triomphe de la rhétorique, moins pur le type du philosophe».

4.2.2 L'enseignement philosophique au début du christianisme

«Prêcher, précise Durkheim, c'est enseigner».(1969, p.30). Se sentant investie d'une mission salvatrice, la religion chrétienne au pouvoir prendra en main l'éducation en y incorporant, pour mieux s'affirmer à ses débuts, la culture grecque et romaine comme un mal nécessaire. Les Pères de l'Église qui donneront naissance à la Patristique restent encore, pour certains, sous l'emprise de la culture païenne. Saint Augustin posera les fondements d'une philosophie chrétienne en recourant à l'héritage de la philosophie antique. On se souvient de sa célèbre formule «crois pour connaître, connais pour croire». Saint Basile écrira une homélie pour démontrer l'intérêt des études profanes. «Puisque c'est par la vertu, écrit-il, que nous devons nous diriger vers la vie chrétienne, et que les poètes, les historiens et surtout les philosophes l'ont souvent célébrée dans leurs écrits, nous

devons surtout appliquer notre intelligence à ceux des écrits qui ont ce caractère»³⁵.

Sur le plan pédagogique, Palmèro (1958) constate qu'il n'y a rien de nouveau. L'Église puisera dans la rhétorique et la philosophie les techniques didactiques qui l'aideront à mieux véhiculer son message.³⁶ Pietri (1981, p.207-208) va dans ce sens en soutenant que «les chrétiens empruntent aux païens le modèle d'un enseignement pour une philosophie chrétienne» et que «la propédeutique recommandée habituellement par les philosophes prépare à la science sacrée». Art du discours, exhortations, diatribes, dialectique, argumentations, séduction des images et des mots, sublimation des martyrs feront partie de l'attirail des prédicateurs. À ses débuts, l'enseignement chrétien en général se distingue peu de l'enseignement païen. L'église se contente de prolonger ce mouvement éducatif non encore coordonné des écoles gréco-romaines mais en le systématisant et en l'unifiant sous la même fin morale, elle lui donnera un accent nouveau qui fera d'elle, selon Durkheim (1968, p.32), la véritable instigatrice de l'école actuelle. «Écoles cathédrales, écoles claustrales, voilà le genre bien humble et bien modeste d'où est sorti tout notre système d'enseignement.».

³⁵ *À des jeunes gens sur la lecture des Auteurs profanes*, texte cité par J.Palmèro (1958, p.91) dans *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*.

³⁶ «Les écoles de grammaire et de rhétorique continuèrent à être des centres de haute formation mais pour les fidèles de la nouvelle foi et les ministres de l'Église.» (Vial, 1995, p.22).

4.2.3 La didactique philosophique à l'époque des invasions barbares

Délogés d'Asie, les Huns se replieront vers l'ouest repoussant à leur tour certaines tribus germaniques qui en feront fuir d'autres, saccageront Rome, envahiront l'Espagne et déplaceront à leur tour les Vandales en Afrique du nord. Les invasions «barbares» disloqueront l'Empire latin d'Occident alors que l'Empire grec d'Orient avec Byzance résistera à ces bouleversements. Le tumulte provoqué par la chaîne des invasions «barbares» fera régresser les acquis culturels de l'Occident et l'Église devint le seul lieu où se préserva une certaine culture. Justinien fait fermer en 529 les écoles philosophiques d'Athènes. C'est la fin du millénaire de l'Académie de Platon. «Peu à peu, les derniers foyers de culture antique s'éteignent: au VI^{ème} siècle, déclare Marrou (1965, p.491), il n'y a plus d'autre enseignement que celui que l'Église s'efforce désormais d'assumer». Gal (1976, p.41) citera dans ce sens un commentaire significatif de Grégoire de Tours (v.538-v.594) dans son *Histoire des Francs* qui déplore que «l'étude des lettres a complètement disparu tandis qu'on se livre aux actes bons et mauvais avec une égale impunité et que la férocité des barbares fait rage partout si bien qu'il n'est plus personne qui puisse décrire ou raconter le cours des événements». Dans ce qu'on nomme le haut Moyen Age, la philosophie et son enseignement semblent s'éteindre. Michel Lemoine (1992, p.796) souligne dans un article sur *l'enseignement de la philosophie au Moyen âge* que «peu diffusé, il n'eut cependant pas dans le monde monastique l'influence qu'on lui a parfois prêtée...Les monastères... avaient plus à coeur de cultiver la science sacrée que la philosophie proprement dite».

4.3 L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE DE CHARLEMAGNE À LA SCOLASTIQUE

Qu'en est-il de la période qui va de Charlemagne et Alcuin jusqu'à la Scolastique et la fin du Moyen Age?

4.3.1 L'école au sein du Christianisme

Le Christianisme va constituer une force spirituelle qui unifiera progressivement les différents peuples barbares. Cependant, craignant l'influence de la culture païenne, l'Église se contentera d'enseigner le minimum de latin et de connaissances nécessaires qui lui permettront de préserver sa suprématie. Charlemagne, roi des Francs, sacré empereur d'Occident en 800, réalise le danger sur le plan politique de l'inculture montante, autant celle des moines que celle de ses sujets ordinaires. Il envisage donc, pour maintenir l'unité spirituelle et politique de son royaume, de former une classe dirigeante compétente de moines, de fonctionnaires et d'administrateurs, maîtrisant la langue latine qui se perdait et suffisamment instruits pour répandre autour d'eux une culture unificatrice. Il charge le diacre anglais Alcuin d'York d'organiser et de concrétiser sa politique culturelle.

4.3.2 L'école du Palais

L'école du Palais, école nomade se déplaçant avec le roi à travers le royaume, s'efforce de transmettre, affirme Gauthier (1996, p.52), «la totalité des connaissances humaines... Le *trivium* enseigne les règles de l'esprit, les formes du raisonnement. C'est un enseignement de type formel qui comprend la grammaire,

la rhétorique et la dialectique...Quant au *quadrivium*, il regroupe les connaissances relatives aux choses, les lois des nombres (arithmétique), les lois des astres (astronomie), les lois des sons (musique) et les lois de l'espace (géométrie)». Charlemagne va donc tenter de promouvoir les Lettres latines, la théologie et favoriser la traduction de nombreux manuscrits. Alcuin mettra l'accent sur l'étude du *trivium* même si le *quadrivium* fait partie de son programme des sept arts libéraux.

Cette valorisation du *trivium* au détriment des «artes reales» est un résultat de la domination idéologique de l'église pour qui le monde physique doit occuper une position secondaire par rapport au monde spirituel. Le *trivium* aura pour objet, comme le dit Clause (1951, p.48-49), «d'enseigner à l'esprit lui-même, les lois auxquelles l'esprit obéit en pensant et en exprimant sa pensée...abstraction faite de leur application aux choses et de leur contenu». Et comme à cette époque la vie mondaine n'existe pas, les raffinements du langage et du style propre à la rhétorique seront délaissés au profit de l'étude de la grammaire seule et ce, dans «un but strictement formel de réflexion sur la forme de la pensée que constitue le langage».

4.4 NAISSANCE, APOGÉE ET DÉCADENCE DE LA SCOLASTIQUE

4.4.1 Les débuts de la scolastique

La Scolastique selon Durkheim (1969, p.76) a été préparée par l'importance des études grammaticales caractéristiques de la période carolingienne. Elles

constituèrent, selon l'auteur, le vestibule qui favorisa l'étude de la logique et de ses règles et qui prendra toute son ampleur avec la redécouverte d'Aristote à travers les Arabes et les croisades. «On rêve, écrit Gauthier (1996, p.53) d'une science qui puisse servir de base à la foi et permettre de défendre la doctrine de l'Église contre les hérétiques...La scolastique puise abondamment dans la dialectique dont les procédés permettent d'exposer...un problème..., de faire valoir des arguments...». Elle constitue une méthode théo-logique où s'enchevêtrent ce qui relève de la foi et ce qui relève de la raison et, avec cette dernière, les principes qui gèrent la pensée et partant, la communication et l'apprentissage.

Sur le plan didactique la lecture et le commentaire de texte constituent le noyau central autour duquel graviteront divers éléments complémentaires. À la lecture publique se surajoute la lecture intériorisée, méditative, réflexive que le monde hellénistique ne pouvait encore privilégier et que Barrette (1981, p.8)³⁷ attribue aux Bénédictins. Le recueillement religieux rendait possible cette technique. À l'époque de Jean Scot Erigène (IXe siècle), le maître lit le texte choisi, explique son sens littéral, soulève ses difficultés, laisse place à un certain questionnement des étudiants pour clore la discussion avec la «sentence» finale.

À partir du Xe siècle, une transformation des méthodes d'enseignement commence à poindre. La «*lectio*» des auteurs reste toujours l'élément majeur mais le commentaire de texte commence à exprimer une pensée et une méthode plus originales. Anselme (1050-1117) insère entre les lignes des notes éclairant le sens

³⁷ «Maîtres et élèves, de Charlemagne aux scolastiques» in *Éducation Québec*, vol.12, numéro 1, automne 1981, MEQ.

littéral de certains mots du texte (*praelectio*) et en marge des notes constituant un véritable dossier sur le sujet (lecture proprement dite) pouvant servir d'autorité par ses références aux textes et sentences patristiques. Cette technique, soutient Lemoine (1992, p.797), «jouera un grand rôle dans l'enseignement de la philosophie, même si elle a été conçue d'abord pour la théologie».

Abélard (1079-1142) poussera plus loin cette méthode en y ajoutant des textes patristiques contradictoires invitant au débat public et permettant à l'occasion de présenter des idées condamnées par les autorités religieuses. Ce penseur montrera avec beaucoup de brio comment les contradictions peuvent être résolues en prenant en considération différents facteurs comme l'intervention des copistes, la polysémie d'un terme, l'importance relative du passage dans la pensée globale. Ce recours «à la discussion publique (*disputatio*), souligne Lemoine (1992, p.797-798), crée une situation neuve pour les maîtres contraints de figurer dans un véritable tournoi public, où l'assistance fait fonction d'arbitre; auparavant, dans les écoles ecclésiastiques, le maître était un personnage incontesté...Dorénavant avec la *disputatio*, il doit être le plus fort sans quoi les étudiants risquent de l'abandonner». La «quaestio», qui constitue le privilège du maître seul, comprend l'énoncé d'un problème sous forme d'une question ou d'une alternative, la présentation d'auteurs qui portent à conclure dans un sens puis de ceux qui inclinent à conclure dans un sens différent, la solution du problème, la réfutation des arguments de la thèse non retenue.

4.4.2 La séduction au sein de la scolastique

Pour donner une idée de l'impact de cette scolastique montante, référons nous à la perception que pouvait avoir le public de l'époque. Comment considérait-il cette Faculté des arts de l'Université de Paris où s'organisaient ces discussions publiques? Si cette institution d'enseignement secondaire attire plus que les autres les étudiants, «c'est que, nous dit Durkheim (1969, p.123), la discipline qu'elle enseignait presque à l'exclusion de tout autre était la dialectique, alors regardée comme la sciences des sciences, comme la clef qui ouvre toutes les autres serrures». Ne retrouvons-nous pas ici un des aspects qui soulevait l'intérêt des athéniens pour les sophistes? C'est à Paris, dans le cadre de l'Université, qu'Abélard donnait ses cours. Idole aussi bien des étudiants que des gens ordinaires, il représentait, selon Durkheim (1969, p.85), tout ce que le Moyen Age aimait: «la dialectique brillante, la foi raisonneuse, ce curieux mélange d'ardeur religieuse et d'enthousiasme scientifique». Palmèro (1958) avance que les cours d'Abélard attirèrent jusqu'à cinq mille auditeurs.

Enseigner, dans ce contexte, consiste d'un côté à offrir en spectacle sa maîtrise de la dialectique tout en s'attachant, d'un autre côté, à en révéler les secrets techniques. Comme Gorgias, Protagoras et Hippias, Abélard fascine par cette virtuosité où s'allient force et beauté et qu'il exhibe à notre convoitise, mobilisant, par là, notre intérêt pour un apprentissage pratique. Les remarques de Durkheim nous permettent d'introduire un autre élément caractéristique de la didactique du philosophe à cette époque. Il nous parle d'«ardeur» religieuse et d'«enthousiasme» scientifique qui caractérisent Abélard. Pour séduire, l'enseignant ne doit-il pas être l'incarnation d'une conviction et non le simple véhicule neutre et

mécanique d'une opinion ou d'une technique? Le processus d'apprentissage n'est-il pas palpitant d'artifices sans être artificiel et froid? Si Abélard séduit, c'est pour cette passion avec laquelle il fait vivre ses artifices langagiers, passion qui étouffe tout reproche de superficialité qu'on pourrait lui faire. S'il stimule brillamment l'apprentissage, c'est pour cette raison brûlante de foi qui n'est ni raison mécanique ni foi naïve; c'est aussi pour cette technique qu'il nous offre et dont il semble paradoxalement se jouer; c'est aussi enfin pour cette dialectique de l'existence où s'affrontent la légèreté de la liberté et l'enracinement nécessaire de la technique du discours.

4.4.3 Les excès de la scolastique

Voyons maintenant quels excès ont transformé la Scolastique en une technique puérole? Laissons Jean-Louis Vivès nous décrire la dégénérescence de cette pratique éducative:

On ne laisse pas à l'adversaire le temps de s'expliquer. S'il entre dans quelque développement, on lui crie: «Au fait! Au fait! Réponds catégoriquement.» On ne s'inquiète pas de la vérité; on ne cherche qu'à défendre ce qu'on a une fois avancé. Est-on pressé trop vivement? On échappe à l'objection à force d'opiniâtreté; on nie insolemment, on abat aveuglément tous les obstacles en dépit de l'évidence. Aux objections les plus pressantes, qui poussent aux conséquences les plus absurdes, on se contente de répondre: «Je l'admets car c'est la conséquence de ma thèse.» Pourvu qu'on se défende conséquemment, on passe pour un habile homme. La dispute ne gâte pas moins le caractère que l'esprit. On crie à s'enrouer, on se prodigue les grossièretés, les injures, les menaces. On en vient même aux coup de pieds...»³⁸

³⁸ Texte cité par Palmèro (1958, p.106).

Nous le voyons, ce qui va perdre la Scolastique, c'est le vide de sa procédure: une mécanique aveugle détournée de sa fin originelle. Elle devient une méthode artificielle où la vie authentique de l'esprit semble avoir disparu. Elle se complaît dans des joutes plus à l'image de la rixe physique que de la liberté intellectuelle. Tout ce qui rapproche de la massivité de l'être semble maintenant valorisé: l'entêtement écervelé, le mépris insolent des règles du véritable dialogue, les vociférations mimant davantage l'aboiement animal que la culture de l'esprit. Si cette apparence d'esprit à l'image de nos jeux Nintendo semble séduire, c'est qu'elle réfère à ces séductions molles et aliénées dont parlait Baudrillard (1979). L'évidence, la cohérence, la lucidité, la prudence et la nuance ne sont plus des vertus. Ce qui importe, c'est de marquer des points, de produire et de produire bruyamment, de montrer monstrueusement. On se servait d'ailleurs, fait remarquer Palmèro (1958, p.106), de pois et de fèves pour vérifier si le nombre des négations l'emportait sur celui des affirmations. Ce qui compte, c'est le plus, la quantité et non la qualité. Cela pourrait ressembler à cette pédagogie issue des programmes-cadres des années 70-80 au Québec dans laquelle parler et faire parler constituaient la valeur éducative dominante et où les débats dans les classes de philosophie s'apparentaient quelquefois à ces joutes superficielles de la scolastique moribonde. Cela pourrait ressembler aussi à cet engouement pour le théâtre «improvisation» ou «forum» de ces dernières années, gestuel, bruyant à outrance où l'on se doit de vaincre par ce débridement physique l'équipe adverse. Mais cela pourrait aussi illustrer ce que le virage de «l'approche par compétence» pourrait éventuellement donner au Québec si nous n'y prenons garde. Dans ce nouveau contexte, il ne faut plus parler mais montrer, montrer qu'en tant qu'étudiant, on peut produire des textes argumentatifs, des

problématiques sur n'importe quel sujet. Produire philosophiquement n'est plus une affaire de détour, d'errance parmi les vastes paysages de la culture philosophique mais une affaire de procédure matricielle, opérationnelle, qui nous permettrait de générer à l'infini du philosopher. Le dialogue avec la culture n'est plus le préalable du dialogue éclairé avec soi-même et les autres. Nous détenons maintenant les secrets de la matrice productive et nous nous passons des détours.

4.4.4 Conclusion

Si nous résumons les traits marquants de la Scolastique et les circonstances de son avènement au Moyen Age, nous pouvons dire avec Palmèro (1959) que la domination de l'église à cette époque et la subordination de la philosophie à la théologie qui en découle condamnent toute discussion sur le fond pour ne laisser de liberté que dans la présentation des idées. La forme, en déployant un espace de liberté, prend une valeur autonome qui donnera sa particularité à cet enseignement scolaire. Ce jeu des acteurs dans le système, pour reprendre une image chère à Crozier (1977), permet à certains d'échapper à la fermeture étouffante du discours officiel alors que d'autres n'en arboreront qu'un verbalisme artificiel inféodé passivement et mécaniquement au pouvoir religieux.

Moyen d'expression, d'enseignement et d'apprentissage, essentiellement scolaire comme son nom l'indique, la Scolastique aura donc avec Abélard sa phase de séduction et avec d'autres, sa phase aliénante, contraignante, enfermant les intervenants dans une prison de l'esprit faites de rituels figés avec, pour clore le tout, la *determinatio* ou *sententia* finale. Si la *disputatio* s'est

popularisée, c'est qu'elle offrait cette dimension libertaire dont les individus éprouvaient le besoin. Mais cette liberté que la «dispute quodlibétique» octroyait (n'importe qui peut soulever n'importe quelle question) tendra à devenir dans sa phase décadente une gesticulation physique, bruyante, à mille lieues d'un exercice authentique de la pensée.

Enfermée dans la rigidité technique et aveugle, la Scolastique est la servante du pouvoir dont le ridicule de son expression tardive, qui tient du spectacle de cirque, n'en est que la contrepartie libertaire sans esprit. Son échec réside dans le fait de ne pas avoir voulu laissé une place au plaisir que pouvait offrir une certaine liberté de l'esprit, de ne pas avoir voulu accepter une technique ouverte sur son propre dépassement.

4.5 L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE DE LA RENAISSANCE À LA FIN DE L'AGE CLASSIQUE

4.5.1 Les grands traits de la Renaissance

Avant de voir si l'enseignement de la philosophie présente des éléments nouveaux durant la Renaissance, esquissons les grands traits de cette époque. Du milieu du XIV^{ème} à la fin du XVI^{ème}, la religion est toujours au pouvoir. Même s'il manifeste une soif inextinguible de renouveau, de liberté, «l'homme de la Renaissance, comme le souligne Denis Simard (1996, p. 63), demeure un enfant de Dieu». L'effondrement de la position privilégiée de l'homme avec la révolution copernicienne, la découverte de nouveaux mondes (Amérique, Afrique, Asie), la

fascination qu'exerce la nature, l'essor de la science et de la technique, la mathématisation de l'univers, l'invention en Europe de l'imprimerie par Gutenberg qui permet la diffusion des livres et des connaissances, la redécouverte de l'Antiquité, la dissolution de l'unité chrétienne médiévale avec l'apparition du protestantisme et de la bourgeoisie montante, amènent l'homme de la Renaissance à rompre avec la tradition médiévale et à désirer un nouvel idéal qui prendra le nom d'Humanisme.

4.5.2 Le renouveau pédagogique

La critique systématique de la scolastique, le besoin d'aller à la source et non d'adhérer aveuglément au commentaire du commentaire, le besoin de renouer avec la «religion de la culture» (Marrou, 1968) propre à l'hellénisme constituent des aspects importants de cette période. Rabelais illustre l'engouement pour un savoir encyclopédique auquel son «abbaye de Thélème» apportera quelques nuances alors qu'Erasmus illustrera le besoin de renouer avec un raffinement littéraire et l'idéal de l'orateur que le moyen âge avait occultés. Ajoutons à cela les considérations de ce dernier sur l'éducation des enfants. Il faut faire de l'étude, disait-il, «un divertissement et non une peine. Cet âge veut être séduit par l'attrait, car il ne peut pas encore comprendre combien de profit, d'honneur et de jouissances l'instruction doit lui procurer plus tard».³⁹

³⁹ Cité par Claude Marcil (1981) in «Aux sources de la pédagogie», *Éducation Québec*, automne .

Luther invite seigneurs et magistrats allemands à se préoccuper de l'éducation du peuple indispensable bien sûr pour comprendre et maintenir la religion mais aussi, précise-t-il, «quand même il n'y aurait, ni âme, ni ciel, ni enfer, encore serait-il indispensable d'ouvrir des écoles pour les choses de ce bas monde...Et c'est à vous, seigneurs, de prendre en main cette oeuvre, car si l'on abandonne ce soin aux parents, nous périrons cette fois avant que la chose ne se réalise»⁴⁰.

On ne peut oublier les remarques brillantes de Jean-Louis Vivès, cet ami d'Erasme et Thomas More: «Les maîtres doivent posséder, non seulement la science nécessaire à leur enseignement, mais aussi la capacité et l'habileté d'enseigner...(Le maître) aura du savoir-faire. Il s'adaptera à sa science et à ses élèves, de manière à mieux enseigner et à les mieux connaître»⁴¹.

Quant à Montaigne, vers la fin du XVIème, il mettra l'accent sur une intériorité libérée retrouvant en elle «la forme entière de l'humaine condition» et condamnera les excès du savoir encyclopédique et du pédantisme. On se rappelle quelques unes de ces affirmations célèbres: «savoir par coeur, n'est pas savoir», je ne veux pas que le maître «invente et parle seul; je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour», je veux un conducteur qui ait plutôt «la teste bien faite que bien pleine».

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Cité par F. Anselme d'Haese (1960, p.55)

4.5.3 La didactique dans les collèges des Jésuites

Vers la fin du XVI^{ème} siècle et surtout au XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle, la Compagnie de Jésus, sous l'inspiration d'Ignace de Loyola, fonde de nombreux collèges dont l'objectif principal, nous dit Durkheim (1969), est de contrer d'une manière militante la réforme protestante et maintenir la prééminence de la religion catholique en assurant une éducation publique de haute qualité. En 1600, on comptait 300 collèges et en 1773, date de leur interdiction momentanée, près de 1538 aux dires de Anselme d'Haese (1960).

Si l'on en croit Gauthier et Tardif (1995, 1996), la pédagogie serait née au XVII^{ème} siècle. L'augmentation de la clientèle étudiante liée à plusieurs facteurs sociaux, notamment la Réforme protestante et la Contre-Réforme catholique, contraint les enseignants à se pencher sérieusement sur le problème de la gestion de la classe et du processus d'apprentissage. C'est au XVII^{ème} siècle que, selon ces deux auteurs, la pédagogie devient une pratique d'ordre et de contrôle. On contrôle l'enfant pour le rectifier. Il faut donc le placer dans un lieu hors de la famille et comme il n'est pas le seul, il faut constituer des classes, contrôler son temps, ses déplacements, sa posture, sa conduite, l'organisation des savoirs et des apprentissages, imposer des travaux, créer un système d'émulation, de concurrence, de renforcement positif et négatif. Le Ratio studiorum des Jésuites en est le modèle. «Tout un système de ré citations, compositions «disputes», de concours et de prix, de joutes d'éloquence, précise Vial (1995, p.41), provoque l'émulation et l'activité: les élèves groupés par deux, chacun ayant dans son partenaire un rival, récitent leur leçon sous l'autorité de *décurions*». La classe est divisée en deux camps: Romains et Carthaginois.

Durant cette période, la langue d'Instruction reste le latin et ce malgré les doléances d'un Comenius. Pédagogue original et avant-gardiste avec sa Grande didactique, il n'aura malheureusement pas d'impact immédiat sur le plan pédagogique même si son *Orbis Pictus* constitue jusqu'au XVIIIème un livre de base pour l'enseignement des langues. Vial (1995, p.47) constate que «dans l'ensemble, ces vues ne seront pas suivies». L'empirisme de Bacon et celui de Locke, qui influenceront tant la pédagogie scientifique ultérieure, auront aussi du mal à percer sur le plan pédagogique à cette époque.

4.5.4 La didactique de la philosophie

Ces éléments ont-ils modifié l'enseignement de la philosophie?. Comme le dit Margolin, (1981, p. 82). «l'enseignement des études... a conservé le cadre traditionnel du *trivium* et du *quadrivium*». Cependant une nouvelle institution apparaît, le *collège* dont certains sont célèbres comme celui de Louvain, celui des «lecteurs royaux de Paris» (l'actuel collège de France). Simard (1996, p.76) soutient que ces institutions sont «pétrées de principes éducatifs nouveaux: la pratique des Anciens, le respect de l'élève, l'émulation, le dialogue entre le maître et l'élève».

Au départ, simples lieux d'hébergement d'étudiants pauvres, les collèges prennent une allure nouvelle et se mettent à devenir des centres d'enseignement qui feront concurrence à l'Université médiévale. Martinet, dans l'Encyclopédie philosophique universelle (1992), soutient que «la philosophie n'est enseignée que dans les établissements où est organisé un cursus d'études complet et qu'on appelle pour cette raison «collèges de plein exercice»». Le système des classes qui permet de regrouper les élèves selon leur niveau de connaissances et pratiquer

une organisation progressive et méthodique des matières, constitue la pratique courante de ces institutions. Les élèves, affirme Martinet «ne peuvent aborder la philosophie qu'après avoir subi un examen qui permet de juger s'ils ont été convenablement initiés à la grammaire, aux humanités et à la rhétorique (latine, bien entendu)». Sur le plan de la didactique de la philosophie, on n'exigeait pas des apprentis-philosophes le moindre travail écrit alors que les élèves des classes inférieures devaient en remettre. À titre d'exercice, on trouvait la *répétition* textuelle des leçons magistrales du maître que les étudiants pratiquaient au préalable par un type d'enseignement mutuel ou coopératif et on s'adonnait bien sûr aussi à la *disputatio* qui avait pris tant d'ampleur dans les Universités du Moyen Age. Pour éviter que cette joute argumentative ne dégénère en rixe physique, on met au point un rituel modérateur. Chaque protagoniste doit saluer son adversaire, prendre la peine de répéter son affirmation et répondre point par point à son argumentation en rejetant ou concédant les prémisses, en introduisant des distinctions, en infirmant la validité des liens logiques ou en dénonçant les paralogismes et les sophismes.

Ces disputes, nous dit Martinet (1992), même si elles demandent plus d'habileté que les répétitions «sont elles aussi foncièrement tributaires des leçons magistrales», ce qui l'amènera à dire plus loin que «l'enseignement de la philosophie telle qu'on l'a pratiquée dans les collèges procède sans rupture de l'enseignement médiéval».

Les Actes qui constituent un exercice moins scolaire que les *disputes* en classe, font des raccourcis sur les rituels mais le principe du débat argumentatif reste le même. «Les Actes, écrit Martinet (1992, p.802) n'impliquent aucun travail

de recherche, ni même de composition...(Les élèves) font moins preuve d'intelligence que de mémoire, de technique, de vivacité d'esprit et de facilité d'élocution».

Pour faciliter le travail des élèves, on élabore des manuels (*Candidatus*) qui présentent la liste des questions de débat habituelles et l'énoncé des arguments pour et contre. Aristote est toujours à l'ordre du jour et les Jésuites y insistent fortement. Cependant petit à petit les maîtres composeront des cours plus personnels qu'ils prendront l'habitude de dicter. Du XVI^{ème} au XVII^{ème} siècle les cours conservent sensiblement la même structure. L'enseignement de la philosophie semble être resté attaché aux traditions car comme le souligne, Martinet (1992, p.805), on n'a «jamais aboli l'obligation d'enseigner la philosophie en latin, tandis que l'usage du français a été introduit dans les classes de rhétorique au début du XVIII^{ème} siècle». L'esprit de dispute semble toujours persister même si on élimine au début du XVIII^{ème} les traditionnelles «questions disputées».

Qu'en est-il de l'attrait des cours de philosophie? À l'époque de la Renaissance, on la loue et un curriculum ne semble pas être complet sans elle. Plus tard, constituant la porte d'accès à des disciplines bien vues comme la médecine ou la théologie, on suit son enseignement par nécessité et sans conviction jusqu'au jour où, moyennant finances, les étudiants purent obtenir de faux diplômes ès arts. «Quant à ceux qui abordent le cycle de la philosophie en attendant monts et merveilles, l'enseignement qu'on leur dispense, soutient Martinet (1992, 807), a souvent tôt fait d'éteindre leur enthousiasme».

Au XVIII^{ème} siècle, les Encyclopédistes font la guerre à l'enseignement de la philosophie dans les collèges et reprennent dans leur langage les critiques que Rabelais et Erasme donnaient de la scolastique durant la Renaissance. Martinet (1992, p.808) constate que, malgré ces critiques «l'enseignement de la philosophie est resté marqué jusqu'à la fin du XVIII^{ème} par des pratiques médiévales, lors même qu'on s'est efforcé d'en renouveler le contenu en accordant de plus en plus de place aux idées des Modernes».

Le siècle des Lumières et, dans sa lancée, Rousseau ont élaboré un nouvel idéal qui n'a pas eu de répercussions immédiates sur l'enseignement. Martineau (1996) fait un tableau récapitulatif qui montre ce qui se faisait au XVIII^{ème} et ce que Rousseau, «le Copernic de la pédagogie», préconisait. Si Rousseau nous invite à considérer l'enfant comme une fin en soi et à épouser son libre développement, la pratique pédagogique courante à cette époque était centrée sur l'adulte, le maître et un savoir établi. L'enfant avait le devoir d'imiter l'adulte instruit que le savoir du maître présentait en modèle et cet adulte instruit constituait la seule fin de l'éducation. L'enfant n'était donc qu'une étape fruste à dépasser, un moyen de se rendre à l'adulte. Le rôle d'enfant n'est pas d'être, de s'exprimer, d'avoir du plaisir mais de suivre, d'écouter, de se fondre dans le savoir du maître. Durant cette période, l'apprentissage, écrit Martineau (1996, p.126), se fait de façon traditionnelle: obéissance et imitation des modèles, sophistique et rhétorique». Trenard, Viguerie (1981) dans *L'histoire mondiale de l'éducation* soutiennent la même perspective.

L'enseignement de la philosophie n'a donc fait qu'épouser la tendance éducative conservatrice de l'époque alors que penseurs et philosophes des

Lumières annonçaient, à travers leurs critiques, l'aube d'un monde nouveau débarrassé de l'obscurantisme et des superstitions, monde de « progrès » sous l'égide d'une raison dont chaque individu serait le porteur.

4.6 L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE EN FRANCE ET AU QUÉBEC DEPUIS SON INSTITUTIONNALISATION JUSQU'À LA PÉRIODE ACTUELLE

4.6.1 L'enseignement philosophique en France

C'est l'Empire qui, au début du XIX^{ème} siècle en France, va lier le développement de l'université à l'État et enclencher l'institutionnalisation de l'enseignement de la philosophie. Pour le contenu de cette discipline, on reprendra celui des manuels des collèges de l'Ancien Régime (logique, métaphysique, morale, histoire des opinions des philosophes) réajusté avec les idées des Idéologues et de Condillac. Un prix d'honneur de philosophie est octroyé pour la meilleure dissertation sur la question posée au concours général et on attribue aux gagnants des privilèges que les élèves de rhétorique détenaient déjà comme l'exemption de la conscription et la gratuité des grades universitaires. Cette valorisation de la dissertation donnera naissance à une multitude d'ouvrages pédagogiques et didactiques sur le sujet.

Un moment de séduction avec Victor Cousin

À travers des cours qui captiveront l'intérêt du public, Victor Cousin s'efforcera de rehausser la place de la philosophie en faisant d'elle une discipline autonome consacrée par l'État. Il tentera de renouveler et d'uniformiser son contenu et son enseignement en rompant avec l'approche traditionnelle véhiculée par l'Ancien Régime. Cette volonté de réforme et d'hégémonie ne manquera pas de susciter moult critiques. Mettant l'accent sur une approche historique éclectique, soucieuse de liberté de penser et, perçue comme le lieu propre de la philosophie, il présente cette dernière comme une entreprise affranchie de la religion et de l'État. Les deux camps ciblés attaqueront vite les ambitions de Cousin. On finira par le mettre à la retraite et on réorganisera l'enseignement de la philosophie en conséquence. Avec cette réorganisation réactionnaire, «la philosophie prend dans les lycées le nom de logique, aux dires de Douailler et Vermeren (1992, p.812)...La tâche du professeur de philosophie devient celle d'exposer dans ce domaine, avec netteté et brièveté, un corps élémentaire de connaissances».

La philosophie et son enseignement perçus comme une contrainte

Si les cours de Victor Cousin attiraient une foule d'étudiants en bouleversant le type d'exposé traditionnel, le succès des études scientifiques et «la limitation de l'enseignement philosophique à l'apprentissage d'éléments de logique et de modèle d'argumentation morale, soulignent Douailler et Vermeren (1992, p.813), conduisent les élèves à accorder généralement à cette matière une attention de

pure forme...en passant l'épreuve du baccalauréat une, voire deux années avant, grâce à la lecture de quelque manuel». Ravaisson élaborera en 1867 une nouvelle politique de l'enseignement de la philosophie où l'histoire de la pensée constituera une dimension parmi d'autres mais non la seule. L'étude des divers mouvements de pensée pourrait révéler, selon lui, un lieu de convergence de cette diversité, sorte de perspective d'ensemble qui pourrait bien exprimer la spécificité de la philosophie.

Le spectre de la suppression des cours de philosophie

En 1874, la *classe de philosophie* est institutionnalisée et devient le trait caractéristique de l'enseignement secondaire français. Elle constituera, aux dires de Paul Janet, «le couronnement des études»⁴². Cette situation intenable d'un cours hors cursus et sans suite, dira Brunet (1992), provoquera des mouvements de réforme en vue de son abolition.

Pour contrer cette volonté de réforme, le GREPH (Groupe de Recherche sur l'Enseignement Philosophique, 1977) proposa une extension de cet enseignement à tous, des élèves du technique à ceux des Lettres, enseignement pouvant commencer dès le début du secondaire. Le GREPH abandonnait ainsi l'idée d'une philosophie reine plus problématique qu'autre chose et était prêt à en faire une discipline comme les autres bénéficiant d'un apprentissage progressif.

⁴² Cité par Roland Brunet dans *Encyclopédie philosophique universelle* (1992, p.817)

Depuis lors, l'enjeu des doléances contre la philosophie reste le même. On s'interroge toujours sur la validité d'un enseignement couronnement des études que rien n'appelle ni ne prépare et on ne voit pas l'intérêt d'en promouvoir une extension horizontale et verticale.

Quant à la méthode d'enseignement, elle reste essentiellement axée sur le cours magistral, l'explication de textes, le commentaire, et la dissertation qui constitue l'enjeu de l'examen terminal. On a pu apporter à cette matrice de base, de nombreuses variantes en fonction des modes pédagogiques du moment. Jean Houssaye (1988) en donne un bon aperçu. Après une période de centration sur le savoir et le maître, certains ont fait la révolution du «Copernic de la pédagogie» réactualisée à travers l'approche rogérienne. Enfin, revenus de certaines illusions, d'autres exprimant la tendance actuelle se centrent sur l'apprentissage et l'élève et confèrent à l'enseignant la «place du mort». Tozzi (1993, 1995) abonde dans ce sens avec sa matrice didactique du philosophe constituée par trois opérations en relation triangulaire: conceptualiser, argumenter, problématiser.

4.6.2 L'enseignement de la philosophie au Québec

Au Québec, constate Berthelot (1994) le modèle éducatif théocratique domine jusqu'au Rapport Parent. Opposée à toute prérogative qui pourrait affaiblir son pouvoir, l'Église refuse farouchement toute intervention de l'État, tout projet démocratique et laïque comme celui du parti Patriote dont l'Institut Canadien reflétera les idées en 1844. L'Église ira même jusqu'à s'objecter aux lois sur la fréquentation scolaire obligatoire. Les manuels scolaires rédigés par des

clercs propagent dans les différents champs du savoir, l'idéologie religieuse. «Quant à l'enseignement des collèges classiques, écrit Berthelot (1994, p.41-42), il était centré sur les humanités gréco-latines, dans la tradition du *ratio studiorum* des Jésuites datant du XVIème siècle. La religion pénétrait tout l'enseignement; la philosophie était thomiste et jusqu'aux années soixante, on y dissertait sur les preuves de l'existence de Dieu.». Le Rapport Parent changea cet état de choses et créa les cégeps qui assuraient à la fois une formation technique et une formation donnant accès aux études universitaires. Dans leur contexte, l'enseignement de la philosophie se détacha rapidement de la religion et de la patristique.

Avant le rapport Parent, l'enseignement de la philosophie s'apparentait à celui auquel les Jésuites nous avaient habitués dans leurs collèges depuis le XVIème siècle. Leur influence au niveau du contenu a pesé dans la conception que le rapport Parent se fait de la culture générale. «La définition des cours communs obligatoires, note Berthelot (1994, p.62), fut largement marquée par l'héritage des collèges classiques; la philosophie et la littérature s'imposèrent contre les tenants d'une définition plus moderne de la formation générale».

Dans un ouvrage sur l'enseignement de la philosophie au collégial, Péloquin et Toussaint (1988) distinguent avec une forte nostalgie les caractéristiques de la formation intellectuelle dans les collèges classiques et celles du collégial après le rapport Parent. Ces auteurs montrent que les nouvelles institutions ont mis certes l'accent sur des dimensions délaissées dans les collèges classiques comme la créativité, l'expression personnelle mais ce, au détriment de la rigueur intellectuelle et de la qualité de la langue.

Le cours classique se divisait en deux cycles: les humanités d'une durée de six ans et un second cycle (philosophie) d'une durée de deux ans. Le premier cycle, en raison de sa forte cohérence et de son homogénéité favorisait, selon les auteurs, une bonne maîtrise du français, de la syntaxe, de la grammaire, des grands auteurs pour rédiger le discours oratoire, enjeu principal de la classe terminale de rhétorique. Les exercices de version latine ou grecque, en favorisant la transposition d'une langue dans une autre, obligeaient davantage à une connaissance des codes et à une approche méthodique qu'à une improvisation «vécucentrique». Travailler sur des textes de Cicéron, ajoutent les auteurs, initiait l'étudiant à la rigueur de l'argumentation juridique que l'apprentissage du raisonnement mathématique et géométrique renforçait. «Peu à peu, soutiennent Péloquin et Toussaint (1988, p.3), il comprenait les exigences de la rigueur intellectuelle et ce qu'il perdait en spontanéité, il le gagnait en rationalité. Ainsi, les Humanités préparaient adéquatement l'élève aux deux années du cycle philosophique».

L'enseignement philosophique, «couronnement des études classiques» était dogmatique et ne traitait que de la néo-scholastique. La logique d'Aristote servait de prolégomènes à la pensée de Saint Thomas. Cette limitation, aux dires des auteurs, «donnait , dans tous les cas l'impression d'un tout cohérent et clair». Déterminé jusque dans ses moindres détails, l'enseignement de la philosophie ne laissait presque pas de jeu à l'initiative individuelle des professeurs. L'utilisation de manuels et le suivi annuel assuré par un même enseignant garantissaient la continuité et l'homogénéité des enseignements. Péloquin et Toussaint (1988, p.5)

considèrent que cette situation, grâce à son «encadrement constant», son «haut degré de cohérence», avait l'avantage d'être très formatrice.

La création des cégeps bouleversa cet édifice pédagogique. On misa sur l'expression de soi et la libre pensée au détriment d'une rationalité, d'une rigueur et d'un labeur trop à l'image de l'ancienne structure religieuse. Soucieuse de prendre le virage technologique, la réforme de l'éducation privilégia la technique et la science au détriment, aux dires des auteurs, des formations littéraire et philosophique qui paraissaient pour bon nombre bien surannées. On conserva donc à contrecœur une petite place à la philosophie bien loin des 11h et 7h hebdomadaires des collèges classiques. En modifiant la structure du secondaire, les étudiants arrivent dans les cours de philosophie collégiale bien plus jeunes, bien moins préparés, et avec une formation générale plus hétéroclite et moins solide que celle des élèves des collèges classiques. Dans ce nouveau contexte, l'enseignement de la philosophie, ne pouvant plus miser sur certains préalables et sur une cohérence entre professeurs d'un même département, ne cherche plus en général à transmettre un savoir commun comme celui de la néo-scholastique, mais à initier tant bien que mal des étudiants, peu préparés, à la réflexion et aux problématiques philosophiques.

En 1973, un programme énonçant des objectifs philosophiques et pédagogiques est constitué. Ce programme ordonne d'une manière séquentielle les quatre cours obligatoires de philosophie. Mais en 1977, un nouveau programme efface cet ordre séquentiel. En 1984, un autre programme entre en vigueur qui ne rétablit pas de séquence mais met l'accent sur «la nécessité de former des individus intellectuellement autonomes par l'exercice de la rationalité»

(Péloquin et Toussaint, 1988, p.11). Ce nouveau programme tente de délimiter le champ philosophique de chacun des cours et «innove, soutiennent Péloquin et Toussaint (1988, p.12) en articulant l'apprentissage de la philosophie autour d'une structure à quatre dimensions: concepts, théories, références historiques et problématiques contemporaines» . Ce nouveau programme souffre cependant, aux yeux de ces auteurs d'une double déficience. D'un côté, il ne permet pas d'établir une cohérence séquentielle entre les quatre cours de philosophie et, dans les faits, il n'incite à aucune concertation entre les professeurs «pour la détermination des habiletés intellectuelles à acquérir pour chacun des cours». D'un autre côté, subissant les enseignements de quatre professeurs différents, l'élève n'a aucunement le sentiment d'une progression, ce qui provoque son désintérêt et son ressentiment.

Enfin à l'occasion du 25ème anniversaire des collèges, le ministère, ne sachant pas trop comment échapper aux incertitudes et aux maux qui accablent les sociétés modernes, a voulu injecter, en guise de remède, un sang neuf dans le système éducatif. Ce remède miracle pour le collégial semble être pour le ministère «l'approche par compétence». Née aux États-Unis autour des années 70 sous l'influence du courant béhavioriste et de l'approche par objectif, critiquée et abandonnée autour des années 80, elle renaît de ses cendres aux Québec en 1986 au moment de la réforme de l'enseignement *professionnel* secondaire pour être ensuite transférée en 1993 à l'ordre collégial. Cette approche a suscité de nombreuses réactions mais aussi nombre de documents explicatifs pédagogiques cherchant à la démystifier. Un texte initiatique de Gille Tremblay (1990) définissait son origine et ses implications pédagogiques. La compétence, dit-il, met l'accent

sur le savoir-faire et non sur la capacité de démontrer ses connaissances. Elle constitue le *résultat* final d'un apprentissage qui nécessite la détermination d'un *contexte de réalisation*, de *critères de performance*, de *responsabilités* (dans le sens de répondre devant autrui de ce que nous sommes capables de faire). Après ces considérations, on a vu surgir de nombreux articles et publications comme celle de Touzin (1994) pour aider les enseignants à élaborer un plan de cours dans un contexte de compétences.

Cette approche, sous ses appareils pédagogiques et didactiques, manifeste principalement un souci de contrôle selon des critères précis et homogènes à la grandeur de la province: contrôle des contenus et des pratiques enseignantes, contrôle des apprentissages étudiants, contrôle des «compétences» objectivables et mesurables dont doit disposer l'élève au sortir du collégial. À l'heure où les grands spécialistes des organisations comme Morgan, Minzberg, Pitcher remettent en question ce mythe de la gestion et du contrôle à tout prix, le ministère de l'Éducation semble croire qu'en plaquant d'en haut une approche qui avait eue déjà son lot de critiques aux U.S.A., il pourrait prendre le virage éducationnel vers l'an 2000.

Ce qui est étrange, c'est que sous l'impulsion de Schön (1983) et d'autres, bon nombre de chercheurs québécois en éducation comme Gauthier et Tardif (1994) ont montré que la pédagogie ne peut qu'abandonner ses deux anciens modes de fondation aujourd'hui surannés (le surnaturel et le scientifique comme normes absolues) et qu'elle ne peut faire autrement que de se diriger vers un troisième mode, l'activité professionnelle réflexive comme critère effectif du champ éducatif. Rejoignant des nuances que Dewey (1929) avait déjà apportées à

propos de la science envisagée comme norme de la pratique pédagogique, leur analyse nous permet d'inférer que le ministère semble n'avoir tenu aucunement compte de ces considérations pédagogiques actuelles puisqu'il ne s'est pas donné la peine d'impliquer son personnel enseignant dans sa démarche de changement, où si certains soutiennent le contraire, à titre peut-être de technicien se devant d'appliquer servilement la nouvelle formule éducative.

Mellouki (1990) a montré que le discours sur le savoir enseignant a, certes, évolué au Québec, mais qu'il n'a pas toujours modifié les pratiques enseignantes. Si l'auteur constate ce fait sans élaborer sur les raisons de cet écart entre une politique éducative et la pratique réelle des enseignants, il nous est possible de suggérer qu'un des facteurs pourrait être l'absence de consultation du personnel enseignant dans ces réformes. Certes, ce facteur n'est pas le seul et nous n'analyserons pas ici les différentes variables qui peuvent intervenir dans ce processus. Il nous est cependant permis d'inférer que cette attitude ministérielle incite, de par sa forme, à une déresponsabilisation du personnel enseignant. Loin de fournir un cadre qui lui permette d'être un praticien réflexif à la manière de Schön, on l'enferme dans un rôle d'appliquant docile des politiques éducatives gouvernementales.

Depuis la dernière décennie, les productions didactiques semblent chercher pour la philosophie la protection d'un discours scientifique même si dans la pratique les choses changent peu. La menace de suppression constante qui plane sur les cours de cette discipline peut expliquer cette tendance.

À titre d'exemple, nous pouvons citer l'approche par objectif de Péloquin et autres (1988) dont Tozzi (1994) a fait l'analyse dans la revue *Philosopher*. Les auteurs mettent l'accent sur la nécessité de développer l'argumentation d'une manière séquentielle et uniforme à travers les quatre cours de philosophie. Tozzi, tout en reconnaissant le sérieux de cette recherche, reprochera à ses auteurs d'avoir mésestimé la complexité de la pensée philosophique. Cette dernière «ne résulte pas de l'addition du simple et qu'une démarche analytique ne favorise pas forcément la synthèse dans un apprentissage» (p.212). Tozzi se demande s'il n'y a pas lieu de travailler «d'emblée au niveau d'une complexité de tâches (leur donnant par là même plus de sens). Au modèle analyse/synthèse se substituerait alors un modèle systémique plus actuel, qui va de l'ensemble à la gestion plus localisée des variables» (p.213). Tozzi conclut que cette étude a concentré l'apprentissage sur l'argumentation au détriment de la problématisation et de la conceptualisation et que sa logique par objectifs séquentiels «programmés» aboutit «à proposer un seul modèle, très simplifié et très normatif, ne laissant guère de libre jeu au mouvement de la pensée» (Tozzi, 1994, p.215).

Un autre exemple serait une recherche présentée en 1991 par un groupe de professeurs de philosophie du Collège Ahuntsic (Caron, 1991). Leur hypothèse de départ est que la métacognition peut aider l'étudiant dans son processus d'apprentissage. Ils reconnaissent que la mise en application d'approches métacognitives n'a pas eu le résultat escompté. Il y a eu beaucoup d'abandon au sein des groupes (la moitié). Ils signalent que «les étudiants trouvent trop technique et assez indigeste l'appareillage conceptuel et la mécanique d'apprentissage» (V,

p. 20). Nous retrouvons ici le problème de la surdétermination théorique que nous avons abordé avec Baudrillard et Atlan.

Devant cette tendance qui ne semble pas améliorer davantage l'image de la philosophie auprès des étudiants et auprès du public, ne devrions-nous pas tenir compte, au moins partiellement, de la dimension séduction dans la transmission du philosophe?

4.7 CONCLUSION: L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE ET LA DUALITÉ DIDACTIQUE SÉDUCTION-PRODUCTION

L'histoire de l'enseignement de la philosophie a révélé la présence et l'intérêt d'une didactique à base de séduction mais elle en a aussi révélé les écueils. Dès que cette dernière s'enferme dans la prétention à l'être, dans des procédés mécaniques, elle dégénère en stratégie du vide. Elle ne devient qu'une apparence sans âme, sans vie.

On se souviendra que les sophistes ont été les premiers pédagogues même si la pédagogie (Gauthier, 1993, 1996), dans ses instances actuelles, a pris naissance seulement au 17^{ème} siècle. Ce sont ces sophistes qui ont peut-être illustré le mieux la forme séductive, esthétique ou artiste de la pédagogie. Ce sont eux qui nous donnent aussi une bonne illustration d'une didactique du philosophe orchestrée par le principe de séduction. Tout en faisant oeuvre de philosophes, ils ont joué sur la séduction des mots et des signes pour envoûter leurs auditeurs et les

inviter au jeu de la culture, et ils y ont réussi. Leur réputation les précédait et ils ont contribué à créer un engouement pour la philosophie. Certes, ils prenaient appui sur certaines techniques mais leur art, justement, consistait à les dépasser avec virtuosité à l'image de l'*expert* de Tochon (1989) ou du joueur de jazz de Schön (1985). Si Socrate et Platon se méfient des séductions faciles, ils utilisent eux aussi aussi des procédés de séduction (caractère érotique de la relation maître-disciple; Marrou, 1965), mais cette fois, non dans un but ludique et esthétique, à la manière des sophistes, mais dans un but austère, sérieux, quasi-religieux, pour convertir les adeptes au monde de la vérité (Nietzsche, *Crépuscule des idoles*). C'est ce glissement d'une pédagogie bercée par le jeu des signes, des apparences à une pédagogie du sérieux que dénonce Daignault (1985). Si Isocrate, dans le monde hellénistique, l'emporte sur Platon, c'est parce que, à ses débuts, la rhétorique éloigne de la massivité de l'être. C'est «ce qui nous différencie des barbares», disait Isocrate. Certes, la philosophie se propose aussi une tâche émancipatrice, mais souvent, sa didactique s'est obstinée à réintroduire une autre forme de massivité ontologique, celle de l'apprentissage nécessaire d'un savoir identifié à l'absolu, à l'être.

Mais cette rhétorique, issue des sophistes, mise en forme par Isocrate, conceptualisée par Aristote et adoptée par plusieurs écoles philosophiques de cette période, s'est aussi transformée en son contraire pour devenir une mécanique sans transcendance, sans idées. Cette mécanique oratoire où tout est spécifié, où tout relève d'une technique apprise et transmissible, perd peu à peu de son charme et de son envoûtement, pour ne refléter que la mort de l'esprit,

l'inertie de la pierre et non cette légèreté (Gauthier, 1993) dont la pédagogie a besoin.

L'avènement du christianisme, son insertion dans le pouvoir et les invasions barbares contribuent à rendre triviales et méprisables des didactiques axées sur la séduction jusqu'au moment où l'esprit, refusant les ténèbres, tente de se libérer avec la *scolastique*. Cette dernière trouve son esthétique, sa légèreté dans les envolées logiques de l'esprit. Elle atteint avec Abélard une forme qui concilie «la dialectique brillante, la foi raisonneuse, ce curieux mélange d'ardeur religieuse et d'enthousiasme scientifique» (Durkheim, 1969). La séduction, sous son règne, allie maîtrise logique, conceptuelle, passion du savoir et surtout, légèreté.

Mais la scolastique, elle aussi, subit les contrecoups de sa démesure pour devenir, sous un certain aspect, une éristique de cirque, une *séduction-lubrification* adulée des masses et, sous un autre, ce radotage formel, imprégné de syllogismes stériles, coupé du monde que dénonçait féroce Rabelais.

Les Jésuites redonnent du brillant à la rhétorique. Leurs collèges gagnent une forte réputation. Les cours de philosophie jouent sur le prestige de la *disputatio*, mise au point par la scolastique, et à laquelle on apportera quelques règles pour en contrôler les excès. Avec la *disputatio*, l'art de parler et de raisonner maintiennent l'univers de la séduction. Mais vite encore, cette période de séduction dégénère. Le siècle des Lumières qui suit, n'a que mépris pour l'enseignement de la philosophie de l'époque qu'il considère comme un exercice futile étranger à la vie.

Durant son institutionnalisation, l'enseignement revêt en France quelques formes séductives (Victor Cousin), mais il s'enferme vite, comme au Québec, sous le règne des collèges classiques, dans la ritualisation d'exercices de pures formes (Berthelot, 1994) d'où l'esprit semble absent et qui lui vaudront les critiques de Durkheim. La démocratisation de l'enseignement de la seconde moitié du siècle contraint l'enseignement de la philosophie à s'ajuster à la nouvelle réalité étudiante sans toujours arriver à convaincre cette dernière du bien-fondé de cette discipline. L'instrumentation didactique sous forme d'exercices balisés a, certes, amélioré l'intérêt au sein des cours de philosophie sans provoquer les enthousiasmes qui, même minoritaires (Monteil, 1989), sont susceptibles d'irradier sur l'entourage et de rehausser auprès du public l'intérêt pour cette discipline réflexive tant décriée.

La séduction est légère mais elle peut devenir une pratique purement formelle, coupée de la vie, qui la fait retomber dans la pesanteur ou la massivité de l'être d'où elle croyait s'échapper. La séduction est toujours un risque. Elle nécessite des techniques, du savoir, mais c'est dans le détachement, la légèreté conférés par une certaine expérience (Tochon, 1989; Schön, 1983) du jeu relationnel que nous pouvons séduire. C'est le désir d'établir comme les sophistes une certaine complicité sensible à l'autre malgré la passion du savoir qui peut nous investir.

Nous proposons dans le prochain chapitre une description modélisée d'une didactique du philosophe qui puisse tenir compte des écueils d'une pratique interpellant la séduction et de ceux d'une pratique balisée axée sur des activités productives techniciennes.

CHAPITRE V

MODELE DESCRIPTIF D'UNE DIDACTIQUE DU PHILOSOPHER

Nous proposons une didactique du philosophe qui se situe à l'interface entre une didactique de la production-reproduction et une didactique de la séduction. Cette interface constituerait la *zone proximale* de développement (Vygotsky, 1985), lieu d'une certaine structuration interpersonnelle des rapports favorisant l'acquisition du philosophe, et notamment *l'intériorisation de la réflexivité critique*.

5.1 L'ASPECT PRODUCTION-REPRODUCTION DE LA DIDACTIQUE DU PHILOSOPHER

5.1.1 Les aspects positifs de la didactique de la production

Nous reconnaissons le caractère indispensable d'une didactique de la production-reproduction avec ses apprentissages balisés.

Il faut nécessairement *outiller* l'étudiant (Meirieu et Develay, 1992) et ne pas croire que l'on puisse apprendre sans moyens. Les apprentissages doivent offrir des *tâches* à accomplir, tâches spécifiques, «critérialées», opérationnelles (Touzin, 1994; Brien, 1994). La séduction, elle-même, requiert certaines techniques même si elle ne peut se confondre avec ces dernières sans se perdre (Baudrillard, 1979).

Nous l'avons déjà vu (Marrou, 1965, Daignault, 1985) avec les procédés des sophistes et ceux de la rhétorique. Les exercices préconisés actuellement par bon nombre d'ouvrages didactiques offrent quelques procédés *algorithmiques* qui facilitent la production du philosophe ou, du moins, certains de ses aspects (Blackburn, 1992, 1994; Toussaint et Ducasse, 1996; Larocque et Rowell, 1996; Tozzi, 1992). L'étudiant n'est donc pas laissé à lui-même ou au hasard. Il peut se mettre à l'oeuvre avec le soutien d'un encadrement procédural.

L'enseignant se doit de faciliter l'apprentissage en réduisant les détours de l'étudiant. L'apprentissage opérationnel du philosophe se base sur certaines *régularités* que seule l'expérience d'une certaine errance dans les multiples figures de la philosophie peut nous permettre de ressentir. La didactique de la production-reproduction, en proposant ces régularités, manifeste un souci d'efficacité qui fait l'ellipse de l'histoire et, partant, supprime le temps de l'errance.

Ce type d'apprentissage balisé exige une *transparence* sur le plan procédural telle qu'idéalement elle puisse permettre la *fusion* entre, d'une part, la consigne avec ses critères, ses standards et, d'autre part, le passage à l'acte. Elle doit tendre vers la fusion entre la théorie et l'action, entre le normatif et l'objectif (Daignault, 1985). Le souci de l'enseignant sera de faire tomber le plus possible toute ambiguïté procédurale.

5.1.2 Les écueils de la didactique de la production:

Cette didactique de la production-reproduction rencontre certains problèmes que nous avons déjà indiqués au cours de notre exploration. Nous en

rappellerons quelques uns et en préciserons d'autres pour articuler notre modèle descriptif d'une didactique du philosophe.

Même si la *production* fait appel à une certaine *heuristique* qui, comme le soutient Brien (1994), la différencie de la *reproduction*, les deux activités constituent, selon nous, des «productions» et les deux nécessitent un *balisage* sans lequel ces activités ne pourraient être. Ces activités interpellent davantage une pensée *convergente* qu'une pensée divergente même s'il faut *transposer* dans un contexte autre la procédure acquise. Les deux constituent des conduites *hétéronomes* au sens où les apprenants restent sous l'emprise de critères externes qu'ils ne peuvent questionner, alors qu'une *intériorisation* de la réflexivité critique devrait permettre la constitution dynamique de critères internes construits. Les exercices de problématisation, conceptualisation et argumentation, qu'on exige de l'étudiant conformément aux prescriptions de Tozzi (1992), restent toujours des processus d'obéissance à des normes constituées par des agents extérieurs. Les étudiants produisent seuls mais, vraisemblablement, sans assumer les critères, sans réflexivité critique autonome.

Il faut donc, pour faire ce saut vers l'intériorisation de la réflexivité critique, amener l'étudiant à *prendre un risque*, à *se détourner du support habituel*. Bachelard (1974) montre que la *pédagogie de la continuité* n'est pas toujours formatrice. Il faut, dit-il, procéder à une *rupture épistémologique*. Mais cette rupture, qui permet de passer de l'hétéronomie à l'autonomie réflexive, comment peut-elle naître? Utiliser la médiation d'une autre technique nous ramènerait encore à l'extériorité. Il faut donc un phénomène qui semble ne plus relever de la médiation instrumentale. Et c'est là que la séduction (Baudrillard, 1979) peut

constituer un relais important. Elle invite à prendre le risque de se détourner de la pratique quotidienne, de la pratique balisée et rassurante. Elle invite à faire ce saut non par le biais d'une médiation logique, linéaire, instrumentale mais par le biais de l'imaginaire, par la *puissance du signifiant insignifiant*, par l'ambiguïté même qu'elle entrouvre.

En se centrant trop sur la compétence à atteindre, la didactique de la production rend trivial le temps de l'errance et donne l'impression que la réflexion réside dans une extériorité utilisable immédiatement. Or cette errance temporelle est constitutive de la réflexivité philosophique. Réfléchir n'est pas un produit d'extraction technologique mais de l'ordre de la réverbération incessante de la pensée. Et ce miroitement, dans le temps, de la pensée sur elle-même constitue la réflexivité vécue, intériorisée. Il faut donc inviter à errer dans cette *hésitation prolongée* dont parlait Daignault (1985).

5.2 L'ASPECT SÉDUCTION DE LA DIDACTIQUE DU PHILOSOPHER

5.2.1 L'aspect positif de la séduction

Nous avons longuement élaboré sur l'intérêt de la séduction, sur son pouvoir, sur ses caractéristiques. Nous nous contenterons, ici, de signaler quelques aspects significatifs pour notre modèle descriptif d'une didactique du philosophe.

Séduire, c'est *inviter au voyage* (Serres, 1991), inviter à voguer dans le miroitement des différentes figures du philosophique. Elle exige donc, de la part de l'enseignant, une *compétence du savoir* (Lafon, 1991).

Séduire, c'est inviter au risque, risque de changer, risque de se perdre. Séduire, c'est inviter à rompre avec l'univers rassurant de la quotidienneté.

Séduire, c'est jouer sur le terrain de l'*ambiguïté*, de l'hésitation prolongée où se construit et se déconstruit le réel à travers la réversibilité des concepts philosophiques.

Le concept philosophique n'est pas une donnée objective mais une table d'exploration, une oeuvre ouverte (Eco, 1985), une matrice créatrice de représentations (Deleuze et Guattari, 1991). Il invite à la *divergence de la pensée*, à son détournement hors des prisons habituelles du sens. Il interpelle l'autonomie réflexive de l'autre et non sa capacité à appliquer des critères externes.

La séduction philosophique joue sur l'affectif, l'imaginaire même lorsqu'il s'agit de déploiements rationnels. La psychanalyse nous a indiqué les racines psycho-affectives de la séduction originelle et ses liens avec le désir de savoir (Lafon, 1991). Elle ne se situe pas sous le signe de la médiation du travail, du principe de réalité mais sous le signe du plaisir, de la participation affective et imaginaire que l'on retrouve dans le jeu. Elle invite au jeu de l'errance dans la réversibilité des signes et des apparences (Baudrillard, 1979). Elle vogue dans l'*hésitation prolongée* (Daignault, 1985) où le fictif fraie avec le vrai. Elle est de l'ordre des *histoires qu'on raconte* (Daignault, 1985), de cette *fable* qui interpelle la *coopération* complice de l'autre (Eco, 1985), cette *fable ouverte* qui ne dit pas tout mais qui appelle les reconstructions imaginaires du séduit, qui appelle un *dialogue* avec l'autre (Daignault, 1985; Gauthier, 1993).

5.2.2 Les aspects négatifs de la séduction:

La séduction du philosophe peut oublier qu'elle est avant tout *dialogue* complice avec l'autre. L'enseignant, séduit par sa propre errance, peut oublier de chercher la complicité des élèves, de chercher leur *coopération* et sombrer alors dans un discours fermé qui n'intéressera plus que lui. Si l'*oeuvre ouverte* (Eco, 1985), le discours qui se veut inachevé, constituent des invitations dialogiques complices à leur propre reconstruction, l'auteur de *Lector in fabula* nous a montré que les discours fermés suscitent toujours le détournement de leur sens. Leur fermeture invite à toutes les falsifications. Et dans ce cadre, il n'y a plus de complicité mais deux jeux qui s'ignorent. Il y a le jeu de l'enseignant absorbé par son savoir et qui octroie à l'étudiant la place du mort (Houssaye, 1989), et celui de l'étudiant qui détournera systématiquement de son sens le discours de l'enseignant pour ne plus l'écouter.

Ce qui guette la séduction, c'est la perte de contact avec la réalité éducative. Prise dans sa légèreté, elle en oublie d'une manière insoutenable la réalité (Kundera, 1984). C'est pourquoi, elle devra prendre appui sur l'insertion dans le réel qu'offre l'instrumentation didactique.

5.3 MODELE DESCRIPTIF D'UNE DIDACTIQUE DE LA RÉFLEXIVITÉ CRITIQUE PHILOSOPHIQUE

Nous proposons le schéma de deux didactiques conjuguées (voir figure 5.1) qui pourrait décrire un espace de développement optimum de la réflexivité

critique. Ce schéma reflète sans doute notre itinéraire personnel un peu comme le «triangle pédagogique» reflète celui de Houssaye (1988). Après la phase du novice où nous n'avions d'autres issues que de trouver refuge dans un savoir philosophique ésotérique qui pouvait tenir à distance les étudiants, et qui, s'il en séduisait quelques uns, perdait la plupart, nous nous sommes laissés aller, comme le dit Meirieu (1991), à «la fascination de l'outil» en percevant celui-ci comme l'unique recours possible pour surmonter notre désarroi devant cette réalité estudiantine qui nous échappait. Le discours des sciences de l'éducation, - des approches pédagogiques non-directives aux didactiques instrumentées, - nous a aidés à rompre avec le monologue autistique et à mieux cerner la réalité de l'apprenant. Mais ce discours nous éloignait subrepticement de la flamme philosophique et de l'alchimie de son dialogue et, partant, de ce qui faisait la spécificité et le charme de notre discipline. Nous avons constaté aussi que cette flamme constituait une dimension importante pour insuffler, au-delà des technicités, l'âme et la passion du philosophe chez nos étudiants. L'élément déclencheur de notre changement d'attitude a été probablement la lecture de certains documents sur la didactique de la philosophie comme l'article de Souriau (1990), «Méthode cartésienne et travaux ménagers», paru dans la revue française *L'enseignement philosophique*. Dans cette perspective, l'enseignement philosophique ne fait plus rêver. Il n'est plus cette errance dans la réversibilité des signes qui nous éloigne de la massivité de l'être mais bien au contraire, ce qui nous enlise dans la quotidienneté. Nous avons donc voulu prémunir notre approche de cet aplatissement dans le fonctionnel et tenter de retrouver ce qui faisait la séduction de notre discipline sans sombrer pour autant dans le monologue autistique.

Dans le schéma que nous proposons, la zone proximale de développement au sens de Vygotsky, zone susceptible de favoriser davantage l'acquisition intériorisée de la réflexivité critique, se situe à l'interface entre, d'une part une zone plutôt transparente et rassurante invitant à la maîtrise de techniques dont les produits et les critères procéduraux restent en quelque sorte extérieurs à l'individu et, d'autre part, une zone plus floue, plus ambiguë, invitant par le biais de la séduction à prendre le risque d'errer et de se laisser métamorphoser par le jeu des signes pour élaborer intérieurement une réflexion qui puisse assumer ses propres critères.

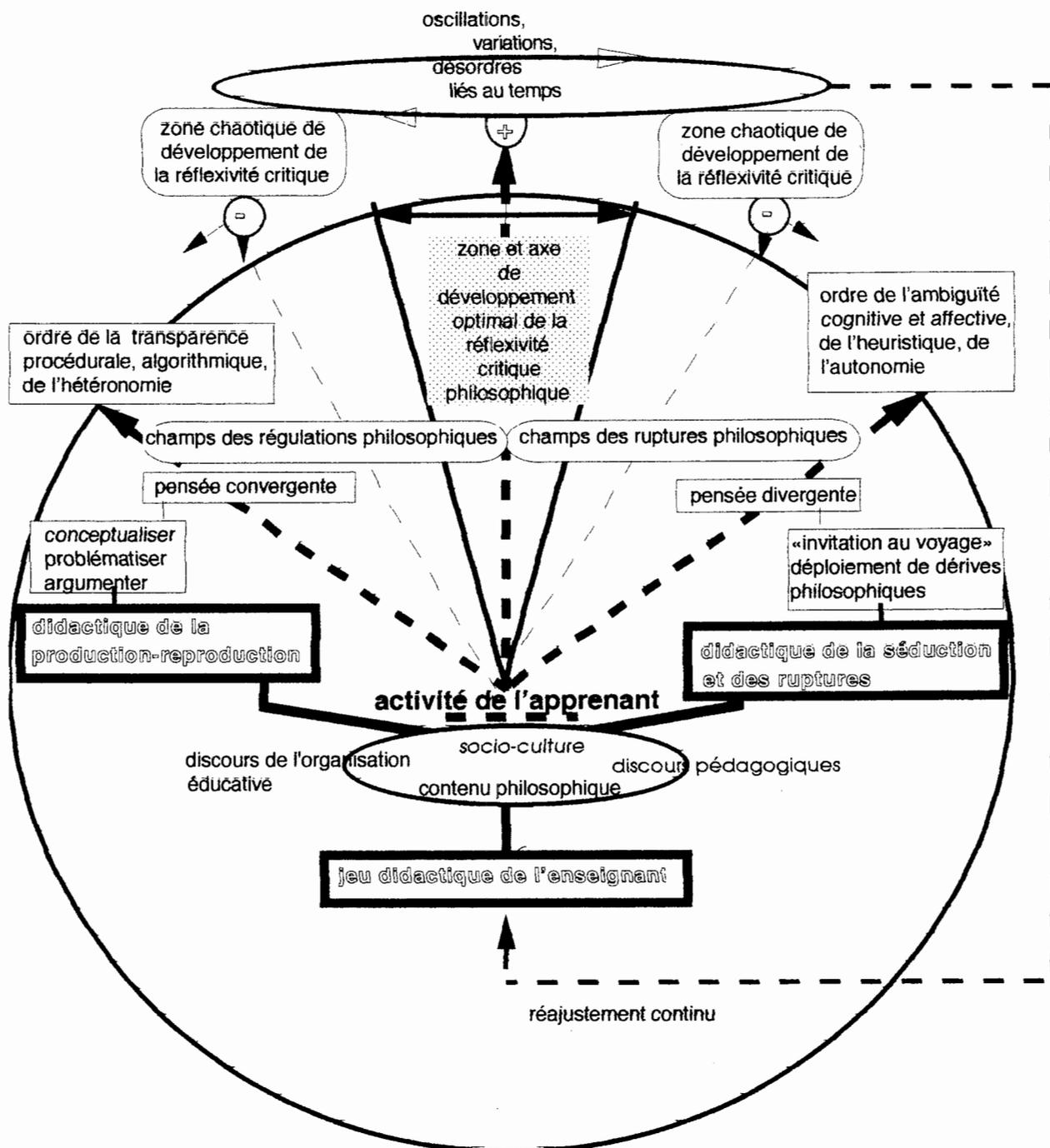
La zone à gauche de la figure 5.1 constitue le champs des régulations philosophiques. Elle invite à pratiquer des procédures que l'enseignant pense retrouver implicitement dans sa discipline. C'est dans cette optique que Tozzi (1992) propose un apprentissage centré sur la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation. Apprendre à questionner l'opinion ou le jugement sur une situation pour se placer au-delà du savoir apparent, apprendre à dégager et à définir les concepts qui articulent ce jugement, apprendre à examiner les liens qui les articulent pour mettre en relief leurs limites, leurs absurdités, leurs inconséquences, apprendre à construire un discours argumentatif. Cette didactique invite l'élève à produire du philosophique en reproduisant les régulations précédentes, régulations établies au préalable par le corps professoral. Elle mobilise la pensée convergente des étudiants et rend quantifiable leur performance. Elle constitue la didactique dominante dans le cadre de la réforme actuelle du collégial. Nous la nommons "didactique de la production-reproduction".

La zone à droite de la figure 5.1 constitue le champs des ruptures philosophiques et de la didactique de la séduction. Elle se présente comme une invitation à rompre avec la quotidienneté de certains discours grâce à l'alchimie d'esquisses autres du réel que les philosophies élaborent. Le véhicule initiant la rupture est ici le réseau conceptuel particulier (Cossutta, 1989, Deleuze et Guattari, 1991) que le philosophe construit et non les régulations ou les constantes qui l'apparentent aux autres penseurs. La didactique est donc ici une didactique de la divergence, une didactique de l'errance réflexive à travers les différentes figures de la philosophie. C'est une démarche qui mise sur la séduction des discours philosophiques que l'enseignant-initié déploie à travers un processus dialogique conviant les interlocuteurs à une *coopération interprétative* (Eco, 1985). Cette didactique alimente une ambiguïté cognitive et affective qui incite à se détourner des discours habituels pour explorer des chemins autres. Elle met en oeuvre le dérangement épistémologique que Larochelle et Desautels (1990) préconisaient pour amener les apprenants à reconstruire leur conceptions prétables. Elle interpelle l'autonomie non pas en tant que capacité productive mais en tant que plaisir de jouer avec cette réversibilité des signes où se complaît la réflexivité critique.

Si l'inconnu, l'étrange séduisent, l'excès d'ambiguïté, le manque de structuration, risquent de perdre les étudiants et leur octroyer la place du mort dans le triangle pédagogique (Houssaye, 1988). D'un autre côté, à trop mettre l'accent sur les régulations philosophiques opérationnelles, nous risquons par excès de convergence et de transparence de perdre l'aspect autonome et dynamique de la réflexivité critique et de conférer au philosophique et à l'enseignant-philosophe

la place de l'exclu. Ce sont ces excès que désignent les flèches en pointillés, à gauche et à droite de la figure 5. 1, alors que la flèche verticale centrale indique la zone optimale du développement de la réflexivité critique philosophique pour l'apprenant.

Nous avons indiqué une zone de perturbations chaotiques ou de catastrophes possibles qui rappelle que chaque didactique, lorsqu'elle tombe dans la prétention démesurée à l'être, à l'absolu, suscite sa propre réversion, ses effets contre-productifs (Ilich, 1975). Nous nous inspirons des modèles suggérés par les théories du chaos et des catastrophes (Prigogine, 1994; Thom, 1985) reprises dans le discours des sciences humaines avec les analyses sociales de Forsé (1989), les analyses psychologiques de Doron (1991). Notre *manque de sensibilité aux conditions initiales d'une situation* pédagogique peut provoquer l'effondrement subit de nos stratégies éducatives. Il nous faut donc maintenir une sensibilité aigüe au contexte dans lequel nous oeuvrons pour éviter le destin d'Oedipe ou celui du jeune vizir dans le rendez-vous à Samarkande. Il est donc nécessaire que notre didactique soit un jeu continuellement réajusté où les régulations laissent place à une certaine marge de variations et d'improvisations possibles. L'acteur (Crozier et Friedberg, 1977) doit établir avec son système une relation dialogique dont la réversibilité est irrémédiable. Ce système interpelle le vécu étudiant, la socio-culture ambiante, le savoir issu des sciences de l'éducation, les visées de l'institution éducative, celles des pairs et les exigences propres à la discipline.



zone optimale de développement de la réflexivité critique philosophique par rapport à une didactique axée sur la production-reproduction et une didactique axée sur la séduction

(figure 5.1)

Le moment est venu de nous préparer à conclure. Nous allons retracer les grandes lignes de notre itinéraire en rappelant les auteurs et les cadres théoriques qui nous ont servi à mener notre recherche. Nous esquisserons les composantes déterminantes des perspectives qui nous ont permis de structurer notre hypothèse relative à l'importance de la séduction dans une didactique de la philosophie. Nous récapitulerons ensuite sommairement les résultats de notre étude.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous avons tenté de sonder sur un plan spéculatif la viabilité d'une *relation de séduction* dans le contexte d'une didactique du *philosopher* au collégial. Pour atteindre notre objectif, nous avons analysé ce que cette relation sociale impliquait en utilisant l'étude sociologique de Baudrillard (1979). Nous avons pu alors élaborer un cadre conceptuel susceptible de s'inscrire dans le discours des sciences de l'éducation même si ce concept a peu intéressé directement la recherche éducative. Les recherches de Daignault (1981, 1985) sur *Le pédagogue-artiste et l'esthétique de la pédagogie*, celles de Lafon (1991) sur *La séduction dans la transmission des savoirs* nous ont ouvert la voie dans ce domaine. Les réflexions de Gauthier (1993) sur *l'insoutenable légèreté de la pédagogie*, celles de Pierre Angenot (1981), Meirieu (1995, 1996) sur les paradoxes qui habitent le geste pédagogique, celles de Tochon (1989) et de Schön (1983, 1986) sur *l'enseignant expert* et le *professionnel* ont contribué à donner davantage d'assises à notre quête. Nous avons trouvé aussi dans *Lector in fabula* d'Eco (1985) des considérations dans le même sens avec les notions de *lecteur modèle*, *textes ouverts* et *coopération interprétative*. Ce cadre conceptuel initial soutenu par certains discours éducatifs nous a permis de décrire d'une manière plus articulée et plus référencée les conditions théoriques d'une didactique de la philosophie alimentée par la séduction. Armé d'une hypothèse plus structurée opposant, dans le contexte de l'enseignement philosophique, didactique de la séduction à didactique instrumentale de la production, nous avons voulu lui donner un peu plus

de crédibilité. Nous avons voulu chercher les signes de ces didactiques duelles et, à travers eux, les errements possibles de ces pratiques dans l'histoire de l'enseignement de la philosophie (Marrou, 1965; Houssaye, 1988,1995; Tozzi, 1992-95). Si cette enquête historique a pu indiquer la présence de la séduction, cela n'implique pas qu'un fait historique puisse être érigé en norme. Cela implique tout simplement que cette relation de séduction dans la transmission du philosophe est *viabile*, au double sens de «voie permettant de passer» et de «dotée de la possibilité de se développer». Pour terminer, nous avons proposé un modèle descriptif d'une didactique du philosophe qui puisse intégrer la séduction et sa dualité didactique avec l'instrumentation productive sans sombrer dans leurs écueils respectifs. Ce modèle décrit une *zone proximale de développement* (Vygotky, 1985) de la réflexivité critique où s'interpénètrent didactique de la séduction et didactique instrumentale de la production. Ce modèle pourrait ouvrir la voie à d'autres études théoriques plus spécifiques et donner éventuellement lieu à des recherches vérificatoires sur le terrain.

Cette recherche nous a permis de constater que le mode de relation sociale instauré par la séduction dans la transmission du philosophe se veut diamétralement opposé au concept de production. L'idéologie de la production (Baudrillard, 1979) qui domine dans le discours éducatif, donne à croire qu'elle constitue le seul mode relationnel à l'être, et même, ce sans quoi l'être n'advierait jamais à l'être. Dans son optique, philosopher se réduit à l'application de procédés techniques permettant de produire du philosophe (Tozzi, 1992). Tout relève d'une extériorisation et d'une extériorité techniques. Rien ne relève d'un dedans obscur à assumer, à faire vivre, à infléchir, à réfléchir au

miroir de notre conscience. Sous l'empire de cette vision techniciste, tout devient un produit obligé d'extraction (Baudrillard, 1979). Il n'y a plus d'autre relation au monde possible. La séduction, au contraire, invite à une autre perspective relationnelle. Elle se situe au-delà de cet enfermement «productif». Séduire, ce n'est pas inviter à *produire* mais inviter à *jouer* avec les apparences de l'être, avec des signifiants sans utilités instrumentales. Séduire, c'est montrer qu'il y a autre chose qu'exhiber des produits issus d'applications et de performances techniques même si ces dernières ont leur valeur.

Nous avons vu aussi que la séduction ne peut se retrouver dans la transparence orchestrée par l'ordre de la rationalité productive technicienne, que cette transparence soit celle de la vérité ou de l'être. Cette transparence organise la fusion de l'élève, du savoir et du monde dans une réalité unidimensionnelle qui a la prétention d'être le tout du réel. La séduction ne peut se mouvoir dans un univers *transparent* où il n'y a plus rien à espérer (Baudrillard, 1979); elle offre, au contraire, les paysages de l'*ambiguïté* où tout est à chercher, où le fictif et le vrai s'entremêlent dans une *hésitation* indéfinie (Daignault, 1985). Séduire, c'est inviter à *réfléchir* au miroir de notre conscience le jeu mouvant des apparences qui dissout la prétention à l'être et provoque la *catastrophe* du réel. Et c'est dans ce sens qu'elle convie à la réflexivité critique.

Si elle n'est pas de l'ordre de la fusion au réel, au vrai, c'est que la séduction *ne peut s'imposer*. Elle n'est pas sous le signe de la loi ou du contrat didactique (Baudrillard, 1979). Elle ne réside pas dans les obligations strictement productives de l'étudiant. Elle interpelle la *liberté de l'autre*, non dans le sens d'une obligation morale, d'un *travail* d'autodétermination comme semble le

suggérer le "continuum d'autodétermination" de Deci et Ryan (1985)⁴³, mais plutôt dans le sens d'une *invitation complice* à prendre du *plaisir* à se perdre, à errer, à jouer à défaire les apparences. Elle interpelle la *coopération tacite* de l'étudiant dans ce jeu de déconstruction et de reconstruction des signes du réel (Eco, 1985). Ce dernier ne peut pas rester passif. La séduction ne se déploie pas dans l'adhérence des sots, dans la fusion ou la confusion avec une réalité. Elle nécessite une adhésion libre, toujours réversible.

Séduire sur le plan de la transmission du philosophe, c'est ouvrir un *dialogos* et non enfermer dans un *logos*. La transmission n'est pas une pédagogie de l'identité (Roumanès, 1990)⁴⁴. Et la philosophie est «non un jeu de vérités définitivement acquises» mais «un dialogue incessant exprimant la distance entre l'idéal et l'acquis» (Potvin, 1990)⁴⁵. Le dialogue ne peut se réduire à l'énoncé formel de consignes opérationnelles (Gauthier, 1993). Il est plutôt une invitation à participer à la construction du récit qui annonce le départ.

Séduire enfin, ce n'est pas un paravent, une solution de facilité. Ce n'est pas tenter de plaire pour masquer les vides de notre culture ou notre méconnaissance des processus pédagogiques. Ce n'est pas la *séduction molle* et dégénérée qui constitue plus un effet de *lubrification* des relations sociales qu'une authentique

⁴³ Deci et Ryan (1985) nous indiquent les étapes qui régissent le comportement des individus pour passer de l'état d'amotivation au plaisir de l'activité libre: travail d'une *régulation externe* qui sera ensuite *introjectée* puis progressivement *intégrée* à notre personnalité pour devenir *motivation intrinsèque, plaisir*, autodétermination pleine.

⁴⁴ Dans *Philosophie et pensée chez l'enfant*. (1990). Éditions Agence d'arc inc..225 p.

⁴⁵ Ibidem.

séduction. C'est incontestablement maîtriser son savoir disciplinaire (Lafon, 1991) et jouer avec comme autant de signes réversibles. C'est manifester une expérience, une *expertise* (Tochon, 1989) qui nous confère cette distance ludique nécessaire pour tenir compte de l'autre et nous réajuster. C'est le signe d'un professionnel réflexif au sens de Schön (1983), c'est la *mètis* grecque dont parlait Vernant (1979).

Il peut sembler archaïque de parler de séduction, pourtant elle alimente notre quotidienneté. Windisch (1982) montre que ce qui fait la force d'un discours social, ce qui fait sa séduction, ce n'est pas tant les thèmes objectifs qu'il traite mais ce que, à des niveaux profonds, il touche comme la façon de percevoir, de connaître, de ressentir la réalité sociale. La logique rationnelle, la logique déductive ne constituent pas toujours des éléments mobilisateurs. Ce sont les logiques autres (symboliques, représentatives, affectives), présentes dans les procédés de séduction, qui ont souvent le plus d'impact. On aurait pu croire que le siècle des Lumières aurait effacé ces logiques autres, mais il semble que, comme le montre Saint-Amand (1987), plus la raison a voulu imposer son hégémonie, plus elle a suscité la quête des mondes obscurs du désir.

BIBLIOGRAPHIE

Angenot, Pierre. 1994. «Apprendre à argumenter». *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, vol. 10 (hiver).

Angenot, Pierre. 1993. In *Compétence et formation des enseignants? Actes de colloque*, sous la dir. de Rodolphe Toussaint. Publications des sciences de l'éducation (UQUATR), 380 p.

Angenot, Pierre. 1990. In *La formation fondamentale*, Actes du XI^e colloque interdisciplinaire de la Société de philosophie du Québec, Collectif sous la direction de Christlane Gohler. Montréal: Éditions Logiques.

Angenot, Pierre. 1981. *Le champ de l'activité éducative: territoires et souterrains d'un domaine prophétique de repli*. UQTR: Publication EDIPEQ.

Ardoino, Jacques. 1980. *Éducation et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Paris: Gauthier-Villars. 183 p.

Astolfi, Jean-Pierre. 1994. «Évaluer, oui, mais pas trop». *Pédagogie collégiale*, vol. 8, no 1, octobre.

Astolfi, Jean-Pierre. 1995. «Recherche-action: l'inévitable logique floue». *Cahiers pédagogiques*, no 34, mai.

Atlan, Henri. 1991. *Tout, non, peut-être. Éducation et vérité*. Paris: Éditions Seuil, 340 p.

Atlan, Henri. 1987. *Création et désordre : recherches et pensées contemporaines*. Paris : L'Originel, 172 p.

Atlan, Henri. 1986. *A tort et à raison, Intercritique de la science et du mythe*. Paris: Éditions Seuil, 443 p.

Audy, Pierre. 1992. *A.P.I.: une approche visant l'actualisation du potentiel intellectuel*. Rouyn-Noranda: UQAT, 61 p.

Ausubel, David P. 1968. *Educational psychology : a cognitive view*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 685 p.

Baas, Bernard. 1992. «L'institution de l'enseignement philosophique secondaire dans les principaux pays du monde». In *Encyclopédie philosophique universelle*. Paris: Presses universitaires de France.

Bachelard, Gaston. 1981. *Essai sur la connaissance approchée*. Paris: J. Vrin, 310 p.

Bachelard, Gaston. 1971. «Epistemologie : textes choisis par dominique lecourt». In *Les Grands Textes de Philosophie*. Paris: Presses universitaires de France, 216 p.

Bachelard, Gaston. 1966. *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : Presses Universitaires de France, 179 p.

Bachelard, Gaston. 1960. *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Librairie J. Vrin. 256 p.

Bachelard, Gaston. 1940. *La philosophie du non*. Paris: P.U.F, 145 p.

Barel, Yves. 1979. *Le paradoxe et le système*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 276 p.

Barrette, Lise. 1981. «Maîtres et élèves, de Charlemagne aux scolastiques». In *Éducation Québec. Aux sources de la pédagogie*, vol 12, no 1, automne.

Barth, Britt-Maril. 1987. *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Éditions RETZ, 192 p.

Baudrillard, Jean. 1990. *La transparence du mal*. Paris: Éditions Gallilée, 180 p.

Baudrillard, Jean. 1987. *L'autre par lui-même*. Paris: Éditions Gallilée, 89 p.

Baudrillard, Jean. 1979. *De la séduction*. Paris: Éditions Gallilée, 246 p.

Bélangier et collaborateurs (Blanchet, Boutet, Torkia-Lagacé etc.). 1987. *Le groupe «Démarches» du collège de Limoilou, Programme de développement de la pensée formelle*. Québec: Éditions collège de Limoilou.

Bellenger, Lionel. 1993. *Les méthodes de lecture*. Paris: P.U.F., 128 p.

Berthelot, Jocelyn. 1994. *Une école de son temps. Un horizon démocratique pour l'école et le collège*. Montréal: Éditions Saint-Martin, 263 p.

Bertrand, Yves. 1992. *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal: Éditions Agences d'Arc, 209 p.

Blackburn, Pierre. 1994. *Logique de l'argumentation*. Saint-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique, 494 p.

Blackburn, Pierre. 1992. *Connaissance et argumentation*. Saint-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique, 488 p.

Bourdieu, Pierre, Chamboredon, J.-C., et J.-C Passeron. 1980. *Le métier de sociologue : préalables épistémologiques*, 3e éd. Paris: Mouton, 357 p.

Bourgeois, Bernard. 1992. «Enseignement secondaire et enseignement supérieur de la philosophie: le concours nécessaire». In *Encyclopédie philosophique universelle*. Paris: Presses universitaires de France.

Brien, Robert. 1994. *Science cognitive et formation*. Québec: Éditions Presse de l'Université du Québec, 212 p.

Brochu, Claire. 1994. *L'expérience d'être son propre objet d'expérience dans un processus de recherche*, Revue de l'association pour la recherche qualitative, vol.10, hiver 94.

Bronckart, Jean-Paul.1985. *Vygotsky aujourd'hui*. Édition Neuchatel, Delachaux & Niestle, 237 p.

Brousseau, Guy. 1989. «Les obstacles épistémologiques et la didactique des mathématiques». In *Construction des savoirs. Obstacles et conflits*, sous la direction de N. Bednarz, C., Garnier. Montréal: Éditions Agence d'Arc et Cirade, 398 p.

Bruner, Jerome. 1965. *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press, 97 p.

Brunet, Roland. 1992. «La place de la philosophie dans le système éducatif français». In *Encyclopédie philosophique universelle*. Paris: Presses universitaires de France.

Burnet, John. 1967. *Aristotle on Education*. Cambridge: University Press, 141 p.

Caron, Anita (dir.). 1990. *Philosophie et pensée chez l'enfant*. Éditions Agence d'arc inc., 225 p.

Caron et collaborateurs (Favreau, Lapalme, Leblond), 1991. *La métacognition et l'aide à l'apprentissage. Éléments d'intervention pédagogique*. Éditions Collège Ahuntsic.

Chalmers, Alan F. 1993. *Qu'est-ce que la science?* Paris: Livre de Poche, 288p.

Clarapède, Édouard. 1958. *L'éducation fonctionnelle*. Paris : Delachaux et Niestlé. 211 p.

Clarapède, Édouard. (1953). *L'école sur mesure*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Clausse, Arnould. 1951. *Introduction à l'histoire de l'éducation*. Bruxelles: édition De Boeck, 157 p.

Clouzot, Olivier. 1989. *Enseigner autrement: Des logiques éducatives à la transparence pédagogique*. Édition: Les éditions d'organisation, 124 p.

Collectif. 1990. *Les modèles en sciences de l'éducation: actes du colloque APELF 89*. Montréal: Montréal: Éditions Noir sur Blanc.

Collectif. 1990. *Les étudiants de Cégep*. Longueuil: Éditions Collège Edouard-Montpetit, 228 p.

Comenius, J. A. 1952. *La grande didactique*. Paris: Presses universitaires de France.

Cossutta, Frédéric. 1989. *Éléments pour la lecture des textes philosophiques*. Paris: Éditions Bordas, 242 p.

Crozler, Michel et Erhard Friedberg. 1977. *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil, 436 p.

Daignault, Jacques. 1985. *Pour une esthétique de la pédagogie*. Victoriaville: Les éditions NHP, 260 p.

Daignault, Jacques. 1981. *Le pédagogue-artiste*. Trois-Rivières: Sextant, 147 p.

Deci, E.L. et R.M. Ryan. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

Deleuze, Gilles et Félix Guattari. 1991. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Les Éditions de Minuit.

Detienne, Marcel et Jean-Pierre Vernant. 1974. *Les ruses de l'intelligence: la metis des grecs*. Paris: Flammarion, 316 p.

Develay, Michel. 1995. *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui* sous la dir. de Michel Develay. Paris : ESF, 355 p.

Develay, Michel. 1994. *Peut-on former les enseignants?* Paris : ESF, 156 p.

Develay, Michel. 1993. *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF, 167 p.

Dewey, John. 1947. *Expérience et éducation*. Paris: Éditions Bourrellet, 148 p.

D'Haese, Anselme. 1960. *Aux sources de la pédagogie moderne*. Bruxelles: La procure, 328 p.

Donnay, Jean et Évelyne Charlier. 1991. *Comprendre des situations de formation : formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck ; Paris : Éditions universitaires, 188 p.

Doron, Jack. 1991. *Chaos psychique*. Paris: Édition du Centurion, 223 p.

Douailler, Stéphane et Patrice Vermeren. 1992. «L'institutionnalisation de l'enseignement philosophique français». In *Encyclopédie philosophique universelle*. Paris: Presses universitaires de France.

Dupuy, Jean-Pierre. 1992. *Introduction aux sciences sociales : logiques des phénomènes collectifs*. Paris: Ellipses, 297 p.

Dupuy, Jean-Pierre. 1982. *Ordres et désordres : enquête sur un nouveau paradigme*. Paris : Éditions du Seuil, 277 p.

Durkheim, Émile. 1977. *Éducation et sociologie*. Paris: Presses universitaires de France, 130 p.

Durkheim, Émile. 1969. *L'évolution pédagogique en France*. Paris: P. U. F., 403 p.

Eco, Umberto. 1985. *Lector in Fabula*. Paris: Éditions Grasset, 315 p.

Forse, Michel. 1989. *L'ordre improbable: entropie et processus sociaux*. Paris: Éditions P.U.F, 258 p.

Freire, Paulo. 1974. *Pédagogie des opprimés*. Paris : François Maspero, 205 p.

Friedberg, Erhard. 1993. *Le Pouvoir et la Règle*. Paris: Édition: Seuil, 405 p.

Gadotti, Moaclr. 1979. *L'éducation contre l'éducation*. Lausanne: Édition L'Age d'Homme, 149 p.

Gal, Roger. 1976. *Histoire de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 128 p.

Gauthier, Clermont, et Maurice Tardif. 1996. *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur Itée.

Gauthier, Clermont. 1996. «La naissance de l'école au Moyen Age». In *La Pédagogie: Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, sous la direction de Clermont Gauthier et Maurice Tardif, p.37-58. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.

Gauthier, Clermont. 1996. «Le XVIIe siècle et le problème de la méthode dans l'enseignement ou la naissance de la pédagogie». In *La Pédagogie: Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, sous la direction de Clermont Gauthier et Maurice Tardif, p.87-108. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.

Gauthier, Clermont et Maurice Tardif. 1994. «Éléments pour une analyse critique des modes de fondation de la pensée et de la pratique éducative» in *Libérer la recherche en éducation*, tome 1. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 345 p.

Gauthier, Clermont. 1993. *Tranches de savoir: essais sur la pédagogie, sa nature, son évolution et sa situation contemporaine*. Montréal: Éditions Logiques, 177 p.

Giasson, Jocelyne et Jacqueline Thériault. 1983. *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal: Éditions Ville-Marie, 386 p.

Giordan, Andre et Gerard de Vecchi. 1987. *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchatel: Delachaux & Niestle, 212 p.

Gleick, James. 1991. *La théorie du chaos : vers une nouvelle science*. Paris: Flammarion, 431p.

Gohier, Christiane. 1990. *La formation fondamentale: Actes du XI ème colloque interdisciplinaire de la Société de philosophie du Québec, Collectif*. Montréal: Éditions Logiques, 398 p.

Goulet, Jean-Pierre 1993. «Les orientations pour les collèges du XXIe siècle: Avant d'aller plus loin...s'il n'est pas déjà trop tard». In *Pédagogie collégiale*, vol. 6, no 4, mai 1993, p.9-11.

Goulet, Jean-Pierre. 1994. «Des objectifs, des standards et des activités d'apprentissage. Vraiment?». In *Pédagogie collégiale*, vol. 7, no 3, mars 1994, p.6-11.

Goyette, Gabriel et Michelle Lessard-Hebert. 1987. *La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Montréal: Éditions Presses de l'Université du Québec, 266 p.

GREPH (Groupe de Recherche sur l'Enseignement Philosophique). 1977. *Qui a peur de la philosophie*. Paris: Flammarion, 476 p.

Guillaume, Marc. 1978. *Éloge du désordre*. Paris: Éditions Gallimard, 202 p.

Houssaye, Jean. 1995. "Une illusion pédagogique?". In *Cahiers pédagogiques*, no 334, mai.

Houssaye, Jean. 1988. *Théorie et pratique de l'éducation scolaire*, tome 1 et 2. Paris: Éditions Berne, 297 p.

Hayek, Friedrich August Von. 1986. *Scientisme et sciences sociales*. Paris: Éditions Plon, 181 p.

Illich, Ivan. 1975. *Némésis médicale*. Paris: Éditions du Seuil, 223p.

Illich, Ivan. 1973. *La convivialité*. Paris: Éditions du Seuil, 158 p.

Illich, Ivan. 1971. *Une société sans école*. Paris: Éditions du Seuil, 220 p.

Illich, Ivan. 1971. *Libérer l'avenir*. Paris: Éditions du Seuil, 187 p.

Kant, Emmanuel. 1986. *Critique de la faculté de juger*. Paris: Vrin.

Klibansky, Raymond et David Pears. 1993. *La philosophie en Europe*. Paris: Éditions Gallimard, 814 p.

Krashen, Stephen. 1995. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Toronto: Prentice Hall MacMillan, 202 p.

Kunzmann, Peter, Franz Burkard et Franz Wiedmann. 1993. *Atlas de philosophie*.

Laferrière, Serge. 1994. «L'approche par compétences». *Pratiques pédagogiques, revue du CRDP du collège de Bois-de-Boulogne*, vol 6, no 6, mars.

Lafon, Janine. 1991. *De la séduction dans la transmission des savoirs: vers une gestion de la séduction dans la relation pédagogique*. Lille : Éditions Université de Lille III, Atelier national de reproduction des thèses, 2 microfiches.

La Garanderie, Antoine de. 1988. *Tous les enfants peuvent réussir*. Paris : Le Centurion, 166 p.

Laplanche, Jean. *Nouveaux fondements pour la psychanalyse. La séduction originale*. Paris: Éditions P.U.F, 161 p.

Larochelle et Desautels. 1990. *Développement conceptuel et dérangement épistémologique dans l'enseignement des sciences : théorie et pratique*. Montréal : Université du Québec à Montréal, 40 p.

Larocque, Michel et Vincent Rowell. 1996. *Philosophie: raison, vérité, connaissance*. Laval: Éditions Études Vivantes, 246 p.

Laurin, Suzann et Irène Lizotte. 1992. *L'intégration des apprentissages en sciences humaines*. Ville Lasalle: Éditions Collège André-Laurendeau, 122 p.

Lecourt, Dominique. 1993. *A quoi sert donc la philosophie*. Paris: Éditions P.U.F, 302 p.

Lefranc, Jean. 1992. «Quand philosopher est enseigner». In *Encyclopédie philosophique universelle*.

Legendre, Rénald. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris-Montréal: Librairie Larousse.

Legendre, Rénald. 1988. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris-Montréal: Librairie Larousse.

Leif, Joseph. 1987. *Croyance et connaissance (Savoir et pouvoir)*. Paris: Éditions ESF, 144 p.

Leif, Joseph. 1984. *Vertus éducatives du désordre*. Paris: Éditions Fernand Nathan, 176 p.

Leif, Joseph et George Rustin. 1968. *Pédagogie générale*. Paris: Delagrave, 381 p.

Lemoine, Michel. 1992. «L'enseignement de la philosophie au Moyen Age». In *Encyclopédie philosophique universelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

Lentz, F. 1993. «Apprendre à enseigner pour enseigner à apprendre». *Education Canada* (automne), p.20-23.

Lesourne, Jacques. 1991. *Économie de l'ordre et du désordre*. Paris: Éditions Economica, 213 p.

Lesourne, Jacques. 1983. *Les mille sentiers de l'avenir*. Éditions Pierre Faucheux-A.P.F., 477 p.

Lewin, Roger. 1994. *La complexité: une théorie de la vie au bord du chaos*. Paris: Éditions InterÉditions, 223 p.

Lobrot, Michel. 1992. *A quoi sert l'école ?* Paris: Éditions Armand colin, 180 p.

- Marcuse, Herbert. 1968. *L'homme unidimensionnel*. Paris: Éditions de Minuit, 281 p.
- Margolin, Jean-Claude. 1981. «L'éducation à l'époque des grands humanistes». In *Histoire mondiale de l'éducation*, Tome 2, p.167-191, sous la direction de Gaston Mialaret et Jean Vial. Paris: Presses Universitaires de France.
- Margolin, Jean-Claude. 1981. «L'éducation au temps de la Contre-Réforme». In *Histoire mondiale de l'éducation*, Tome 2, p.213-231, sous la direction de Gaston Mialaret et Jean Vial. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marrou, Henri-Irénée. 1965. *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Paris: Éditions Seuil, 645 p.
- Martineau, Stéphane. 1996. «Jean-Jacques Rousseau: Le Copernic de la pédagogie». In *La Pédagogie: Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, sous la direction de Clermont Gauthier et Maurice Tardif, p.109-127. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Martinet, Monette. 1992. «L'enseignement de la philosophie de la Renaissance à la fin de l'Age classique». In *Encyclopédie philosophique universelle*.
- Mialaret, Gaston et Jean Vial. 1981. *Des origines à 1515*. T. 1 de *Histoire mondiale de l'éducation*. Paris: P. U. F., 366 p.
- McLuhan, Marshall. 1969. *Mutations 1990*. Trad. de l'anglais par François Chénau. Paris : Hmh, 105 p.
- McLuhan, Marshall. 1968. *Pour comprendre les media: les prolongements technologiques de l'homme*. Montréal : Éditions Hmh, 390 p.

- McLuhan, Marshall. 1967. *The medium is the message*. New York, Toronto : Bantam Books, 159 p.
- Meirieu, Philippe. 1996b. «L'impossible évaluation», *Bulletin de la Société de Philosophie du Québec*. (Automne).
- Meirieu, Philippe. 1996a. *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF, 127 p.
- Meirieu, Philippe. 1995. «La pédagogie est-elle soluble dans les sciences de l'éducation? *Cahiers pédagogiques*, no 334, mai.
- Meirieu, Philippe. 1993. *L'envers du tableau*. Paris Éditions ESF, 281 p.
- Meirieu, Philippe et Michel Develay. 1992. *Émile, reviens vite...ils sont devenus fous*. Paris: Éditions ESF, 209 p.
- Meirieu, Philippe. 1992. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: ESF, 158 p.
- Meirieu, Philippe. 1991. *Le choix d'éduquer*. Paris: ESF , 198 p.
- Mellouki, M'hammed. 1990. «Les discours sur le savoir enseignant au Québec: quelques repères socio-historiques, 1930-1989». *Revue des sciences de l'éducation*, vol.XVI, no 3, p.393-404.
- Miller, A. 1984. *C'est pour ton bien (Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant)*. Paris: Aubier, 320 p.
- Mintzberg, Henry. 1994. *Grandeur et décadence de la planification stratégique*. Paris: Dunod, 455 p.

Monière, Denis et David Easton. 1976. *Critique épistémologique de l'analyse systématique de David Easton : essai sur le rapport entre théorie et idéologie*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, 253 p.

Monteil, Jean-Marc. 1989. *Éduquer et former: perspectives psycho-sociales*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 217 P.

Morgan, Gareth. 1989. *Riding the Waves of Change*. San Francisco: Éditions Jossey-Bass Publishers, 213 p.

Morgan, Gareth. 1986. *Images of Organisation*, Beverly Hills, Newbury Park, London, New Delhi, Sage Publications, 423 p..

Morin, Edgar. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Éditions ESF, 158 p.

Morin, Edgar. 1981. *Pour sortir du XXe siècle*. Paris: Éditions Fernand Nathan, 380 p.

Morin, Lucien. 1992. *Philosophie de l'éducation*. Ste-Foy: Éditions Presses de l'Université Laval, 330 p.

Narcy, Michel. 1992. «Pratiques d'enseignement dans la philosophie antique». In *Encyclopédie philosophique universelle*. Paris: Presses universitaires de France.

Nietzsche, Friederich. 1950. *Le gai savoir*. Paris: Éditions Gallimard, 380 p.

Oléron, Pierre. 1995. *Le raisonnement*. Paris: Presses universitaires de France, 125 p.

Oléron, Pierre. 1993. *L'argumentation*. Paris: Presses universitaires de France, 126 p.

Orwell, George. 1977. 1984. Paris : Gallimard, 374 p.

Palmèro, Jean. 1958. *Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes*. Paris: S.U.D.E.L., 448 p.

Pauchant, Thierry C. et collaborateurs. 1996. *La quête du sens. Gérer nos organisations pour la santé des personnes, de la société et de la nature*. Montréal: Éditions Québec/Amérique, 359 p.

Péloquin, Claude et Nicole Toussaint. 1988. *Formation intellectuelle et enseignement de la philosophie au collégial*. Montréal: Éditions Collège du Bois-de-Boulogne.

Perelman, Chaim et L. Olbrechts-Tyteca. 1970. *Traité de l'argumentation*. Bruxelles: Éditions de l'Institut de Sociologie, 734 p.

Perelman, Chaim. 1952. *Rhétorique et philosophie. Pour une théorie de l'argumentation en philosophie*. Paris: P.U.F., 162p.

Pietri, Charles. 1981. «Les origines de la «pédagogie». Grèce et Rome. In *Histoire mondiale de l'éducation*, sous la direction de Gaston Mialaret et Jean Vial. Paris: Presses universitaires de France.

Pitcher, Patricia. 1996. *Artistes, artisans et technocrates dans nos organisations. Rêves, réalités et illusions du leadership*. Montréal: Éditions Québec/Amérique, 261 p.

Popper, Karl. 1985. *Conjectures et Réfutations*. Paris: Payot

- Popper, Karl. 1973. *La logique de la découverte*. Paris: Payot, 480 p. Bruxelles: Éditions de l'Institut de sociologie, 734 p.
- Platon (1993). *Protagoras*. Paris: Le Livre de Poche.
- Potvin, Gérard. 1990. In *Philosophie et pensée chez l'enfant*, chap.1, sous la direction d'Anita Caron. Montréal: Agence d'Arc. 225 p
- Prigogine, Ilya. 1994. *Les lois du chaos*. France: Flammarion, 125 p.
- Provencher, Gérard. 1987. *Pour un apprentissage compatible avec la nature du cerveau selon L.A. Hart*. Université Ste Anne.
- Quilliot, Roland. 1996. *L'illusion*. Paris: Presses universitaires de France, 128 p.
- Reboul, Olivier. 1996. *La rhétorique*. Paris: Presses universitaires de France, p. 128 p.
- Reboul, Olivier. 1995. *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France, 127 p.
- Reid, P. 1990. *La formation fondamentale des cégepiens*. Montréal: Éditions Sillery.
- Riché, Pierre. 1981. «L'éducation dans le Haut Moyen Age, VIe-XIe siècles». In *Histoire mondiale de l'éducation*, sous la direction de Gaston Mialaret et Jean Vial. Paris: Presses universitaires de France.
- Robert, Serge. 1978. *La logique, son histoire, ses fondements*. Coll. «Le Préambule». Québec, 1978, p. 23-41.

Rogers, Carl Ransom. 1985. *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris : E S F, 235 p.

Rogers, Carl Ransom. 1973. *Liberté pour apprendre?* Trad. de l'anglais par Daniel Le Bon. Paris : Dunod, 364 p.

Rosenthal, Robert et Lenore Jacobson. 1971. *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Tournai : Casterman. 293 p.

Roumanès, Bernard. 1990. In *Philosophie et pensée chez l'enfant*, chap.3, sous la direction d'Anita Caron. Montréal: Agence d'Arc. 225 p.

Ruelle, David. 1991. *Hasard et chaos*. Édition: Odile Jacob, 248 p.

Saint-Amant, Pierre. 1984. *Séduire ou la passion des lumières*. Paris: Éditions Méridiens, 151 p.

St.-Yves, Aurèle. 1982. *Psychologie de l'apprentissage-enseignement: une approche individuelle ou de groupe*. Montréal: Éditions Presses de l'Université du Québec, 121 p.

Saul, John. 1993. *Les bâtards de Voltaire*. Paris: Éditions Payot, 653 p.

Schön, Donald. 1991. *The reflective turn: case study in and on educational practice*. New York: Éditions Teachers College Press, 376 p.

Schön, Donald. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Éditions Jossey-Bass Inc., 355 p.

Schön, Donald A. 1986. «Vers une nouvelle épistémologie de la profession face à la crise du savoir professionnel». In *Savoir et développement: une nouvelle perspective mondiale*, sous la direction de Alan Thomas et Edward Ploman, p.66-93. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education Press.

Schön, Donald. 1983. *The reflective practitioner*. New York: Éditions Basic Books, 374 p.

Serres, Michel. 1991. *Le tiers-instruit*. Paris: Éditions Bourin, 249 p.

Simard, Denis. 1996. «La Renaissance et l'éducation humaniste». In *La Pédagogie: Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, sous la direction de Clermont Gauthier et Maurice Tardif, p.61-85. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.

Souriau, Anne. 1990. «Méthode cartésienne et travaux ménagers». In *L'enseignement philosophique*. Paris: Delayance, 3e trimestre.

Tardif, Jacques. 1992. *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Éditions Logiques, 474 p.

Tardif, Maurice. 1996. «Les Grecs anciens et la fondation de la tradition éducative occidentale». In *La Pédagogie: Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, sous la direction de Clermont Gauthier et Maurice Tardif, p.9-36. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.

Thom, René. 1983. *Paraboles et catastrophes : entretiens sur les mathématiques, la science et la philosophie réalisés par Giulio Giorello et Simona Morini*. Paris : Flammarion, 189 p.

Tochon, François Victor. 1989. *L'improvisation bien planifiée*. Saint-Boniface: Éditions Col.Un. de St.Boniface.

Toussaint, Nicole et Gaston Ducasse. 1996. *Apprendre à argumenter: Initiation à l'argumentation rationnelle écrite. Théorie et exercices*. Sainte-Foy: Édition Le Griffon d'argile, 214 p.

Touzin, Ghislain. 1994. *Élaboration d'un plan de cours dans le contexte d'un enseignement par compétences*. Chicoutimi: Éditions GT Enr.

Tozzi, Michel. 1995. «Réflexion sur «La philosophie pour enfants»». *Philosopher: Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec*, no 17.

Tozzi, Michel. 1994. «Analyse d'une expérience de pédagogie». *Philosopher: Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec*, no 15.

Tozzi, Michel. 1993. «Que philosopher, c'est travailler sur les représentations». In *Cahiers pédagogiques*, no 312, mars.

Tozzi, Michel, Baranger, Benoît, Michèle et Claude Vincent. 1992. *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Hachette-C.N.D.P.

Tremmel, Robert. 1993. *Zen and the Art of Reflexive Practice in Teacher Education*. In *Harvard Educational Review*, vol. 63, no 4, Winter.

Tremblay, Gilles. 1990. «À propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation: Éléments de réflexion théorique et perspectives historiques». *Bulletin d'information*, vol. 6, no 9 (avril 1990). Montréal: Fédération des cégeps, 31 p.

Trenard, Louis. 1981. «L'entre-deux siècles». In *Histoire mondiale de l'éducation*, Tome 2, p.359-394, sous la direction de Gaston Mialaret et Jean Vial. Paris: Presses Universitaires de France.

Ussel, Jozef Maria Willem van. 1972. *Histoire de la répression sexuelle*. Trad. par Catherine Chevalot. Montréal: Éditions du Jour, 348 p.

Van der Maren, Jean-Marie. 1993-94. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Publication de l'Université de Montréal.

Varela, Francisco et autres. 1993. *L'inscription corporelle de l'esprit: sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Éditions Seuil, 377 p.

Verger, Jacques. 1981. Universités et écoles médiévales de la fin du XIe à la fin du XVe. In *Histoire mondiale de l'éducation*, sous la direction de Gaston Mialaret et Jean Vial. Paris: Presses universitaires de France.

Vial, Jean. 1995. *Histoire de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France, 127 p.

Viguerie, Jean (De). 1981. «Le mouvement des idées pédagogiques aux XVIIe et XVIIIe siècles». In *Histoire mondiale de l'éducation*, Tome 2, p.273-299, sous la direction de Gaston Mialaret et Jean Vial. Paris: Presses Universitaires de France.

Viguerie, Jean (De). 1981. «Les collèges en France». In *Histoire mondiale de l'éducation*, Tome 2, p.301-315, sous la direction de Gaston Mialaret et Jean Vial. Paris: Presses Universitaires de France.

Vygotsky, L.S. 1985 In *Vygotsky aujourd'hui*, par Bronckart, Jean-Paul. Édition Neuchatel, Delachaux & Niestle, 237 p.

Vygotsky, L.S. 1974. *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: Massachusetts Institute of Technologie, 168 p.

Windisch, Uli. 1982. *Pensée sociale langage en usage et logiques autres*. Lausanne: Éditions L'Age d'Homme, 115 p.