

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ  
A L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A  
TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

PAR  
JOCELYNE CHARTRAY

CONSIDÉRATIONS SUR L'IDÉE DE FONDEMENT EN ÉDUCATION

OCTOBRE 1995

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## RÉSUMÉ

Depuis le milieu des années 1980 au Québec et ailleurs en Occident, les questions relatives à la formation fondamentale ont contribué à renouveler la réflexion sur l'idée de fondement en éducation, comprise habituellement comme la contribution spécifique de champs déterminés du savoir aux sciences de l'éducation. Cette recherche spéculative, s'efforce de dégager un trait particulier de ce renouveau à l'aide de la contribution épistémologique de Ch. Perelman (chef de file de l'école de Bruxelles et "grand ancêtre" de la réhabilitation contemporaine de la rhétorique et de l'argumentation comme méthode d'investigation en sciences humaines): sa distinction entre les philosophies premières et la philosophie régressive, chacune préconisant une manière typique de se rapporter au fondement, partant, d'en concevoir et d'en déterminer la nature et la portée.

Si, au terme d'une analyse de quelques moments saillants de l'histoire des idées, l'esprit de la philosophie régressive en éducation paraît, sous réserve de certaines apparences trompeuses, singulièrement restreint à quelques courants pédagogiques d'avant-garde d'orientation

constructiviste (A.Clausse, B. Suchodolski et L. Not, notamment, leur réservent une place particulière dans leurs classifications), en revanche certaines avancées de F. Gonseth, H. Atlan et E. Morin s'astreignent résolument à rompre avec une conception du fondement riviée aux idées de nécessité, de vérité et d'absolu, dégageant au bénéfice de l'éducation, des espaces de liberté impérativement requis pour relever les défis du tournant de ce siècle.

Cette recherche de Madame Jocelyne Chartray, intitulée Considérations sur l'idée de fondement en éducation, a été réalisée dans le cadre des séminaires EDIPEQ (Épistémologie des discours pédagogiques au Québec), inaugurés au Département des sciences de l'éducation (UQTR) en 1981 et financés par le FCAC et le FCAR (FCAC EQ-1880, 1981-1985; FCAR EQ-3192, 1985-1987), par commandite de l'Université Laval (1988-1991), et par le FODAR (1993-1994) sous la direction scientifique et administrative du professeur Pierre Angenot.

Les séminaires EDIPEQ s'inscrivent dans le cadre des travaux du groupe ARCORE (Argumentation, cognition, représentations) constitué, en septembre 1993 par les professeurs Marie-Paule Desaulniers, Rodolphe Toussaint et Pierre Angenot.

## REMERCIEMENTS

Au-delà des discours, existent des pédagogues qui savent habilement transformer l'effort de l'apprentissage, en une grande et captivante aventure. Merci à Monsieur le professeur Pierre Angenot, directeur de ce mémoire.

Merci également à Messieurs les professeurs Roger Desmet et Maurice Boivin qui ont accepté généreusement d'oeuvrer à titre de membres du jury.

A Mei Juan et Shao Tian  
petites fleurs du pays  
des vérités provisoires,  
A André.

## TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ.....	II
COMMANDITE.....	IV
REMERCIEMENTS.....	V
DÉDICACE.....	VI
TABLE DES MATIERES.....	VII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I: <u>L'histoire des idées</u> .....	17
1.1 L'homme et la vérité.....	17
1.1.1 La vérité donnée ou révélée.....	18
1.1.2 La vérité découverte.....	19
1.1.3 La vérité construite.....	19
1.2 Les fondements classiques.....	20
1.2.1 Les présocratiques.....	20
1.2.2 Socrate.....	28
1.2.3 Platon.....	29
1.2.4 Aristote.....	31
1.3 Le modèle judéo-chrétien.....	33
1.4 La Renaissance et les Lumières.....	35
CHAPITRE II: <u>Une révolution à fonder</u> .....	47
2.1 La pédagogie nouvelle:quelle révolution copernicienne?.....	47
2.2 Le modèle de S.M. Durand.....	48
2.3 Conceptions nouvelles et apparentes.....	52
2.4 Recroisement avec les classifications de B. Suchodolski et L. Not.....	54



2.5 Le projet d'intégration:illustration ambiguë d'une méthode nouvelle.....	58
CHAPITRE III: <u>Au-delà de l'enfermement dichotomique: l'univers des possibles.....</u>	63
3.1 L'idéonisme de F. Gonseth.....	63
3.2 Henri Atlan.....	66
3.3 Edgar Morin; Olivier Reboul; Maurice Tardif.....	70
CONCLUSION.....	82
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	87

Or,

il n'y a rien de plus intolérant que la vérité. Tout ce qui lui est opposé est qualifié d'erreur, et condamné sans merci. Ceux qui se croient porteurs de la vérité absolue se doivent d'être fanatiques. La vérité est une et ne tolère pas d'opposition. De là l'impossibilité de supporter une contradiction à l'intérieur de leur système, qui ne laisse de repos aux savants qu'ils aient mis de la cohésion dans leurs conceptions menacées. C'est pervertir la notion de vérité que d'admettre une pluralité de vérités.

C. Perelman 1972

## INTRODUCTION

### Les fondements en éducation

A l'occasion d'un bilan de vingt-cinq années de réformes scolaires, le Québec entreprenait, en mobilisant une très large diversité d'intervenants particulièrement concernés par le fait pédagogique, une grande réflexion sur ce qui, depuis quelques temps déjà, s'élaborait autour du concept de formation fondamentale.

(...), tout fait éducatif implique une finalité; on apprend non seulement quelque chose, mais pour quelque chose; il n'existe pas d'éducation, d'enseignement, de formation sans fins et sans position de valeur quant à ses fins. (Reboul, 1989, p.199)

Ce grand jeu de discours porteurs de valeurs, de croyances, d'histoires personnelles et collectives, semble à certains moments nous entraîner vers des situations d'incompréhension apparemment insurmontables:

Nombre de ceux qui participent au débat sur la formation fondamentale jugent celui-ci confus, déroutant et, dans la plupart des cas, ils le déplorent. Comme l'analyse documentaire l'a montré, deux auteurs emploient deux termes différents pour désigner à peu près la même réalité, et inversement, deux auteurs, sous un même terme, cherchent à évoquer deux réalités différentes. (Gadbois, 1988, p.197).

Le terme «fondement» illustre parfaitement cette situation. Nombre d'intervenants pouvant être désignés comme des «fondamentalistes», s'accordent à la nécessité de reconnaître des fondements, des bases, des assises communes pour tous, point de départ et d'arrivée conformes à un modèle d'humanisme à privilégier. La tâche consiste alors à savoir reconnaître et nommer l'essentiel. Bartholy et Despins (1990) s'offusquant, par exemple, de l'importance accordée à l'enfant au détriment des contenus à enseigner, parlent du «bon pédagogue» sachant reconnaître et diffuser le «savoir véritable». La représentation de ce «savoir véritable» diffère souvent d'un intervenant à l'autre; il en résulte une certaine difficulté de concilier une variété de visions qui chacune se veut fondatrice.

Le débat actuel sur la restructuration des programmes au niveau collégial et de la formation des maîtres à l'université, évoque à lui seul l'ampleur de la problématique. Les disciplines qualifiées d'essentielles ou fondamentales peuvent alors être aussi diverses qu'il y a de représentants participant à ces discussions. Comme l'exprime si justement M. Gervais:

(...). nous sommes en présence d'une expression analogique et donc, d'une certaine manière, équivoque, la formation fondamentale pouvant désigner tantôt la formation intellectuelle de base, tantôt la formation globale de la personne; tantôt l'acquisition de ce qu'on appelle une «culture générale», tantôt l'apprentissage de la méthode et des principes de base d'une discipline particulière. (1990, p.374).

De toute évidence, il y aurait matière à recenser des discours très disparates quant à leurs finalités.

Bertrand (1990) a proposé quelques repères pour tenter de clarifier l'orientation des positions et des enjeux. Il nous propose un mode de regroupement des grandes orientations théoriques actuelles selon deux ordres de perspectives. Les premières, à tendance traditionaliste, ne jurent que par un corpus classique dont la pertinence sera déterminée par son degré de résistance au temps. Bertrand reprend à ce propos un syllogisme de Pratte qui exprime la logique des adeptes d'un humanisme gréco-latin:

L'éducation implique un enseignement.  
L'enseignement implique la connaissance.  
La connaissance est la vérité. La vérité  
est la même pour tous. Par conséquent,  
l'éducation est la même pour tous. (1990,  
p.191).

Le mouvement américain appelé «back to basics» dont le recours aux «Greek Books» proné par Bloom (1987) pour surmonter l'état de crise de notre culture

occidentale est une bonne illustration et rejoint cette conception particulière du fondement. Nous retrouvons également en France, avec comme chef de file A. Finkielkraut (1988), des adeptes de cette école de pensée.

Plus préoccupé par les exigences des temps présents que par les leçons du passé, un deuxième groupe que Bertrand désigne sous le nom de généralistes, se soucie particulièrement du développement global de la personne et de sa capacité d'adaptation au monde moderne. L'approche organique de P. Angers de même que la position du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1971), se retrouvent sous cette définition. Il s'agit ici de faire «apprendre à apprendre» et de se recentrer sur l'intériorité d'une personne en croissance envisagée comme un tout (holisme, visions globales).

Si le «bagage initial» et l'image du «produit fini» diffèrent en bout de parcours, les traditionalistes comme les généralistes ont une vision commune du terme fondement: assises solides reconnues bonnes pour tous (même si dans cette simple opposition, les éléments de base s'avèrent, à la limite, radicalement opposés).

Ce débat sur la formation fondamentale, malgré des apparences de modernité, de mise au point réflexive à partir de malaises actuels, possède de très lointaines origines. C'est notre vision du réel (ce que nous considérons comme vrai et nécessaire), notre conception même de l'univers, dans sa lente et progressive élaboration, qui s'en trouvent interpellés. En effet, sous les braises qui persistent après l'embrassement des grandes envolées passionnées des discours actuels, couvent une série de questions récurrentes à travers l'histoire de l'éducation, et qui porteront sur notre rapport aux fondements. L'éducation, au fil des siècles, a toujours été solidaire d'une certaine vision du monde reposant sur des assises perçues et valorisées, à chacune des époques, comme inébranlables. Ces manières de penser assuraient la cohésion de sociétés relativement stables, nourricières de notre civilisation contemporaine en Occident et dont elle s'affirme encore largement tributaire.

Une réflexion sur la notion de fondement en éducation ne peut donc faire l'économie d'une traversée de l'histoire des idées voire des institutions qui ont contribué à les fixer, à les répandre et à assurer leur pérennité:

A la limite, la définition des fondements de l'éducation commanderait une herméneutique élargie à notre culture et à notre tradition culturelle et éducative, c'est-à-dire une interprétation des divers ensembles symboliques (philosophie, science, mais aussi religion, mythe, idéologie), à travers lesquels s'est épanouie historiquement la compréhension de l'éducation, de sa nature et de son rôle, de son sens et de sa portée. (Tardif, 1993, p.123).

Le passionnant programme de travail qui se dégage de cette proposition est d'une ampleur considérable et il ne peut donc être envisagé de l'honorer dans le cadre de cette réflexion. Cependant, au-delà de la démarche totalisatrice et globalisante ouverte par Tardif, l'histoire peut être aussi aperçue comme la trace d'innombrables débats dont l'éducation gagne à cultiver le souvenir; les problèmes actuels les plus immédiats acquièrent de la profondeur, de la densité, tandis que les perspectives s'élargissent et se nuancent et que les positions se décantent.

Ressaisie sous cet angle, la notion de fondement se rend disponible à un réseau d'interprétations à la fois plus techniques et plus radicales. Dressant le bilan du large spectre des objectifs visés par la formation fondamentale au terme des actes du XI<sup>e</sup> colloque interdisciplinaire de la Société de philosophie du Québec ("Possession des outils de pensée, culture générale, apprentissage de base,



méthode d'une discipline, formation intégrale de la personne"), Christiane Gohier (1990) dégage à son tour deux perspectives limites:

Deux textes abordent par ailleurs la question de la formation fondamentale d'une manière essentiellement différente, ceux de Angenot et de Paradis. Chacun à leur façon, ils interrogent l'identification ou la détermination de fondements absolus et universels à toute formation (...). Ces deux conceptions sont intéressantes en ceci qu'elles scrutent les fondements mêmes de la notion, venant ainsi alimenter et nourrir un débat d'ordre épistémologique dont on peut trouver la contrepartie dans les textes de Brunet et de L. Morin, entre autres, qui ont pour projet de donner des assises aux notions de forme et de fondement. (pp. 390-391).

Sur quelles bases se constitue le clivage souligné par C. Gohier entre les positions tenues par Angenot et Paradis, d'une part, Brunet et Morin d'autre part? Pour L. Morin, un fondement est avant tout ce qui est premier:

(...)on comprend déjà qu'un fondement, en français, est ce qui est premier, une base ou assise, un indice de solidité et de stabilité, un élément essentiel et immanent de ce qu'il fonde. (1990,p.347).

Dans un autre ordre de pensée, P. Angenot nous propose une dimension tout à fait différente du concept de fondement c'est-à-dire des bases à construire dans un processus d'apprentissage continu:

(...): le fondement c'est alors, dans le cheminement d'un parcours, le moment d'étape estimé pour lors suffisamment assuré pour constituer le point d'appui propice à propulser la démarche vers ses

emprises ultérieures. (...) Le travail stratégique de l'alpiniste, affairé à gravir les pentes, illustre éloquentement la conception constructiviste de l'activité de fonder. (1990, p.224)

Ces deux point de vue radicalement opposés, retiennent notre attention parce que, par hypothèse, ils s'efforcent de synthétiser, chacun à sa manière et en s'ordonnant à sa logique propre, les enjeux épistémologiques du débat sur les fondements en éducation. En d'autres termes, au-delà de la polysémie et des batailles de définitions, ces discours sont eux-mêmes porteurs de «fondements»; ils sont aussi fermement enracinés dans un ordre de pratiques sociales et symboliques qu'ils s'efforcent d'interpréter et d'orienter conformément à leur ordre de polarité.

De fait, tout exercice de réflexion sur les fondements en éducation, lorsqu'il est conduit à ses ultimes développements, oblige à se pencher sur les rapports que l'homme entretient avec la vérité ou du moins, de la manière dont il projette l'idée qu'il se fait de celle-ci, sur la réalité.

Même si cet aspect de la question, demeure trop souvent dans l'ombre (s'il est pensé il est rarement explicité), deux choix s'offrent en fin de compte à quiconque désire se faufiler dans les méandres de ces itinéraires problématiques: ou bien prendre

position sur une vision du réel, décrétée une fois pour toutes comme étant «la vraie»; ou bien, surmontant l'insécurité probable d'un relativisme qui crée des ouvertures à des dimensions jusque-là insoupçonnées, se laisser porter au-delà des apparences, c'est-à-dire comme l'a si joliment illustré la métaphore d'Edgar Morin, survivre à la tempête:

Si l'idéologie chavire, alors c'est le réel qui chavire... Mais alors, celui qui surnage après le désastre aperçoit un réel tout neuf: ce réel certes, existait mais il n'avait pas les mots pour le nommer, il n'avait pas les idées pour le concevoir, il n'avait pas la logique pour l'ordonner... Il lui faut se convertir à un nouveau monde. (Morin, 1981, p.67).

Si le premier choix ne pose pas de difficulté majeure dans sa compréhension, la sémantique qui anime la seconde alternative, peut demeurer nébuleuse. Pourtant de grands penseurs s'y attardent et y découvrent des éléments générateurs d'idées constructives face aux débats contemporains. Henri Atlan (1991) par exemple, remet en scène Socrate et Protagoras revalorisant la position de ce dernier qui repose sur la rhétorique et l'art du discours qui doit convaincre, contre une approche socratique où prédomine la reconnaissance du vrai. Alors que la science a pris le relais de la philosophie en

matière de vérités fondamentales, les grandes questions demeurent.

Car, comme on l'a vu, contre l'espoir des philosophes des Lumières, l'idée d'une vérité unique, sous la forme objective et désintéressée que recherche la méthode scientifique, comme contenu de savoir censé conduire à la vertu et au bonheur des hommes, a échoué devant les limites que les sciences ont dû s'imposer à elles-mêmes pour conserver leur rigueur et leur valeur opérationnelle. Or cette idée fut, et reste encore pour une large part, à la base des systèmes éducatifs en Occident. Nous ne pouvons donc que constater l'échec (relatif certes) de ces systèmes, qui furent bâtis sur les ruines des systèmes précédents où la vérité unique était censé conduire à la vertu. (Atlan, 1991, p.220).

Au-delà de la complexité apparente que pose le problème des fondements en éducation, se dessinent donc des pistes d'investigation qui devraient à la suite d'un déblayage analytique, permettre d'inscrire les différents discours en présence, dans leurs perspectives historiques et évolutives respectives. C'est cette tâche particulière qui nous intéresse et qui fera l'objet de ce travail de recherche.

Enoncée plus simplement, notre proposition d'analyse peut s'exprimer en termes de recherche spéculative pour tenter de dégager certaines lignes de forces dans le discours épistémologique contemporain en éducation dans la mesure où elles sont susceptibles

d'apparentements, de recoupements ou de concordances avec l'une ou l'autre conception du rapport aux fondements. Cette double polarité, dont le canevas conceptuel, nourri en première approche par les termes du débat Angenot-Morin, mobilisera pour les besoins d'une remontée critique dans l'histoire des idées, les ressources d'un cadre théorique inspiré des travaux de C. Perelman. Ce moment de notre démarche fera l'objet d'un examen réservé toutefois à la section "méthodologie". En effet, il appartient à notre recherche de type spéculatif d'élaborer ses instruments d'exploration conceptuelle à l'intérieur du cadre théorique qui balise sa problématique et de développer une argumentation qui en amplifie la compréhension et la portée. Dans ces conditions, une recherche spéculative comporte toujours une dimension exploratoire puisqu'elle offre la possibilité d'élargir les horizons d'intelligibilité en s'efforçant de modifier le regard ou la prise sur des problèmes fondamentaux, et de contribuer à renouveler leur mise en question.

## Méthodologie

Les quelques pages qui précèdent, nous démontrent l'ampleur et la complexité des questions sous-jacentes aux grands débats contemporains en éducation. Traiter des fondements, entraîne forcément bien au-delà des considérations immédiates d'ordre pratique puisque c'est, en outre, par le biais de l'analyse historico-critique que nous aborderons le problème.

L'exploration conceptuelle de la question des fondements en éducation requiert un élargissement du regard pour réussir à surmonter ce que E. Morin (1991) appelle le déterminisme de la connaissance: ce que tous doivent savoir ici et maintenant. (p.25). Il devient donc difficile d'y voir clair sans essayer d'effectuer une certaine distanciation à l'aide d'un parcours historique, pour apercevoir que ces préoccupations sont décidément loin d'être nouvelles:

Plusieurs enseignants croiraient lire, dans le passage suivant, une description de la plus brûlante actualité: " A l'heure actuelle...on est en désaccord sur les matières à enseigner...on ne se rend pas clairement compte s'il convient de viser au développement de l'intelligence, plutôt qu'à celui des qualités de l'âme." Le texte est d'Aristote (347-335/1962, pp.553-554). (Giroux, 1990, p.229).

Et comme, "La connaissance évolue, se transforme, progresse, régresse. Des croyances et des théories nouvelles naissent tandis que d'anciennes meurent."(Morin, 1991, p.28), il devient essentiel de remonter le cours du temps.

Ce qui est fondamental en éducation ne dépend ni de la décision du moment, encore moins de la dernière décision politique en vigueur, ni même de l'état des sciences de l'éducation. Nous n'avons pas à le promulguer, mais à le pénétrer et à l'élucider par un travail sur le fonds de significations, de principes et de catégories, qui ont servi jusqu'à ce jour de base à la compréhension de l'éducation. (Tardif, 1993, p.124).

Un premier chapitre nous conduira donc à remonter le cours de l'histoire des idées. Chronique non exhaustive, elle constitue plutôt un recueil de repères choisis de façon à alimenter notre démarche. De Thalès de Milet à Rousseau, nous examinerons particulièrement, le rapport que certains de ces grands témoins entretiennent avec les fondements. Clausse nous accompagne à travers ce périple, éclairant par sa classification les grandes représentations du monde que nous retrouvons à chacune de ces époques.

Cet effort d'illustration historique ne peut avoir de sens que si nous pouvons au départ déterminer la pertinence de nos choix en exposant le cadre

théorique qui prescrit les règles du parcours à accomplir. Cette analyse, en effet, prend ses sources dans la vision particulièrement riche de cette problématique, proposée par C. Perelman:

Nous combattons les oppositions philosophiques, tranchées et irréductibles, que nous présentent les absolutismes de toute espèce: dualisme de la raison et de l'imagination, de la science et de l'opinion, de l'évidence irréfutable et de la volonté trompeuse, de l'objectivité universellement admise et de la subjectivité incommunicable, de la réalité qui s'impose à tous et des valeurs purement individuelles. (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1958, p.676).

Dépassant la simple prise de position, il nous présente une théorie permettant l'analyse et le regroupement de ces oppositions philosophiques. Cette théorie met en balance les philosophies qu'il qualifie de «premières» et ce qu'il détermine comme étant la philosophie «régressive». Le premier système de pensée s'élabore à partir de «principes absolument premiers» lui garantissant des assises solides.

Les philosophies premières, en tant que métaphysiques systématiques, établissent une solidarité entre l'ontologie, l'épistémologie et l'axiologie, mais l'orientation de l'ensemble sera déterminée par le point de départ qui sera constitué par une réalité nécessaire, une connaissance évidente ou une valeur absolue devant laquelle on ne peut que s'incliner. (Perelman, 1952, p.87.).

A ces philosophies premières s'oppose la philosophie régressive qui elle, s'organise progressivement:



(...) au moment où le philosophe commence sa réflexion, il ne part pas du néant, mais d'un ensemble de faits qu'il ne considère ni comme nécessaires, ni comme absolus, ni comme définitifs, mais comme suffisamment assurés pour lui permettre d'asseoir sa réflexion. (Perelman, 1952, p.100).

La philosophie régressive se construit donc par réorganisations successives d'un système qui assimile et s'accommode progressivement à des faits qui lui sont extérieurs et à même des valeurs qu'il lui faut désormais prendre en compte. Cette révision continuelle permet une adaptation et une ouverture à la complexité des nouvelles situations qui se présentent. Ce système de pensée se distingue finalement du précédent par l'engagement qu'il permet au penseur qui doit faire et fonder les différents choix qui serviront à rééquilibrer progressivement son modèle par une gestion du jeu de ses préférences.

Un deuxième chapitre s'attarde à ce qui est apparu comme une révolution copernicienne avec l'avènement des pédagogies dites nouvelles. Par-delà les bouleversements observables des pratiques et des méthodes, demeure la problématique des fondements. Nous proposons à cette étape, un examen attentif de ce qui a été annoncé comme de grandes ruptures avec la tradition pédagogique.

Une fois achevée notre tâche de repérage historique, s'amorce un examen de la signification et de la portée des deux grandes polarités. Au bout de ce parcours, se dressent deux opposés: le vrai ( dans un sens large qui tient autant de la philosophie que de la science) et des «possibles». Ces positions antithétiques, qui travaillent en profondeur le champ de l'éducation, nous conduiront à réactiver, à l'aide des réflexions d'Henri Atlan, les plus grands débats d'idées qu'a connus l'antiquité grecque. En définitive les plus lointaines préoccupations de Socrate, de Platon et des sophistes s'avèreront peut-être encore les plus contemporaines.

## CHAPITRE I

### L'histoire des idées

Rechercher les origines des fondements en pédagogie, impose une formidable odyssée vers des contrées lointaines dans l'espace et dans le temps. Comme le mentionne si justement Jacqueline Russ: " Ce que nous sommes culturellement ne s'est pas produit spontanément. Le contenu de la tradition spirituelle donne son sens à toutes les recherches actuelles." (1985,p.7). Ce périple, nous l'entreprenons sous l'éclairage particulier de l'histoire des idées, canal privilégié pouvant nous fournir les éléments essentiels à notre démarche d'analyse. De plus, nous traverserons ces époques en nous intéressant spécifiquement à l'homme et à sa représentation du monde, à son rapport même avec la vérité.

#### 1.1 L'homme et la vérité

Pour Arnould Clausse, à travers l'histoire de l'humanité surgissent deux conceptions de l'homme et

de son destin. La première l'installe:"(...) dans un plan rationnel considéré comme immuable et hors de question." (1968,p.8). La seconde, qui impose un revirement certain, considère que:"(...) l'homme est une histoire qui se fait."(1968,p.8). Pour mieux expliciter ses prémisses, Clausse nous propose une classification des types de rapports que l'homme entretient avec la vérité, c'est-à-dire les critères de choix imposés ou choisis qui détermineront, au cours de son évolution, la direction de ses actions et ce, tant au plan métaphysique que moral, religieux ou politique. Cette analyse nous propose trois grands pôles: la vérité donnée ou révélée, la vérité découverte et la vérité construite.

#### 1.1.1 La vérité donnée ou révélée

Ce niveau impose une vision verticale de toute finalité humaine. C'est vers l'empyrée que se porte le regard de l'homme:

L'homme regarde au-delà de sa propre impuissance pour trouver aide et appui dans l'action qu'il doit mener. Pour connaître «le bien», c'est-à-dire la norme de la réussite, on regarde vers un monde situé au-delà des sens et de la raison elle-même. (Clausse,1968,p.55).

Que l'on parle de quête de l'absolu, de salut, de sacré, de mysticisme, de Dieu ou de dieux, nous nous retrouvons face à une division du monde dont l'ordre d'accès se traduit en normes qui orientent le comportement dans la bonne direction, la seule.

### 1.1.2 La vérité découverte

Ici, il n'est plus question de quête mais de conquête. La vérité est parmi nous, il suffit de la trouver. Elle ne demande plus sacrifices et renoncements mais efforts et méthode. Le rationalisme dialectique de l'antiquité grecque, puis l'avènement de la méthode scientifique permettront à l'homme d'avoir désormais accès aux normes qui régissent son destin.

### 1.1.3 La vérité construite

Une autre conception du monde se précise à partir du moment où un certain humanisme changeant de point de vue, tente de se désassujettir d'un carcan de prédicats qui entrave ses actions en déterminant d'avance sa nature ou en prédisant son destin. L'homme à construire admet une pluralité qui rend

complexe un monde qu'on avait jusqu'alors tenté de simplifier. " Il y a autant de vérités que de conditions particulières et chacune n'est efficace que dans ces conditions." (1968,p.162).

Il ne sera pas question, pour accomplir notre relecture historique de recourir au regroupement déterminé par la polarité que suggère Clausse. Il nous est par contre apparu nécessaire, de faire part en exergue des a priori qui ont guidé nos investigations et déterminé le choix de certaines figures dominantes de notre parcours. De plus, ces données constitueront une part appréciable de l'élaboration du canevas d'analyse qui suivra.

## 1.2 Les fondements classiques

### 1.2.1 Les Présocratiques

On s'accorde en général, pour situer les débuts de la pensée rationnelle vers le 6<sup>e</sup> siècle avant Jésus-Christ. C'est chez les premiers philosophes de l'Asie Mineure qu'on dénote les premiers efforts de rupture avec une tradition anthropomorphique bien ancrée à cette époque. Brun (1968) mentionne la ville de Milet (fin du 7<sup>e</sup> siècle avant J-C) en Ionie

comme le berceau d'une très grande école de philosophie. Pour Perelman (1965) le but premier de cette école est un questionnement sur l'origine de l'univers: " Their basic problem was to determine what was the basic stuff of which the universe is made." (p.8). Russ (1985) y voit l'apparition de la raison: " La raison, c'est-à-dire la faculté de juger sans faire appel aux puissances du mythe." (p.11). Vernant (1969) va plus loin et parle de "miracle", du début de la pensée tout court:

Dans l'école de Milet, pour la première fois, libéré du mythe comme l'écaille tombe des yeux de l'aveugle. Plus que d'un changement d'attitude intellectuelle, il s'agirait d'une révélation décisive et définitive: la découverte de l'esprit. (p.285).

Ces auteurs reconnaissent les influences probables des Egyptiens et des Babylonniens, l'ouverture des routes commerciales permettant autant les échanges d'idées que les tractations de type mercantile. Remonter jusqu'à ces sources par contre, imposerait des analyses considérables nous éloignant de nos préoccupations.

Les intuitions géniales de Socrate, l'idéalisme pédagogique de Platon, la rigueur de la logique d'Aristote sont les produits d'une maturation d'idées longue et féconde. Thalès de Milet (fin du 7<sup>e</sup> - milieu du 6<sup>e</sup> siècle avant J-C.) est considéré

comme le fondateur de la philosophie des "physiciens". Malgré l'absence de véritable expérimentation scientifique, il délaisse les interprétations mythiques ou surnaturelles des théologiens de l'époque pour rechercher des causes naturelles à l'origine et l'organisation de l'univers. Pour lui, l'eau est à la base de toute chose, la terre flotte sur l'eau et les différents cycles de transformation de cet élément engendrent tour à tour tout ce qui compose le réel environnant.

Chez son successeur Anaximandre, c'est l'"aperion" (ou indéfinie) qui serait le principe premier. Sorte de chaos originel d'où seraient sorties toutes choses, l'"aperion" est une entité immuable où chaque être retourne dans un cycle éternel.

Un troisième Milésien, Anaximène, élève du précédent, continue le raisonnement de son maître en affirmant que la force qui régit le monde est une et indéfinie, mais il la détermine comme étant l'air, sa raréfaction engendrant le feu et sa condensation donnant naissance aux vents, aux nuages, à l'eau, à la terre et aux pierres.

Dans son analyse sur le passage du mythe à la raison chez les Présocratiques, Vernant (1969) met en



relief des analogies évidentes entre les nouvelles interprétations laïques de l'univers et la tradition mythique de la religion. Par contre, selon lui, même si ces interprétations ne sont pas comme l'ont déclaré hâtivement certains auteurs, les débuts d'une science positive, l'effort d'élaboration de ce nouveau système met en branle un processus de recherche formidable.

Vers 570 avant J-C naît Pythagore. De lui, nous retenons une interprétation mathématique de l'univers. Les Pythagoriciens ont établi des relations entre la géométrie des nombres et l'ordre du monde. L'astronomie, la musique et l'architecture sont étudiées avec la préoccupation d'y trouver l'harmonie, la juste mesure régissant l'équilibre du monde.

Chez Héraclite (540-480 avant J-C) nous retrouvons une philosophie du devenir, philosophie du Logos déclencheur d'un parcours en cercle dont l'issue n'est qu'un perpétuel recommencement. A la base et à la fin de ce cheminement se trouve le feu "(...) embrasement cosmique qui purifie et restaure." (Brun, 1968, p.56).

Avec les Éléates se précisent une philosophie de l'être. Jusqu'à l'époque de Xénophane de Colophon, les hommes continuent d'attribuer aux dieux des qualités humaines régissant leurs propres comportements. Xénophane de Colophon est l'initiateur d'une rupture importante en entreprenant une démythification de ces conceptions. Il parle d'un dieu unique, corps sphérique, immobile englobant toute chose. L'univers, c'est Dieu. Son disciple Parménide (515-450 avant J-C) va plus loin au niveau de sa théorie de l'Etre et du Non-Etre. Dieu, c'est l'Etre, l'essentiel; le monde sensible, c'est le Non-Etre, l'apparence. Le sens accordé à la notion de l'Etre change avec Parménide:

(...) :non plus les choses diverses que saisit l'expérience humaine, mais l'objet intelligible du Logos, c'est-à-dire de la raison, s'exprimant à travers le langage, conformément à ses exigences propres de non-contradiction.(Vernant, 1969, p.311).

Les Atomistes vont tenter d'expliquer cet Etre: "...ils découpent l'Etre de Parménide en une infinité de corpuscules, les atomes, fragments insécables, inengendrés, indestructibles." (Russ, 1985, p.17). La réalité serait alors composée de l'agencement de ces éléments. Cet agencement, loin d'être le fruit du hasard, serait selon Anaxagore (499-428 avant J-C) l'intelligence (le Noûs): "...la force purement intellectuelle, qui est la

cause universelle de toutes choses." (Russ, 1985, p.19). Perelman(1965) mentionne également l'apparition de la notion de mouvement circulaire, mouvement qui alterne entre l'esprit et la matière.

Ce rapide survol de la pensée présocratique nous permet de suivre le parcours sinueux d'une pensée qui se détache progressivement d'une tradition anthropomorphique; mais ce bref résumé ne saurait être significatif sans la mention d'un autre type de rupture toute aussi déterminante: la discussion ouverte, publique. Vernant (1969) exprime bien cette rupture:

(...)la philosophie, dans son progrès, brise le cadre de la confrérie dans laquelle elle a pris naissance. Son message ne se limite plus à un groupe, à une secte. Par l'intermédiaire de la parole et de l'écrit, le philosophe s'adresse à toute la cité, à toutes les cités. Il livre ses révélations à une publicité pleine et entière. En portant le «mystère» sur la place en plein agora, il en fait l'objet d'un débat public et contradictoire, où l'argumentation dialectique finira par prendre le pas sur l'illumination surnaturelle. (p.303).

Malgré leur mauvaise réputation (maîtres de rhétorique au service d'un discours habile mais sans réel souci pour une recherche sincère de la vérité), les Sophistes furent ces premiers philosophes présocratiques qui ont permis de répandre: " une

culture universelle, affranchie des oracles, des coutumes, des passions." (Russ:1985:20). Alors que leurs prédécesseurs avaient avant tout cherché à expliquer l'origine et la dynamique de l'univers, les Sophistes abordent des préoccupations de nature humaniste.

Perelman (1965) en soulignant les célèbres propos de Protagoras d'Abdère (485-411 avant J-C), "Man is the measure of all things, of the things that are that they are, and of the things that are not that they are not" (p.15), nous illustre la direction plus subjectiviste que prend la réflexion. Selon Leon Robin, l'idée de Protagoras est que la sensation est individuelle et contingente. (1973, p.174). Le mobilisme des atomes a en quelque sorte, fait naître cette croyance nouvelle pour un mobilisme de la vérité. (Brun,1968,p.121). Ce nouvel ordre de pensée permet alors d'ouvrir les débats, de confronter les points de vue et de discuter des lois établies pour tous dans la cité. L'art du rhéteur s'avère désormais nécessaire. Gorgias de Léontium (483-376 avant J-C) saisit bien le relativisme de l'expérience et les inévitables contradictions des points de vue:

Les contradictions ne s'apaisent jamais,  
et leur neutralité est impossible; on ne  
peut donc que prendre parti pour l'une ou

l'autre branche de l'alternative en y convertissant l'homme par la douceur persuasive du langage. (Romeyer Dherbey, 1985, p.41).

Fondateur de la rhétorique, Gorgias, parcourt la Grèce en initiant ses interlocuteurs à l'art du discours persuasif et à l'argumentation solide. Mais plus qu'un habile orateur, il était un grand penseur qui fut le premier à écrire sur le *kaïros*. (Romeyer Dherbey, 1985, p.49). Théorie du moment opportun, le *kaïros* s'oppose au plan éthique à la nécessité d'une vertu unique et valable pour tous: "(...) autre sera l'excellence de l'enfant et celle du vieillard, du citoyen ou du non-citoyen, de l'homme en temps de guerre ou en temps de paix, etc." (Romeyer Dherbey, 1985, p.51).

Plus qu'un simple instrument de pouvoir (malgré que certains en aient probablement abusée), la méthode rhétorique employée par les Sophistes, servait également une certaine conception de la justice humaine. L'apport de ces premiers pédagogues populaires peut, comme le rapporte Jerphagnon (1988), être considéré comme une véritable révolution: "A partir des Sophistes, la philosophie ne révèle plus: elle est obligée de raisonner et de prouver." (p.70).

### 1.2.2 Socrate

Même s'il n'a rien écrit et que sa pensée ne nous soit parvenue qu'à travers Platon, Xénophon ou Aristophane, Socrate (469-399 avant J-C) est l'initiateur d'une autre grande rupture, probablement la plus importante de l'histoire de la pensée philosophique grecque. Les Sophistes, contemporains de Socrate, avaient, comme nous l'avons déjà mentionné, pris un tournant à caractère humaniste. Par contre, cette préoccupation devait servir en fait d'abord les intérêts de la Cité. Former de bons citoyens répondant à l'idéal politique de l'époque. Socrate s'oppose aux sophistes, il oriente la réflexion dans un sens tout à fait nouveau: en direction de la Vérité. Au-delà de la connaissance encyclopédique ou technique, il oppose un «Connais-toi toi-même» qui devient une invitation à l'introspection nécessaire loin des illusions du réel vers ce qui est l'essence même de l'homme, son âme. Robin (1973) parle de la création d'un nouveau mode de pensée:

Or il s'aperçoit bientôt qu'il a en effet sur eux une supériorité, c'est qu'il n'est pas dupe de son ignorance, qu'il se rend compte de son «inscience». Il travaille à développer chez les autres cette même réflexion critique, qui délivre l'esprit des opinions admises sans examen (...). (p.181).

A l'aide de la maïeutique, Socrate se donne comme mission d'accoucher les esprits. La méthode de la réfutation empruntée aux sophistes, lui permet de confronter ses interlocuteurs à leurs propres contradictions. Il n'a de cesse de parcourir la cité en interrogeant les hommes qu'il rencontre, sur ce qui pour eux est le bien, le courage, la beauté,...etc. La base de sa philosophie est la recherche incessante de la vérité.

### 1.2.3 Platon

L'apport principal de Platon (427-347 environ) se situe au niveau d'une conciliation des conceptions de ces prédécesseurs. Sans reprendre exactement la pensée d'Héraclite, il s'y réfère en nous présentant le monde sensible comme étant en perpétuel changement mais il y juxtapose un monde des idées immuable plus conforme à la doctrine de Parménide:

(...)par un saut logique, on passe de l'ordre (pluriel) des causes (homogènes) dans le monde à la Cause, à une cause hétérogène à ses effets (ce qui ne requiert pas le matérialisme), et on pose l'existence de cette Unité-une, promue au rang de «Simple» excluant les divisions, d'identité pure, éternelle et immuable. (Ruby, 1991, p.12).

Pour Platon, même si les réalités terrestres participent à l'essence des choses, elles ne

demeurent qu'illusions, ombres et reflets du monde des idées. Seul un rationalisme pur permet de retrouver en soi à l'aide d'une dialectique rigoureuse, le moyen de se libérer des chaînes qui entravent l'homme dans son ascension vers le vrai. Par un processus de réminiscence, l'expérience sensible collabore à faire resurgir en chacun des souvenirs de ce monde transcendant que l'âme connaît déjà (notons que nous sommes toujours ici en présence d'une conception cyclique du rythme de vie et de mort).

Selon le disciple de Socrate, c'est par la connaissance que cette quête doit s'instituer. Une connaissance qui se situe bien au-delà des croyances et des opinions. Une science éternelle qui dépasse la simple observation sensible: "Pour étudier l'astronomie, il faut commencer par fermer les yeux." (Clausse, 1968, p.98). Toute la démarche platonicienne consiste en une rupture avec ce qui constitue l'humanité de l'homme:

(...) les choses et les êtres ne peuvent pas être à eux-mêmes leurs propres principes d'explication, nous ne pourrions parvenir à une compréhension du monde qu'à partir du moment où nous comprendrions que, sous le devenir de ce qui par cela même se corrompt, il faut découvrir l'idée éternelle, archétype des individualités multiples. (Brun, 1961, p.26).



Les tentatives antérieures d'explication de la genèse du monde par des causes physiques sont bel et bien mises de côté. Dorénavant, les êtres humains auront à composer avec un Dieu unique, instigateur et gouverneur tout puissant.

#### 1.2.4 Aristote

Alors que pour Platon le devenir de l'homme n'était qu'entrave à son ascension vers le Bien, chez Aristote (384-322), nous assistons à un déplacement des enjeux. Le ciel n'est plus inaccessible. Aristote s'est consacré résolument à trouver l'instrument permettant d'accéder à la connaissance. Cet instrument, c'est la logique. Cette logique doit favoriser la compréhension de l'unité du monde sensible. C'est au niveau de cette unité que se retrouve le premier moteur, la cause première de l'univers. Cette cause première qui meut tout, en étant elle-même immobile, c'est Dieu. "La philosophie reçoit alors son nom véritable, elle est théologie." (Russ, 1985, p.31).

Au contraire de Platon qui faisait de l'existence de l'homme un long purgatoire, Aristote en fait un cheminement continu vers un entraînement à la vertu.

Le Dieu d'Aristote, substance des substances se retrouve au niveau individuel. Chaque homme par la juste mesure peut prétendre à des états de joie, le rapprochant de la connaissance éternelle. Pour Aristote le monde sensible est le monde réel et c'est de lui que doit partir tout raisonnement. Aller du concret vers l'abstrait.

Ce que nous enseigne cette brève incursion dans la culture antique, c'est une formidable odyssée conduite vers une appropriation progressive et de plus en plus raffinée de la raison. Du monde mystérieux des mythes à celui non moins inaccessible de la révélation, les Grecs se sont donnés des moyens à leur mesure pour essayer de percer le secret de leur destinée à défaut de pouvoir agir sur elle. En inaugurant la réflexivité, ils ont changé à tout jamais le statut de l'homme. Le travail de la pensée rationnelle chez les Grecs donne à l'humanité ce pouvoir extraordinaire de reconnaître le vrai.

Il ne s'agit pas encore, notons-le bien, d'un pouvoir de changement, le but ultime de toute éducation de la période antique étant la réminiscence d'une philosophie première mais les distinctions entre empirisme et rationalisme amorcées dès cette époque ont libéré l'intelligence.

### 1.3 Le modèle judéo-chrétien

Le Moyen Age est le théâtre de grandes transformations. L'avènement du judaïsme et du christianisme introduit un nouveau courant de pensée en Occident. Au monde circulaire des Grecs se substitue un monde linéaire. "The fundamental problem is that of knowing how to live to win eternal salvation." (Perelman, 1965, p.97). Le discours ne peut plus à lui seul prétendre à la raison. Celle-ci sera désormais reconnue possible chez chaque individu sans distinction mais devra avant tout être éclairée par la révélation divine. La connaissance n'est plus un but en soi mais un moyen d'atteindre le salut.

Malgré l'absoluité des préceptes religieux, il n'y a pas complètement rupture entre la tradition de la raison critique grecque et l'éducation chrétienne. Loin de vouloir évacuer la faculté de bien raisonner, on cherche à la mettre au service d'une démarche nécessaire pour accéder aux vérités divines. Acteur de premier plan au niveau de cette transformation, St-Augustin (354-430) tentera de concilier la pensée de Platon avec le dogme chrétien. Il voit en Dieu le soleil pouvant éclairer le monde des ombres. C'est ce Dieu qui par la

révélation, nous donne le pouvoir de comprendre ses idées. Sans la foi, la raison seule ne peut rien. Pour St-Augustin, l'homme est naturellement en état de péché et doit gagner son salut.

L'école médiévale lit les auteurs classiques, elle s'en nourrit quotidiennement, mais elle s'en sert en les subordonnant à ses propres buts, en les enfermant dans ses cadres, en les utilisant autant que possible selon ses propres conceptions. (...) on lit les Anciens pour trouver en eux la confirmation et l'annonce de cette unique vérité qui est notre vérité (...). (Garin, 1968, p.78).

Au 13<sup>e</sup> siècle, St-Thomas d'Aquin puise chez Aristote une rigueur rationnelle plus aisément conciliable avec le christianisme. Il réussit à faire cette synthèse en distinguant philosophie et théologie, faisant de la première la "servante" de la seconde. Certaines vérités peuvent être comprises par la raison tandis que d'autres doivent être acceptées dans un élan de foi. Tout raisonnement qui rend la foi discutable se voit exclu au nom de la justification divine. La révélation, acquiert donc le statut de nouveau savoir essentiel. Selon Garin, les grands classiques de l'antiquité seront réduits désormais au rang d'instrument d'appoint:

On ne recherchera pas dans Aristote la vérité, mais une noble manière de la rejoindre, la route d'Aristote n'est pas notre route mais de la côtoyer nous aidera à trouver la nôtre. (1968, p.80).

Ainsi, la foi procure à l'homme médiéval la certitude d'une connaissance vraie, indubitable et absolue. Elle règle donc à sa manière le jeu des rapports à un fondement inébranlable: la révélation divine, dont le respect (conformité) procure, seul, le sens de la vie et assure le salut de l'âme pour l'éternité.

#### 1.4 La Renaissance et les Lumières

Avec la fin du 15<sup>e</sup> siècle, est mis en branle un formidable processus de remise en question. Jolibert (1987) mentionne qu'il s'agit alors d'une situation de crise intellectuelle profonde où la représentation même de l'univers est bouleversée. Copernic vient mettre en doute le système de Ptolémée qui faisait de la terre le centre de l'univers alors qu'en fait, elle n'est qu'une planète parmi les autres. Même si les allégations de l'astronome ne sont reconnues vraiment qu'au 17<sup>e</sup> siècle avec l'invention, par Galilée, de la lunette qui procure les confirmations expérimentales des hypothèses mathématiques, un doute radical s'est immiscé dans le mode de penser de l'époque. Ce doute critique dévastateur, malgré les efforts de l'Eglise pour l'étouffer, continuera de s'alimenter

à même une science qui de découvertes en découvertes s'éloigne des interprétations traditionnelles du monde soutenues par les Écritures. Les horizons s'élargissent. On découvre le Nouveau Monde, l'ouverture de nouveaux marchés enrichit la bourgeoisie lui permettant d'accéder à des loisirs qui jusque-là étaient réservés à l'aristocratie: loisir de s'informer, loisir d'apprendre, loisir de se «cultiver». Autre fait déterminant de cette période en effervescence, l'invention de l'imprimerie qui va dorénavant permettre un examen plus libre des écrits et démultiplier l'impact de la critique:

L'homme n'a plus à s'insérer dans un monde tout constitué, Cosmos fermé ou création achevée; sa tâche n'est plus d'y trouver sa place, n'y d'y faire seulement son salut. L'ordre de la pensée est remis en question par la conception nouvelle d'un univers infini. (Jolibert, 1987, p.53).

Ce nouvel ordre de pensée vient bousculer l'homme en lui imposant dorénavant un rôle actif quant à sa destinée: " L'homme est à faire, à réaliser, son essence n'est pas un donné, mais un possible." (Jolibert, 1987, p.53). Pour Ruby, l'enjeu de ces siècles est colossal: " Le cosmos médiéval n'est plus compréhensible, la nature désormais muette, Aristote congédié. Quel principe nouveau établir?" (1991, p.28). Si Dieu conserve sa qualité de créateur de l'homme, celui-ci a désormais l'obligation de

choisir la meilleure façon de mener son existence. Ce qu'il perd en sécurité, en certitude, il le gagne en liberté.

(...) capacité de se conduire soi-même par la lumière de sa propre raison, faculté naturelle de discernement qui contient en elle-même les principes de la connaissance et de l'action. (Jolibert, 1987, p.69).

Dès lors, c'est le rapport à la vérité même qui change, la raison peut s'assumer résolument dans l'exercice de ses nouveaux pouvoirs critiques appliqués à toutes les dimensions de la vie:

(...) la critique, c'est le mouvement par lequel le sujet se donne le droit d'interroger la vérité sur ses effets de pouvoir et le pouvoir sur ses discours de vérité; eh bien! la critique sera l'art de l'inservitude volontaire, celui de l'indocilité réfléchie. La critique aurait essentiellement pour fonction le désassujettissement dans le jeu de ce qu'on pourrait appeler, d'un mot, la politique de la vérité. (Foucault, 1990, p.39).

La philosophie de la Renaissance est humaniste. Ruby (1991) explique bien la transformation progressive des enjeux de l'époque:

La Renaissance et le XVII<sup>e</sup> siècle ont l'intime conviction que la Raison est assez forte pour se rendre victorieuse et construire une nouvelle unité, ces rapports entre les mots et les choses, autour d'un sujet autre que le Sujet-Dieu, le sujet-humain. (p.29).

La Renaissance reprend les classiques dans toute leur intégrité se détachant des interprétations

théologiques, elle veut y retrouver l'essence même du message originel.

Au coeur de ses grands bouleversements, se trouve l'éducation qui doit se définir un but, un idéal. De quel modèle humain s'inspirera-t-elle pour spécifier ses nouvelles finalités? Défi de taille mais combien stimulant pour les penseurs de cette époque. Leurs écrits sont à la mesure de la richesse de ces conceptions nouvelles. Malgré des difficultés pour certains d'arriver à concilier foi chrétienne et esprit libre, malgré un engouement social pour un encyclopédisme favorisant quelquefois plus les discussions de salon que la croissance de l'esprit, malgré des représentations utopistes bien éloignées des réalités contemporaines, de la pensée humaniste jailliront des idées qui continuent encore aujourd'hui à nous éclairer.

Rabelais (1494-1553) au-delà de sa prédilection pour l'encyclopédisme, présentera l'éducation comme une libération, un moyen sûr d'atteindre cet état de bonté naturel qui d'après lui, est inhérent à chacun. Il s'oppose aux méthodes répressives pour préconiser un épanouissement sans contrainte. Pour sa part, Erasme (1467-1536) croit que l'instruction est un moyen pour former l'esprit. Esprit raffiné



puisant dans une culture littéraire, libre d'une scolastique oppressante mais tout de même soumise à un cadre de règles sociales. Pendant ce temps, en Allemagne, Martin Luther (1483-1546) s'étant insurgé contre le trop grand pouvoir des théologiens, fonde le protestantisme et ayant besoin d'assurer l'avenir de cette religion réformée, déclare l'obligation de fréquenter l'école pour tous. Le cœur de cette réforme devient pour chacun la possibilité d'interpréter selon son propre raisonnement les Saintes Écritures.

Montaigne (1533-1592) va plus loin au niveau de cette désaliénation progressive. Contre l'encyclopédisme, il prône l'expérience de la vie plus conforme à sa conception d'une vérité subjective relative à chaque individu. De sa désormais célèbre phrase: " Je voudrais...qu'on fut soigneux de luy choisir un conducteur qui eust plutôt la teste bien faicte que bien pleine." (Giroux, 1990, p.230), transparaît l'importance qu'il accorde au jugement personnel sur une érudition pédante pourtant très prisée chez ses contemporains. Point de vue original alors que les humanistes de la Renaissance s'accordant la liberté de raisonner, continuent de poser comme absolus des principes

premiers leur assurant la certitude d'être dans le vrai. Il demeure que:

Sous une érudition qui fait parfois figure de pédantisme, se manifeste un esprit critique libre de toute entrave, et une ardente affirmation de la liberté, de la dignité et de la puissance de l'homme. (Garin, 1968, p.160).

Les enjeux sont désormais confirmés, permettre à l'homme d'assumer pleinement son humanité. Selon Bloch (1978) nous sous-estimons les écrits de Montaigne et la dette importante que leur doivent les courants d'idées modernes en matière de pédagogie. Il va plus loin en faisant des Essais la véritable référence des Écoles Nouvelles et le précurseur des méthodes actives. Déjà à cette époque, Montaigne déclarait que savoir par coeur n'était pas savoir et qu'une pédagogie uniquement centrée sur la mémoire demeurerait vaine et contraignante. Le théoricien met déjà en parallèle les différentes formes du savoir:

Seulement il y a savoir et savoir: un savoir brut, mécanique, et par suite non utilisable; un savoir intelligent, assimilé, et par là même constamment utilisable et disponible: (...). (Bloch, 1978, p.21).

Bloch nous rapporte une métaphore qui traduit d'une façon magnifique les géniales intuitions du penseur:

Les abeilles pillottent de çà de là les fleurs, mais elles en font après le miel, qui est tout leur: ce n'est plus ni thym ni marjolaine: ainsi les pièces empruntées d'autrui, il les transformera et

confondra, pour en faire un ouvrage tout sien, à savoir son jugement. (I,26, pp. 150-151 in Bloch, 1978, p.22).

N'est-ce pas, malgré l'absence d'une démarche scientifique, une préfiguration troublante du principe d'équilibration cognitive de Piaget où chaque assimilation de connaissance doit s'accompagner d'un processus d'accommodation aux structures cognitives déjà en place? Montaigne met en garde ses contemporains contre un principe d'autorité dénué de tout jugement:

(...); et le jugement n'est authentique que s'il est, ainsi que nous l'avons vu déjà du jugement moral, autonome, c'est-à-dire l'oeuvre même du sujet qui juge, et non point répétition du jugement d'autrui, récitation d'une leçon apprise. (Bloch, 1978, p.23).

Descartes (1596-1650) travaille également dans ce sens, selon lui:

(...) l'homme doit renforcer sa propre raison, repousser l'autorité; il doit juger par lui-même, construire lui-même sa science dominer la nature et régler sa propre conduite et celle de la société. (Garin, 1968, p.194).

Montaigne s'oppose donc à un enseignement didactique et dogmatique : "(...), l'élève ne saurait former son jugement qu'en l'exerçant: (...)." (Bloch, 1978, p.35). Portés par ce nouveau courant, les Collèges jésuites (1599-1773) furent les instigateurs d'un nouveau type d'éducation où était associées la culture littéraire antique devant servir l'humanisme

naissant et une formation théologique et philosophique plus conforme aux visées du Moyen Age.

Autre figure dominante dont les idées inspireront les éducateurs modernes, Rousseau (1712-1778) est encore aujourd'hui perçu comme le grand précurseur des méthodes actives. Bloch nous propose par contre une relecture de l'Emile mettant en relief une grande quantité d'emprunts aux Essais de Montaigne et une grande dichotomie entre les idées du maître et leurs applications pédagogiques.

(...) l'éducation nouvelle vise à libérer l'individu et à le rendre maître de son destin; l'éducation que recommande Rousseau aboutit au contraire à l'«assujettir» ad aeternum au joug de l'éducateur. (Bloch, 1978, p.75).

Bloch reconnaît par contre à Rousseau ses grandes qualités de psychologue de l'enfance et la richesse de ses observations. Il a su bien mettre en évidence les spécificités de chaque état de la vie: "L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir qui lui sont propres; rien n'est moins sensé que d'y vouloir substituer les nôtres." (I, 78. in Bloch, 1978, p.44). En tant que théoricien de l'éducation, Bloch voit en Rousseau un partisan résolu des méthodes actives qui s'insurge contre toute passivité de l'esprit de l'élève.

Mettez les questions à sa portée, et laissez-les lui résoudre qu'il ne sache

rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même;(...). (III,186. in Bloch, 1978,p.49).

Un autre grand mérite de Rousseau est d'avoir compris l'importance de partir de ce que l'enfant connaît, de ce qui l'intéresse, ce qui deviendra plus tard la méthode des centres d'intérêts initié par Decroly. Même si comme le rapporte Bloch, Montaigne avait déjà dit l'essentiel, Rousseau aura développé, enrichi et concrétisé ses idées.(p.51).

Deux aspects de l'éducation de la période allant du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle demeurent souvent dans l'ombre chez la plupart des historiens mais méritent tout de même quelque développement. D'abord l'éducation des filles qui semble peu préoccuper les théoriciens de l'époque. Il faudra attendre Fénelon (1651-1715) pour qu'on reconnaisse l'utilité d'une telle démarche. La femme devant assurer son propre salut et celui de ses enfants, il devient logique de lui permettre d'acquérir les rudiments d'une certaine instruction. Celle-ci devra bien sûr connaître les prières, elle devra également apprendre à compter pour devenir bonne gestionnaire, elle devra être capable de lire les livres saints et l'écriture lui permettra d'écrire des lettres, une médecine élémentaire assurera le bien-être de sa famille et finalement quelques rudiments de droit la

protègeront si elle devait devenir veuve. Tous les penseurs n'allaient pas reconnaître les bienfaits d'une telle innovation. Rousseau s'opposera à l'instruction des filles ne voyant pas celles-ci comme étant au service de Dieu mais seulement au service de l'homme. Pour lui l'éducation de la femme ne doit se faire que par son mari. Même Napoléon suivra les principes de Rousseau.

Autre aspect qui est révélateur au niveau des innovations de l'enseignement à cette époque, c'est la forte influence du clergé sur l'école. Comme nous l'avons déjà mentionné, Luther marquera un tournant important en imposant l'école pour tous pour sauvegarder son Église réformée. Les jésuites et les oratoriens essaieront de contrer cette réforme avec les collèges et les pensionnats. Ces maisons d'enseignement en plus de dispenser un enseignement classique, instituent une pratique religieuse fervente et réglementée. Depuis St-Augustin on considère l'enfant comme un être marqué par le péché originel dont l'éducation pourra le délivrer. De grands humanistes comme Erasme souscrivent toujours à ce courant de pensée. Les collèges et les pensionnats, par contre, sont réservés à l'élite. Il faudra attendre la venue de Jean-Baptiste de-La-Salle (1651-1719) fondateur des Frères des écoles

chrétiennes pour la mise sur pied d'un système d'éducation accessible à tous. Cette école désormais gratuite sera peu à peu façonnée pour ressembler de plus en plus au modèle que nous retrouvons encore aujourd'hui.

La pédagogie du XVII<sup>e</sup> s'efforce par tous les moyens de conjurer le hasard, d'éliminer le désordre, source de péché, en régularisant chaque aspect de l'enseignement. Tout est prévu, calculé. (Gauthier, 1991, p.15).

Cette école sera pensée selon une méthode ordonnée. L'enseignement s'y fera désormais d'une façon simultanée en regroupant les enfants d'un même niveau. L'emploi du temps y sera parfaitement géré. On y aménagera l'espace de façon à ce qu'il soit fonctionnel. On y instaurera une discipline de maintien et de déplacement ne laissant place à aucun désordre et on aura souci de la formation des maîtres qui devront maîtriser les savoirs à enseigner: l'élève apprendra à lire, écrire et compter, il sera initié aux bonnes moeurs mais il aura droit surtout à une solide formation chrétienne. Gauthier nous souligne l'omniprésence de cet élément: " Pour les pédagogues du XVII<sup>e</sup> siècle, la fonction première de l'école est un enjeu fondamental, tant pour les catholiques que pour les protestants." (1991,p.15). Un autre point important à mettre en évidence au niveau de cette méthode est

l'introduction des séquences temporelles dans les apprentissages, l'ordre des acquisitions sera déterminé suivant une progression allant du simple au complexe.



## CHAPITRE II

### Une révolution à fonder

#### 2.1 La pédagogie nouvelle: quelle révolution copernicienne?

La richesse des intuitions des grands maîtres ouvrira la voie à un groupe d'éducateurs et de penseurs dont les innovations constitueront les courants des Écoles Nouvelles. Mais qu'en est-il de ces innovations? Amorcent-elles vraiment une rupture au niveau des finalités ou visent-elles simplement une plus grande efficacité des stratégies éducatives? Quel type de rapport au monde entretiennent-elles? Jusqu'à l'émergence de ce courant d'idées, les finalités de l'éducation se définissent grossièrement en terme d'adaptation à la société et d'une quête de salut pour son âme. Cette révolution copernicienne qu'on nous annonce, modifie-t-elle ces enjeux ? Ou ne donne-t-on les rênes à l'homme que pour mieux le guider sur le seul chemin à suivre?

C'est d'abord à travers le prisme de la théorie de Perelman portant sur les philosophies premières et sur la philosophie régressive que nous tenterons de mieux situer et de mieux comprendre les fondements de ces nouvelles orientations pédagogiques et comme le mentionne si justement Durand, "Il n'y a pas d'éducation sans finalité", nous nous attarderons à celles-ci. (1961,p.15).

## 2.2 Le modèle de S. M. Durand

Avant de plonger au coeur des principes qui animent les différentes écoles nouvelles, nous pouvons a priori en dégager des tendances générales et communes en les opposant aux fondements mêmes de ce qui constituait les orientations de la pédagogie jusqu'alors:

La pédagogie ancienne	La pédagogie nouvelle
est centrée sur	est centrée sur
l'objet	le sujet
de la connaissance	connaissant
—	—
Elle est	Elle est
objective-collective	subjective-individuelle
formelle-notionnelle-analytique	intuitive-vitale-globale
abstraite	concrète
tendue vers le but (objet)	soucieuse des départs (sujet)
lequel est	pour mieux assurer
rattaché au passé	l'avenir
statique	dynamique
Elle développe	Elle développe
le dogmatisme	le scepticisme
le sens de l'autorité	le sens de la liberté
la notion	la notion
de transcendance de d'absolu	d'immanence et de relativité
le sens de l'universel	le sens du particulier
et de l'essentiel	et de l'existentiel

Ce schéma est tiré de la page 44 du livre de Suzanne Marie Durand Pour ou contre l'Éducation Nouvelle. Essai de synthèse pédagogique, (publié aux éditions du Pélican en 1961). Nous nous permettrons en y faisant référence de changer la terminologie "pédagogie ancienne" pour "pédagogie traditionnelle" plus conforme aux différents modèles que nous retrouvons encore aujourd'hui. Si nous prenons une telle liberté, c'est exclusivement, par souci de clarté conceptuelle et dans le but de poursuivre avec une certaine logique, notre démarche d'analyse.

Ainsi mises en valeur, les principales caractéristiques de la pédagogie nouvelle exposent assez clairement ce qui se présente comme le changement de cap des orientations pédagogiques. Ce qui nous intéresse, en nous attardant aux fondements, c'est particulièrement la nature des rapports que chacune de ces conceptions entretient avec la vérité. Comme nous l'avons mentionné en introduction, c'est à la classification épistémologique de Perelman fondée sur la distinction entre des philosophies premières et la philosophie régressive qu'il y a lieu de faire référence pour éclairer plus efficacement la portée réelle des distinctions entre les différents types de pédagogie.

En ce qui concerne la pédagogie nouvelle, une observation attentive des principaux termes qui la caractérisent, autorise un rapprochement apparemment évident entre celle-ci et la philosophie régressive surtout en saisissant le sens de ces termes dans le contexte de leur opposition à la pédagogie traditionnelle. En affirmant le primat du sujet connaissant sur l'objet de la connaissance, l'esprit de la "révolution copernicienne" en pédagogie se retrouve à l'avant-plan:" Les méthodes et les programmes gravitant autour de l'enfant, et non plus l'enfant tournant tant bien que mal autour d'un programme arrêté en dehors de lui,(...)." (Dewey in Bloch, 1968, p.25).

C'est dans cet esprit qu'il faut alors saisir les notions de subjectivité, de scepticisme et de sens de la liberté. La pédagogie nouvelle rétablirait le sujet connaissant dans sa pleine liberté d'action parce qu'il doit s'approprier ce qui lui vient de l'extérieur, pour qu'il y ait véritable apprentissage. Ce désir d'appropriation n'aurait lieu qu'à la condition que l'objet de connaissance vienne répondre à une question que le sujet se pose. Toute la dynamique de ce processus actif tournerait donc autour d'un sujet qui est disposé "à prendre".

Alors que la pédagogie traditionnelle a constamment recours aux fondements préétablis qui garantissent ses assises, la pédagogie nouvelle devrait se tourner vers l'avenir dans une recherche et une élaboration de fondements toujours plus efficaces à s'adapter à une complexité toujours plus grande mais aussi de plus en plus riche parce que plus englobante.

### 2.3 Conceptions nouvelles et apparentes

A première vue les termes de relativité et d'existential opposés aux termes d'absolu et d'essentiel annoncent un revirement quant au rapport à la vérité et semblent à eux seuls traduire une véritable rupture. Si la vérité n'est plus un donné, il conviendra de la reconnaître selon un ordre qui s'élabore et se construit progressivement. Mais est-ce effectivement cette interprétation qui doit prévaloir ?

La notion d'immanence par exemple, porte en elle une polysémie troublante parce qu'elle nous rapporte précisément à ce qui serait préalablement contenu dans un être. De fait, nous retrouvons dans différents discours de l'éducation nouvelle une

grande quantité d'assertions a priori qui conduisent plus ou moins discrètement leurs adeptes à déterminer la nature même de l'enfant. Ainsi, Maria Montessori évoquait: "...l'innéité de certaines notions morales et religieuses avec, en particulier, un besoin de perfection qui le pousse à s'élever." (Not,1988,p.53). Rogers mentionne: "...une essence propre que l'éducation aurait à révéler." (Jolibert, 1989,p.47). Et plus loin:" (...) chacun aurait sa vérité propre, individuelle et incommunicable." (Jolibert,1989,p.50). Expliquant le développement naturel, Cousinet mentionne que le terme pouvoir n'est pas suffisant:" (...) car l'enfant semble tout à coup être attiré, emporté vers telle activité nouvelle par un besoin de nature incoercible." (Chatelain,Cousinet,1966,p.21).

Plus près de nous et un peu plus explicitement, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec publiait à l'occasion de son rapport annuel en 1970, L'activité éducative, un document devant guider les tentatives d'innovation de notre système scolaire et où le jeune enfant est décrit comme étant:

(...) naturellement spontané; il est spontanément lui-même, sans effort ni contrainte; il est inventif et autonome dans ses jeux et ses activités de tous les jours.(...) Il est ingénieux et habile (...) .Il possède comme d'instinct le sens du rythme; il mime et danse avec aisance

et plaisir. Il est spontanément porté à s'exprimer (...). La créativité est fortuite, imprévue, originale. (p.26).

Nous aborderons plus spécifiquement ce problème, en nous attardant plus loin aux théories et pratiques de quelques précurseurs de l'École Nouvelle. Mais d'ores et déjà, nous nous retrouvons en présence de deux conceptions s'opposant quant à leur rapport à la vérité. Si l'une, en quête d'un absolu, se tourne vers le ciel axiologique et s'apparente par la nature de ses fondements, aux philosophies premières, la seconde, malgré ses efforts d'ouverture, du fait qu'elle présente le sujet comme initialement porteur de la vérité, ne peut relever des principes de la philosophie régressive. L'École Nouvelle, lorsqu'elle pose l'essence de l'homme comme un donné tel que toute entreprise d'éducation ne doit viser qu'une éclosion de facultés innées, exclut les réorganisations nécessaires à la construction de fondements toujours plus riches, préconisée par la philosophie régressive.

#### 2.4 Recroisement avec les classifications de B. Suchodolski et L. Not

Un bref rapprochement de ces deux conceptions pédagogiques avec la théorie de Bogdan Suchodolski



(1960), montrera en quoi elles sont foncièrement apparentées. La classification de Suchodolski se présente comme un effort d'illustration de ce qu'il désigne lui-même comme le conflit fondamental de la pensée pédagogique. Ce conflit oppose les tenants d'une pédagogie de l'essence, aux tenants d'une pédagogie de l'existence.

La première, qu'elle tienne à l'idéalisme de Platon, aux révélations du christianisme ou au code moral de Kant, impose un modèle d'homme avec une essence véritable et universelle à mettre en relief. La seconde, se fonde sur la nature sociale de l'homme, de ses besoins en terme d'adaptation à son environnement. L'approche traditionnelle s'inscrit parfaitement dans le registre des caractéristiques inhérentes à une définition d'un monde réel, idéal et immuable qui impose une volonté de perfection.

Quant à l'approche nouvelle, malgré les efforts d'un Dewey ou d'un Freinet pour redescendre sur terre, et rétablir l'homme dans sa liberté de prendre sa place au sein de son milieu social, elle donne aux sujets par souci d'autonomie: "l'illusion de pouvoir satisfaire librement leurs aspirations." (Not, 1988, p.164), du moins en ce qui concerne les applications pratiques de leurs principes. Not va plus loin dans

la dénonciation de cet enfermement en craignant une "réaction circulaire sans fin". Car la pédagogie de l'existence s'attache, comme la pédagogie nouvelle à répondre aux besoins de l'homme; mais ces besoins ne sont-ils que de l'ordre d'une adaptation à son milieu ou ne doivent-ils pas viser un remaniement toujours plus riche et complexe de l'individu et de son environnement? En fin de compte, qu'il s'agisse des vérités idéalisées de la tradition ou des vérités logées au plus intime de la subjectivité, si les principes essentiels sont donnés dès le départ (philosophie première) que reste-t-il à construire? Comme le mentionne lui-même Suchodolski, c'est au-delà même de ces deux grandes catégories, qu'il convient de chercher une nouvelle voie.

Louis Not, dans un effort de synthèse et de classification, propose une analyse qui dégage des différentes méthodes pédagogiques, leur approche épistémologique en termes de structuration de la connaissance; il nous permet de mieux cerner des nuances qui peuvent s'avérer déterminantes quant aux fondements mêmes des différents courants pédagogiques.

Il fait d'abord une assimilation entre les méthodes dites traditionnelles, axées sur la transmission de

la connaissance, et le processus désigné sous le nom d'hétérostructuration: l'élève reçoit passivement d'un maître un savoir, une culture déterminée à l'avance comme principe de la norme collective à transmettre. L'accent est mis sur l'objet de la connaissance.

Ensuite il nous décrit un second processus, celui de l'autostructuration, comme devant regrouper ce qui sous l'inspiration de Rousseau, constituera en très grande partie, le courant des écoles nouvelles. Ici figure le registre des conceptions pédocentriques caractérisé par le report d'accent sur le sujet connaissant. L'élève devient un apprenant. "En bref, il s'agit de laisser l'enfant agir et penser à sa façon, au lieu de l'obliger à agir et penser comme nous." (Not,1988,p.95).

En bout de course, le parcours d'analyse de Not le conduit finalement, au-delà des modèles proposés, à élaborer une théorie pédagogique qui doit beaucoup à la théorie d'équilibration des structures cognitives de Piaget. Partant de principes qui excluent une transmission, une invention ou une découverte de la connaissance, Not préconise une construction en terme d'interstructuration. La connaissance s'organise à partir d'un processus actif où l'enfant

assimile des données qui devront s'accommoder à ses structures cognitives déjà en place en provoquant un déséquilibre qui en se résorbant suscitera la construction de nouveaux schèmes.

Contrairement donc à ce que suggère le tableau récapitulatif de S. M. Durand, il ne suffit pas d'opposer pédagogie traditionnelle et pédagogies nouvelles pour promouvoir des pratiques substantiellement porteuses de changement. Sans doute a-t-on déplacé les lieux d'enracinement du pôle de vérité. Il reste que le fondement y est toujours compris comme une donnée première, essentielle a priori; soit qu'elle se déploie objectivement dans l'histoire de la tradition ou, plus intimement, dans l'histoire d'une subjectivité conduite à régler le foisonnement de ses rapports à l'environnement sur la norme interne de sa croissance.

## 2.5 Le projet d'intégration: illustration ambiguë d'une méthode nouvelle

Avant de poursuivre notre analyse, il nous semble opportun d'alimenter nos propos à l'aide d'une réflexion sur la pratique éducative qui dans sa

théorisation même, manipule habilement des concepts de façon à regrouper sous un même horizon épistémologique des modèles qui dans le fond, s'opposent diamétralement, illustrant ainsi l'envergure de la confusion résultant d'une appropriation de fondements plus ou moins bien définis.

Le projet d'intégration tel que défini dans le livre De l'expérience à l'intuition (1985) par Pierre Angers et Colette Bouchard, nous propose une réflexion sur un processus d'apprentissage devant favoriser une véritable formation fondamentale. L'emploi de termes comme construction, schème d'opération, appropriation, interaction, nous renvoie à Piaget dont la théorie sur le développement de l'intelligence se définit en termes de genèses et structures, l'intelligence se construisant progressivement à partir de l'interaction constante du sujet et de l'objet. En voici quelques exemples extraits de Angers et Bouchard:

(...) le sujet, engagé dans une expérience d'apprendre qui est signifiante, ressent en lui-même toute une série de changements qui modifie son horizon et qui à la longue le transforment et le structurent sous l'effet d'un processus interne de développement. (p.52).  
C'est pourquoi nous pensons que l'appropriation de ses opérations cogniti-

ves entre dans les objectifs d'une formation fondamentale. (p.63).

L'apprentissage s'accomplit et progresse au cours d'une interaction constante de l'objet et du sujet. (p.76).

L'élève construit lui-même ses connaissances en s'initiant à la démarche expérimentale. (p.173).

De prime abord, tout porte à croire que s'élabore ainsi une entreprise pédagogique privilégiant l'interstructuration selon Not, portée par un courant épistémologique s'apparentant aux tenants d'une vérité construite. En y regardant de plus près, par contre, certains indices nous orientent vers une conception résolument aprioriste du développement de l'intelligence. Une approche centrée sur le sujet certes, mais où celui-ci possède des structures internes qui ne se construisent pas, mais qui émergent graduellement dans un processus de déroulement, mis en oeuvre par les opérations réflexives internes de la pensée. Quelques passages nous apparaissent particulièrement révélateurs en ce sens:

L'intégration est un processus qui relève du développement et celui-ci consiste dans l'émergence lente et progressive des virtualités contenues en chacun des individus.(p.57).

Cette formation n'ajoute pas de nouveaux moyens d'apprentissage: elle attire simplement l'attention sur des ressources que nous possédons déjà, qui sont inhérentes à la personne et qu'il s'agit de découvrir et de développer(...) (p.63).

L'intelligence est un don de la nature et les enfants apprennent à s'en servir bien avant leur entrée à l'école. (p.68). Elles se déploient (les opérations) dans

un mouvement unifié qui n'est rien d'autre que le déroulement du processus cognitif conduit par le dynamisme de ses propres normes internes et spontanés. (p.93).

Le choix de certaines expressions, (virtualités, ressources inhérentes à la personne, normes internes, etc...) traduit des présupposés épistémologiques incompatibles avec la perspective de l'interstructuration. Les types d'intervention éducative pourront-ils être de la même nature, s'ils s'appuient sur la conviction que l'intelligence se construit ou si au contraire, nous sommes convaincus qu'il s'agit de dons innés (philosophie première)?

P. Angenot (1981) a cherché à montrer qu'il fallait attribuer à une stratégie de mise en discours ce qui se présente apparemment comme confusion des champs de référence. Selon cette hypothèse l'objectif consisterait à rallier à une conception aprioriste de type discrètement théologique, les partisans de l'éducation nouvelle centrés sur le développement de la personne, en procédant à un détournement systématique du sens des termes privilégiés par l'approche constructiviste.

La terminologie de l'éducation nouvelle peut donc être trompeuse et ses catégories conceptuelles (oppositions de surface) sources d'égarement. C'est

la raison pour laquelle la recherche et l'explicitation des conditions de possibilité d'une troisième voie dépendent de l'efficacité d'une veille épistémologique poursuivie sans relâche. Pour faire apercevoir jusqu'à quel point la philosophie régressive de Perelman peut constituer la source d'une véritable alternative (concernant le rapport aux fondements et à la vérité) en éducation, il y a lieu de la recroiser avec certains avancés parmi les plus contemporains dans le champ de l'épistémologie: F. Gonseth, H. Atlan et E. Morin. La poursuite de ce développement fournira la matière de notre troisième chapitre.



## CHAPITRE III

### Au-delà de l'enfermement dichotomique: l'univers des possibles

#### 3.1 L'idonéisme de F. Gonseth

Renvoyant dos à dos l'empirisme traditionnel et un apriorisme nourri au culte de l'inné, cette recherche tente de dégager un troisième choix susceptible d'être étayé dans ses fondements philosophiques à l'aide des principes de Ferdinand Gonseth. Ce mathématicien et épistémologue nous propose une philosophie issue de la science. S'opposant à l'apriorisme, à l'empirisme et au positivisme, il nous présente:

(...) une stratégie d'engagement qui permet de rester attentif aux expériences et aux constructions sans cesse renouvelées et parfois mêmes radicalement novatrices. (Lauener, p.1062).

Gonseth s'attache à une épistémologie dont l'exigence première est celle de l'idonéité. Sa "méthodologie ouverte" comporte, en effet, quatre principes. Deux de ces principes peuvent particulièrement servir notre propos. Le principe de "révisibilité"(P.1064) qui comme chez Perelman admet

qu'un champ de connaissances ne peut être posé pour vrai une fois pour toutes et postule qu'il demeure sujet à des révisions renforçant toujours plus solidement ses assises, pouvant aller jusqu'à un point de rupture entraînant un bouleversement complet de ces assises à l'occasion d'une décentration de point de vue. C'est un principe qu'il pose même comme "condition de tout progrès". Un deuxième principe, celui de la structuralité, permet à Gonseth d'admettre une participation dynamique de l'objet et du sujet dans l'élaboration d'une structure de la connaissance issue de la "diversité intégrée des aspects ou des phénomènes". (Bertholet, 1968, p. 171).

Dans le cadre de notre propos, l'adoption de ce principe, aura pour effet d'exclure une pédagogie traditionnelle qui repose sur l'accumulation de différents objets de connaissance et une pédagogie nouvelle qui ne tiendrait compte que du sujet. Nous avons, pour illustrer le revirement qui s'était opéré au cours de la Renaissance, cité Foucault à propos d'un art de l'inservitude volontaire. L'idonéité proposée par Gonseth recoupe cette idée dans la mesure où, entre plusieurs voies d'accès à un ordre de connaissance, le sujet aura la liberté (et même le devoir pour qu'il y ait véritable

structuration) de choisir celle qui lui paraîtra la plus idoine, c'est-à-dire celle qui conviendra le mieux en l'occurrence. Choix non-aléatoire mais délibérément pensé. Choix qui implique la participation active de l'individu et une structuration continue qui a besoin de s'ouvrir sur l'extérieur pour raffermir son unité. Cette unité sans être radicalement précaire, accepte, lorsque c'est nécessaire, un désordre ou un déséquilibre qui une fois résorbés, lui assurera des fondements encore plus appropriés.

La théorie de Gonseth nous achemine vers une dynamique du fondement qui remet en scène le sujet, déjà cher aux sophistes, acclamé par la Renaissance et les Lumières, mais qui cette fois, n'est plus acteur principal mais auteur d'une pièce dont le dénouement est constamment à réécrire.

Des préoccupations de cet ordre, loin d'être un fait isolé mobilisent actuellement de grands penseurs qui malgré la diversité de leur provenance convergent dans la même direction de réflexion. C'est dans la clarification du rapport aux fondements que nous pouvons, comme tout au long de l'histoire de l'humanité, aborder ce type de problème et surtout préciser de nouveaux questionnements qui tiennent

compte de la complexité et du pluralisme qui caractérisent de plus en plus nos sociétés contemporaines.

### 3.2 Henri Atlan

Au-delà des touts ou des riens, existent des possibles (selon la magnifique intuition de Henri Atlan: "Tout, non, peut-être" pour le titre de son livre). Ces possibles ne s'imposent à nous que si, et seulement si nous acceptons au départ, l'idée de complexité au niveau de l'organisation de la pensée humaine; que si nous acceptons de quitter pour un instant, l'univers des réponses, pour plonger dans celui des questions.

Nous avons, en introduction, présenté Perelman et sa théorie sur les philosophies premières et la philosophie régressive. Nous avons spécifié qu'il nous accompagnerait tout au long de ce parcours d'analyse. Si nos incursions sélectives dans l'histoire de l'éducation, nous ont permis d'illustrer des rapports aux fondements tenant plus des philosophies premières, c'est qu'il s'est avéré difficile de trouver à travers les époques des exemples de philosophie régressive. Pourtant, il

existe aujourd'hui des chercheurs soucieux de prendre en compte les impératifs d'un rapport aux fondements plus conforme à la critique épistémologique contemporaine. Nous avons au point précédent, énoncé les principes de Gonseth qui tout en n'étant pas directement rattachés aux discours en éducation, y apportent un éclairage et une ouverture remarquables. D'autres penseurs, dont certains sont intimement liés au monde de l'éducation adoptent ce changement d'attitude intellectuelle. Ces auteurs par leur engagement et leur propre rapport aux fondements, nous portent progressivement vers l'univers d'une philosophie qui se veut régressive. Au nombre de ceux-ci, Atlan, Morin, E. et Tardif nous livrent une pensée dont le discours devrait permettre l'élaboration d'un type tout à fait différent de fondement.

Henri Atlan s'engage résolument dans cette voie, entraînant dans sa réflexion la question de l'éducation dans toute son ampleur :

Tout se passe comme s'il n'existait pas d'autre alternative que d'accepter une valeur instituée comme critère de vérité, suivant le modèle des sociétés à éducation traditionnelle, ou d'accepter une vérité empiro-logique, forcément partielle, comme critère de la valeur, suivant le modèle d'éducation individualiste qu'ont inventé les sociétés démocratiques modernes.  
(Atlan, 1991, p.23).

Et, poursuivant plus avant, Atlan fait ressurgir les motivations profondes de cette recherche d'une vérité universelle:

(....) l'exigence d'unité totalisatrice du bon, du bien et du vrai, sous couvert d'exigence philosophique de la raison spéculative, ne serait qu'une fixation à l'enfance où la pensée ne serait pas encore libérée de la recherche à tout prix de l'assurance d'une éthique vraie. On peut voir là une source lointaine mais intarissable du dogmatisme et de l'intégrisme idéologique ou religieux, où le souci de conserver une totalité fermée et protégée l'emporte sur tous les autres. (Atlan, 1991, p.47).

Interrogeant les engagements d'une éducation nouvelle dont les promesses nous séduisent encore aujourd'hui, le philosophe physicien trace un bilan réaliste et fort juste de son actualisation:

(....) changer la société devait changer l'homme et le libérer en changeant son système d'éducation; inversement, changer l'homme par une éducation nouvelle devait produire une société où les hommes seraient libres et heureux. Nous savons aujourd'hui qu'à la question de l'éducation il n'y a pas de solution automatique, probablement à cause du caractère enchevêtré des relations d'intériorité-d'extériorité entre les individus d'un groupe social et le ou les groupes sociaux qu'ils constituent et déterminent tout en en étant différenciés. (Atlan, 1991,p.13).

Selon Maurice Tardif, l'éducateur est confronté aujourd'hui, à une pluralité de rationalités dont il doit tenir compte:

C'est pourquoi, à notre avis, les fondamentalistes de l'éducation ont intérêt à élaborer aujourd'hui une stratégie

réflexive capable de rendre compte du conflit des rationalités. (1993,p.48).

D'où l'importance d'explorer au-delà des sentiers balisés:

Mais peut-être existe-t-il une voie, étroite certes, mais praticable, pour sortir de cette alternative en changeant notre rapport à la vérité et au fondement. Ni vérité comme fondement de critère de valeur, ni valeur comme fondement du critère de vérité, mais l'une et l'autre, ou plutôt au pluriel, les unes et les autres sans fondement: vérités partielles et valeurs instituées marchant à la rencontre les unes des autres. (Atlan, 1991,p.23).

Ces quelques phrases expriment à elles seules, l'ampleur d'un formidable mouvement de décentration de la pensée. Il ne s'agit pas ici d'un effort de balayage des fondements-piliers qui ont soutenu jusqu'à maintenant l'évolution de notre société occidentale. L'exercice est plus subtil, plus complexe:

C'est donc à la périphérie des vérités scientifiques, informés par elles, mais non déterminés par elles, et éventuellement en les utilisant, que nous pouvons, si nous le décidons et quelles que soient par ailleurs les motivations de cette décision, instituer ce «je», à la fois sujet et objet de l'éducation, sujet éthique et objet de la morale. (Atlan, 1991, p.25).

Leur théorie du remplacement de l'état de nature par l'état de société pourrait être reprise, à condition d'en modifier complètement les acteurs et de la faire passer du statut de mythe fondateur à celui de réalité historique. (Atlan,1991, p.27).

Atlan crée une ouverture à des systèmes de pensée divers, générateurs d'une énergie inépuisable de part sa nature même: "...une relation nouvelle à la vérité et à la croyance permettant de trouver une sagesse à travers et au-delà de la connaissance." (Atlan, 1991, p.23). Rien de figé dans l'espace ou le temps mais une nécessité de dialogue constant:

La raison ne fonde plus mais permet de contrôler, nous le souhaitons, une morale du dialogue et de la rencontre entre moralités différentes, civilisations différentes. (Atlan, 1991, p.15).

Ce dialogue surgit à partir du moment où nous acceptons de poser un regard critique sur ce qui s'impose comme fondement.

On pourrait dire que la rationalité critique supprime la possibilité d'une fondation de la raison éducative sur le Bien éduquer: elle supprime et dissout toute référence au Bien, entant que légitimation rationnelle, universelle et vraie de l'activité éducative. (Tardif, 1993, p.322).

### 3.3 Edgar Morin; Olivier Reboul; Maurice Tardif

Ces systèmes de pensée, Edgar Morin les explore, nous permettant d'y observer les mouvements ou les «non-mouvements» qui nourrissent notre raison. Selon Morin, l'univers des idées est en fait un système d'interactions constantes et vivantes: "...



une dialogique ininterrompue d'ordre/ désordre/ organisation où naissent, se développent, se transforment, meurent les entités noologiques." (Morin, 1991, p.124).

L'organisation selon Morin peut, dans une large mesure, faire apparaître la complexité de nos discours en éducation. Rousseau, Desmet et Paradis (1989) nous exposent la pertinence d'une telle filiation en posant l'éducation, comme un système ouvert dépendant de la rétroaction régulatrice.

Tant la société que l'éducation se présentent comme des systèmes ouverts, représentant l'une pour l'autre la matière-énergie extérieure servant à la régénération du système. (...). Considérer l'éducation comme un système ouvert, c'est admettre qu'il n'est pas possible de concevoir les engagements et les apprentissages personnalisés de la vie en dehors des besoins, des manques ou des désirs d'intégration, d'adaptation, ou de transformation de la vie. (p.444).

Ces organisations d'idées peuvent se présenter sous formes de théories ou de doctrines selon que celles-ci s'ouvrent ou se ferment sur l'environnement extérieur. La théorie est par définition ouverte, parce qu'elle accepte d'être alimentée par son milieu: "La théorie vit de ses échanges avec le monde: elle métabolise du réel pour vivre." (Morin, 1991, p.132). Et même, si elle a tendance à résister à des informations contradictoires, celles-

ci parviennent tout de même à ébranler ses assises. Elle doit tenter sans cesse de rétablir une certaine cohérence interne de ses postulats.

La doctrine ne peut, elle, se permettre ces échanges. Sa survie dépend de son étanchéité sur l'extérieur.

La doctrine est dogmatique par nature: le dogmatisme, c'est justement l'union de la rigidité, du blindage, de l'arrogance doctrinaires. La doctrine possède seule la vérité, elle s'arroge tous les droits, elle est toujours orthodoxe. Ce qui lui est étranger est ipso facto soupçonné d'être ennemi et est rejeté. (Morin, 1991, p.133).

La doctrine immobilise le système pour concentrer ses énergies à contrer les menaces extérieures. Seules les idées pouvant renforcer sa structure ont droit de passage.

Mais les théories ont en même temps besoin d'être en accord avec les données extérieures et les normes imposées par le jeu philosophique ou scientifique. Comme la doctrine n'a nul besoin de rechercher cet accord qu'elle croit établi une fois pour toutes, elle attire à elle les besoins de certitude, les désirs d'absolu, la recherche obsessionnelle du maître mot, et elle s'en nourrit avidement. (Morin, 1991, p.135).

Morin nous propose un tableau comparatif qui présente clairement les différences de ces deux systèmes d'idées.

SYSTEMES D'IDÉES	
DOCTRINES	THÉORIES
Autoréférence	Auto-exo-référence
Fermeture doctrinaire (faible éco-dépendance)	Ouverture sur l'extérieur (forte éco-dépendance)
Noyau dur insensible à l'expérience	Noyau dur résistant à l'expérience
Primat de la cohérence interne (rationalisation)	Primat de l'accord logique/empirique (rationalité)
Rigidité des liaisons entre concepts	Nécessité logique des relations entre concepts
Autorégénération à partir des fondements propres	Auto-exo-régénération
Immunologie très forte (n'accepte que ce qui confirme)	Immunologie (ne rejette que ce qui est hors pertinence)
Refus de toute critique	Acceptation des critiques sous conditions
Anathème	Valeur polémique
Dogmatisme	Flexibilité
Idéalisme	Empirisme
Orthodoxie (vérité absolue et unique)	Autodoxie (se conduit en fonction de ses principes)
Autotranscendance, autosacralisation, autodéification	Autocentrisme

Ce tableau est tiré du livre: LA MÉTHODE. 4. Les idées. Edgar Morin, 1991. Editions du Seuil, p. 134.

Le danger pour toute idée qui se prétend fondement, est de devenir doctrine. Ce qui nous conduit en reprenant les termes de Morin à une dynamique de rationalisation orthodoxe, rigide, dogmatique et surtout fermée sur toute tentative d'appropriation subjective de ses principes.

Olivier Reboul va plus loin. Selon lui, l'endoctrinement est un piège constant de toute prétention éducative. Il est aisé de tomber dans ce piège si les fins de l'enseignement ne sont pas clairement définies.

Dans tous les cas d'endoctrinement, on constate en effet qu'une violence est faite à l'individu et qu'elle a pour but de le contraindre à croire. L'endoctrinement, sous toutes ses formes, est répression de la pensée.(1977,p.102). La pensée est donc bien la fin de l'enseignement. Et avec la pensée la liberté, car la pensée est libre ou elle n'est pas.(1977,p.103).

Et à propos de la nécessité de dialogue prônée par Morin, Reboul y oppose l'endoctrinement par sa fermeture:" L'esprit doctrinaire est aveugle, car il est dominé par des passions qui l'empêchent de comprendre l'autre et détruisent tout dialogue." (1977,p.106).

Le danger ne vient pas du fondement en lui-même mais du rapport que nous acceptons d'entretenir avec lui.

Deux concepts peuvent alors servir de déclencheurs à une nouvelle façon d'entrevoir ce rapport: complexité et pluralisme. Pluralisme à cause de l'obligation de tenir compte de points de vues divers:

Cette diversité est potentielle partout: toute société comporte des individus génétiquement, intellectuellement, psychologiquement et affectivement très divers, donc apte à des points de vues cognitifs très variés. (Morin, 1991, p.29).

Complexité de par l'ouverture sur un questionnement subjectif temporel et environnemental. L'idée de complexité chez Morin est plus qu'une méthode visant à saisir la multidimensionnalité de la réalité. Il s'agit d'un système de pensée permettant d'agir, de construire en tenant compte de l'intégralité des facteurs mis en présence.

Le problème de la complexité se joue sur plusieurs fronts, plusieurs terrains. La pensée complexe doit remplir de très nombreuses conditions pour être complexe: elle doit relier l'objet au sujet et à son environnement; elle doit considérer l'objet, non comme objet, mais comme système / organisation posant les problèmes complexes de l'organisation. Elle doit respecter la multidimensionnalité des êtres et des choses. Elle doit travailler / dialoguer avec l'incertitude, avec l'irrationalisable. (Morin, 1990, p.305).

Le rapport n'est plus simple, direct mais solidaire d'un lieu, d'un temps et d'une société déterminée. (cf.l'occurrence dans le principe idoine de Gonseth).

Ce n'est pas par hasard que les certitudes les mieux ancrées se sont écroulées les

unes après les autres. Même les nouvelles certitudes ont eu la vie dure et courte. Un pluralisme s'est emparé des champs les plus divers, rompant avec le monisme des réponses. (Lempereur, 1990, p.475).

En délaissant le monisme des réponses, apparaît la nécessité d'un dialogue. Une dynamique dialogique (Morin) elle-même productrice de fondement. Un fondement idoine, une vérité provisoire, porteuse de sens pour une situation donnée.

Comment poser pour vrai, ce qui n'est finalement qu'un point de vue, ce qui ne paraît nécessaire qu'ici et maintenant.

Pour l'homme, le "sens du monde" n'est jamais donné une fois pour toutes; il est donné dans la mesure même où il doit être activement signifié et resignifié. Les images du monde ne sont pas des faits mais des constructions, qui renvoient à des activités symboliques de manipulation des symboles. (Tardif, 1993, p.43).

La moindre notion s'avère immanquablement complexe, car elle entre aussitôt en relation avec une infinité d'autres. Bref, nous sommes irrémédiablement condamnés à penser la complexité. (Tardif, 1993, p.38).

Tardif nous ramène à Morin et il crée de nouvelles ouvertures lorsqu'il aborde la nécessité d'un conflit des rationalités. Il privilégie alors l'état de crise qui rejoint la dialogique préconisée par Morin.

Le caractère fondamental d'un savoir, d'un discours, d'une question n'est pas une question de droit. Nous devons rester attentif à la situation et l'assumer réflexivement. Dans une situation de

crise, chacun doit faire ses preuves, d'autant plus que les certitudes disponibles entrent en concurrence les unes avec les autres et se contestent mutuellement. (Tardif, 1993, p.160).

Ainsi se retrouve-t-on confronté aux possibles, des possibles à susciter, à construire, plus qu'à découvrir déjà tracés. Des possibles qui devraient convenir à merveille à l'inservitude volontaire de ce type d'homme critique dont Foucault, retrace l'avènement à l'époque de la Renaissance. Ce type d'humanisme qui, plus que jamais, devrait nourrir l'idéal éducatif contemporain.

Cette notion d'idéal éducatif, toutefois, apparaît désormais comme une tâche complexe inscrite dans la trame quotidienne d'un dialogue ininterrompu. Elle interdit donc toute confusion avec la vision traditionnellement parfaite d'un avenir hors d'atteinte par rapport auquel notre présent ne serait qu'un pâle reflet, ou dont il témoignerait des premiers et pénibles balbutiements. En définitive Atlan, Morin et tant d'autres penseurs de grande envergure, en ce qu'ils ont traversé, au péril de leurs savoirs, les plus vastes horizons de la réflexion contemporaine, nous donnent à comprendre cette difficile leçon: pour s'engager pleinement dans le monde des possibles, pour réussir à en dégager et à en propager les nouvelles vertus

de l'être et de l'agir, il faut accepter de renoncer au carcan des vérités éternelles et des fondements absolus.

Du moins faut-il impérativement apprendre à ne plus attendre de celles-là et de ceux-ci des certitudes indiscutables pour guider la pensée, soutenir les convictions ou prendre des décisions. C'est dire jusqu'à quel point (de non retour!) l'accès au monde des possibles dépend d'une vigilance continue, de cette veille épistémologique poursuivie sans relâche pour faire obstacle aux retours tantôt violents (fondamentalismes de tout acabit), tantôt discrètement insinués, des grands absolus. Voilà sans doute le sens profond du programme de "désassujettissement à l'égard de la politique de la vérité" préconisé par M. Foucault (1990, p.39) pour qui " le foyer de la critique c'est essentiellement le faisceau des rapports qui nouent l'un à l'autre ou l'un aux deux autres, le pouvoir, la vérité et le sujet" (ibid.).

En ce sens, il est frappant d'observer, au bout du compte, que pour Atlan et Morin, la réflexion sur l'éducation doit demeurer solidaire d'une analyse des pratiques sociales et politiques ressaisies dans leur globalité. La disparition des références



absolues traditionnellement indispensables pour cimenter la vie collective, assurer la cohérence de ses normes et de ses valeurs et leur servir de fondement, a donc un effet immédiat sur la conception de l'éducation et de ses enjeux. Celle-ci, du fait de l'effondrement définitif des anciennes unanimités, ne peut donc plus reposer sur quelque vision du beau, du bien, du vrai et du juste conçue comme idéaux intemporels, abstraits, uniformisants et absolument normatifs; leur imposition témoignerait en outre, comme le rappelle O. Reboul, d'un esprit de fermeture, de dogmatisme et d'endoctrinement totalement incompatible avec les attentes, les espoirs et les projets qui ouvrent au monde de demain. Mais cette nouvelle compréhension des horizons à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle ne signifie aucunement qu'il faille s'abandonner au scepticisme ou à l'arbitraire.

En effet, privées du pouvoir et délivrées de l'obligation d'imposer leurs lois "fondamentales" du plus profond de leur prétendue pérennité, les traditions, dans leur immense diversité réapparaissent alors à nos yeux comme de prodigieux réservoirs de repères nourriciers susceptibles d'être mobilisés à tout moment comme occasion de méditation et comme sources d'inspiration pour

l'action. Il en résulte une conception de la formation fondamentale en tous points compatible avec l'esprit de la philosophie régressive préconisée par C. Perelman: les "grands livres" deviennent, dans cette perspective, les indispensables balises d'une remontée (régression) vers des lieux, des moments, des événements, des situations, des personnages conçus, dans un parcours exploratoire, comme autant d'étapes désignées pour servir de ressources, de points d'appui provisoires, d'ancrages temporaires, de soutiens mobiles, flexibles, volatiles pour stimuler le travail d'édification continue de nouveaux ordres de liberté, construire les assises de nouvelles identités, nourrir de nouveaux débats.

Cette tâche difficile mais combien stimulante, s'inscrit dans la perspective qu'Atlan désigne sous le nom de relativisme relatif. Elle apparaît tout-à-la fois comme profondément philosophique et éducative:

La conception relativiste (de l'éducation) que nous défendons ici(...) repose sur un acte de foi(...) en l'avenir des enfants éduqués, en leur possibilité de se former des opinions pas trop folles par rapport à ce que les éducateurs peuvent considérer comme leur réalité, leurs vérités et leurs valeurs; acte de foi en leur possibilité de renouveler ces vérités et ces valeurs si des contraintes nouvelles le rendent nécessaire, sans toutefois rompre

complètement la continuité des générations. Bref, acte de foi en l'avenir inconnu que représente la génération à venir; acte de foi d'autant plus justifié que l'éducation renonçant à la maîtrise totalitaire, laisse de l'indéterminé: source de créativité et de liberté possibles. (...). Cet acte de foi(...) protège contre l'unidimensionnalité d'un discours de vérité une et définitive -, c'est cela qu'implique une vision de la vérité qui s'enseigne comme un art de vivre, et non comme un savoir absolu sur le Vrai et le souverain Bien. (1991, p.245-246).

S'il est piquant de se rappeler, à point nommé, ce fragment de sagesse stoïcienne: " il ne faut pas lier un navire à une seule ancre, ni une vie à un seul espoir" (Epictète), rien n'interdit de lire les dernières méditations d'Atlan comme une onde, parmi tant d'autres à venir, de son volumineux écho!

## CONCLUSION

Au terme d'un parcours d'analyse spéculative qui s'est efforcé de retracer à travers les époques, les rapports que l'homme occidental a entretenu avec les fondements et plus particulièrement avec l'idée de vérité, le moment est venu de faire le point sur les acquis et les limites. Nous ne prétendions pas, faut-il le préciser, faire une étude exhaustive de la pensée humaine en matière d'éducation, tâche titanesque et hors de propos en dépit de l'importance accordée à l'histoire des idées. Ce travail se proposait avant tout de fournir un éclairage pour une relecture particulière de nos discours contemporains en éducation. Parce qu'il a toujours été, pour nous, impératif que tout agent éducatif prenne conscience dès le départ que chacun de ses gestes est porteur d'un certain rapport aux fondements, il s'avérait nécessaire pour un moment, de délaisser les contraintes de terrain et d'entreprendre une réflexion plus poussée sur la nature de ces rapports.

Nous nous étions fixé un certain nombre d'objectifs au moment d'entreprendre cet exercice. Le principal, à titre exploratoire, consistait à examiner la

pertinence instrumentale de l'opposition perelmanienne: philosophies premières-philosophie régressive, pour la compréhension de certaines analyses de grande ampleur relatives à l'éducation contemporaine et conduites par des penseurs d'envergure. Par conséquent, pour fixer des repères, situer des articulations, marquer des ruptures et des continuités, il devenait impératif de puiser aux sources de nos traditions les plus lointaines en Occident. Ce matériel riche et captivant emprunté à l'évolution de l'histoire des idées, nous a procuré les bases indispensables pour mener à bien cette première étape de la réflexion.

Les différents textes étudiés relatifs à la période classique, ont mis en lumière les efforts immenses et très pénétrants des grands maîtres de l'Antiquité dans leur quête incessante de la Vérité à travers une recherche du sens profond d'une existence inscrite dans l'ordre de l'univers. Ces mêmes questions trouvent ensuite de nouvelles réponses dans le Judéo-christianisme: la Vérité coïncide avec la Révélation tandis que le plan divin sert de fondement ultime à l'ordre du monde. Nous sommes ici en présence d'une illustration claire de philosophies premières. De Thalès de Milet à St-Augustin tous les systèmes de pensée convergent

effectivement vers un principe premier, une valeur de référence absolue. Étroitement solidaire de ces fondements, la pédagogie assure, en fait et en droit, la transmission fidèle de la Vérité.

La Renaissance vient ébranler ces fondements, et annoncer un revirement qui devait opérer une rupture radicale au sein de la tradition pédagogique. Nous avons eu (et plusieurs ont encore) l'impression, dans le sillage de la philosophie de l'éducation nouvelle, que les mouvements novateurs de l'école active avaient changé les rapports au fondement parce qu'ils plaçaient l'homme au coeur de leurs préoccupations. Toutefois, après un examen attentif des principes qui les soutendent, nos investigations ne nous ont pas permis de ranger ces pédagogies sous la bannière de la philosophie régressive. Si dans plusieurs cas, les fondements se sont modifiés: la nature, la Révélation, la tradition, le sujet,..., le rapport à ces fondements demeure invariablement déterminé par la nécessité, l'évidence et l'absolu.

Pourtant, dans le prolongement de la pensée critique issue des mouvements de la Renaissance et dont Michel Foucault a ressaisi la dynamique en termes de "désassujettissement à l'égard de la politique de la

Vérité" surgit un ordre de pratiques novatrices que A. Clausse, B. Suchodolski et L. Not vont identifier à une troisième voie ( la "vérité construite", "l'interstructuration de la connaissance",...) et qui concorde avec la conception du rapport au fondement préconisé par la philosophie régressive. Sur ce point, en définitive, la classification de Perelman a eu d'abord le mérite de désigner à l'attention la similitude remarquable de ces modèles diversement nommés chez ces trois auteurs. Ensuite, celui d'entraîner la poursuite de la réflexion spéculative de ce travail de recherche en direction de penseurs contemporains de grande envergure, notamment H. Atlan et E. Morin, parce qu'ils se sont interrogés sur les retentissements en éducation des bouleversements majeurs qui surviennent à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle. Chemin faisant, il est apparu opportun, à titre de jonction préalable, de marquer le recroisement des principes de la philosophie régressive de Perelman avec ceux de la méthodologie ouverte de F. Gonseth. Nous avons pu alors, apprécier la préscience des grands penseurs qui, à une époque de crise de valeurs, qualifiée souvent de décadente, nous donnent pourtant matière à réfléchir le rapport aux fondements d'une nouvelle renaissance. Tout reste à faire, mais quelle formidable impression que celle qui nous laisse la

pleine latitude pour agir loin du dogmatisme et de l'endoctrinement, mais sans sombrer pour autant dans l'anarchie ou l'arbitraire. Une liberté entière mais responsable, tributaire d'une évolution passée et surtout à venir. D'où l'importance de fonder toute réflexion et toute pratique éducative sur un dialogue exigeant parce qu'il commande un travail de rationalisation, de justification idoine de nos convictions et de nos engagements.

L'assimilation de savoirs à des structures de compréhension rationnelle de la pratique éducative implique justement que nous n'avons pas affaire ici à des mythes, des récits, des croyances, des idéologies, mais bel et bien à des discours fondés sur des procédures de légitimation rationnelle ou rationalisante. (Tardif, 1993.p.44).

Loin d'être achevée, la recherche entreprise dans ce mémoire doit s'ouvrir à présent à l'élaboration de pratiques pédagogiques respectant une vision régressive du rapport aux fondements. Mais il aura sans doute gagné une part non négligeable de sa cause s'il fournit en outre à chacun l'occasion d'entreprendre une réflexion continue sur la nature particulière de ses propres rapports avec la Vérité.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANGENOT, P. (1994). Apprendre à argumenter : l'acquisition des stratégies, Revue de l'association pour la recherche qualitative, 10, 54-58.
- ANGENOT, P. (1990). Former aux fondements et former à fonder. In Gohier, C. (dir.), La formation fondamentale. Montréal: Logiques.
- ANGENOT, P. (1983). La formation fondamentale observations préliminaires pour l'analyse d'un discours. Monographie des sciences de l'éducation, 111, (4).
- ANGENOT, P. (1981). Le champ de l'activité éducative organique. Territoires et souterrains d'un domaine prophétique de repli. Publication EDIPEQ, UQTR.
- ANGERS, P. et BOUCHARD, C. (1985). De l'expérience à l'intuition. Montréal: Bellarmin.
- ATLAN, H. (1991). Tout, non, peut-être. Éducation et vérité. Paris: Seuil.
- BARTHOLY, M.C. et DESPINS, J.P. (1990). La société civile contre la formation fondamentale. In Gohier, C. (dir.), La formation fondamentale. Montréal: Logiques.
- BAYROU, F. (1990). 1990-2000 La décennie des mal-appris. Paris: Flammarion.
- BERTHOLET, E. (1968). La philosophie des sciences de F. Gonseth. Montreux: L'âge de l'homme.
- BERTRAND, Y. (1990). Théories contemporaines de l'éducation. Montréal: Agence D'Arc.
- BLOCH, M-A. (1978). Nouvelle éducation et réforme de l'enseignement. Sources et perspectives. Paris: Presses universitaires de France.
- BLOCH, M-A. (1968). Philosophie de l'éducation nouvelle. Paris: Presses universitaires de France.
- BLOOM, A. (1987). L'âme désarmée. Paris: Julliard.

- BRUN, J. (1968). Les présocratiques. Paris: Presses universitaires de France.
- BRUN, J. (1961). Aristote et le lycée. Paris: Presses universitaires de France.
- BRUN, J. (1960). Platon et l'Académie. Paris: Presses universitaires de France.
- BRUN, J. (1960). Socrate. Paris: Presses universitaires de France.
- BRUNET, L. in GOHIER, C. Contribution de la philosophie à la notion de formation fondamentale.
- CHATELAIN, F. et COUSINET, R. (1966). Initiation à l'éducation nouvelle. Montréal: Éducation nouvelle.
- CLAUSSE, A. (1975). La relativité éducationnelle. Paris: Fernand Nathan.
- CLAUSSE, A. (1968). Pédagogie rationaliste. Paris: Presses universitaires de France.
- CLAUSSE, A. (1951). Introduction à l'histoire de l'éducation. Bruxelles: A. De Boeck.
- DOMENACH, J.-M. (1989). Ce qu'il faut enseigner. Paris: Seuil.
- DURAND, S. M. (1961). Pour ou contre l'éducation nouvelle? Québec: Éditions du Pélican.
- FINKIELKRAUT, A. (1987). La défaite de la pensée. Paris: Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1990). Qu'est-ce que la critique? Bulletin de la Société française de philosophie. 84(2), 35-41.
- GAL, R. (1963). Histoire de l'éducation. Paris: Presses universitaires de France.
- GARIN, E. (1968). L'éducation de l'homme moderne 1400-1600. Paris: Fayard.
- GARIN, E. (1964). La Renaissance histoire d'une révolution culturelle. Paris: Marabout université.

- GAUTHIER, C. (1991). Histoire de trois naissances: l'enseignement, l'école, la pédagogie. Vie pédagogique, (75), 10-15.
- GAUTHIER, C. (1990). Quelques remarques à propos d'une prétendue décadence de l'école. Vie pédagogique, (68), 40-44.
- GERVAIS, M. (1990). La formation fondamentale: distinguer pour agir. In Gohier, C. (dir.). La formation fondamentale. Montréal: Logiques.
- GIROUX, A. (1990). Enseigner à penser: passer de maître à mentor. Revue canadienne de l'éducation, 15, (3), 229-244.
- GOHIER, C. (dir). et al. (1990). La formation fondamentale. Montréal: Logiques.
- HANNOUN, H. (1979). L'éducation naturelle. Paris: Presses universitaires de France.
- HOUSSAYE, J. (1987). Le triangle pédagogique. Berne: Peter Lang.
- JASMIN, B. (1963). De Socrate à Krishnamurti. Montréal: Beauchemin.
- JOLIBERT, B. (1989). L'éducation contemporaine. Paris: Klincksieck.
- JOLIBERT, B. (1987). Raison et éducation. Paris: Klincksieck.
- KAHN, P. et al. (1990). L'éducation. Approches philosophiques. Paris: Presses universitaires de France.
- LAUENER, H. in HUISMAN, D. (1984). Dictionnaire des philosophes (article Ferdinand Gonseth). Paris: Presses universitaires de France.
- LEMPEREUR, A. (1990). Le questionnement comme synthèse de l'humain, Revue internationale de philosophie, (174), 471-495.
- MÉDICI, A. (1977). L'éducation nouvelle. Paris: Presses universitaires de France.
- MORIN, E. (1981). Pour sortir du XX<sup>e</sup> siècle. Paris: Fernand Nathan.
- MORIN, E. (1991). La méthode 4 Les idées. Paris: Seuil.

- MORIN, E. (1990). Science avec conscience. Paris: Seuil.
- MORIN, L. (1990). Contribution de la philosophie à la notion de formation fondamentale. 2. La notion de fondement. In Gohier C. (dir.). La formation fondamentale. Montréal: Logiques.
- NICOLAS, A. (1976). Jean Piaget. Paris: Seghers.
- NOT, L. (1988). Les pédagogies de la connaissance. Toulouse: Privat.
- OLÉRON, P. (1989). L'intelligence de l'homme. Paris: Armand Colin.
- PALMÉRO, J. (1958). Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes. Paris: Sudel.
- PERELMAN, C. (1972). De la méthode analytique en philosophie. In Justice et raison. Bruxelles: Presses universitaires.
- PERELMAN, C. (1965). An historical introduction to philosophical thinking. New-York: Random House.
- PERELMAN, C. et OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958). Traité de l'argumentation. Paris: Presses universitaires de France.
- PERELMAN, C. et OLBRECHTS-TYTECA, L. (1952). Rhétorique et philosophie. Paris: Presses universitaires de France.
- PIAGET, J. (1969). Psychologie et pédagogie. Paris: Denoël Gonthier.
- REBOUL, O. (1989). Les valeurs et l'éducation. In Encyclopédie universelle, 1.
- REBOUL, O. (1977). L'endoctrinement. Paris: Presses universitaires de France.
- RESWEBER, J-P. (1986). Les pédagogies nouvelles. Paris: Presses universitaires de France.
- ROBIN, L. (1973). La pensée grecque et les origines de l'esprit scientifique. Paris: Albin Michel.
- ROMEYER DHERBEY, G. (1985). Les Sophistes. Paris: Presses universitaires de France.

- ROUSSEAU, S., DESMET, R., PARADIS, L. (1989)  
L'organisation selon Edgar Morin: application à  
la communication et à l'éducation, Revue des  
sciences de l'éducation, XV(3), 433-437.
- RUBY, C. (1991). Histoire de la philosophie. Paris: La  
découverte.
- RUSS, J. (1985). Histoire de la philosophie. Paris:  
Hatier.
- SERRES, M. (1991). Le tiers-instruit. Paris: François  
Bourin.
- SUCHODOLSKI, B. (1960). La pédagogie et les grands  
courants philosophiques. Paris: Scarabée.
- TARDIF, M. (1989). Les fondements de l'éducation  
contemporaine et le conflit des rationalités.  
Montréal: Les publications de la faculté des  
sciences de l'éducation de l'université de  
Montréal.
- VERNANT, J. P. (1969). Mythe et pensée chez les Grecs.  
Paris: François Maspero.