

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

154 | janvier-mars 2006

La construction des politiques d'éducation : de
nouveaux rapports entre science et politique

Simard Denis. *Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture*

Sainte-Foy [Québec] : Les Presses de l'Université Laval, 2004. –336 p.
(Éducation et culture)

Jean-Claude Forquin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/208>

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 2006

Pagination : 222-225

ISBN : 2-7342-1039

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Jean-Claude Forquin, « Simard Denis. *Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 14 octobre 2010, consulté le 22 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/208>

Ce document a été généré automatiquement le 22 avril 2019.

© tous droits réservés

Simard Denis. Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture

Sainte-Foy [Québec] : Les Presses de l'Université Laval, 2004. –336 p.
(Éducation et culture)

Jean-Claude Forquin

RÉFÉRENCE

Simard Denis. *Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture*. Sainte-Foy [Québec] : Les Presses de l'Université Laval, 2004. 336 p. (Éducation et culture)

- 1 Issu d'une thèse de doctorat et publié dans le cadre d'une collection intitulée « Éducation et culture », l'ouvrage de Denis Simard, *Éducation et herméneutique* apporte à la réflexion pédagogique contemporaine une contribution originale, inscrite dans la problématique de la postmodernité et éclairée par les apports de la philosophie herméneutique allemande. L'ouvrage se veut essentiellement une réflexion générale sur la crise de la culture et de l'éducation mais aussi, plus profondément, sur la crise de la philosophie elle-même en tant que discipline « fondatrice », discipline qui, depuis les Grecs et en passant par tous les avatars du rationalisme, a prétendu exercer à l'égard de tous les savoirs et de toutes les activités humaines une véritable fonction « fondationnelle ». C'est ce thème qu'aborde spécifiquement le premier chapitre, « Postmodernité, humanisme et pédagogie », lequel porte sur la crise et la critique de la modernité telles qu'elles ressortent notamment de la lecture proposée par Gianni Vattimo de la pensée heideggerienne¹ et des apports de Richard Rorty². Selon l'auteur, la postmodernité nous ferait entrer dans une configuration où le champ du pensable serait dominé par une réflexion sur les limites de la rationalité et une prise de conscience de l'historicité de tous les savoirs et de la relativité de toutes les conceptions du monde. Ainsi, face au constat de

l'obsolescence de la conception humaniste traditionnelle de la culture comme ensemble de valeurs et de significations qui transcendent les particularités et les circonstances historiques, force intégratrice et unitaire qui garantit l'accès à l'universel de la raison par la médiation des grandes œuvres de l'Humanité, la question se pose bien évidemment de savoir quel sens peut encore avoir le projet d'éduquer, quelles choses peuvent encore être légitimement enseignées, et selon quelles modalités pédagogiques. L'ouvrage, comme l'indique son sous-titre, se présente cependant comme une « contribution à une pédagogie de la culture ». La voie proposée d'une telle pédagogie risque donc de s'avérer étroite et difficile, comme le suggère d'ailleurs l'idée selon laquelle il s'agirait moins aujourd'hui de dépasser ou de récuser la tradition de l'humanisme que de la surmonter et de la « distordre », un processus que, si l'on comprend bien, une approche inspirée par la philosophie herméneutique devrait précisément contribuer à promouvoir en mettant l'accent sur une conception ouverte et dialogique de la raison.

- 2 Comme art de l'interprétation ou, plus exactement, selon l'expression de Ricoeur, comme « théorie des opérations de la compréhension dans leur rapport avec l'interprétation des textes »³, l'herméneutique fut longtemps cantonnée dans un rôle de discipline technique et normative ayant pour objet de fixer des règles d'interprétation concernant les textes sacrés (exégèse biblique), les textes profanes (philologie classique) et les textes juridiques (la jurisprudence comme interprétation et application des lois dans la diversité et l'imprévisibilité des situations concrètes). Une généralisation de l'herméneutique comme mode de déchiffrement de l'ensemble des expressions de la vie humaine apparaît au XIX^e siècle, avec notamment les apports de Schleiermacher (saisir l'intention de sens qui est supposée être à la source de tout discours) et de Dilthey, lequel édifie une épistémologie des sciences de l'esprit à partir de l'opposition entre l'explication des phénomènes naturels (qui reste extérieure à son objet) et la compréhension des phénomènes humains (qui suppose de se transporter dans la vie psychique d'autrui). Au XX^e siècle, avec Heidegger caractérisant la compréhension comme une structure fondamentale du *Dasein*, un processus circulaire par lequel vient à l'explicitation une précompréhension anticipatrice et antéprédicative toujours déjà inscrite dans la facticité notre rapport au monde, une radicalisation intervient, un déplacement du terrain de l'épistémologie vers le terrain de l'ontologie, faisant accéder l'herméneutique, comme cela s'exprimera surtout et plus explicitement chez Gadamer, au rang d'une « philosophie première » à portée universelle, dans laquelle certains commentateurs verront un nouvel âge ou un nouveau paradigme de la raison⁴, le nouvel horizon de la pensée contemporaine⁵ et comme une nouvelle *koinè* philosophique⁶.
- 3 Si la problématique de la postmodernité éclairée par certaines lectures récentes de Heidegger constitue en quelque sorte le cadre de référence large et comme le motif originel de la réflexion de l'auteur, c'est bien plutôt l'herméneutique de Gadamer qui assure l'assise théorique la plus consistante et le fil directeur de tout l'ouvrage. Se référant à une classification des approches herméneutiques contemporaines proposée par S. Gallagher dans un ouvrage sur l'herméneutique et l'éducation⁷, l'auteur affirme clairement et à plusieurs reprises son appartenance au courant de l'herméneutique dite « modérée », celle de Gadamer et de Ricoeur, qui met l'accent sur la part de réélaboration productrice de sens que comporte tout travail d'interprétation et le caractère dialogique de toute compréhension, par opposition à la fois à l'herméneutique « conservatrice », qui, à la manière de Schleiermacher, définit la compréhension comme saisie objective et reproduction fidèle des intentions d'un auteur (justifiant par là même l'éducation comme

transmission d'un héritage culturel intangible), à l'herméneutique « critique », celle, représentée par exemple par Habermas, Bourdieu et les théories critiques du *curriculum*, qui cherche principalement à débusquer sous les productions textuelles et culturelles les effets de l'idéologie et les mécanismes de la fausse conscience, et, enfin, à l'herméneutique « radicale », portée notamment par les penseurs postmodernes de la « déconstruction », pour lesquels comprendre n'est ni restituer le sens authentique d'un texte ou d'une action, ni produire du sens à travers un procès de dialogue entre auteur et récepteur, ni dénoncer les déformations idéologiques de la communication, mais circuler, se déplacer sans fin sur un chaîne a-référentielle ou auto-référentielle de signifiants dont la fonction de désignation est sans cesse « différée ». De cette référence aux travaux de Gadamer (et à certains de ses commentateurs)⁸ se dégagent un certain nombre de thèmes qui, présentés d'abord dans le chapitre 2, « Herméneutique, éducation et culture », reviennent en fait tout au long des quatre chapitres de l'ouvrage comme des *leitmotive* organisateurs et intégrateurs : la compréhension comme produit d'une tradition interprétative cristallisée au fil d'une histoire vis-à-vis de laquelle la conscience individuelle se trouve dans une relation d'appartenance et de dépendance, la compréhension comme application dans la singularité d'une situation et recontextualisation actualisante, la compréhension comme dialogue.

- 4 Le premier thème est celui à travers lequel l'herméneutique de Gadamer s'inscrit le plus fortement dans le sillage de la critique romantique des Lumières. Contre l'illusion de pouvoir faire table rase de tout l'héritage des préjugés, l'ambition de reconstruire tout l'édifice du savoir à partir des seules lumières de la raison individuelle, Gadamer insiste sur l'impossibilité dans laquelle se trouve la pensée de se soustraire à tout ancrage historique, linguistique et culturel et procède à une sorte de réhabilitation conjointe du préjugé, de la tradition et de l'autorité. Notre conscience individuelle, notre capacité d'interpréter et de comprendre les situations présentes aussi bien que les événements, les textes et les œuvres du passé sont en quelque sorte « exposées aux effets de l'histoire » (selon la traduction proposée par Ricoeur du concept de *Wirkungsgeschichtliches Bewusstsein*), une histoire qui, par le biais du langage et de notre appartenance au langage, nous habite et nous enveloppe et en face de laquelle nous n'avons pas la liberté de nous redéfinir. « Partout où nous comprenons, écrit Grondin, un efficace travail de l'histoire est à l'œuvre, découpant silencieusement l'horizon indépassable de ce qui peut nous apparaître sensé et digne de question. Le travail de l'histoire fonctionne de cette manière comme l'instance suprême qui porte la compréhension et qui en détermine l'orientation, même là où cette détermination n'est pas aperçue pour elle-même. »⁹ Aussi, pour Gadamer, le préjugé (ou, plus justement, le « pré-jugement ») est-il une composante inévitable, voire même une condition de possibilité du comprendre, liée au caractère historiquement fini de l'être humain. Interpréter, c'est donc bien trouver et exprimer du sens, mais à partir d'un sens toujours déjà là, cristallisé ou sédimenté dans une tradition interprétative qui toujours nous précède et nous guide. En ce sens on peut bien dire qu'il n'y a jamais de vérités premières ni de savoirs élémentaires ni de ruptures radicales. D'où le lien établi par Gadamer entre préjugé, autorité et tradition. Cependant – et c'est le second thème sur lequel Denis Simard revient longuement et fréquemment, contre toute lecture essentiellement conservatrice de la pensée herméneutique – la conscience exposée aux effets de l'histoire n'est pas seulement une conscience « affectée », condamnée à refléter ou reproduire de manière impersonnelle et obéissante les leçons de la tradition. Toute tradition efficiente est une tradition vivante, c'est-à-dire capable sans cesse de se renouveler et de s'enrichir au fil des situations concrètes à l'occasion

desquelles elle s'applique, comme on le voit par exemple, dans le domaine juridique, avec le corpus toujours croissant de la jurisprudence. Dans la conception dynamique ou plutôt dialectique qui est celle de l'herméneutique gadamérienne, le sujet interprète bien toujours les situations et les productions expressives à la lumière d'une tradition interprétative préexistante, mais, pour que la chose interprétée prenne sens réellement pour le sujet et ne reste donc pas « lettre morte », encore faut-il que cette tradition interprétative soit elle-même en quelque sorte activée, mobilisée, contextualisée ou recontextualisée en fonction des besoins, des attentes, des anticipations, des interrogations caractéristiques de la « situation herméneutique » singulière du sujet. Ainsi toute vraie compréhension comporte-t-elle une dimension productive et non pas seulement reproductrice. À cette deuxième spécification (la compréhension comme application à soi, participation active du sujet à la production du sens) s'ajoute complémentaiement une troisième, à savoir l'importance accordée par Gadamer à la dimension du dialogue, de la réciprocité des perspectives, ce qu'il appelle la « fusion des horizons ». Le rapport de l'homme au monde est fondamentalement pour Gadamer un rapport de type langagier, et c'est à travers le dialogue, l'échange verbal que peut s'accomplir sa vocation herméneutique. Pour Gadamer le vrai dialogue n'a rien à voir ni avec le bavardage trivial, ni avec la dispute ou la controverse où chacun cherche à l'emporter sur un adversaire. Le vrai dialogue suppose de prendre en compte le point de vue de l'autre comme contribution possible à la recherche d'une vérité. Le dialogue doit permettre ainsi de parvenir à ce que Gadamer appelle « une nouvelle entente ». La promotion d'un art du dialogue découle pour Gadamer de la prise de conscience de la finitude humaine et de l'impossibilité pour quiconque de parvenir par ses seules forces à une connaissance complète ou définitive. Mais elle se justifie aussi du fait du caractère de plus en plus différencié, complexe et chaotique des sociétés contemporaines.

- 5 En quel sens peut-on dire que toute pédagogie comporte une dimension herméneutique ? Telle est la question sur laquelle porte principalement le chapitre 3 de l'ouvrage, intitulé « Herméneutique et pédagogie ». D'une part, la pédagogie est pour Denis Simard une activité herméneutique en ce qu'elle suppose de déployer une compétence interprétative face aux contenus à enseigner, compétence qui s'inscrit elle-même dans la continuité d'une tradition propre à chaque discipline ou domaine d'enseignement mais qui peut évoluer aussi en fonction de la « situation herméneutique » (intérêts, engagements, questionnements) propre à chaque enseignant à un moment donné. Cependant, comme le soulignait déjà au XVIII^e siècle le théoricien de l'interprétation Chladenius dans son *Introduction à la juste interprétation des discours et des écrits rationnels* (1740), il ne suffit pas que l'enseignant comprenne ce qu'il enseigne, encore faut-il qu'il sache l'exposer, l'expliquer de façon claire, en fournir une interprétation capable de le rendre compréhensible pour son auditoire. C'est pourquoi l'enseignant doit mettre en œuvre aussi, face à ses élèves et aux situations d'enseignement, une autre sorte de compétence interprétative, complémentaire de la première, et étayée elle aussi sur une longue tradition, qu'on appellera proprement « pédagogique ». Enfin, un troisième aspect de la dimension herméneutique attribuée par l'auteur à la pédagogie concerne l'importance, dans les situations d'enseignement, de la capacité de jugement. Il est vrai que le métier de pédagogue suppose bien souvent de savoir évaluer, décider, agir dans l'urgence et l'incertitude face à des situations pour lesquelles ni les savoirs théoriques généraux ni les recettes pratiques routinières ne suffisent. Denis Simard établit ainsi un rapprochement entre certains apports de la réflexion qui se développe aujourd'hui à l'échelle internationale autour de la professionnalité enseignante comme ensemble de

connaissances et de compétences étroitement liées à la pratique et mobilisables dans la diversité des situations « de terrain » et certains aspects de la conception gadamérienne de la compétence interprétative comme compétence « phronétique » (au sens de la *phronèsis* aristotélicienne), c'est-à-dire capacité d'appliquer une règle ou de mettre en œuvre une idée en tenant compte de la singularité des situations, ce qui est précisément faire preuve de jugement. Ces trois caractérisations (nécessité d'une compétence interprétative par rapport aux contenus à enseigner, nécessité d'une compétence interprétative de type pédagogique face aux élèves et aux situations d'enseignement, importance d'une capacité de jugement permettant à l'enseignant de s'adapter à la diversité des situations) constituent-elles vraiment cependant un apport original dont on puisse être redevable spécifiquement aux avancées de la pensée herméneutique contemporaine ? Et n'y a-t-il pas d'autres lectures possibles, d'autres entrées possibles dans une réflexion sur l'éducation instruite ou éclairée par une approche de type herméneutique ? On pourrait penser par exemple à la question du livre, la question de la culture scolaire comme culture livresque, et développer une discussion sur la place respective du livre et du dialogue, le rôle du texte et le poids de la parole dans les traditions d'enseignement. On pourrait aussi se demander si une différenciation de l'analyse en fonction des disciplines et des domaines ne serait pas de nature à apporter des éléments de spécification et de discussion épistémologiquement intéressants. N'y a-t-il pas en effet des disciplines d'enseignement, telles que l'histoire, la littérature, la philosophie, qui seraient, si l'on peut dire, « plus herméneutiques » que d'autres, c'est-à-dire dans lesquelles les formes du savoir, les modalités de la compétence cognitive relèveraient davantage que dans des disciplines plus « dures » ou plus « positives » d'une description en termes de dévoilement ou d'approfondissement de significations ? Ainsi, nonobstant l'allusion qui est faite dans l'ouvrage à des auteurs tels que Thomas Kuhn ou Feyerabend comme témoins possibles en faveur d'une conception proprement herméneutique de la vérité scientifique, peut-on considérer que la notion d'activité interprétative s'applique de façon équivalente à toutes les disciplines, et aussi bien face à un théorème mathématique ou à une loi physique que face à une théorie philosophique ou à une production littéraire ? Une trop grande extension du champ de pertinence de la notion d'interprétation ne risque-t-elle pas en fait d'en affaiblir le pouvoir d'intelligibilité ?

- 6 Comment une pensée herméneutique peut-elle contribuer à inspirer ou à étayer la mise en œuvre d'une « pédagogie de la culture » ? L'auteur aborde cette question principalement dans son dernier chapitre, intitulé « Une pédagogie de la culture », en se focalisant sur le thème de l'unité et de la continuité. Ce qui caractérisait selon lui la culture générale humaniste traditionnelle, c'est qu'elle fournissait une image unitaire du monde. Cette image se trouve aujourd'hui détruite, sous l'effet notamment du développement rapide des savoirs scientifiques et de leur spécialisation croissante ainsi que de l'émergence de la culture de masse au sein de la civilisation industrielle. Aussi le mérite essentiel d'une pédagogie de la culture inspirée par la pensée herméneutique serait-il d'abord de travailler à recréer de l'unité ou de la continuité entre le passé et le présent et entre les hommes aussi bien qu'entre les savoirs eux-mêmes et entre les savoirs et la vie. Une pédagogie de la culture sera donc tout d'abord une pédagogie qui met l'accent sur la profondeur historique des choses enseignées, et ceci, précise l'auteur, dans toutes les disciplines et pas seulement dans celles, dites traditionnellement « de culture » ou « patrimoniales », dont l'identité repose de manière constitutive sur la référence explicite aux événements ou aux œuvres du passé. On peut bien considérer en

effet, comme le souligne Philippe Meirieu (cité par l'auteur), qu'en réinscrivant les connaissances « dans leur contexte d'émergence », « le détour par l'histoire permet aux élèves de comprendre les enjeux des savoirs qui leur sont présentés ».¹⁰ Reste à savoir cependant comment, dans une civilisation obsédée par la lutte permanente contre l'obsolescence des compétences, cette revendication de pertinence et de profondeur culturelles peut se concilier avec une exigence d'opérationnalité. D'autre part, une pédagogie de la culture soucieuse d'atténuer les ruptures, de réduire les discontinuités dans le monde du savoir aussi bien que dans celui des relations interpersonnelles devra, selon l'auteur, être une pédagogie de la réciprocité, de la médiation, de l'échange et du dialogue. La notion de *Bildung* chez Gadamer comme expérience formatrice, construction de soi par la rencontre et la médiation de ce qui est autre que soi, suppose toujours la reconnaissance des multiples façons possibles d'appréhender et de décrire le monde et renvoie ainsi à la notion de dialogue comme confrontation d'expériences, échange de points de vue, élargissement des perspectives dans un climat de confiance et de respect mutuel. Pour Denis Simard, co-auteur d'un ouvrage sur les groupes de discussion¹¹, le dialogue, qui n'est pas seulement un outil d'éducation favorable à la connaissance de soi et à la construction de son identité mais constitue aussi un instrument d'éducation éthique et démocratique, doit véritablement être au cœur de la relation pédagogique. Dans cette défense d'une pédagogie dialogique de même que dans l'insistance de l'auteur sur le fait que tout enseignement, s'il veut s'adresser réellement à l'élève et non pas rester extérieur à lui comme un message dépourvu de signification, doit prendre en compte son expérience et sa précompréhension du monde, c'est-à-dire valoir toujours comme une réponse possible à une questionnement préalable, on retrouve bien évidemment certains des thèmes les plus caractéristiques du courant dit de la « pédagogie nouvelle ». On peut bien évidemment s'interroger sur le sens, la pertinence, la plausibilité de cette mise en consonance d'une pensée pédagogique et d'une pensée philosophique qui semblent relever au départ d'univers intellectuels et culturels fort différents. Mais n'est-ce pas là une question qui concerne tout travail philosophique dès lors que la philosophie s'applique à quelque chose ?

NOTES

1. Cf. G. Vattimo, *Introduction à Heidegger*. Paris : Éd. du Cerf, 1985 ; G. Vattimo, *La fin de la modernité : nihilisme et herméneutique dans la culture post-moderne*. Paris : Éd. du Seuil, 1987.
2. Cf. R. Rorty, *L'Homme spéculaire*. Paris : Éd. du Seuil, 1990.
3. Cf. P. Ricoeur, *Du texte à l'action : essais d'herméneutique II*. Paris : Éd. du Seuil, 1986, p. 84.
4. Cf. J. Greisch, *L'âge herméneutique de la raison*. Paris : Éd. du Cerf, 1985 ; J. Greisch (dir.), *Comprendre et interpréter : le paradigme herméneutique de la raison*. Paris : Beauchesne, 1993.
5. Cf. J. Grondin, *L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine*. Paris : J. Vrin, 1993 ; J. Grondin, *L'universalité de l'herméneutique*. Paris : PUF, 1993.
6. Cf. G. Vattimo, *Éthique de l'interprétation*. Paris : Éd. du Seuil, 1991.
7. Cf. S. Gallagher, *Hermeneutics and Education*. New York : State University of New York Press, 1992.

8. Cf. surtout H.-G. Gadamer, *Vérité et méthode : les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Éd. du Seuil, 1996 (éd. orig., 1960), et aussi G. Warnke, *Gadamer : herméneutique, tradition et raison*. Bruxelles : De Boeck, 1991.
 9. Cf. J. Grondin, *L'universalité de l'herméneutique*, op. cit., p. 173.
 10. Cf. P. Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF, 1995, p. 156.
 11. Cf. S. Martineau & D. Simard, *Les groupes de discussion*. Québec : Presses de l'université du Québec, 2001.
-

AUTEURS

JEAN-CLAUDE FORQUIN

INRP