

## LA RENCONTRE PÉDAGOGIQUE

*C'est là un fait inéluctable: cette source d'inconnaissable et d'irrationnel que nous avons en nous doit être acceptée et même légitimée: elle a le droit de s'exprimer dans le langage qui est le sien, mais elle ne doit pas être considérée comme la meilleure ou la seule source d'expression.*

(Primo Lévi, *Le métier des autres*, Gallimard, 1992)

Cette citation inaugurale fait signe vers l'humain tel qu'il est, ce qui s'exprime dans le langage qui est le sien, et tel qu'il peut devenir. *Devenir*, voilà le maître mot de qui prétend contribuer à former un autre être humain, pour qui prétend le rendre capable, compétent. Je fais métier d'enseigner. Un bien beau métier, un des plus difficiles métiers, apparemment, avec celui de soigner et de gouverner. Un métier impossible même, dira Freud, et une ambitieuse mission. Entendons Kant: «C'est ravissement que de se représenter la possibilité de toujours mieux développer la nature humaine par l'éducation, et de la porter à une forme adéquate à l'humanité. Voilà qui nous ouvre pour le futur la perspective d'un genre humain plus riche de bonheur.» (Kant, 1985, p. 1152) Aussi, toutes les professions disent-elles de bien belles choses sur leur grandiose mission et sur elles-mêmes. Mais quoi dire après *l'Émile ou de l'éducation* de Rousseau? Quelle virgule ajouter à cette lumineuse philosophie de l'éducation? Quoi dire que Kant, Dewey, Gusdorf, Savater, De Koninck et tellement d'autres brillants théoriciens de l'éducation n'aient pas déjà écrit sur ce sujet? Le risque des clichés et d'un ronron familier est ici redoutable. Mais bon, il faut apparemment se rappeler de temps en temps notre raison d'être, mettre en question nos automatismes sclérosants et nos bonnes vieilles méthodes. Alors, que penser de cette magistrale profession telle que nous la vivons aujourd'hui? Comment éduquer, quoi dire, quoi faire dans l'école désormais privée de repères stables, dans une société nerveuse et à l'esprit sautillant?

L'éducation, commençons par là, est affaire de climat et d'humeur tout autant que d'intentions pédagogiques ou de stratégies d'apprentissage.



**RITHA COSSETTE**  
Professeure  
Cégep André-Laurendeau

Tout est finalement question de mise en relation, de la vie fragile et incertaine du dialogue. De rencontres pour le dire d'un mot. Vie de relations, vie du dialogue qui sera donc appréhendée ici dans sa dimension pédagogique. Voyons la chose de près.

### ► L'ESPRIT VIVANT DU DIALOGUE

Le terme «dialogue» est à comprendre dans son sens le plus riche et le plus authentique. Puissant mais frileux, il est facile de le casser, de le faire plier sous la dynamique vindicative de l'intérêt, des erreurs de jugement, du manque de perspective et des ambitions secrètes. Rencontrons sur ce point Gadamer, ce philosophe inquiet de la disparition de l'art du dialogue. Un art exigeant qui suit ses propres lois et qui impose ses conditions; un art qui vieillit ou se renouvelle, qui s'appauvrit ou se raffine. Il est plus et autre chose que le simple bavardage, plus qu'une question d'intensité sonore. Mais il a la vie dure, le dialogue, qu'il faut voir et accepter comme la plus naturelle de nos dispositions. Et cohérence oblige en ces précieuses matières: on ne peut en appeler au sens du dialogue sans en accepter les exigences et les standards! Gadamer le met au compte d'une «spontanéité vivante du questionner et du répondre, du dire et du se laisser dire». Plus encore, le dialogue est *rencontre* entre différents regards sur le monde, l'occasion où, pour le dire dans les termes plus poétiques de Rilke, les «consciencés échangent, se délimitent et se saluent». Et ce qui a été pour nous un dialogue, aimait à dire Gadamer, a laissé quelque chose en nous:

Ce n'est pas d'avoir expérimenté quelque chose de nouveau qui a fait du dialogue un dialogue, mais que quelque chose de l'autre soit venu à notre rencontre que nous n'avions pas encore rencontré dans notre expérience du monde. (Gadamer, 1995, p. 170)

Le dialogue, poursuit-il, a une force métamorphosante:

Là où un dialogue a réussi, quelque chose nous est resté, et ce qui nous est resté nous a changé. (*Ibid.*)

C'est d'ailleurs pourquoi le dialogue se tient au plus près de l'amitié. L'amitié qui, comme chacun sait, a sa grammaire secrète et sa physionomie propre.



### Le dialogue pédagogique: différents registres

La rencontre pédagogique jaugée à l'aune de l'art dialogique peut se décliner en différents registres.

Passons droit au **dialogue amoureux** qui, ayant sa gravité intrinsèque, n'a aucune pertinence directe pour le sujet – la rencontre pédagogique – qui nous intéresse ici.

Le **dialogue thérapeutique** présente, lui, une structure très particulière dans la mesure où la personne qui consulte est déjà dans l'impuissance de dialoguer. C'est précisément ce qui l'amène au thérapeute. Doit alors s'y accomplir une démarche paradoxale: parler ou déparler – en se libérant du poids social de la parole et du jugement d'autrui – pour apprendre ou ré-apprendre à dialoguer. Posture tout de même prometteuse dès lors que le malade du dialogue se sait malade et impuissant. Ce dernier se l'avouant déjà à lui-même, un premier pas décisif est ainsi déjà franchi. Certes, le professeur n'a pas à jouer au thérapeute, il n'en a pas les ressources conceptuelles et peut-être se connaît-il trop peu lui-même. Mais il doit éventuellement en adopter la posture fondamentale: l'écoute de ce qui cherche à se dire dans sa classe et dans la relation pédagogique avec ses étudiants.

Puis, il y a le **dialogue de négociation**, autre forme typique du lien social et de la réciprocité, dira encore Gadamer. Il s'effectue à l'horizon d'une entente possible et a tout à voir avec le sens du compromis qui en fixe la finalité véritable. La démarche devient alors proprement *éthique*, s'agissant de percevoir l'autre comme *autre*, lequel prend ici la figure emblématique de l'étudiant. Cette posture, non plus clinique mais essentiellement éthique, permet d'entrevoir ainsi les possibilités de se trouver ensemble dans un monde commun, de s'accorder et de développer un langage commun. Il en est bien ainsi puisqu'il faut cet espace de la parole – ici une classe – où les attentes, voire les conflits, se disent et se règlent en tout respect; un espace dialogué où s'affirme pour chacun le droit à une parole libre et singulière.

*L'éducation, commençons par là, est affaire de climat et d'humeur tout autant que d'intentions pédagogiques ou de stratégies d'apprentissage.*

Dans ce monde, il est vrai, tant de choses nous rassemblent, mais tant de choses nous séparent aussi. À commencer par nos rôles, nos masques et nos statuts. Le dialogue de négociation, n'est-ce pas ce qui se joue en réunion départementale entre

collègues, à la présentation d'un plan de cours auprès des étudiants – le fameux contrat pédagogique –, à la négociation d'un report d'examen ou de travaux prévus dans un premier temps dans le programme de cours? Une subtile opération que le professeur doit mener avec tact et doigté, tout en assumant ses responsabilités, son *leadership* implicite et attendu dans la rencontre pédagogique.

Le **dialogue pédagogique**, le registre discursif qui nous intéresse particulièrement ici, est une forme plus primitive de l'expérience du dialogue. Une expérience qui ne va d'ailleurs pas de soi, tant il est vrai que la passivité d'une classe a de quoi décourager les plus tenaces. Qu'est-ce donc qui rend les étudiants muets? La perplexité devant un mystérieux corpus qui leur tombe dessus? Le sentiment étrange d'être dérangé? Le refus de comprendre ou la honte de ne pas comprendre? Le mal de vivre ou l'impression d'aller au milieu de nulle part? Gadamer propose ici une explication inquiétante, mais une piste intéressante:

Celui qui a enseigné croit devoir et pouvoir parler, et plus il arrive à parler de façon consistante et cohérente, plus il pense mieux communiquer son enseignement. C'est le danger de la chaire... (Gadamer, 1995, p. 172)

À celui-là, à ce professeur-là, échapperait alors la puissance intrinsèque du dialogue. Ainsi assisterons-nous à une véritable crise du cours si le maître-professeur refuse la question venue d'ailleurs et s'emmure dans sa structure et ses postulats monologiques. À chaque professeur d'y voir un peu plus clair. Le courage «autocritique» est en ce sens d'autant plus important que l'erreur en ces matières est toujours coûteuse et difficile à corriger. Un professeur qui perd le contrôle de sa classe – un drame en soi – angoissera habituellement à proportion de ce qu'il imaginera avoir devant lui un gros animal prêt à bondir sur lui! Crise du cours, crise du sens... Combien d'abandons seraient d'ailleurs en partie explicables par une absence de sens dans la démarche proposée par-delà le plan de cours? Par une invite pédagogique floue, par un parcours louvoyant d'un professeur mal préparé, improvisateur?

Tout ne peut évidemment être mis au compte de l'incompétence pédagogique du professeur. Loin de là. Peut-être ces difficultés sont-elles en partie imputables au phénomène de l'éducation de masse. Tant de corps et d'esprits entassés dans un même lieu, dans une même classe! Difficile alors d'induire dans un auditoire en apparence si passif la réceptivité ainsi que l'initiative de la question. Gardons-nous, par ailleurs, d'un excès d'optimisme dans la mesure où les organisations dans lesquelles s'exerce aujourd'hui ce métier ne sont pas et n'ont



d'ailleurs jamais été des structures autarciques. Les établissements scolaires subissent, comme toutes les organisations, les aléas démographiques, les enthousiasmes ponctuels du marché du travail, les affrontements internes parfois récurrents et souvent contre-productifs. Dans ces organisations se trouvent des groupes d'intérêts, des revendications concurrentes, des procédures, des erreurs de jugement, des malentendus. Rien de nouveau sous le soleil! Mais revenons au cours, dans la classe, ce monde en soi qu'il faut savoir rejoindre et apprivoiser. Quelque chose comme une expérience du monde qui toujours se conjugue au présent et à la première personne.

### UNE EXPÉRIENCE DU MONDE

J'arrive en classe, une fois de plus, une fois encore. Une scène familière et des milliers de fois vécue. Ils sont là groupés, une masse anonyme qui ne tardera pas – du moins, je l'espère – à se déplier, à s'ouvrir en de multiples visages singuliers. Plusieurs sont inquiets, timides; certains s'avèrent plus frondeurs, plus dissipés; d'autres encore sont en attente que quelque chose arrive qui ne leur est encore jamais arrivé. Ils attendent d'être surpris ou d'en finir; ils attendent un texto amical qui les sortira de cette torpeur d'apprendre. Ils ou elles se désirent parfois même en silence, se rejoignent entre deux cours, dans une cage d'escalier. Que faire, semblent-ils se dire, de toute cette énergie et de ces émois naissants? Puis, il n'y en a pas deux pareils... Sylvie arrive, les yeux rougis, son ami s'est suicidé; Paul est en deuil, sa grand-mère vient de décéder; Jean est fatigué par un travail éreintant; Lyne est coincée entre le professeur et l'employeur du restaurant; Jacques manque d'argent et n'a pas ce qu'il faut en classe; Maude, tel un enfant, craint d'être grondée; Ali se questionne sur son avenir et cherche à se convaincre que tout cela – les cours, les études, les examens – en vaut la peine; Geneviève redoute la trahison d'une amie; Michaël admet ne rien comprendre et négocie un report de délai. Puis, ces consciences indolentes qui se conforment sans se poser de questions. Que dire aussi de ces jeunes, plus rares, que la maladie insulte et éprouve déjà, trop tôt; que comprendre de cette mélancolie sourde, doublure invisible du handicap subi? Comment reconnaître aussi, parmi tous ces visages inconnus, les quelques talents exceptionnels qui passeront forcément par les cégeps et que l'on retrouvera un jour sur scène, acclamés en vedettes accomplies? Ou ces futurs Olympiens qui accèderont, au prix fort de mille efforts soutenus, au podium des podiums? Bref, voilà une classe. Voilà une classe à faire parler! Quelqu'un forcément cherchera ses mots, ce quelque chose qu'il me faudra entendre. Entendre celui ou celle qui me parle ou qui écrit dans le langage qui est le sien; l'amener peut-être même

à prendre conscience que cette parole appauvrie mais affirmée de mots n'est peut-être pas la meilleure ou la seule source d'expression possible. Une démarche délicate et incertaine...

Je dois instruire, j'ai des choses à leur apprendre, à ces jeunes qui doivent s'orienter dans ce monde bigarré qu'ils comprennent mal ou pas du tout, tant il est vrai que ce monde-là confond tout, leur demande une chose et son contraire. La première injonction familière et commode: «Ne raisonnez pas, obéissez!» La tentation est forte et tenace, affirmait Kant, de se laisser porter, transporter, par le jugement d'autrui. Par celui du professeur toujours déjà plus savant qu'eux, fort de son statut et de ses arguments d'autorité. Le collège est, de ce point de vue, un carrefour spécial, un passage dans le sens fort du terme et une tranche de vie décisive; le moment surtout où il leur faudra apprendre plus que jamais à se tenir debout intellectuellement, à sortir d'une posture infantile. D'où cette seconde injonction, l'envers positif de la première: «Ose savoir, aie le courage de te servir de ton propre entendement.» (Kant, 1985, p. 209) La belle et grande affaire ici est que personne ne pourra jamais penser à la place de quelqu'un d'autre. Chaque vie est une aventure et une histoire, la grande odyssée d'un *JE* allant croissant et qui, d'où qu'il s'énonce, pourra toujours résister, s'affirmer et changer quelque chose. Tout est ici affaire de résolution, d'effort et de courage finalement. Et autant se rappeler que l'idéal éducatif en cause renvoie, pour l'essentiel, à la formation d'individualités fortes, capables d'assumer la contrainte à penser, à expérimenter et à choisir.

*La qualité de l'enseignement dépend [...] largement du questionnement suscité.*

La rencontre pédagogique authentique doit précisément mettre à mal le schéma conformiste primitif, encourager la quête d'autonomie et l'esprit critique. En bref, la conquête de la subjectivité. Elle doit pour cela offrir l'exemple de personnalités inspirantes et stimulantes, capables d'instiller ce goût de l'affranchissement et d'une pensée libre. N'est-ce pas là la grandeur de la mission éducative? Une grandeur aussi bien qu'un défi qui a d'ailleurs tout à voir avec notre rapport à l'histoire. Oui, l'humanité a sa petite histoire! Elle est perfectible, disait déjà Rousseau. Tout bouge en effet et tout change tout le temps. La philosophie et la science sont déjà vieilles et elles en ont vu des théories chanceler. De même, la technique qui n'en finit plus de se perfectionner, de raffiner ses dispositifs les plus sophistiqués. Le professeur n'est-il pas, à sa façon, le procureur d'une histoire ponctuée d'événements tragiques ou macabres, de cette culture gorgée



de science et de savoirs; n'est-il pas une sorte de caisse de résonance de ce passé qui insiste et qui toujours travaille les forces du présent? Les forces du présent...

*La rencontre pédagogique authentique doit précisément mettre à mal le schéma conformiste primitif, encourager la quête d'autonomie et l'esprit critique.*

Les cégépiens, jeunes adultes pour la plupart, ont, par rapport au temps, la pulsion rebelle. Impatients, ils débarquent dans nos classes animés par le sens de la nouveauté, du neuf qui veut émerger. Ils pressentent bien que des avancées sont vitales pour l'avenir de leur société, qu'une société qui ne change pas, qui ne renouvelle pas son regard sur les choses, ses institutions et son histoire, est condamnée à s'endormir; que cette société-là s'assoupit jusqu'à en mourir d'ennui. Et ils savent bien aussi ce qu'il faudra de courage pour changer le monde, le rendre plus juste, plus économiquement et plus écologiquement responsable. Mais d'un courage qui leur semble apparemment écrasant, vacillant. Oui, ils savent venir de quelque part, mais leur lieu n'est pas encore là, il est ailleurs et ils sont en route.

La démarche pédagogique est à cet égard paradoxale, puisque toutes ces choses qu'on demande aux étudiants d'apprendre et de comprendre viennent forcément du passé, d'un temps à leurs yeux révolu. Et le passé, quand on est jeune, n'a rien de très enthousiasmant. On peut même reconnaître qu'il représente un danger pour l'esprit qui rebute à toute référence trop directe ou trop insistante au passé déjà passé et qui jamais ne se reconduit à l'identique. La rencontre pédagogique avec un jeune auditoire n'est à l'évidence possible qu'à la condition de ne pas rabattre l'ancien sur le vieux. L'affaire, la grande affaire de l'éducation, est alors de faire sens, de maintenir la connaissance vivante, actuelle, signifiante. Mais comment?

La préparation d'un cours est tout entière suspendue à la question stratégique du *comment*, des méthodes et des moyens pédagogiques: comment rendre et faire comprendre la matière? Comment amener les étudiants à faire leur cette connaissance dont on dit qu'elle est aujourd'hui en crise? Comment faire comprendre la culture aux étudiants, ce quelque chose d'étrange qui se joue au-delà des mots, par-delà ce qui est dit, transmis et intégré? Comment rendre clair l'enjeu ancien ou actuel auquel tout ce discours savant correspond? La valeur ou la force des idées discutées, le sens de la responsabilité et la compétence pédagogique du professeur – ce passeur patient de la culture – seront en définitive ce qu'il y a de plus déterminant dans la réussite d'un cours. Comprendre pour

ensuite faire comprendre, se questionner surtout sur ce qu'il y a à comprendre. Questionner et comprendre, n'est-ce pas ce qui garde jeune et qui fait mûrir tout à la fois?

L'idée de jeunesse déjoue ici la grimace du temps dans la mesure où la jeunesse véritable consiste dans la capacité intellectuelle, non pas tant de s'approprier bêtement des idées mais de renouveler les questions. Et qu'est-ce que «donner» un cours, en fait, sinon discuter et faire discuter, dans l'ordre – la fameuse compétence pédagogique – de certaines questions?

### ■ CES QUESTIONS QUI SONT LES NÔTRES

Le professeur qui veut s'inscrire dans un dialogue authentique doit accorder son enseignement avec des questionnements qui, dans un premier temps, ne sont pas les siens; parfois, il doit se taire et prêter l'oreille... Thomas De Koninck a ici le mot juste:

Il n'y a pas d'impression durable sans expression. Car l'expression donne une impression nouvelle, celle d'avoir agi, et complète l'expérience; l'idée s'incorpore en nous comme associée à tout ce qui était présent. (De Koninck, 2010, p. 99)

La qualité de l'enseignement dépend ainsi largement du questionnement suscité. Jean-Pierre LeMay rend bien compte, à son tour, de ce travail secret qui s'opère en sourdine dans l'esprit humain – jeune ou moins jeune – et dont nous aimerions avoir toute l'attention pendant que nous disputons en cours de nos questions:

[...] bien avant et plus profondément que les questions que nous travaillons, il y a les questions qui nous travaillent. Certaines d'entre elles exercent une véritable fascination et une emprise profonde. On a l'impression que pour s'en débarrasser il faudrait se débarrasser de soi. Ce n'est pas qu'elles se présentent à nous d'une façon plus claire et mieux articulée, c'est souvent le contraire qui est vrai; mais elles ont par rapport aux autres questions, une force et une intensité que les autres n'ont pas (LeMay, 2003, p. 11).

Jusqu'à quel point le dialogue pédagogique permet-il que ces questions soient entendues et travaillées? Un cours digne de ce nom doit ouvrir cet horizon de sens; une classe doit être ce lieu symbolique d'où ces questions «existentielles» puissent venir au jour.

Certes, il n'est pas sûr que le contexte d'une classe moderne permette aux jeunes de ressaisir et d'élaborer leurs questions. Cela s'explique sans doute par leur nature, par définition,



intime. Mais peut-être les questions se perdent-elles aussi en raison d'un certain déphasage des pratiques enseignantes actuelles. La transmission unilatérale et monologique des connaissances n'est peut-être plus, à cet égard, compatible avec le paradigme de la communication participative dans lequel les jeunes évoluent dorénavant et, dirions-nous, la société tout entière. Le recours généralisé et presque compulsif aux médias sociaux en est d'ailleurs le plus puissant révélateur. Il ne faudrait donc plus s'étonner que le confinement insistant dans un rôle figé et passif induise l'ennui, l'apathie, voire la désaffection des jeunes. C'est dire assez jusqu'à quel point le fantasme de la maîtrise qui travaille depuis toujours la démarche pédagogique compromet plus que jamais la rencontre pédagogique et la réussite du cours.

Et nous voilà d'ailleurs aujourd'hui confrontés à l'arrivée des «enfants de la réforme», autre catégorie sociale commode; ceux-ci en appelleront à l'esprit du dialogue; ils demanderont à bouger, à s'engager et à mettre en pratique les connaissances nouvellement acquises; ils voudront se parler, s'exercer au travail en équipe. Aussi faudra-t-il prendre au sérieux le changement de paradigme hyper démocratique de la communication. On voit mal comment un professeur pourrait aujourd'hui s'en sortir sans une réflexion sérieuse – enjeu d'une formation en continu – sur le grandiose mais très complexe phénomène de la communication. Grandiose dans la mesure où tout le monde social fait corps avec le système de communication, celui-là porteur de valeurs et de schémas relationnels; système complexe au service d'une quête identitaire toujours inachevée. Quête de lucidité tant il est vrai que dialoguer est une tentative constamment réitérée pour comprendre et se comprendre. La juste mesure se trouverait peut-être alors dans la formule mixte entre le cours magistral, le débat et la libre discussion. Peut-être aussi dans ces fameuses mesures d'encadrement ou ces précieux face-à-face grâce auxquels une parole singulière s'élabore et se précise sous la bienveillante pression de la question.

*La plus fondamentale des questions éducatives reste [...] toujours la même: ce qui se joue cours après cours dans nos classes permet-il au jeune de se déprendre de lui-même, de réaliser que son langage n'est pas toujours la meilleure ou la seule source d'expression possible?*

Ceux et celles qui font métier d'enseigner et qui se projettent sur un horizon de long terme dans cette mission de formation ont alors tout intérêt à prendre ces réalités et ces changements au sérieux. Il leur faudra explorer et jauger les nouvelles approches et peut-être même en inventer de nouvelles.

Une profession en crise demande pour s'en sortir du génie créatif! Que d'efforts à venir aussi pour comprendre cette psychologie naissante et parfois compliquée de l'apprentissage coopératif, de l'élaboration conjointe des connaissances. Un travail collectif certes bien intentionné, mais qui devra affronter la crise actuelle du savoir, son éclatement multidisciplinaire. Comment s'y retrouver? Que transmettre, quoi faire apprendre? Quelles sont la signification des œuvres ou des techniques enseignées et leur pertinence dans nos vies actuelles? Ces questions sont bien les nôtres! La plus fondamentale des questions éducatives reste cependant toujours la même: ce qui se joue cours après cours dans nos classes permet-il au jeune de se déprendre de lui-même, de réaliser que son langage n'est pas toujours la meilleure ou la seule source d'expression possible? Ne sont-ce pas là l'idéal éducatif et l'enjeu déterminant de la rencontre pédagogique? Aussi bien dire, pour conclure, que la compétence pédagogique est compétence relationnelle et culturelle d'abord et avant tout.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DE KONINCK, T., *Philosophie de l'éducation, essai sur le devenir humain*, Presses Universitaires de France, 2004.
- DE KONINCK, T., *Philosophie de l'éducation pour l'avenir*, Presses de l'Université Laval, 2010.
- DEWEY, J., *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 1990.
- GADAMER, H.-G., *Langage et vérité*, Gallimard, 1995.
- GUSDORF, G., *Pourquoi des professeurs?*, Petite bibliothèque Payot, 1963.
- KANT, E., *Propos de pédagogie*, Édition Gallimard, Coll. «La Pléiade», 1985.
- KANT, E., *Qu'est-ce que les Lumières?*, Édition Gallimard, Coll. «La Pléiade», 1985.
- LEMAY, J.-P., *Se tenir debout. Le courage d'être dans l'œuvre de Paul Tillich*, Presses de l'Université Laval, L'Harmattan, 2003.
- ROUSSEAU, J.-J., *Émile ou de l'éducation*, Garnier-Flammarion, 1966.

Ritha COSSETTE a d'abord œuvré comme intervenante sociale, puis gestionnaire dans le réseau de la santé et des services sociaux. Elle a complété un doctorat en philosophie à l'Université de Montréal sur le thème de l'amitié civique comme principe d'équilibre entre individualisme moral et solidarité politique. Professeure de philosophie au Cégep André-Laurendeau depuis 15 ans, elle est aussi chargée de cours à l'UQAM dans le domaine de la communication sociale et publique. Elle se passionne, dans la foulée des études arendtiennes, pour les questions relatives à l'éthique et à la philosophie de la communication.  
rithacossette@hotmail.com