

Quelle culture à l'école : Goethe ou Herder ?

Denis Simard

Professeur – Faculté de musique
Université Laval

Stéphane Martineau

Professeur – Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Dans « La défaite de Goethe » (1985) et *La défaite de la pensée* (1987), Finkielkraut nous invite à choisir Goethe contre Herder, « la vie avec la pensée » plutôt que la vie tout court, l'exigence de l'universel plutôt que le culte du local, « les valeurs supérieures » contre l'exaltation de l'enracinement, « la culture comme tâche » contre « la culture comme origine », la raison plutôt que le terroir, « l'unité du genre humain » plutôt que la « déroute des particularismes ». Du même souffle, il s'insurge contre la formidable extension du terme de culture : tout est devenu culture, des gestes élémentaires aux grandes créations de l'esprit. La culture, c'est-à-dire « le domaine où se déroule l'activité spirituelle et créatrice de l'homme » (1987, p. 16), a cédé la place à « l'identité culturelle qui enferme l'individu dans son appartenance et qui, sous peine de haute trahison, lui refuse l'accès au doute, à l'ironie, à la raison » (1987, p. 183). Ces textes de Finkielkraut, écrits il y a une douzaine d'années, demeurent d'une grande actualité dans le cadre de la réflexion collective sur les rapports entre l'éducation et la culture et sur ce que l'école devrait transmettre à l'aube d'un nouveau millénaire.

Une opposition tranchée

Dans ces écrits de Finkielkraut, Goethe et Herder sont convoqués au titre de figures emblématiques d'une opposition tranchée. Cette opposition a plusieurs variantes : d'un côté la culture au sens universaliste, de l'autre la culture au sens différentialiste (Forquin, 1989) ; d'un côté la « culture comme arrachement », de l'autre la « culture comme enracinement » (Trousson, 1992) ; d'un côté la pédagogie comme rupture, de l'autre la pédagogie comme continuité (Snyders, 1986 ; Reboul, 1989 ; Meirieu, 1995) ; d'un côté la pédagogie traditionnelle, de l'autre la pédagogie nouvelle ; d'un côté la culture, de l'autre la pédagogie. À travers ce conflit, c'est l'homme, la culture, l'éducation et la pédagogie qui sont en question.

Il y a autant de danger à vouloir dégager les élèves de leurs intérêts spontanés sans travailler avec eux pour qu'ils en découvrent les limites... qu'il y a risque à totémiser leurs intérêts et à les y enfermer au nom du respect qu'on leur doit.

(Philippe Meirieu)

Goethe

Quand nous parlons de la culture au singulier et dans l'absolu, et pour désigner ce domaine de l'esprit où tous les hommes s'unissent, c'est alors Goethe qui est convoqué. La culture est cet effort d'arrachement de l'homme à la particularité de sa nature, de sa tradition et de son histoire afin d'accéder à l'universel par la médiation de l'humanité déposée dans ses œuvres (Trousson, 1992, p. 89). L'homme se caractérise par son pouvoir de rupture, par sa capacité à dépasser la sphère étroite où le confine son appartenance première. L'homme n'a pas de nature ; ce qu'il est, il le devient par le refus des déterminations biologiques, sociales, historiques et culturelles, et par la force de l'éducation. L'homme n'a pas d'essence ; l'humanité est sa patrie. L'éducation n'aura pas d'autre tâche, de finalité plus haute que celle de former l'humanité dans l'homme, l'être humain universel par-delà les différences. « L'essentiel de ce que transmet [...] toujours et partout l'éducation transcende nécessairement les frontières entre les groupes humains et les particularismes mentaux et relève d'une mémoire commune et d'un destin commun à toute l'humanité. » (Forquin, 1989, p. 10) Que transmettre alors ? Essentiellement les œuvres qui ont résisté au passage du temps et « qui ont atteint un degré d'universalité et d'intemporalité », pour reprendre les termes du Conseil supérieur de l'éducation (1987).

Herder

Par ailleurs, quand nous utilisons le terme de culture pour désigner l'esprit du peuple auquel une personne appartient, le caractère distinctif de sa communauté, les valeurs, les croyances, les attitudes ou les habitudes de comportement qui sont les siennes, alors c'est Herder qui l'emporte sur Goethe. Dans ce cas, la culture est l'expression d'une appartenance, d'un enracinement dans une histoire, une tradition, une langue. L'homme universel n'existe pas ; il est un leurre rationaliste qui prétend dominer tous les hommes de tous les temps et de tous les lieux. Ce qui existe de tout temps et en tout lieu, ce ne sont toujours que des hommes concrets, irréductibles les

uns aux autres, historiquement et culturellement situés. Dans cette perspective, la rupture entre l'école et la vie, entre le quotidien et les savoirs généraux est irrecevable. Il faut plutôt partir de l'enfant, de ses besoins, de ses capacités et de ses intérêts. Trousson (1992, p. 90) écrit : « Contre le cloisonnement disciplinaire, on suppose que c'est à partir de situations globales, proches de celles de la réalité quotidienne, que naîtra l'envie d'apprendre et que l'intelligence s'élèvera continûment jusqu'aux principes généraux. »

L'un et l'autre...

Pour Finkielkraut, ce qui semble être la victoire de Herder sur Goethe, ou « la défaite de Goethe » qui est aussi « la défaite de la pensée », a pour conséquence de « priver l'intention pédagogique de sa justification la plus essentielle, qui est de permettre à chaque individu d'avoir accès à ce qu'il y a de plus universel et de plus permanent » (Forquin, 1989, p. 153). Aussi, avant tout débat sur les façons d'améliorer l'efficacité de l'éducation, reste à savoir si le rôle de l'école est de consacrer cette victoire ou d'y résister, « en choisissant contre Herder le côté Goethe » (Finkielkraut, 1985, p. 2). Or, à notre avis, ce retour à Goethe n'est pas recevable pour la simple et bonne raison que l'opposition tranchée sur laquelle tient toute l'analyse de Finkielkraut n'est pas non plus recevable. Pour étayer notre critique, nous utiliserons les travaux de Dumont sur la culture avant d'en venir à l'éducation. Nous espérons ainsi montrer qu'il ne s'agit pas de choisir entre Goethe ou Herder, mais de choisir Goethe et Herder¹.

Culture première, culture seconde

L'analyse de Finkielkraut met en scène une double acception de la culture. Depuis longtemps la culture désigne les œuvres de l'esprit : la littérature, la musique, la science. L'homme cultivé en fait l'aliment de ses sentiments et de ses pensées. Mais la culture désigne aussi des genres de vie, des modèles habituels de comportement, des attitudes et des croyances. Ce sont là des acceptions courantes, la culture présentant une facette individuelle et une facette collective, un pôle individuel et normatif d'une part, collectif et descriptif d'autre part. Comme le remarque Dumont (1968), ces distinctions sont des expressions diverses de la dualité entre ce qu'il appelle la « culture première » et la « culture seconde ». Toute culture se déploie en deux sphères complémentaires de signes et de symboles : une culture première assimilée sans effort tout au long de notre interaction quotidienne avec les autres, et une culture seconde, construite à partir des matériaux

1. Pour une critique de la position de Finkielkraut, on lira avec profit le texte de J.-B. Pontalis (1985), « La culture défaite. Conversation avec Alain Finkielkraut » dans la revue *Le temps de la réflexion*, p. 31-37. Nous nous inspirons ici librement de certains aspects de sa critique.

de la première dont elle dégage des significations cohérentes. Chez Finkielkraut, Goethe et Herder sont les figures emblématiques de ces acceptions courantes. Elles rejoignent ce que nous entendons par la culture humaniste et ce que les sciences sociales étudient, à savoir les croyances, les attitudes, les valeurs, les modèles de comportement d'une communauté donnée. Sur ce point, les analyses de Finkielkraut sont tout à fait conformes à ce que nous rencontrons le plus souvent. Mais le bât blesse quand il tombe dans une opposition tranchée qui suggère une vue toute banale de ce qui est en cause. Par rapport à cette dichotomie nous voudrions faire trois remarques.

◆ La culture n'existe pas de cette manière : d'un côté Goethe, de l'autre Herder, sans communication réciproque. Peu importe les termes et les distinctions, on aurait tort d'opposer la culture humaniste à la culture des anthropologues, la culture première à la culture seconde, la culture comme arrachement à la culture comme enracinement. La culture ne consiste pas en deux cultures que sépare une ligne de clivage bien nette. Qu'il s'agisse de l'une ou de l'autre, on est toujours dans la culture, c'est-à-dire dans une activité sociale symbolique créatrice de sens, de valeurs, de normes, de conscience et de sensibilité (Simard, 1988, p. 31). Goethe n'existe à l'état pur que dans les manuels. Dans la vraie vie comme on dit, notre rapport à Goethe repose toujours sur des préalables du milieu, sur des appartenances de classes, de familles, d'ethnies. Une opposition tranchée entre ces matériaux de culture occulte les liens vivants qui les unissent.

Quand le poète Pablo Neruda demande à son facteur, Mario, de parler d'une beauté de son île dont il est l'hôte, c'est le nom de Béatrice qui vient spontanément à ses lèvres. Et quand Mario cherche les mots pour lui dire enfin son amour, le vent et la mer de son île les lui donnent, la douceur de la plage et le fracas des eaux, le jus des fruits et le chant des oiseaux. Le théâtre de Tremblay exhale la vie simple des gens du Plateau Mont-Royal, et l'on sent bien dans les chansons de Vigneault le vent et les arbres de sa Natashquan natale. La culture première n'est pas un morceau de la culture, écrivait Dumont (1981, p. 27), « elle est tout entière culture en tant que celle-ci est vécue comme milieu des mes actions et de mes velléités. [...] C'est du sein de l'existence que la culture se dédouble. Les éléments de l'une et l'autre culture se déplacent ; les uns, d'horizons qu'ils étaient hier, sont devenus milieux ; d'autres ont surgi comme horizons. De sorte que le dédoublement nous conduit non pas à un dénombrement mais à une histoire de la culture. » Et nous ajoutons : non pas à une antinomie entre Goethe et Herder, mais à une dialectique où ils sont l'un et l'autre inclus. « Ce que l'esprit des Lumières voyait comme un corpus universel d'œuvres de civilisation (et qu'il désignait par l'expression « la Culture ») ne s'oppose plus à la « socio-culture » des romantiques : il s'agit de deux horizons complémentaires de la participation culturelle contemporaine. » (Simard, 1988, p. 31)

- ◆ Ce qui à travers l'histoire s'est déployé comme une « anti-nomie conceptuelle » entre la culture des humanistes, universaliste et rationaliste au siècle des Lumières, et la culture des romantiques, va tendre à se résorber dès la première moitié du ^{xx}e siècle. À cause des nécessités commerciales, les échanges culturels vont se généraliser, révélant par le fait même à la culture occidentale les trésors de la culture ethnique, collective, populaire au sens des romantiques. Ces trésors de culture féconderont et, dans une certaine mesure, déstabiliseront les représentations où la culture bourgeoise étalait ses prétentions à l'universalité.

D'autre part, sur le plan intellectuel, les nécessités de la domination coloniale vont stimuler la recherche anthropologique. À mesure que se diffusera le savoir de cette discipline nouvelle, la culture occidentale prendra conscience de la diversité des cultures et de leur richesse respective. Ce faisant, la grande Culture universelle, modèle indépassable de l'humanité entière, « perd graduellement sa majuscule et ressemble fort à une culture collective parmi d'autres : celle d'une superethnie – les Blancs, l'Occident – ou encore celle d'une classe – la Bourgeoisie capitaliste » (Simard, 1988, p. 30). Non seulement cette grande Culture aura-t-elle à se battre sur un front international, mais elle se verra aussi compromise de l'intérieur. Des groupes jusqu'alors tenus au silence – les femmes, les minorités ethniques, les homosexuels – prendront subitement la parole et réclameront le droit de disposer d'eux-mêmes, de vivre selon leurs idéaux et leurs valeurs.

- ◆ Poussant à l'extrême cette dichotomie et survalorisant le côté de Goethe, on finit par voir dans la culture première une culture de bas étage, « une pâte informe que seul pourrait soulever le levain de l'autre culture, celle qu'élaborent les artistes et les savants » (Dumont, 1995, p. 99). La leçon de Michel Henry (1987) est utile à rappeler. La culture est toujours la culture de la vie, en tant que la vie est à la fois le sujet et l'objet de la culture, en tant que la vie est à la fois ce qui transforme et ce qui est transformé. La culture, c'est la puissance d'autotransformation de la vie, ce mouvement incessant par lequel elle ne cesse de se modifier et de se transformer. Toute culture consiste dans cet autodéveloppement des potentialités de la vie, dans ces formes multiples qu'elle revêt, des formes élémentaires du vivre immédiat – le nourrir, le vêtir et l'habiter, les attitudes coutumières, les croyances et les interprétations du monde partagées – aux formes supérieures que sont l'art, l'éthique, le savoir. La culture dont nous vivons tous les jours est ce travail de la culture sur elle-même. Dans cette perspective, on commettrait donc une grave erreur si, la part étant faite à l'art, la science et la littérature, à Goethe dirait Finkielkraut, il fallait réduire tout le reste à l'autre face d'un monde informe à rejeter.

Choisir à la fois Goethe et Herder

À la lumière de ces remarques, on ne voit pas pourquoi l'école devrait tuer Herder pour laisser toute la place à Goethe. Comme l'écrivait Pontalis (1985, p. 32), « nous n'avons pas à espérer la mort de l'un pour assurer la victoire de l'autre. Le biologiste qui constate l'infinie variété des individus (pas un homme génétiquement semblable à un autre) ne renonce pas pour autant à l'idée d'espèce humaine. » De même, il est possible d'apprécier et de reconnaître la pluralité et la diversité des cultures toutes différentes² sans renoncer pour autant à l'idée d'une commune humanité, fût-ce sous les traits d'une humanité sans figure prenant forme à travers le dialogue. Il ne s'agit donc pas de choisir Goethe contre Herder mais de choisir à la fois Goethe et Herder, c'est-à-dire à la fois « la culture comme horizon » et « la culture comme milieu », « la culture comme tâche » et « la culture comme origine ». Ce qui implique, au plan de l'enseignement, de chercher à comprendre comment nous pouvons passer de l'une à l'autre. Or, c'est un lieu devenu commun de la sociologie, « les milieux sociaux sont inégalement favorables à cette migration. La classe sociale, la famille sont des facteurs positifs ou négatifs, même si leur rôle n'est pas absolument déterminant. » (Dumont, 1995, p. 101-102) Pour tout un courant de pensée que représente Finkielkraut, l'éducation trouve sa finalité la plus haute dans la formation de l'homme universel, sans égard aux circonstances individuelles, aux différences socio-culturelles entre les élèves, à leur patrimoine familial. C'est là une vue rigoureuse, exigeante et ambitieuse des choses, mais une vue qui manque de réalisme à notre avis.

La démocratisation de l'enseignement

Nous ne sommes plus à l'époque où l'éducation était rare et les groupes d'élèves homogènes. Le public scolaire s'est considérablement modifié au cours des dernières décennies du fait de l'extension de la scolarité aux adolescents qui, il y a une quarantaine d'années, se seraient pour la plupart retrouvés sur le marché du travail, au champ ou à l'usine. Pendant longtemps les filières longues étaient le monopole et la prérogative de la bourgeoisie. Les élèves issus des classes favorisées héritaient d'un capital économique et culturel, d'un patrimoine de relations. Depuis, l'extension de la scolarité s'est réalisée en direction des classes moyennes, puis vers les franges des classes ouvrières, si bien que coexistent de nos jours de plus en plus des élèves de conditions fort diverses.

2. « L'« éloge de la différence » va même de pair avec l'affirmation d'un « genre humain » (Albert Jacquard), et avec la dénonciation la plus ferme de toutes les formes du racisme et de l'exclusion. De même, je ne vois pas en quoi reconnaître et apprécier la pluralité de cultures toutes différentes devrait conduire à récuser tout universel. » (Pontalis, 1985, p. 32)

L'école ouvre donc ses portes à tous, de quelque origine qu'ils soient, sans distinction de niveau socio-économique, de langue et de milieu. Mais depuis cette nécessaire démocratisation de l'enseignement, depuis cette extension massive de la scolarité à des élèves qui ne trouvent pas à la maison un rapport au savoir qui va de soi, l'école n'arrive plus très bien à donner un sens à la culture qu'elle cherche à transmettre (Perrenoud, 1994, p. 67). Ceux et celles qui viennent à l'école ne sont pas des élèves triés sur le volet, tous également favorables à l'étude, rompus aux exigences intellectuelles, mais des élèves de toutes sortes, aux préparations, aux habiletés et aux capacités fort diverses, aux attentes et aux intérêts variés. Sous l'apparence d'un profil culturel cohérent, la plus grande diversité existe du fait de cette disparité entre les niveaux de socialisation des élèves, de l'inégalité des ressources auxquelles ils ont accès, du fait aussi d'une appropriation diversifiée de la culture à l'extérieur des murs de l'école, de l'abondance des lieux du savoir et de la place grandissante des moyens électroniques de communication.

Une autre façon de vivre

C'est toute la vie sociale qui a aussi profondément changé, marquée par une transformation de la famille, une pluralisation des genres de vie, une présence accrue des médias et de la publicité, rendant plus difficiles les repérages, les ancrages et les appartenances. Les rapports entre les jeunes et les adultes ont également changé. Les jeunes ne se laissent plus dicter leur conduite sans réagir ; ils négocient et demandent des justifications. Or, l'école n'est pas à l'abri de ces turbulences, de nos débats sociaux et de nos décisions collectives. Elle participe pleinement de cette évolution rapide, les transformations des phénomènes sociaux se répercutant sur son rôle, ses acteurs et son fonctionnement.

Qu'il en soit ainsi, il ne faut pas s'en plaindre, encore moins faire comme s'il n'en était pas ainsi. Or nous pensons qu'une position comme celle que tient Finkielkraut nous conduit justement ou bien à s'en plaindre ou bien à faire comme s'il n'en était pas ainsi. Mais peut-on réellement éduquer sans prendre acte des difficultés inhérentes à cette extension massive de la scolarité vers d'autres groupes sociaux ? Peut-on éduquer sans tenir compte de ces profondes transformations sociales qui nous affectent tous ? Peut-on réalistement éduquer en faisant fi de la personnalité culturelle des élèves ? Peut-on éduquer en faisant abstraction de leurs différences ? Peut-on éduquer sans tenir compte d'un environnement bigarré qui modèle diversement leur rapport à la culture ? Faire face à ces questions avec la conscience de toutes les difficultés qu'elles soulèvent, c'est à notre sens s'engager de façon lucide sur la voie périlleuse de la pédagogie, qui est l'autre nom d'un souci de l'autre (Gauthier, 1993) et d'un souci pour la culture. En quoi consiste cette conscience pédagogique ?

Vers une pédagogie de la culture

Nous pensons que le premier pas de cette conscience pédagogique consiste à accueillir les élèves tels qu'ils sont, ce qui est bien autre chose qu'un acquiescement passif, mais un effort soutenu pour mieux comprendre le contexte dans lequel ils vivent, les projets, les défis, les peurs et les espoirs qui les animent, pour mieux les comprendre aussi sur les plans intellectuel, social, affectif et moral. Que savons-nous des enfants d'aujourd'hui ? Et peut-on se permettre de ne pas mieux les connaître comme enseignant ?

Le second pas de cette conscience pédagogique consiste à accueillir la personnalité culturelle des élèves, ce qui nous invite à connaître leur culture première, à tenir compte de leurs références et de leurs manières de voir le monde, à donner « sens et valeur »³ à leur culture, à ce qu'ils regardent, à ce qu'ils lisent comme à ce qu'ils écoutent, et à les aider à prendre conscience de leur propre culture, à objectiver et à s'approprier les signes, les symboles, les valeurs, les conceptions du monde, de la vie, de l'amour et de la mort qu'elle véhicule. Concrètement, un enseignant devrait connaître ce que les enfants écoutent, lisent et regardent, leurs vidéos et leurs vedettes, leurs codes et leurs musiques, leurs livres et leurs bandes dessinées, leurs références et leurs représentations s'il veut avoir une chance d'amener les élèves à prendre une distance par rapport à leur propre culture et à les ouvrir à autre chose.

Le troisième pas de cette conscience pédagogique consiste précisément dans cet effort pour les ouvrir à autre chose, à une part de notre patrimoine national comme à d'autres patrimoines, ce qui ne signifie pas de rompre avec leur culture, de plaquer de manière artificielle notre culture à la leur, mais de penser ensemble la continuité et la rupture, à la fois la culture des élèves et ce que nous désirons collectivement leur transmettre.

Penser ensemble la continuité et la rupture, c'est-à-dire à la fois reconnaître la culture des jeunes mais ne pas s'y enfermer et reconnaître la valeur positive de l'éducation, sa puissance

3. « Sens et valeurs », nous tirons ces mots d'une entrevue que G. Snyders accordait à Anita Hocquard. On peut trouver le texte de cet entretien dans *Éduquer, à quoi bon ? Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues*, p. 251-163. Selon Snyders, pour éviter une rupture de la communication pédagogique, l'enseignant doit connaître la culture des jeunes. Hocquard l'invitant à préciser sa pensée, Snyders ajoute : « Pour qu'il y ait joie, la première condition me semble être une certaine continuité entre la culture vécue des élèves et celle que l'on veut leur inculquer. Cela suppose que les professeurs reconnaissent sens et valeur à la culture des jeunes, que celle-ci se manifeste par le rock, le Tour de France ou le sport. » (p. 254)

de transformation, mais ne pas la plaquer, la forcer⁴. C'est dire toute l'importance de la pédagogie, en laquelle réside le quatrième pas de cette conscience, c'est-à-dire une pédagogie qui est autre chose que la seule maîtrise de la culture, autre chose que la connaissance seule des élèves, mais cette finesse, cet à-propos, ce tact, ce jugement et cette sensibilité, cette capacité d'inventivité aussi, cet effort constant pour renouveler, ciseler, raffiner les médiations pédagogiques, pour susciter le désir et intéresser l'élève à ce qui le plus souvent ne l'intéresse pas. La pédagogie, c'est ce souci de l'autre et ce souci de la culture. On aurait pu le dire autrement : la pédagogie, c'est cet effort pour adapter la culture aux besoins et aux capacités des élèves et cet effort pour amener les élèves aux exigences de la culture. Ainsi compris, on ne voit pas en quoi ce souci pédagogique contredirait l'invitation à vivre avec la pensée. ▣

4. Car une rupture forcée pourrait conduire à l'échec ou à l'endocritinement selon Reboul (1989, p. 64). Et nous sommes sur ce point tout à fait d'accord avec Meirieu (1995, p. 137) lorsqu'il écrit : « l'accès à la culture qui réunit les hommes, dans ce qu'ils ont élaboré de plus grand, requiert, en effet, une rupture radicale avec les centres d'intérêts conjoncturels qui varient au gré des appartenances sociologiques et des histoires individuelles. Mais une telle rupture n'a de sens que si elle travaille sur une réalité préalablement prise en compte, une réalité saisissable par l'élève et dont on peut découvrir avec lui les limites ; sans cette prise en compte, le travail d'éducation produirait inmanquablement chez l'élève une dématérialisation du monde, ce dernier disparaissant ou étant mis entre parenthèses, à l'abri de toute interrogation, au profit de codes scolaires et de savoirs convenus qui permettent de se "distinguer" dans l'institution mais ne favorisent guère une évolution personnelle réfléchie. C'est pourquoi il y a autant de danger à vouloir dégager les élèves de leurs intérêts spontanés sans travailler avec eux pour qu'ils en découvrent les limites... qu'il y a risque à totémiser leurs intérêts et à les y enfermer au nom du respect qu'on leur doit. »

RÉFÉRENCES

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987). *Les défis éducatifs de la pluralité*, Québec, Éditeur officiel du Québec.
- DUMONT, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*, Montréal, éditions HMH.
- DUMONT, F. (1981). « La culture savante : reconnaissance de terrain » dans F. DUMONT (dir.), *Questions de culture 1. Cette culture que l'on appelle savante*, Montréal, Léméac, p. 17-34.
- DUMONT, F. (1995). *Raisons communes*, Montréal, Boréal.
- FINKIELKRAUT, A. (1985). « La défaite de Goethe » dans *Le temps de la réflexion*, p. 17-29.
- FINKIELKRAUT, A. (1987). *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard.
- FORQUIN, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- GAUTHIER, C. (1993). *Tranches de savoir. Essais sur la pédagogie, sa nature, son évolution et sa situation contemporaine*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- HENRY, M. (1987). *La Barbarie*, Paris, Grasset.
- HOCQUARD, A. (1996). *Éduquer, à quoi bon ?*, Paris, Presses Universitaires de France.
- MEIRIEU, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et faire*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
- PONTALIS, J.-B. (1985). « La culture défaite. Conversation avec Alain Finkelkraut » dans *Le temps de la réflexion*, p. 31-37.
- REBOUL, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
- SIMARD, J.-J. (1988). « La révolution pluraliste : une mutation du rapport de l'homme au monde » dans F. OUELLET (dir.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation intellectuelle des éducateurs*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 23-55.
- SNYDERS, G. (1986). *La joie à l'école*, Paris, Presses Universitaires de France.
- TROUSSON, A. (1992). *De l'artisan à l'expert, La formation des enseignants en question*. Paris, Hachette.

RENDRE PERTINENT CE QUI NE SERAIT QUE VRAI...

Certes, le professeur transmet un savoir semblable à celui que l'on puise dans des instruments parfois plus précis et plus complets. Ce qu'on lit dans les livres ou ce que fournit l'ordinateur peut être aussi *vrai* que ce que dit le professeur ; celui-ci n'est indispensable, au fond, que pour ajouter à la vérité la passion de la vivre. Chacun en a fait l'expérience : ce qu'on appelle un « bon professeur » est capable de créer un intérêt pour n'importe quelle discipline, de rendre *pertinent* ce qui ne serait que *vrai*.

(Fernand DUMONT, *Récit d'une émigration*, Montréal, Boréal, 1997, p. 111)