

Science, pédagogie et art: des ressemblances et des différences

Clermont Gauthier
Université Laval

Pedagogy: art or science? Inspired mainly by the works of Perelman, this age-old question is examined in a new light. Many elements of comparison are used to study the similarities and differences between science, pedagogy, and art. In some cases there are differences in their nature; in other cases there are differences in their degree. In short, while positivistic science is oriented toward reality and contemporary art is directed to producing unpredictable effects, pedagogy focuses on the student. Pedagogy is seen not as a science nor as an art, but rather as an exercise in persuasion aimed at courting the student's consent in order to win the learning game. Thus, the way we write when we are concerned with pedagogy will differ significantly from the way we write when we are concerned with art or science.

La pédagogie est-elle un art ou une science? À partir de différents paramètres inspirés principalement des travaux de Perelman sur l'argumentation nous réexaminons cette question séculaire et tentons de faire voir la spécificité du discours pédagogique vu non pas comme science ou comme art mais comme pratique de séduction qui vise à courtiser le consentement de l'étudiant en vue de gagner la joute de l'apprentissage.

...Ce qui nous occupe, ce n'est l'imaginaire ni proprement littéraire, ni proprement scientifique, mais son fonctionnement dans cet entre-deux où se situent la plupart des écrits sur l'éducation, quelque part du côté de l'"essai" et des genres qui lui sont connexes. (Hameline, 1986, p. 42)

Ouverture sur trois objets à comparer: science pédagogie, art

Voici trois extraits.

Le premier:

Les résultats concernant la catégorie "peu de concentration" suggèrent que plus un enfant est perçu comme ayant peu de concentration, moins l'éducatrice lui accorde de compétence sociale pour chacune des catégories attenantes ($p < 0,001$). L'éducatrice semble associer le niveau de concentration avec le respect des consignes: plus elle perçoit un haut niveau de concentration chez l'enfant, plus elle perçoit qu'il respecte les consignes ($p < 0,001$). (Betsalel-Presser, R., Lavoie, C., & Jacques, M., 1989)

Le second:

Les cours magistraux sont temps perdu. Les notes prises ne servent jamais. J'ai remarqué qu'à la caserne on n'explique pas seulement en style clair ce que c'est qu'un fusil; mais chacun est invité à démonter et à remonter le fusil en disant les mêmes mots que le maître; et celui qui n'aura pas fait et refait, dit et redit, et plus de vingt fois, ne saura pas ce que c'est qu'un fusil; il aura seulement le souvenir d'avoir entendu un discours de quelqu'un qui savait. On n'apprend pas à dessiner en regardant un professeur qui dessine très bien. On n'apprend pas le piano en écoutant un virtuose. De même, me suis-je dit souvent, on n'apprend pas à écrire et à penser en écoutant un homme qui parle bien et qui pense bien. Il faut essayer, faire, refaire, jusqu'à ce que le métier entre, comme on dit. (Alain, 1976, p. 94)

Le troisième:

Un continuel flash de désinfectant social par tous les conduits de la machinerie l'Etat entretient l'irresponsabilité polices agences de sécurité dispositifs de contrôle, inarrêtable prolifération des lois règlements interdits harcèlement de formulaires ou de contraventions parce qu'il n'y a plus d'autres moyens de contenir la corruption de la vie en société procédés d'homogénéisation de réduction au quantitatif d'extermination (asociaux déviants coquerelles) la prophylaxie sociale, principe de gouvernement on cerne les plaies et on flushe stériliser serait censé combattre la contagion mais les plaies se multiplient, les quanta de population atteinte augmentent, le seuil d'immunité s'abaisse. (Chamberland, 1985)

L'écriture du premier texte s'affiche dans un style qui se veut limpide et sans équivoque. Un phénomène est décrit sobrement sous une forme aseptisée. Des mots tels que "suggèrent", "semblent" ont pour fonction de contrôler tout débordement affectif et d'amener prudemment une interprétation des résultats. Les termes utilisés, "plus", "moins" "catégories", "résultats" renvoient à un tableau de données quantifiées qui laisse peu de place à l'interprétation. Même s'il y a une rhétorique dans ce discours, c'est-à-dire un travail de la langue, tout se passe comme si celui-ci voulait s'effacer au profit de l'objet à décrire et à expliquer.

Le second extrait présente des caractéristiques différentes, de nature plus "pédagogique". L'auteur se compromet visiblement par des jugements "les cours magistraux sont temps perdu", par l'utilisation du pronom personnel "je". De plus, s'y réalise un travail du style plus explicite comme si Alain avait en vue de persuader quelqu'un. L'utilisation d'analogies telles que la caserne, le dessin, le piano, images somme toute assez "didactiques", en témoignent. L'usage de la répétition, "démonter" et "remonter", "fait" et "refait", "dit" et "redit" crée également une insistance encore plus grande; le lecteur se sent concerné et doit, en quelque sorte, se défendre, approuver ou désapprouver; il est interpellé afin de réagir et de prendre position. Dans ce second texte l'implication plus grande de l'auteur et la sollicitation manifeste du lecteur créent une ambiance différente de la précédente.

Le troisième extrait exprime une sorte d'émotion indicible. Tout se passe comme si les mots ne suffisaient pas pour la dire et qu'il fallait mettre en scène toutes les ressources disponibles. Il doit se lire de préférence à voix haute car les mots ne sont pas choisis seulement pour leur sens mais aussi pour leur sonorité. Le texte ne comporte aucune ponctuation comme pour en accélérer la lecture. L'absence de majuscule et le jeu sur les espaces entre les mots, créent une impression d'étrangeté. Finalement, une avalanche de termes violents, contemporains, métalliques, médicaux, lugubres, kafkaïens, s'accumulent en désordre dans la tête du lecteur. Il n'y a aucune signification à comprendre mais beaucoup à sentir.

Trois extraits donc, trois rapports à la langue, à la pensée, au réel, à l'autre, etc. C'est ainsi que, par ce biais comparatif, pourraient se distinguer la science, la pédagogie et l'art. Le premier texte exprime le discours du savant; le discours pédagogique est représenté par le second extrait, celui d'Alain; le discours esthétique, est exemplifié par le dernier texte, soit celui de Chamberland.

Plusieurs rétorqueront que la science n'a pas une définition unique acceptée de tous, de même c'est encore plus vrai de l'art; quant à la pédagogie, personne ne s'entend sur son sens précis. Cela est très juste, aussi avons-nous été obligés de trancher. Par rapport à la science, le parti a été pris ici de mettre en scène la science "majeure", celle inspirée du positivisme, celle qui détient le pouvoir, celle par rapport à laquelle les autres formes de recherche se comparent sans cesse. Par rapport à la pédagogie, sera appelé discours pédagogique celui qui légitime une manière d'éduquer: *D'abord, le discours pédagogique porte "sur" l'éducation. En ce sens, il se distingue du simple discours éducatif. Un père qui "fait la morale" à son fils, un maître qui fait son cours ne tiennent pas de discours pédagogiques; ils en tiendront s'ils prétendent légitimer leur manière d'éduquer: "Si on te fait faire cela, c'est pour..."* (Reboul, 1984b, p. 11). En ce qui concerne l'art, la présente perspective vise surtout l'art contemporain, et l'art du compositeur et non celui de l'interprète. Le présent propos n'a pas pour but de clore les débats en déterminant la nature ou l'essence de chacun de ces genres, il vise plutôt à mieux comprendre la pédagogie en utilisant comme artifice la comparaison aux discours de l'art et de la science. Par le jeu des comparaisons se construit ainsi artificiellement un espace propre à chacun des genres, une sorte de type idéal weberien dans lequel la pédagogie n'est pas tant définie en elle-même mais plutôt située constamment par rapport à la science ou à l'art en regard de différents paramètres pour constituer ainsi un type particulier.

Même si on ne sait pas trop ce qui relève absolument de la science, de la pédagogie ou de l'art et qu'il y a d'incontournables zones grises, il reste qu'on ne peut tout confondre. Aussi par le biais du dispositif de comparaison il est possible mieux faire ressortir des différences. Evidemment, un autre montage à partir d'autres visions de l'art, de la pédagogie ou de la science créerait d'autres

caractéristiques, mais celui-ci a au moins le mérite d'apporter un éclairage nouveau au discours pédagogique. C'est pour cette raison qu'il est proposé.

Paramètres de comparaison

Domaine

La science, la pédagogie et l'art appartiennent à des domaines différents; chacune de ces activités occupe un espace conceptuel particulier qui peut empiéter sur le terrain de l'autre, mais pas toujours et pas de la même manière. Dans ces trois champs circulent trois personnages: le savant, le pédagogue et l'artiste, et se déploient des théories et des pratiques différentes: décrire ce qui est, prescrire ce qui doit être, créer du non-être.

La science

Selon la classique formule de Weber, la science "désenchante le monde" (1959, p. 70), elle brise les mythes, chasse les démons, critique les préjugés, dévoile une réalité qu'elle voudrait le plus possible toute nue. L'activité scientifique, même si elle n'est évidemment pas neutre puisqu'elle opère à partir d'un point de vue, cherche à décrire le réel. Elle vise à produire de l'universel, c'est-à-dire des vérités qui vaudraient pour tout être de raison. C'est pourquoi la science convainc. Il est toutefois important de remarquer que même si la science cherche à comprendre le réel, elle ne peut en fournir une représentation qui serait un reflet parfaitement conforme. La science doit plutôt être comprise comme modélisation de la réalité, comme construction intellectuelle servant à parler du réel. Les sages propos de d'Espagnat rendent bien compte de cette nuance: *Au lieu de dire que je connais telle ou telle propriété du système physique parce que je l'ai mesurée, il sera sage pour moi d'affirmer seulement que j'ai obtenu sur ce système tel ou tel résultat lorsque j'ai fait ce qu'il fallait pour mesurer la propriété en question* (d'Espagnat, 1979, p. 29).

La pédagogie

La pédagogie, de son côté, travaille plutôt à énoncer ce qui devrait être. Elle vise à changer les êtres, à les transformer dans un sens souhaitable, à prescrire des conduites. En un certain sens, le professeur n'accepte pas l'enfant tel qu'il est, il veut le transformer, le rendre meilleur. Ainsi, les objectifs d'un programme sont autant de prescriptions pour modifier l'enfant qui est confié à l'enseignant. Même si le professeur peut enseigner des contenus savants, universels, il reste que son rapport à ce savoir est soumis au contexte de son enseignement, c'est-à-dire, pour une bonne part, à son public. On dira donc alors que le professeur cherche davantage à persuader qu'à convaincre et que, par conséquent, ses stratégies valent surtout pour un auditoire particulier.

L'art

Dans une autre perspective, ce qui qualifie l'art, selon Meyer (1989, p. 142), c'est d'inventer le monde, d'énoncer ce qui n'est pas. La poétique, selon lui, travaille précisément sur le mode du "n'être pas". Dans le poème, le langage n'est jamais réel en aucun des moments par où il passe, car dans le poème le langage s'affirme comme tout et son essence, c'est de n'avoir réalité qu'en ce tout (Blanchot, 1955, p.43). L'être du langage poétique est l'absolu, c'est-à-dire du non-être. L'affirmation de l'artiste ne vise ni à convaincre ni à persuader, elle vaut pour elle-même d'abord. Cependant, par un curieux phénomène de sensibilité, l'artiste réussit à faire sentir aux autres ce qu'il éprouve lui-même. On dira donc que l'artiste de haut niveau réussit à produire de l'universel quoique singulier. Par exemple, la série télévisée *L'héritage* constitue un bel exemple d'une oeuvre qui met en scène des sentiments universels, tels la logique impitoyable de Myriam, mais dans un contexte très particulier, une famille de Trois-Pistoles.

But

La science

Le but de la science est de comprendre le réel. L'activité théorique classique consiste essentiellement à décrire la réalité, à expliquer son fonctionnement et à en prédire le déroulement. La science ne pose pas son but, du moins pas de manière prioritaire, en regard de l'autre, d'un individu à transformer mais plutôt par rapport à une réalité à saisir. Si elle s'occupe d'autrui, c'est d'abord en tant qu'objet à connaître qu'il l'intéresse et non en tant que sujet à transformer.

La pédagogie

Transformer le sujet est plutôt une fonction pédagogique. En effet, le professeur qui explique à ses étudiants, par exemple, telle loi de la nature ne peut se contenter d'expliquer la loi comme le savant tente d'expliquer le réel, il doit faire plus car il s'adresse à quelqu'un d'autre, à un public, qui n'est pas nécessairement intéressé par cette loi, qui ne possède pas obligatoirement tous les prérequis, qui peut avoir d'autres priorités même. Autrement dit, en situation pédagogique, l'enjeu est plus que le savoir ou la vérité mais l'autre en face de moi. Aussi le professeur doit faire plus que le savant, il doit, selon la belle expression d'Arendt à propos du jugement esthétique, courtiser le consentement de l'autre (Arendt, 1972, p.284). Seul, en quelque sorte face à ses étudiants, le professeur est un peu comme celui qui a trouvé une peinture belle et qui veut communiquer à l'autre sa sensation. Il doit se mettre à la place de l'autre afin de mieux lui faire partager son plaisir et de modifier ainsi son comportement.

On ne sera donc pas surpris de considérer les sophistes, maîtres de la rhétorique, comme les premiers professeurs (Moreau, 1966, p. 2). On ne sera pas

surpris car ils ne forment pas à un métier technique possédant un contenu objectif et évident comme celui que l'apprenti acquerra par la routine auprès d'un artisan dont les habiletés sont codifiées. Au contraire, leur enseignement nouveau ne prépare à aucun métier particulier, ou plutôt, il apprend à penser, soit la base de tout métier, et plus particulièrement encore, il montre comment entrer en contact avec l'esprit de l'autre. C'est ainsi que, dans la rhétorique, on retrouvera tous les ingrédients utiles pour entrer en relation avec autrui (p. 4), le former et, partant, fonctionner en situation d'enseignement. En effet, les fonctions traditionnelles de la rhétorique sont d'instruire, d'émouvoir et de plaire. Instruire, c'est-à-dire donner du contenu, des informations, du savoir; émouvoir, c'est-à-dire toucher l'autre, le public; et plaire, c'est-à-dire montrer que comme auteur on a une certaine crédibilité. Comment en effet enseigner sans contenu à transmettre, sans passion à éveiller, sans crédibilité à exposer? Comment enseigner sans être un peu sophiste? Comment enseigner finalement sans que l'autre soit au cœur de la mise en scène?

L'art

Même si l'art permet de mieux comprendre le monde, même s'il y a de l'art engagé qui vise à transformer le monde, il reste que le discours de nature esthétique, auquel nous nous référons, vise plutôt à produire simplement des effets imprévisibles. Reportons-nous à l'extrait trois ci-haut. Chamberland nous aide sans doute à comprendre le réel, son texte réussit peut-être à influencer notre conduite d'une certaine manière, mais il demeure que chez lui l'explication est absente et le but ambigu. Sa visée est ailleurs: dire l'indicible, produire une ambiance, créer un effet étrange, sans doute variable chez différents lecteurs, par l'accumulation de mots choisis minutieusement. Si la science démontre le réel (décrit, explique et prédit) et que la pédagogie montre à l'autre (c'est-à-dire lui fait voir avec des mots ce qui doit être), l'art, de son côté, montre le non montrable. Rappelons-nous, en effet, le commentaire de Maldiney à propos de l'art de Cézanne:

Il me souvient d'avoir vu au musée d'Aix-en-Provence une estampe du XVIII^{ième} représentant la montagne Sainte-Victoire. Elle avait un charme réel qui n'était point dénué de force. Cependant, il suffisait d'avoir vu dans la même salle, une Sainte-Victoire de Cézanne pour que l'estampe devint impossible à regarder. Tout ce que Cézanne avait exclu de son tableau apparaissait "en trop" dans l'estampe. Ces arbres, ces pierres, ces champs, abandonnés à eux-mêmes, à leur vérité locale qui n'est qu'une tautologie, n'étaient que parties mortes, dégénérescence grasseuse de la Réalité. (Maldiney, 1973, p. 10-11)

Ici apparaît la distinction capitale entre ce que Lyotard (1971) nomme le figuratif et le figural: au-delà de la reconnaissance de l'objet photographié Cézanne déplace l'enjeu de la peinture dans la limite où précisément il produit un effet particulier appartenant davantage à l'ordre du sublime qu'à celui du beau. En jouant sur les bleus, en performant avec les bleus, il fait apparaître une

dimension jusque-là inconnue de la montagne et inexprimable en réalité, la "bleuité" de la montagne qui produit sur le spectateur un effet particulier.

Rhétorique

La science, la pédagogie et l'art se déploient dans un rapport particulier au langage et plus précisément à la rhétorique.

La science

En science, la rhétorique se voudrait le plus possible "absente". On sait bien cependant que ce n'est qu'un leurre, on sait qu'en réalité le savant travaille la langue, on sait qu'il choisit ses expressions (par exemple, les mots "suggèrent" et "semble" dans l'extrait du départ ne sont pas le fruit du hasard), on sait que le propre du style de l'écriture scientifique est d'être précisément sans style et que l'effort du savant consiste à contrôler tout ce qui pourrait déborder une sorte de degré zéro de l'écriture et approcher ainsi un idéal universaliste. Ainsi le style glisse derrière les exigences reliées au constat de la réalité. L'intention scripturale du savant est donc marqué au coin de la transparence comme si l'évidence des faits primait sur leur expression langagière et reléguait cette dernière au simple statut de support invisible. Le travail rhétorique de la science consistera donc pour une bonne part à rendre le langage le plus possible univoque afin que le réel décrit et expliqué soit compris entièrement au plan rationnel.

La pédagogie

La rhétorique du pédagogue semble bien différente au sens où elle ne vise pas d'abord le réel mais autrui. Le pédagogue utilise le langage en vue de modifier l'autre, il reprend la tâche principale de la rhétorique classique: l'action sur autrui (Todorov, 1977, p. 59). Sa rhétorique n'est pas absente mais bien instrumentale. Il s'agit pour le pédagogue de mettre en scène une écriture non pas universaliste comme le savant mais bien contextualisée, c'est-à-dire appropriée au public et à la situation particulière auxquels il a affaire. Le professeur de physique doit prendre beaucoup plus de précautions que le physicien expliquant les résultats de ses recherches à des pairs dans un colloque, plus de précautions du moins en ce qui concerne le rapport à l'autre. Il doit, au-delà du contenu savant à enseigner, surveiller avec minutie sa manière de dire, l'ordre de ses propos, la durée des explications, analyser au vu les réactions du public, parce que l'enjeu pour lui n'est pas le réel à découvrir mais l'appropriation par l'autre, l'étudiant, d'un réel déjà découvert. Le professeur utilise le langage en vue d'une action, d'une fin: l'apprentissage de l'élève tel que le lui demande la société. Par exemple, Alain, dans l'extrait, veut persuader de la non pertinence de l'enseignement magistral. Son travail d'écriture ne manque pas d'utiliser l'analogie, les répétitions. Le langage n'est pas considéré

comme support transparent d'une réalité mais plutôt comme un instrument pouvant augmenter l'effet de persuasion. Alors que le savant explique la réalité, le pédagogue implique l'auditeur afin de le modifier. L'évidence en situation pédagogique ne parle pas d'elle-même, il faut la faire valoir par des mots. Aussi la rhétorique du pédagogue a une épaisseur, elle perd de sa transparence. Dans le texte d'Alain, tout n'est pas clair, la rationalité n'est pas totale, mais on a l'impression de comprendre, on baigne dans une sensation d'intelligibilité. La signification n'est pas univoque comme en science mais plurivoque, c'est-à-dire qu'elle laisse place à des nuances, à des interprétations différentes ou complémentaires. De plus, même si le professeur de physique enseigne une vérité identique au physicien, il reste que l'enjeu du réel à connaître est filtré par le "connaître pour l'examen".

La rhétorique du pédagogue est soumise à la règle de la persuasion du public, ce qui l'empêche également de se confondre à la poésie.

Qu'est-ce qui caractérise la prose rhétorique?

D'abord le choix des termes; alors que la poésie emploie des mots rares et des figures hardies pour créer un effet d'étrangeté (*xenikon*), la rhétorique obtient le même effet sans renoncer pour autant à être intelligible; sinon, elle susciterait l'admiration, non la persuasion. Elle doit donc se contenter de termes communs, mais choisis, et de figures éclairantes: "Si l'on sait s'y prendre, le discours paraîtra étrange tout en restant clair; telle est la force du discours rhétorique". (Aristote, 1967, *Rhet.*, III, 1404b; (Reboul, 1984a, p. 106)

L'art

En art, le rapport au langage est différent. La rhétorique s'y déploie sans les contraintes d'exactitude par rapport au réel ou de persuasion d'autrui. Par exemple, alors qu'un discours scientifique n'a habituellement aucun souci du rythme de la phrase, un discours pédagogique s'en préoccupe surtout dans la mesure où le rythme servira à mieux courtiser le consentement de l'élève — qu'on pense en particulier à l'efficacité du chiasme auprès du public — mais le rythme dans un texte poétique a toujours fait l'objet d'une attention toute spéciale. Il permet d'accentuer cette hésitation prolongée entre le son et le sens, caractéristique fondamentale du discours poétique selon Valéry. En effet, en poésie il n'y a rien à comprendre au sens fort du terme, ni personne à persuader. La rhétorique poétique s'exerce dans l'opacité du signifiant. L'enjeu y est de produire un objet qui a des effets imprévisibles. La rhétorique devient donc ornementale puisque l'objet à produire occupe toute la recherche et que l'oeuvre prend son sens en elle-même. L'écriture poétique n'a pas de visée universaliste ou de souci contextuel, elle devient un jeu extrêmement précis et rigoureux (voir le travail de Ricardou (1982), par exemple) dont les règles sont régulièrement et méthodiquement transgressées. Depuis Galilée, le savant utilise de préférence la mathématique comme langue artificielle, symbolique, pour décrire la réalité; le pédagogue quant à lui, travaille à partir de la langue naturelle afin d'agir sur

l'étudiant; mais le poète, finalement, utilise la langue comme fin et comme matériau d'expression. Il joue avec la langue et se joue de la langue. Jeu dont le résultat est équivoque au plan de la signification car la poésie est oeuvre ouverte au sens que lui donne Umberto Eco (1965, p. 22), c'est-à-dire texte profondément ambigu. Jeu de signifiants non accompagnés de signifiés, le poème triche avec la langue, pervertit la syntaxe et le code du parler usuel. Il n'y a pas de vrai sens d'un poème et le lecteur s'y sent un peu comme un étranger (Reboul, 1984a, p. 106). Alors que le savant dévoile, explique, la réalité, le poète la voile, la complique d'encore plus de mystère, il ré-enchanté le monde qu'a désenchanté le premier. *Ainsi le poème est-il le voile qui rend visible le feu, qui le rend visible par cela même qu'il le voile et le dissimule. Il montre donc, il éclaire, mais en dissimulant et parce qu'il retient dans l'obscurité ce qui peut seulement s'éclairer de par l'obscur et en le gardant obscur jusque dans la clarté que l'obscurité fait première* (Blanchot, 1955, p. 311).

Type de rationalité

Lorsqu'il y a un autre rapport à la langue, il y a un autre rapport à la pensée. Des manières de dire différentes manifestent des types de rationalité distincts. Ainsi en science, en pédagogie et en art la raison est à l'oeuvre mais différemment dans chacun de ces cas.

La science

Le savant utilise la raison à partir d'une perspective logique. La logique formelle fixe un cadre de discussion aux propositions formulées. L'argumentation est contraignante, c'est-à-dire qu'elle oblige à se plier aux exigences de la vérité formelle (ou probable en ce qui concerne l'expérimentation). De même, le système ne peut contenir des énoncés qui se contredisent. Il est encore pertinent de soutenir de nos jours, comme le faisait Pascal autrefois, que le savant manifeste un esprit de géométrie, c'est-à-dire qu'il part de définitions et de principes et quadrille son terrain de certitude en certitude.

La pédagogie

Le pédagogue, pour sa part, utilise la rationalité différemment. Pour lui, la raison est moins soumise aux impératifs de la logique formelle qu'à l'autre à persuader dans un contexte donné. Le pédagogue fait, par exemple, plus qu'expliquer une loi mathématique, il veut que l'élève la comprenne, se l'approprie, sache l'utiliser adéquatement, réussisse à l'examen et même prenne du plaisir à l'étudier si possible. Le savant qui explique une loi à ses collègues n'a pas à vivre selon cet enjeu. Il l'explique, et sa tâche est d'abord de découvrir, de produire un système de pensée cohérent, "conforme au réel" et non de persuader quelqu'un que son système a de la valeur, qu'il est important de le

maîtriser, que ça fera partie de l'examen. S'il le fait, il "pédagogise". La raison du pédagogue est par conséquent davantage une logique du jugement de valeur qui l'amène à argumenter en faveur de quelque chose auprès de quelqu'un, à le persuader que cette loi mathématique est importante, qu'il est essentiel de la comprendre, qu'il faut continuer à travailler, que ça servira plus tard, etc. Le pédagogue doit donc faire preuve de finesse, de ruse afin de persuader l'autre de se comporter de telle ou telle manière en regard du contenu. La raison du pédagogue est davantage argumentative que formelle, c'est-à-dire que les arguments proposés sont rationnels mais non contraignants comme en logique. A une argumentation en faveur d'une action donnée on peut toujours en soutenir une autre en faveur d'une autre action, qu'on se rappelle à cet effet la campagne du "oui" au référendum. Les arguments en faveur du "oui" étaient rationnels mais non contraignants c'est-à-dire qu'ils n'empêchaient pas quelqu'un de formuler des arguments rationnels également dans le sens du "non".

Puisqu'il s'agit de persuader l'autre, les arguments sont souvent formulés en termes de valorisation/disqualification: le pédagogue soutiendra que telle action est préférable à telle autre. De même que la science n'accepte pas la contradiction dans ses énoncés, il peut y avoir des énoncés en apparence contradictoires en pédagogie. Il s'agit alors de lever l'incompatibilité. Tel professeur qui parle à un collègue pendant une période d'étude en silence de ses étudiants. A première vue, il y a là un comportement incohérent, mais le professeur pourrait lever cette incompatibilité apparente en construisant une argumentation appropriée.

L'art

La raison de l'artiste fonctionne selon d'autres modalités. L'enjeu pour lui est de construire un objet et pour construire, il faut penser. Qu'on arrête donc de soutenir que l'artiste ne réfléchit pas, qu'il est une sorte de monstre inconscient, irresponsable et par qui arrivent des messages provenant de quelque force supérieure et dont il n'est que le médiateur impuissant. Au contraire, il pense autrement et beaucoup même. Flaubert lui-même signale qu'il a dû absorber 1500 volumes pour écrire son *Bouvard et Pécuchet*. Roussel signale qu'il a en moyenne travaillé quinze heures sur chaque vers de son livre *Nouvelles Impressions*. Probablement qu'un des grands apports des écrivains du nouveau roman fut de concevoir l'écriture non pas comme un acte de pure émotion mais comme une activité rationnelle. Les positions de Ricardou (1967) et de Robbe-Grillet sont à cet égard révélatrices.

Il suffit en réalité de lire le journal de Kafka, par exemple, ou la correspondance de Flaubert, pour se rendre compte aussitôt de la part primordiale prise, déjà dans les grandes oeuvres du passé, par la conscience créatrice, par la volonté, par la rigueur. Le travail patient, la construction méthodique, l'architecture longuement méditée de chaque phrase comme de l'ensemble du livre, cela a de tout temps joué son rôle. Après *Les faux*

monnayeurs, après Joyce, après *la Nausée*, il semble que l'on s'achemine de plus en plus vers une époque de la fiction où les problèmes de l'écriture seront envisagés lucidement par le romancier, et où les soucis critiques, loin de stériliser la création, pourront au contraire lui servir de moteur. (Robbe-Grillet, 1963, p. 12)

La logique de l'artiste est une logique de l'expression, esprit sensible aux signes, aux mots, il construit du sens infini. L'artiste vise à produire de l'esthétique (de esthésie: sensibilité physique à) et non du préférable comme le pédagogue, ni du vrai ou du probable comme le savant. Construire un objet, créer une forme même s'il faut pervertir les formes instituées voilà son défi qui a bien peu à voir avec celui du pédagogue cherchant plutôt à moduler la forme de son savoir selon le contexte et en rapport à l'autre. Le difforme de l'artiste s'opposerait au formel (Maffesoli, 1985) du pédagogue et au formel du savant. Ainsi l'artiste n'a rien à défendre, rien à argumenter, son oeuvre parle d'elle-même et contient en elle-même sa justification. Le critère de rationalité auquel doit répondre le savant est l'exactitude, c'est-à-dire la conformité au réel à partir de procédures explicites. Même si l'on ne croit plus aujourd'hui à la Vérité, il reste que le savant se comporte comme s'il disait: "en utilisant telles procédures j'ai obtenu tels résultats et c'est ainsi que je peux penser que le réel est tel que je le dis selon ce que j'ai mesuré". Le critère du pédagogue consiste plutôt à être précis mais persuasif. Le discours pédagogique ne peut s'assujettir à une vérité du monde mais il doit néanmoins comporter une double rigueur afin d'obtenir une efficacité auprès d'un auditoire donné. D'abord, pour éviter la manipulation, le pédagogue doit se soumettre à la règle éthique de l'auditoire universel (Perelman, 1949, p. 17), c'est-à-dire faire comme s'il s'adressait au public le plus exigeant. De plus le pédagogue, en bon rhéteur, doit également produire un discours "convenable" (Todorov, 1977, p. 61), c'est-à-dire efficace, approprié à son public. Le discours artistique, selon la belle expression de Duchamp, doit plutôt, de son côté, être précis mais inexact. Une oeuvre d'art n'a pas à démontrer la vérité, ni à persuader personne, elle doit cependant, pour créer de l'effet, posséder de la précision dans sa construction. Pour Blanchot sa rigueur doit être telle qu'elle puisse mettre en scène l'absolu:

Sous cette perspective, nous retrouvons la poésie comme un puissant univers de mots dont les rapports, la composition, les pouvoirs s'affirment, par le son, la figure, la mobilité rythmique, en un espace unifié et souverainement autonome. Ainsi le poète fait oeuvre de pur langage et le langage en cette oeuvre est retour à son essence. Il crée un objet langage, comme le peintre ne reproduit pas avec les couleurs ce qui est, mais cherche le point où les couleurs donnent l'être. (Blanchot, 1955, p. 39)

L'affect

Autant la rationalité est présente mais diffère pour le savant, le pédagogue ou l'artiste, autant on remarque le jeu constant de l'affectivité et de ses modulations selon les trois genres de discours.

La science

Personne ne croit plus de nos jours à la rationalité pure du savant (ni d'ailleurs à la subjectivité pure de l'artiste). Il y a tout un "pathos" du savant, toute une manière d'être affecté qui, à défaut de se dire explicitement, existe néanmoins. Cependant on ne retrouvera que peu de traces de cette affectivité dans les articles des revues scientifiques. Le ton est généralement neutre quand il s'agit de décrire une réalité. Désenchanter le monde implique qu'il faut éviter de prendre parti, contrôler ses émotions, les refouler, les éliminer même du compte rendu de l'expérience. Le savant n'est pas là pour décrire ses états d'âme face au réel mais le réel en tant que tel. Aussi même si le savant a vécu en cours de recherche bien des affects, il reste que le compte rendu final ne traite que des résultats, de la méthode utilisée et non de "son senti" comme chercheur.

La pédagogie

Le pédagogue, de son côté, met en scène des émotions. Comme le rhéteur, il doit non seulement instruire, c'est-à-dire enseigner un contenu, il doit également émouvoir et plaire car il a un public à persuader. Ces deux fonctions de la rhétorique classique s'adaptent parfaitement à la situation pédagogique. Le pédagogue joue sur l'émotion de son public soit en créant une disposition chez l'auditeur, soit en manifestant sa crédibilité comme orateur. Aristote a tout dit là-dessus dans sa *Rhétorique*. Evidemment, même si le travail sur l'émotion fait partie de l'arsenal du pédagogue, il reste que, selon les publics et les contextes, ce travail sera plus ou moins accentué. La règle dans ce cas en est une de dosage à défaut de quoi l'objectif de persuasion ne sera pas atteint.

L'art

Le rapport à l'affect de l'artiste est tout autre. Pour lui, l'émotion n'est ni à refouler, ni à doser, mais bien à explorer en tous sens selon toutes ses possibilités. Le mouvement surréaliste constitue le plus bel exemple d'une écriture générée par l'exploration des potentialités affectives contenues dans le subconscient.

Le dialogue

Le savant, le pédagogue et l'artiste s'inscrivent, d'une certaine manière, dans un processus dialogique. Ils occupent une position de destinataire (d'auteur) au sens où ils produisent un discours. Ils communiquent à un destinataire explicite ou implicite. Leur discours fait partie d'un relais d'échanges qui ont eu lieu dans le passé car l'auteur a toujours d'abord été auditeur de quelqu'un. Finalement, en processus de dialogue, le désaccord intervient à un moment donné. Comment chaque acteur joue-t-il son rôle dans ce processus?

Le statut de l'auteur chez le savant, le pédagogue, et l'artiste

En science, l'auteur, du moins en principe, occupe une position secondaire. Cela n'implique pas, en pratique, qu'il aie peu d'influence sur les résultats de la recherche où qu'il n'aspire pas à la reconnaissance par ses pairs. Au contraire des recherches montrent que la réputation du chercheur a une influence sur l'acceptation de ses recherches par les jurys formés de pairs (Désautels & Larochelle, 1989, p. 33). Cependant en regard de la pédagogie, par exemple, l'auteur est secondaire parce que, dans le jeu de la science, la vérité (où ce qui en tient lieu) prime et l'individu s'efface devant la raison du réel, devant l'évidence des preuves fournies. Non pas que il est importe, mais ce qu'il a à dire. *En logique, comme en science, nous pouvons croire que nos idées sont la reproduction du réel, ou expriment le vrai, et que notre personne n'intervient pas dans nos assertions; la proposition n'est pas conçue comme un acte de la personne. Mais ce qui distingue précisément la rhétorique, c'est que la personne a contribué à la valeur de la proposition par son adhésion même* (Perelman, 1949, p. 19). Le souci du savant n'est pas lui-même, ni l'autre en face de lui mais le réel à comprendre malgré son silence déraisonnable.

Pour le pédagogue par contre, l'image qu'il projette est importante. Son charisme, son prestige sont fort utiles pour créer une disposition chez l'auditeur. Sans doute que le prestige du savant est un atout, mais à un degré moindre car, malgré la notoriété de son auteur, l'expérience ou la théorie produite pourra toujours être falsifiée par un obscur collègue. L'auteur est important dans la relation pédagogique parce que le souci du professeur est l'autre dont il veut courtiser le consentement et qu'il n'obtiendra vraisemblablement que si cet autre lui accorde une certaine crédibilité.

L'artiste ne travaille pas pour expliquer le réel ni pour persuader quelqu'un, il travaille plutôt pour lui-même, ou, mieux, il trouve son sens à s'assujettir à l'oeuvre à exprimer. C'est l'oeuvre dont il a le souci qui lui dicte l'agir, c'est Eurydice qu'il doit ramener des Enfers, non pas le lecteur, ni le réel. En ce sens on comprend Blanchot pour qui l'oeuvre d'art ne renvoie pas immédiatement à quelqu'un qui l'aurait faite (p. 297).

Le statut de l'auditoire pour le savant, le pédagogue, et l'artiste

En science, l'auditoire tout comme l'auteur est secondaire, du moins en principe. Evidemment, il doit être formé de pairs qui doivent juger de la qualité de la recherche, pairs qui ont leurs préjugés et leur subjectivité. L'important pour le savant est plutôt tel aspect de la réalité et sa preuve, et, si cette dernière est bien faite, les auditeurs n'auront d'autre choix que de s'incliner devant la raison car la logique scientifique est contraignante, elle convainc, tôt ou tard.

En pédagogie, l'auditoire est premier. Le professeur est là pour susciter l'adhésion de son public à tel élément de contenu, l'amener à agir dans un certain sens en rapport à ce contenu.

En art, l'oeuvre prime. Bien sûr il y aura un public qui la verra, qui influencera certainement l'auteur dans ses créations futures, mais cela semble secondaire face à l'impératif de la création.

Le dialogue pour le savant, le pédagogue, et l'artiste

Le savant discutant avec ses collègues dans un congrès s'exprime à propos d'un référent, d'un "il" quelque part, là-bas. D'une certaine manière, le chercheur qui présente sa découverte et son auditeur qui l'écoute sont sur un pied d'égalité parce que les propos sur l'objet dont le premier parle ne s'adressent pas personnellement à l'individualité du second. L'enjeu en science n'est pas le destinataire mais le réel, aussi il peut y avoir échange d'égal à égal d'informations sur ce réel.

La relation pédagogique appelle un dialogue différent. Le destinataire et le destinataire sont en position inégale parce que l'enjeu n'est pas tant le réel à connaître que le destinataire à persuader. Aussi dirons-nous que le pédagogue s'exprime par le "tu" au sens qu'il "ordonne" d'une certaine manière à l'étudiant de se comporter dans un sens donné. Les objectifs des programmes sont des commandements, des prescriptions, qui s'adressent à l'étudiant et qui l'obligent. L'énoncé "l'enfant sera capable de", qu'est-il sinon un "fais ceci" en termes plus feutrés? Alors que le savant discute à propos d'un référent, le pédagogue débat, plaide une cause, il vise à faire en sorte que l'autre modifie son comportement, agisse dans un sens donné: faire des exercices, réussir un examen, retenir l'essentiel pour des apprentissages subséquents.

Les rapports du poète à son public sont différents au sens où il écrit comme on envoie une bouteille à la mer: il ne sait pas à qui il s'adresse et la bouteille peut être ramassée par n'importe qui. Tout autre est la situation du savant qui communique à ses pairs de la communauté scientifique et du pédagogue qui a un public bien circonscrit, sa classe. C'est comme si le poète n'avait pas de destinataire attitré. Pourtant il parle, il n'arrête pas de parler, mais tout se passe comme si c'était un dialogue avec lui-même, un monologue face à un miroir qui lui renvoie l'image d'un autre qu'il n'a que faire de persuader. On retrouvera donc chez le poète nul souci d'être compris, de s'expliquer, de convaincre ou de persuader mais plutôt de produire du sens. *La parole brute "a trait à la réalité des choses". "Narrer, enseigner, même décrire" nous donne les choses dans leur présence, les "représente". La parole essentielle (la poésie) les éloigne, les fait disparaître, elle est toujours allusive, elle suggère, elle évoque* (Blanchot, 1955, p. 34). La parole poétique n'est plus la parole de quelqu'un, mais parole qui se parle. Le langage devient donc pour le poète l'essentiel (p. 38). Alors que le savant parle en connaissance de cause, que le pédagogue parle pour les besoins de la cause, le poète parle pour causer des effets imprévisibles.

Le désaccord chez le savant, le pédagogue, et l'artiste

Tout dialogue implique une série de paroles circulant de part et d'autre de l'assemblée et souvent évidemment le désaccord surgit. En situation d'argumentation contraignante comme en science, le désaccord doit être éliminé car il est un signe d'erreur logique ou expérimentale. Une fois accumulé le nombre nécessaire et suffisant de preuves, l'accord devrait suivre.

Par contre en pédagogie, le désaccord fait partie du jeu. Il ne peut être éliminé. A des élèves qui refuseraient de faire leurs devoirs, le professeur pourrait argumenter indéfiniment en principe, et eux, ne continueraient pas moins à s'objecter. Aussi en situation de persuasion en vue d'une action, les preuves ne sont donc pas contraignantes et il n'y a pas de limite à leur accumulation en vue de la persuasion.

En art, le désaccord ne fait pas partie du jeu puisque l'artiste n'a rien à défendre, il cherche même à provoquer parfois par des moyens qui n'utilisent pas l'argumentation linéaire mais des opérations langagières qui créent des effets proliférant de sens.

Le rapport à la loi

La science

Même si les règles de la science (son axiomatique) ne peuvent être elles-mêmes démontrées (donc ne sont pas elles-mêmes savantes) et ne sont en définitive que des prescriptions sujettes à un consensus entre les experts, il reste qu'une fois établies elles fonctionnent comme un code d'interdit modelé sur la logique (Lyotard, 1979, p. 70), code qui ne tolère pas les propositions incohérentes ou absurdes.

Les propriétés requises en général de la syntaxe d'un système formel sont la consistance (par exemple, un système non consistant par rapport à la négation admettrait en lui pareillement une proposition et sa contraire), la complétude syntaxique (le système perd sa consistance si on lui ajoute un axiome), la décidabilité (il existe un procédé effectif qui permet de décider si une proposition quelconque appartient ou non au système), et l'indépendance des axiomes les uns par rapport aux autres. (Lyotard, 1979, p. 70)

La pédagogie

En pédagogie, le rapport à la loi diffère. L'enjeu n'est pas d'éviter les propositions absurdes, le pédagogue doit plutôt s'empêcher de verser dans le ridicule: (...) *on n'est jamais en rhétorique accolé à l'absurde. Il y a toutefois, une notion qui, en rhétorique, joue le même rôle que l'absurde en logique: c'est le ridicule* (Perelman, 1949, p. 23). Tout se passe comme si le rapport à la loi du pédagogue était en réalité, comme en rhétorique, un code de permission (Reboul, 1984a, p. 102). Le pédagogue, comme le rhéteur, peut tout faire à l'intérieur de la limite du convenable (Todorov, 1977) afin de maintenir la

parole, l'inter-dit (Imbert, 1989). Cela semble très large a priori comme marge de manoeuvre au sens où il peut utiliser un nombre infini de procédés (exposés magistraux, ateliers divers, sous groupes, etc.) mais comme il doit toujours fonctionner à l'intérieur du critère du convenable pour persuader son public, c'est-à-dire ni le trop, ni le trop peu, mais le juste assez cependant; il doit donc user de toute sa perspicacité pour ne déployer que le pertinent à la situation. On le sait, selon les auditoires, l'exposé d'un professeur lassera ou emballera. Même si le répertoire des agirs est pratiquement illimité en pédagogie (par exemple le spectre s'étend de Neill à Skinner), il reste que le dosage exige une grande précision, une justesse du coup d'oeil, la ruse du séducteur qui sait lire l'autre.

L'art

Le rapport à la loi de l'artiste diffère encore. Il n'hésite pas à pervertir le code, à briser la syntaxe, à lutter contre le cliché sans doute parce que soumis au langage, le poète ne se sent plus dans l'obligation de signifier logiquement, de se manifester comme sujet, ou de désigner un contenu réel. La parole poétique n'est plus parole de quelqu'un, ni parole au sujet du monde ou parole qui tient compte d'un auditoire: elle est uniquement parole qui se parle car pour elle le langage devient l'essentiel. Blanchot exprime admirablement cet impératif iconoclaste auquel obéit le poète avant toute chose:

En creusant le vers", le poète entre dans ce temps de la détresse qui est celui de l'absence des dieux. Parole étonnante. Qui creuse le vers, échappe à l'être comme certitude, rencontre l'absence des dieux, vit dans l'intimité de cette absence, en devient responsable, en assume le risque, en supporte la faveur. Qui creuse le vers, doit renoncer à toute idole, doit briser avec tout, n'avoir pas la vérité pour horizon, ni l'avenir pour séjour, car il n'a nullement droit à l'espérance; il lui faut au contraire désespérer. Qui creuse le vers meurt, rencontre sa mort comme abîme. (Blanchot, 1955, p. 33)

C'est en "creusant le vers" que le poète lutte contre le cliché, c'est en renversant les rapports du modèle et de la copie que le peintre va commencer son travail, c'est-à-dire en vidant sa toile des clichés qui l'encombrent. C'est ainsi, selon D.H. Lawrence, que Cézanne a réussi après quarante ans d'efforts acharnés à peindre *une pomme, pleinement, un vase ou deux*, mais une pomme qui est plus importante que l'Idée de Platon car elle renversait les normes de la beauté classique, les lois de la peinture (Deleuze, 1981, p. 57).

Mythes, fantasmes, et divinités

Le mythe, comme récit des origines, instaure pour l'homme archaïque un "commencement", il révèle l'origine des modèles exemplaires des rites des activités humaines significatives de la vie: alimentation, mariage, travail, éducation, art, sagesse (Eliade, 1963, p. 18). L'homme moderne entretient à son tour ses mythes: le mythe de l'"aryen", héros racé et pur, durant les années quarante, le mythe rédempteur du prolétariat vu par Marx dont les souffrances

étaient censées vaincre le mal et aboutir à la fin absolue de l'histoire, le mythe de Superman qui reprend le désir de l'homme moderne d'être exceptionnel même s'il vit anonyme dans son condo de vingt étages.

La science, la pédagogie et l'art n'échappent pas non plus aux formations mythiques au sens où ce sont des activités humaines qui n'en finissent pas de continuer. On pourrait se dire: "il existe déjà assez d'informations sur l'univers pour fonctionner, arrêtons de chercher!"; "les générations présentes en savent beaucoup plus que les primitifs, arrêtons de les instruire!"; "les musées sont déjà suffisamment remplis d'oeuvres, arrêtons d'en produire!" Non, au contraire, on ne voit pas venir la fin de la science, ni un arrêt à la transmission de la culture, ni la mort de l'artiste. La science, la pédagogie et l'art, comme comportements collectifs continuent sans cesse. Evidemment, ni le savant, ni le pédagogue, ni l'artiste ne réfèrent explicitement à un mythe fondateur pour légitimer leurs actions comme le faisaient les membres des tribus primitives, mais tout se passe comme si le mythe fonctionnait refoulé dans les plus obscures zones de la psyché de l'homme moderne (Eliade, 1957, p. 38) et, qu'expression d'un mode d'être dans le monde, le mythe ne continuait pas moins à exprimer notre angoisse devant le Temps (Eliade, 1957, p. 39) et à se perpétuer en rites inlassablement.

La science

La tragédie de Faust exprime bien le mythe du savant moderne qui, voulant percer le secret profond des choses, est confronté malheureusement au silence déraisonnable du monde à se laisser connaître. *Oh! si la force de l'esprit et de la parole me dévoilait les secrets que j'ignore, et si je n'étais plus obligé de dire péniblement ce que je ne sais pas; si enfin je pouvais connaître tout ce que le monde cache en lui-même, et, sans m'attacher davantage à des mots inutiles, voir ce que la nature contient de secrète énergie et de semences éternelles!* (Goethe, 1964, p. 47). Connaître pour lui, c'est accéder à la révélation ultime de la vie, de la nature, de Dieu (Dabezies, 1972, p. 77). Insatisfait de son savoir actuel pourtant immense, Faust conclut un pacte avec le diable, Méphistophélès, qui lui promet de satisfaire tous ses désirs en échange de quoi Faust lui laissera son âme. On peut définir effectivement l'activité du savant dans le sens de cette quête infinie vers une plus grande compréhension du monde. Toutes les recherches se terminent par cet appel à la production d'autres recherches pour en savoir encore plus. Dévoiler le mystère de la vie, désenchanter le monde, c'est précisément le fantasme obsédant qui inquiète sans cesse l'homme de science.

La pédagogie

Le pédagogue ne cherche pas tant à pénétrer le secret du monde qu'à percer le mystère d'autrui afin de faire corps avec lui. Ainsi, il pourra mieux l'influencer, courtiser son consentement afin de gagner la joute de l'apprentissage. On se

souvent de *l'Emile* de Rousseau comme le récit d'une éducation faite davantage au contact de la nature que des déclarations de principe du maître, mais on oublie cependant toute la stratégie que doit déployer ce dernier pour contrôler son élève: *Homme prudent, épiez longtemps la nature, observez bien votre élève avant de lui dire le premier mot; laissez d'abord le germe de son caractère en pleine liberté de se montrer, ne le contraignez en quoi que ce puisse être, afin de le mieux voir tout entier* (p. 114). Par la suite le pédagogue pourra mieux intervenir avec ruse:

Prenez une route opposée avec votre élève; qu'il croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté; on captive ainsi la volonté même... Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse; il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu; il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire. (p. 150)

C'est ici que se déploie le fantasme de contrôle du pédagogue. La connaissance qu'il obtient suite à son observation de l'enfant fait partie d'une stratégie qui vise à obtenir le consentement de l'enfant afin de gagner la joute de l'apprentissage. Mêtis, la déesse de la ruse, semble convenir parfaitement à la situation du pédagogue. Mêtis désigne la première femme de Zeus qui l'aïda, par sa ruse, à vaincre Cronos. Mêtis intervient quand on ne peut combattre avec son adversaire face à face parce que sa force nous est supérieure. Il faut alors ruser avec autrui, transmuter sa position de faiblesse en avantage. Le pédagogue vit une situation propre à faire appel à Mêtis car il est engagé lui aussi dans un combat inégal. L'enfant le domine dit Rousseau:

Dans les éducations les plus soignées, le maître commande et croit gouverner: c'est en effet l'enfant qui gouverne. Il se sert de ce que vous exigez de lui pour obtenir de vous ce qu'il lui plaît; et il sait toujours vous faire payer une heure d'assiduité par huit jours de complaisance. A chaque instant il faut pactiser avec lui... L'enfant pour l'ordinaire lit beaucoup mieux dans l'esprit du maître que le maître dans le coeur de l'enfant. Et cela doit être: car toute la sagacité qu'eût employée l'enfant livré à lui-même à pourvoir à la conservation de sa personne, il l'emploie à sauver sa liberté naturelle des chaînes de son tyran; au lieu que celui-ci, n'ayant nul intérêt si pressant à pénétrer l'autre, trouve quelquefois mieux son compte à lui laisser sa paresse ou sa vanité. (Rousseau, 1966, p. 150)

C'est pourquoi dans une telle situation d'inégalité, la ruse doit se déployer, cette ruse à laquelle fait étrangement appel Rousseau pour assister le maître dans son enseignement. Comme la situation d'enseignement est complexe, dynamique, ambiguë, multidimensionnelle, imprévisible, la ruse s'y déploie mieux que l'intelligence droite, cartésienne qui a besoin des idées claires et distinctes pour fonctionner. L'analyse de la Mêtis faite par Detienne et Vernant exprime ces caractéristiques de la Mêtis.

La mètis est bien une forme d'intelligence et de pensée, un mode du connaître; elle implique un ensemble complexe, mais très cohérent, d'attitudes mentales, de comportements intellectuels qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise; elle s'applique à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes, ambiguës, qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux. (Detienne & Vernant, 1974, p. 10)

La pédagogie est donc affaire de séduction, de ruse, de flair parce que le professeur, confronté à un adversaire qui le domine et placé dans une situation dont il ne peut contrôler tous les paramètres, doit pénétrer le secret de l'autre pour gagner la joute de l'apprentissage.

L'art

La problématique de l'artiste fait appel à d'autres figures archétypales que Faust ou Mètis. Pour Blanchot (1955), l'art atteint son paroxysme dans le mythe d'Orphée descendant aux Enfers chercher sa femme Eurydice morte piquée par un serpent. Jouant de la lyre et chantant, Orphée calma les démons des profondeurs afin d'arracher sa femme à la nuit. Il réussit presque à la ramener au monde des vivants sauf qu'il ne remplit pas la dernière condition, celle de ne pas se retourner et de la regarder. Dans son empressement, il tourna la tête pour voir si Eurydice le suivait, elle disparut alors pour toujours. Pour Blanchot, Orphée descendant dans l'inconnu des profondeurs des ténèbres figure l'art ouvrant la nuit. *Eurydice est, pour lui (Orphée), l'extrême que l'art puisse atteindre, elle est, sous un nom qui la dissimule et sous un voile qui la couvre, le point profondément obscur vers lequel l'art, le désir, la mort, la nuit semblent tendre* (Blanchot, 1955, p. 227).

L'oeuvre d'Orphée est de ramener au jour ce point obscur, Eurydice, et de lui donner ainsi forme et vie, mais il ne peut regarder ce point en face. Le mythe enseigne qu'il n'y a oeuvre que s'il y a expérience démesurée de la profondeur, mais que cette dernière ne livre son secret que cachée. En obéissant à la loi, Orphée ne pourra sans doute reconnaître ce point central de la nuit qu'est Eurydice pour l'attirer dehors. Par contre, en passant outre à l'injonction de la loi, il la verra dans son obscurité nocturne, dans la vérité de son invisibilité, dans la plénitude de sa mort, dans son essence originelle. *Il l'a vue invisible, il l'a touchée intacte, dans son absence d'ombre, dans cette présence voilée qui ne dissimulait pas son absence, qui était présence de son absence infinie* (p. 229). En ce regard qui le porte à contempler l'origine de l'oeuvre, l'oeuvre est perdue définitivement. Il aura beau écrire les plus beaux poèmes lors de son retour au monde des vivants, il ne pourra rendre compte de son regard du point interdit. C'est ainsi que Blanchot affirme: *Devant le chef d'oeuvre le plus sûr où brillent l'éclat et la décision du commencement, il nous arrive d'être aussi en face de ce qui s'éteint, oeuvre soudain redevenue invisible, qui n'est plus là, n'a jamais été*

là. Cette soudaine éclipse est le lointain souvenir du regard d'Orphée, elle est le retour nostalgique à l'incertitude de l'origine. (p. 232) En d'autres mots Serres dira que le chef d'oeuvre demeure toujours inconnu, que seule l'oeuvre parvient à l'existence. *L'oeuvre est faite de formes, le chef d'oeuvre est fontaine informe de formes, l'oeuvre se fait de temps, le chef d'oeuvre est source de temps, l'oeuvre est un accord sûr le chef d'oeuvre tremble de bruits. Qui n'entend pas ce bruit n'a jamais composé de sonates.* (Serres, 1982, p. 39) Eurydice, qu'a vu Orphée, pour la perdre aussitôt, est la boîte noire, le puits originel des oeuvres qui se succéderont pour la raconter:

L'écrivain appartient à l'oeuvre, mais ce qui lui appartient, c'est seulement un livre, un amas muet de mots stériles, ce qu'il y a de plus insignifiant au monde. L'écrivain qui éprouve ce vide, croit seulement que l'oeuvre est inachevée, et il croit qu'un peu plus de travail, la chance d'instantanés favorables lui permettront, à lui seul, d'en finir. Il se remet donc à l'oeuvre. Mais ce qu'il veut terminer à lui seul, reste l'interminable, l'associe à un travail illusoire. Et l'oeuvre, à la fin, l'ignore, se referme sur son absence, dans l'affirmation impersonnelle, anonyme qu'elle est — et rien de plus. Ce que l'on traduit en remarquant que l'artiste, ne terminant son oeuvre qu'au moment où il meurt, ne la connaît jamais. (Blanchot, 1955, p. 12)

L'artiste met son art au-dessus de tout, il élève en quelque sorte l'oeuvre produire à l'essence de l'art, il veut témoigner de sa rencontre avec Eurydice et rêve ainsi à réaliser l'Oeuvre, le plus grand des secrets. Ainsi en est-il de Mallarmé et de son projet de Livre, ainsi en est-il de Cézanne également.

Le souci de Cézanne est-il de s'exprimer, c'est-à-dire de donner à l'art un artiste de plus? Il "s'est juré de mourir en peignant": est-ce seulement pour survivre? Est-ce qu'il se sacrifie dans cette passion sans bonheur pour que ses tableaux donnent forme à ses états d'âme singuliers? Personne n'en doute, ce qu'il cherche n'a qu'un nom: peinture, mais la peinture ne peut être trouvée que dans l'oeuvre à laquelle il travaille, qui exige que lui-même n'existe que dans son oeuvre et dont ses tableaux ne sont que les traces sur un chemin infini qui n'est pas encore découvert. (Blanchot, 1955, p. 319)

Méthode

La science

La science se caractérise d'abord et avant tout par sa méthode. Le travail scientifique consiste moins à résoudre l'énigme du réel qu'à produire des résultats à son sujet à partir de processus contrôlés. Dans la tradition positiviste la méthode consiste d'abord à formuler un problème de manière à ce qu'il puisse être testé expérimentalement, ensuite à réduire ce problème en un nombre manipulable de variables à étudier, finalement à répéter l'expérience afin que des observateurs externes puissent s'entendre sur les résultats obtenus. La méthode scientifique étudiée habituellement dans les cours de recherche à l'université poursuit cette tradition et est basée sur l'observation, la formulation du problème, et la vérification d'hypothèses. Même si depuis la seconde moitié

du XX^e siècle de nombreuses tentatives ont été faites pour déborder ce cadre trop étroit (phénoménologie, ethnologie, etc.) il reste que le savant doit toujours rendre publics ses procédés, il doit toujours réduire, élaguer, préciser, purifier son problème à traiter.

La pédagogie

La pédagogie a, elle aussi, affaire depuis longtemps aux questions de méthode. Avec Freinet, la problématique de la méthode a pris un autre virage. S'opposant particulièrement à la pédagogie traditionnelle, à la rigidité montessorienne également, il propose des "techniques," c'est-à-dire un ensemble de procédés qu'il a inventés après avoir été confronté à une série de problèmes dans sa classe. Techniques et non méthodes, dit-il, pour garder en tête qu'il ne s'agit pas de solutions définitives et bonnes dans toutes les situations, mais bien des solutions précises à des problèmes particuliers, donc adaptées à un contexte donné. La position de Freinet est intéressante parce qu'elle amène à penser toute la question de la méthode en pédagogie sous l'angle de la ruse. On l'a vu, le professeur face à ses élèves doit gagner la joute de l'apprentissage et il doit ruser; la méthode devient donc une manière de ruser avec autrui, manière qui varie selon les groupes et les contextes. La méthode n'est donc pas établie une fois pour toute mais est plutôt une réponse particulière à un contexte donné. Il est permis de penser que plus le professeur aura de culture (connaissances générales et pédagogiques, expérience, etc.), donc plus il aura de cordes à son arc, plus il pourra inventer des solutions pertinentes aux problèmes d'apprentissage de son groupe. C'est ainsi que sont apparues les diverses expériences de la pédagogie nouvelle qui ont montré que l'apprentissage pouvait se réaliser de multiple façons. Alors, contrairement à la perspective scientifique où la science aborde la question de la méthode sous l'angle de la pureté et de la ligne droite, en pédagogie, la ruse amène à trouver des solutions adaptées au contexte, quitte à mélanger les genres, à devenir impure, à penser obliquement. Classes de neige, classes vertes, apprentissage par le jeu sont autant de manières, de ruses, de mélanges de genres, utilisés pour gagner la joute de l'apprentissage.

L'art

"Sa méthode nous laisse désarmés". C'est l'impression qui habite Foucault dans son analyse du poète Raymond Roussel qui relate lui-même sa méthode dans son dernier livre intitulé "Comment j'ai écrit certains de mes livres". A en croire le titre, le poète livrera le secret de sa machinerie. Curieusement pourtant, Roussel a dit de ce livre qu'il s'agissait d'un texte "secret et posthume". Il révèle plusieurs secrets de fait, mais en donnant la clé qui désamorce le jeu, il peint cependant en même temps une nouvelle énigme comme une tache inexpiquée, il crée chez le lecteur une impression étrange, un mystère, une inquiétude: se pourrait-il que le secret expliqué en cache un autre, décalé, et qui serait le principe du secret dévoilé, sa tache aveugle?

En donnant une "solution" il transforme chacun de ses mots en piège possible, c'est-à-dire en piège réel, puisque la seule possibilité qu'il y ait un double fond ouvre pour qui écoute un espace d'incertitude sans repos. Ce qui ne conteste pas l'existence du procédé clé, ni le méticuleux positivisme de Roussel, mais donne à sa révélation une valeur rétrograde et infiniment inquiétante. (Foucault, 1963, p. 17)

Roussel a tellement parsemé ses livres de pièges, a tellement perverti le code, qu'on ne peut éviter de ressentir l'ambiguïté de ce dernier ouvrage dans lequel il était censé livrer ses secrets. Son dernier texte n'est pas oeuvre de science, dévoilement, mais encore oeuvre d'art, c'est-à-dire objet mystérieux, voilé.

Evolution

La science

On ne peut plus penser de nos jours à une évolution des sciences qui se ferait dans une perspective continue. Comme une brique qui se superposerait à une autre, chaque nouvelle découverte s'ajouterait à l'ancienne et ainsi, peu à peu, se construirait l'édifice du savoir. Le processus d'accumulation des connaissances ne fonctionne pas ainsi. Il n'y a pas de marche régulière et continue vers la vérité. Au contraire, la science évolue de manière irrégulière, par bonds, par ruptures, par révolutions. A l'intérieur d'un paradigme dominant, il y a bien un travail de consolidation, de raffinement, d'accumulation qui ressemble un peu à celui d'un progrès continu. Mais vient un temps où ce paradigme ne suffit pas à expliquer un certain nombre d'anomalies et qu'une révolution scientifique se produit.

Tantôt un problème normal, qui devrait être résolu au moyen de règles et de procédés connus, résiste aux assauts réitérés des membres les plus compétents du groupe dont c'est la spécialité. Tantôt, un appareillage connu et construit dans un but de recherche normale ne réussit pas à fournir les résultats prévus et révèle une anomalie qu'aucun effort ne permet de réduire à ce qu'attendaient les spécialistes. Ainsi, et de bien d'autres manières encore, la science normale s'égare fréquemment. Et quand cela se produit — c'est-à-dire quand les spécialistes ne peuvent ignorer plus longtemps des anomalies qui renversent la tradition établie dans la pratique scientifique —, alors commencent les investigations extraordinaires qui les conduisent finalement à un nouvel ensemble de convictions, une nouvelle base pour la pratique de la science. (Kuhn, 1972, p. 20)

L'invention de théories nouvelles amène chez plusieurs savants une remise en cause des règles gouvernant leur pratique. C'est pourquoi on ne peut affirmer qu'une nouvelle théorie s'ajoute simplement aux savoirs existants. *Son assimilation exige la reconstruction de la théorie antérieure et la réévaluation de faits antérieurs...* (Kuhn, 1972, p. 21).

Il y a bien progrès malgré tout puisque la science permet de rendre compte d'un nombre de plus en plus grand de phénomènes. C'est ainsi qu'il est possible

de penser qu'en dépit de changements de paradigmes le savoir s'accumule. Il se thésaurise au sens où les dernières découvertes sont en quelque sorte des conclusions qui expliquent un plus grand nombre de cas que les plus anciennes. C'est pourquoi les théories vieillissent. On ne sera donc pas surpris de constater que le savant ne lit que les plus récentes publications. *Quand il répudie un paradigme passé, le groupe scientifique renonce simultanément à la plupart des livres et articles fondés sur ce paradigme et qui ne sont plus pour les spécialistes des références valables* (Kuhn, 1972, p. 198).

Ces dernières années on sent qu'un danger, la bureaucratisation guette le travail scientifique, danger créé par la spécialisation qui fut précisément la force de la science. Les techniques d'administration des preuves se sont complexifiées à un point tel qu'il n'y a pas maintenant de travail scientifique possible sans argent. La recherche devient une compétition entre les chercheurs pour l'obtention de subventions. Ces dernières sont octroyées par des jurés suite à des concours auxquels s'inscrivent les chercheurs. On assiste alors à la création de vastes équipes de recherche qui possèdent leurs spécialistes en rédaction de formulaires de demandes de subvention, leurs "lecteurs" préparant des revues de la littérature, leurs scripteurs. Chercher a changé de sens et est devenu une énorme entreprise où une vision d'ensemble est impossible.

La pédagogie

L'évolution en pédagogie ne se fait pas de la même manière. Il est difficile de parler de progrès comme en science. Tout se passe comme s'il n'y avait pas de réfutation au sens de l'approche scientifique des théories ou positions adverses. Il y a plutôt polémique sur ce qu'il y a à faire de sorte que *le scénario qui, dès lors, l'emportera, sera celui dont l'argumentation coïncidera le mieux avec ce qu'en attend l'imaginaire qui domine un moment de l'histoire* (Hameline, 1986, p. 63). Cet imaginaire devient parfois figé parce que saturé trop longtemps d'un thème dominant qui a aspiré l'énergie créatrice de sorte qu'un changement s'impose. On s'explique mal le passage de la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle puis à une sorte de retour à une pédagogie traditionnelle (back to basics) par une réfutation savante dans chaque cas. Au contraire tout se passe comme si venait un moment où il fallait changer parce qu'une pédagogie était rendue trop rigide, pas assez nuancée, mal adaptée au contexte nouveau. On renouvellera donc une interprétation en pédagogie, on requestionnera une manière de faire quitte à sortir de la poussière de vieux auteurs qui serviront de base à cette nouvelle légitimation. La pédagogie ne se fonde alors pas comme en sciences sur le dernier article paru mais plutôt sur l'ouvrage le plus pertinent au contexte donné. Aussi il n'est pas possible de dire que le pédagogue conclut comme le savant, au contraire, il questionne. Enseigner c'est simplement construire une réponse bien adaptée au contexte. Le pédagogue ressemble alors davantage au joueur qui a réussi à jouer un bon coup qu'au savant qui fait

avancer les "Lumières". Il devra cependant toujours se méfier du danger qui le guette constamment, celui de manipuler l'autre, de l'endoctriner.

L'art

Tant que l'art était centré sur la représentation, son progrès se mesurait dans le sens d'une copie de plus en plus proche de la réalité. Pendant de longs siècles, l'art fonctionnait comme une science et la peinture était considérée comme "la" discipline cumulative par excellence. *Les critiques et les historiens, comme Plin et Vasari, rapportaient donc avec vénération la série d'inventions, allant du raccourci au clair-obscur, qui avaient permis d'atteindre à une représentation de la nature de plus en plus parfaite. Mais en ce temps-là, et en particulier durant la Renaissance, on n'avait pas le sentiment d'une grande différence entre les sciences et les arts* (Kuhn, 1972, p. 192).

A partir du moment où les exigences de la représentation ont été délaissées, une grande révolution a commencé. Puisque l'esthétique a remplacé le critère classique de la beauté, l'impératif de la création a dominé: du nouveau, toujours du nouveau. L'artiste cherche le coup nouveau contre le cliché. A ce moment, l'évolution de la discipline ne peut plus se concevoir comme progrès mais plutôt comme juxtaposition de découvertes. Je ne cherche pas, dit Picasso, je trouve. Aussi, on ne compte plus les nouveautés, les avant-gardes, les trans-avant-gardes, le transmodernisme, le postmodernisme. On comprendra alors que la mercantilisation des oeuvres devient le danger qui guette l'art. Evidemment aucune oeuvre ne se rapproche davantage de la beauté que l'autre, mais chacune questionne l'art, reproblématise l'esthétique. Tout se passe comme si l'oeuvre d'art était en réalité complète, achevée. En ce sens l'oeuvre ne vieillit pas comme la théorie scientifique, elle ne se démode pas comme telle pratique pédagogique, elle est simplement achevée (Weber, 1959, p. 67). On ne peut aller plus loin en peinture qu'un tableau monochrome blanc, qu'une "pièce de silence" en musique, que deux ou trois mots éparpillés sur une page dont l'essentiel de message est véhiculé par les "blancs" en poésie, qu'un seul plan fixe d'un building new-yorkais comme production cinématographique (Scarpetta, 1985, p. 14).

Exemples d'écrits savants, pédagogiques et poétiques

Nul ne sera surpris d'entendre que la recherche scientifique produit des écrits savants car les innombrables revues spécialisées regorgeant d'articles en témoignent. La science, dans sa quête de compréhension du réel, vise à produire des théories et des lois. Les sciences de l'éducation, c'est-à-dire les différentes disciplines promenant leur regard sur le phénomène éducatif, telles que la psychologie, la sociologie, la biologie, la linguistique, etc., contribuent à l'édification d'un savoir théorique sur l'éducation.

Mais il est d'autres écrits qui ont peu à voir avec l'écriture savante, écrits qu'il faudrait appeler pédagogiques parce que leur but n'est pas seulement de comprendre une réalité mais aussi d'influencer l'autre, d'en faire même leur intention première. Marc Angenot (1982) nomme littérature d'idées ce type d'écrits dans lequel il insère le pamphlet, la satire, le discours polémique formes qui comprennent l'essai, le propos, le manifeste. Le genre pédagogique est formé de ce type d'écrits, c'est-à-dire de cette manière d'écrire l'éducation, qui n'est pas savante (vraie), qui n'est pas poésie non plus (belle ou sublime), mais qui cherche à séduire un public, à courtiser son consentement, bref à être efficace par rapport à l'apprentissage. En deux mots pour simplifier à l'extrême, la science s'occupe du fond, la poésie de la forme et l'écrit pédagogique de l'impact. Des exemples dans l'histoire: *La République* de Platon, *L'Emile* de Rousseau, les *Propos sur l'éducation* d'Alain. Des exemples plus récents: *Les insolences* du Frère Untel, *Libres enfants de Summerhill* de A.S. Neill, *Une société sans école* de Illich, *Par delà la liberté et la dignité* de Skinner, l'ensemble des discours actuels sur le déclin de l'école, etc. Les exemples sont nombreux, il constituent probablement la majorité des écrits sur l'éducation. Cependant ils sont marginalisés par le discours scientifique dominant car ils ne passent pas les feux de la rampe de l'édition savante. Ils ne font pas également l'objet d'analyses littéraires car ils n'entrent pas à proprement parler dans la fiction ou les Belles-lettres. Leur efficacité est ailleurs, ces écrits visent à toucher l'autre, à influencer sa conduite avec des mots, par une argumentation appropriée. Le produit d'un texte pédagogique n'est pas une loi ou une théorie explicative comme en science ou du sens infini comme en poésie, mais une règle de conduite.

Fondement

La science

La science se fonde en "vérité". Quelqu'un peut répéter le processus ayant conduit un auteur à une découverte donnée, ou, à défaut de répétition possible, comme c'est le cas dans plusieurs disciplines, il peut reprendre le raisonnement et voir s'il ne comporterait pas de contre-exemples dans le réel. Le "vrai" ou le probable s'établissent ainsi par une reprise de la méthode qui doit toujours être rendue publique et sujette à un examen complet par les pairs. On pourra donc dire que la science réussit, après un certain temps, à faire la lumière sur un phénomène, à dévoiler le mystère qui l'entourait, à connaître en "profondeur" le secret qui y résidait. Bien entendu, cette révélation n'est pas le réel en lui-même mais plutôt tel qu'il apparaît lorsque modélisé par le savant, et faisant l'objet d'un consensus entre les experts.

La recherche savante tire ses sources d'un processus d'intertextualité (Latour & Fabbri, 1977) dans lequel figurent d'autres références savantes qui jouent le rôle de prémisses admises par tous. Une théorie finalement admise produit un

effet "d'adhérence", c'est-à-dire que vient un moment où les opposants doivent se coller à la nouvelle vérité, s'incliner devant l'évidence et se convertir à cette nouvelle forme d'explication: *Quand il répudie un paradigme passé, le groupe scientifique renonce simultanément à la plupart des livres et des articles fondés sur ce paradigme et qui ne sont plus pour les spécialistes des références valables* (Kuhn, 1972, p. 198).

La pédagogie

La pédagogie ne fonde pas le discours en vérité par rapport à un réel modélisé mais fonde plutôt le préférable avec de "bonnes raisons" face à autrui qu'il faut persuader. Le discours pédagogique ne se produit pas en profondeur par le dévoilement d'une réalité cachée. L'argumentation du pédagogue se déploie avant tout en surface par les renvois incessants du dialogue (Reboul, 1984b, p. 12). Elle se construit sur des prémisses admises par plusieurs et tirées parfois de résultats de la littérature savante, parfois de tout autre source littéraire jugée pertinente dans le contexte. Il ne s'agit pas d'établir le vrai ou le probable, mais de machiner le préférable qui fait l'objet d'un débat entre les acteurs. Si telle action est choisie, elle est le résultat d'une adhésion entre les interlocuteurs. L'autre pourra toujours éventuellement retirer son adhésion si l'effet de séduction s'estompe car l'argumentation pédagogique n'est pas logiquement contraignante comme en science.

L'art

Dans l'art contemporain on assiste à une véritable opération d'"effondrement". La folle danse du signifiant laisse les signifiés orphelins. L'artiste pervertit les formes instituées. Il veut éveiller ses contemporains à de nouvelles formes de sensibilité esthétique par lesquelles les repères classiques vacillent. Même si son oeuvre s'adresse éventuellement à un public, l'artiste ne vise pas d'abord à être compris, à défendre une thèse par l'argumentation directe, il veut simplement produire des effets sensibles, produire de l'esthétisable et non du probable ou du préférable. On dira alors qu'il fascine plus qu'il persuade ou convainc. Dans cette perspective, tous les matériaux peuvent servir à l'édification de l'oeuvre, des petits riens qui, par exemple, servent de déclencheurs aux errances de Foglia, aux textes philosophiques plus sérieux qui alimentent l'oeuvre de Kundera.

Comment concevoir ce texte-ci?

Le présent texte est pédagogique.

Il n'est donc pas savant même s'il réfère souvent à une littérature spécialisée comme en témoignent les multiples citations. Puisqu'il se réalise dans le cadre d'une revue universitaire, il se donne des airs scientifiques par la mise en scène

des arguments provenant d'autorités reconnues. Il doit le faire parce que son public est savant, convenance oblige.

Il n'est pas davantage poétique même s'il est construit comme une machine poétique à la Calvino (1984). Un peu comme un tableau de Mendeleév, l'artifice de la comparaison a permis de faire apparaître des éléments nouveaux, absents au début dans notre esprit, mais qui, par le jeu forcé de ces mises en rapport, ont émergé et permettent d'augmenter l'effet de persuasion.

Le processus de la poésie et de l'art, dit Gombrich, est analogue à celui du jeu de mots; c'est le plaisir infantile du jeu combinatoire qui pousse le peintre à expérimenter certaines dispositions de lignes et de couleurs, et le poète à tenter certains rapprochements de mots; à un moment donné, se déclenche le dispositif précis par lequel une des combinaisons obtenues — en suivant le mécanisme propre de la combinatoire, indépendamment de toute recherche de sens ou d'effet sur un autre plan — se charge d'une signification inattendue ou d'un effet imprévu, auxquels la conscience ne serait pas parvenue intentionnellement: une signification inconsciente, ou, du moins, la prémonition d'un sens inconscient. (Calvino, 1984, p. 24)

Le présent texte est pédagogique parce qu'il argumente pour une cause éducative (Reboul, 1984b).

En fait, ce texte, est essentiellement pédagogique, il imite la science, il imite l'art, il ruse avec l'une et l'autre afin de courtiser le consentement de son lecteur. Il voue un culte à Mêtis, déesse de la ruse et maîtresse des métamorphoses. C'est pourquoi en tant qu'imitation d'art ou de science il est autre chose que science ou art, il se veut pratique de séduction pour modifier l'autre, en ce sens il est pédagogique. Il veut courtiser le consentement du lecteur à ne plus considérer la pédagogie comme une science ou comme un art mais comme une pratique de séduction langagière et partant, l'inciter à ne plus demander à la pédagogie ce qu'elle ne peut donner.

On a voulu trop longtemps faire de la pédagogie une science ou un art: "les sciences de l'éducation" et l'expression l'"art d'enseigner" reflètent ces deux intentions. La première visait à codifier le processus d'enseignement, la seconde en faisait une sorte de talent mystérieux. La pédagogie est autre chose parce qu'elle se met en scène différemment. Les douze paramètres comparés illustrent pertinemment, bien qu'imparfaitement, cette différence de genre. La pédagogie est une pratique de séduction car son souci n'est ni le réel à expliquer, ni un objet esthétique à créer, mais l'autre à subjuguer, l'étudiant à transformer.

Nanine Charbonnel indique fort à propos qu'il reste à élaborer une critique de la raison éducative et non pas une épistémologie de l'éducation. Une critique de la pensée en éducation s'impose parce que l'épistémologie se limite aux diverses sciences et à leur condition de possibilité alors qu'une critique examinerait plutôt le fonctionnement de la raison éducative, analyserait le fait que la pédagogie ne peut penser et se penser autrement qu'en faisant semblant pour

séduire l'autre, autrement qu'avec l'arsenal de la rhétorique, et plus particulièrement la métaphore: *C'est peut-être d'autre chose que d'épistémologie qu'a besoin l'ensemble du discours sur l'éducation. Que l'on distingue bien en effet, étude des conditions de réalisation d'une science, et c'est l'épistémologie, et l'étude des conditions de possibilité d'une pensée — et c'est là la critique kantienne de la raison* (Charbonnel, 1988, p. 124).

La pédagogie devient donc peu à peu discours intellectuel, discours de l'intellectuel, pas au sens d'un discours vapoureux, pas non plus au sens du savant ou du romancier politiquement engagé qui sort un moment de sa discipline comme on s'est habitué à le concevoir depuis l'affaire Dreyfus, mais plutôt comme celui qui n'a pas de port d'attache qui est sans discipline, vagabond de la pensée, homme sans qualités, qui n'a que la culture comme patrie et comme maître.

Epilogue

Ricoeur, dans un texte sur la rhétorique, a énoncé une phrase qui a une incidence pédagogique: *Quand la preuve seule importe, comme en géométrie, on ne se préoccupe pas de la lexis [du style], mais dès que le rapport à l'auditeur passe au premier plan, c'est ainsi que l'on enseigne* (Ricoeur, 1975, p. 46).

Cette phrase travaillée autrement pourrait se dire aussi: "quand le style seul importe, comme en art, on ne se préoccupe pas de la logique ou de la réalité, mais dès que le rapport à l'auditeur passe au premier plan, c'est ainsi que l'on enseigne".

Travaillée encore elle pourrait s'énoncer ainsi: "quand l'auditeur seul importe, comme en pédagogie, on se préoccupe du réel, de la logique et du style, mais dès que le rapport à la preuve ou au style passe au premier plan, c'est ainsi que l'on est savant ou artiste".

Enseigner n'est donc ni une science, ni un art, mais une pratique de séduction ayant pour but de courtiser le consentement de l'autre en vue de gagner la joute de l'apprentissage.

References

- Angenot, M. (1982). *La parole pamphlétaire. Typologie des discours modernes*. Paris: Payot.
- Alain. (1976). *Propos sur l'éducation* (16^e édition). Paris: PUF.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris: Gallimard.
- Aristote. (1967). *Rhétorique*. Livre I-II-III (M. Dufour, trad.). Paris: Les belles lettres.
- Betsalel-Presser, R., Lavoie, C., & Jacques, M. (1989). Les enfants de maternelle provenant des services de garde: Perceptions des éducatrices à leur égard. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(3), 399-432.
- Blanchot, M. (1955). *L'espace littéraire*. Paris: Gallimard.
- Calvino, I. (1984). *La machine littérature. Essais*. Paris: Seuil.

- Chamberland, P. (1985). *L'inceste et le génocide*. Montréal: Le Préambule.
- Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang.
- Dabiez, A. (1972). *Le mythe de Faust*. Paris: Armand Colin.
- Deleuze, G. (1981). *Francis Bacon. Logique de la sensation*. Paris: Editions de la différence.
- Désautels, J. & Larochelle, M. (1989). *Qu'est-ce que le savoir scientifique? Points de vue d'adolescents et d'adolescentes*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- d'Espagnat, B. (1979). *A la recherche du réel. Le regard d'un physicien*. Paris: Gauthier-Villars.
- Detienne, M. & Vernant, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence, La mètis des Grecs*. Paris: Flammarion.
- Eco, U. (1965). *L'oeuvre ouverte*. Paris: Seuil.
- Eliade, M. (1963). *Aspects du mythe*. Paris: Gallimard.
- Eliade, M. (1957). *Mythes, rêves et mystères*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1963). *Raymond Roussel*. Paris: Gallimard.
- Goethe. (1964). *Faust* (G. de Nerval, trad.). Paris: Garnier-Flammarion.
- Hameline, D. (1986). *L'éducation, des images et son propos*. Paris: ESF.
- Imbert, F. (1989). *L'Emile ou l'interdit de la jouissance. L'éducateur, le désir et la loi*. Paris: Armand Colin.
- Kuhn, T. S. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Latour, B. & Fabbri, P. (1977, mars). La rhétorique de la science. Pouvoir et devoir dans un article de science exacte. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13, 81-95.
- Lyotard, J.F. (1971). *Discours, figure*. Paris: Klincksieck.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Minuit.
- Maffesoli, M. (1985). *La connaissance ordinaire. Précis de sociologie compréhensive*. Paris: Librairie des méridiens.
- Maldiney, H. (1973). *Regard, parole, espace*. Lausanne: Editions l'Age d'homme.
- Meyer, M. (1989). Postface. Dans *Aristote. Rhétorique des passions*. Paris: Rivages.
- Moreau, J. (1966). Platon et l'éducation. Dans J. Chateau, *Les grands pédagogues*. Paris: PUF.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1949, jan. - mars). Logique et rhétorique. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 1, 1-35.
- Reboul, O. (1984a). *La rhétorique*. Paris: PUF.
- Reboul, O. (1984b). *Le langage de l'éducation*. Paris, PUF.
- Ricardou, J. (1967). *Problèmes du nouveau roman*. Paris: Seuil.
- Ricardou, J. (1982). *Le théâtre des métamorphoses*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (1975). *La métaphore vive*. Paris: Seuil.
- Robbe-Grillet, A. (1963). *Pour un nouveau roman*. Paris: Gallimard.
- Rousseau, J.-J., *L'Emile ou de l'éducation*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Scarpetta, G. (1985). *L'impureté*. Paris: Grasset.
- Serres, M. (1982). *Genèse*. Paris: Grasset.
- Todorov, T. (1977). *Théories du symbole*. Paris: Seuil.
- Weber, M. (1959). *Le savant et le politique*. Paris: 10/18.