

**Pour une pédagogie de l'accueil et de l'appartenance**  
**Interprétation des savoirs et des pratiques**  
**The Pedagogy of Introduction and Belonging**  
**Interpretation of Knowledge and Practices**  
**Por una pedagogía de la acogida y de la pertenencia**  
**Interpretación de saberes y de prácticas**

Clémence Michaud

Volume 30, Number 2, Fall 2002

La pédagogie actualisante : un projet éducatif

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079526ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079526ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Michaud, C. (2002). Pour une pédagogie de l'accueil et de l'appartenance : interprétation des savoirs et des pratiques. *Éducation et francophonie*, 30(2), 49-65. <https://doi.org/10.7202/1079526ar>

Article abstract

The point of view adopted in this article is based on the assumption that the pedagogical climate is a function of different concepts of knowledge interacting with each other in both classrooms and institutions. We base our arguments on the Gallagher classification (1992) of the types of hermeneutics that represent as many different relationships to knowledge in educative situations: conservative hermeneutics, moderate hermeneutics, critical hermeneutics, radical hermeneutics. We describe these types of hermeneutics and associate various introduction and belonging practices with them. In different forms, these introduction and belonging practices can be useful from kindergarten to university. The introduction of a variety of practices can contribute to helping educators and learners become better able to interact in complex and changing educational environments.

# Pour une pédagogie de l'accueil et de l'appartenance : interprétation des savoirs et des pratiques

**Clémence MICHAUD**

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, (Nouveau-Brunswick), Canada

## RÉSUMÉ

Le point de vue que nous adoptons dans le cadre du présent article repose sur le postulat que le climat pédagogique est fonction des diverses conceptions du savoir qui interagissent dans la salle de classe comme dans les institutions. Nous nous appuyons sur la classification que fait Gallagher (1992) des types d'herméneutique qui représentent autant de rapports divers au savoir dans les situations éducatives : herméneutique conservatrice, herméneutique modérée, herméneutique critique, herméneutique radicale. Ces types d'herméneutique sont décrits et diverses pratiques d'accueil et d'appartenance y sont associées. Ces pratiques d'accueil et d'appartenance peuvent avoir leur place, sous des formes diverses, de la maternelle à l'université. L'accueil d'une diversité de pratiques peut contribuer à rendre les éducateurs et les apprenants plus aptes à interagir dans des milieux éducatifs complexes et changeants.

## ABSTRACT

### **The Pedagogy of Introduction and Belonging : Interpretation of Knowledge and Practices**

The point of view adopted in this article is based on the assumption that the pedagogical climate is a function of different concepts of knowledge interacting with each other in both classrooms and institutions. We base our arguments on the Gallagher classification (1992) of the types of hermeneutics that represent as many different relationships to knowledge in educative situations : conservative hermeneutics, moderate hermeneutics, critical hermeneutics, radical hermeneutics. We describe these types of hermeneutics and associate various introduction and belonging practices with them. In different forms, these introduction and belonging practices can be useful from kindergarten to university. The introduction of a variety of practices can contribute to helping educators and learners become better able to interact in complex and changing educational environments.

## RESUMEN

### **Por una pedagogía de la acogida y de la pertenencia : interpretación de saberes y de prácticas**

El punto de vista que adoptamos en el cuadro del presente artículo reposa sobre el postulado de que el clima pedagógico depende de las diversas concepciones del saber que interactúan tanto en la sala de clases como en las instituciones. Nos apoyamos en la clasificación que hace Gallagher (1982) de los tipos de hermenéutica que representan las diversas relaciones con el saber en las situaciones educativas : hermenéutica conservadora, hermenéutica moderada, hermenéutica crítica, hermenéutica radical. Describimos esos tipos de hermenéutica relacionándolos con las diversas prácticas de acogida y de pertenencia a la que están asociadas. Las prácticas de acogida y de pertenencia pueden encontrar su lugar, bajo formas diversas, desde el jardín de niños hasta la universidad. La aceptación de la diversidad de prácticas puede contribuir a volver más aptos los educadores y los educandos para interactuar en medios educativos complejos y cambiantes.

---

## Introduction

La Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton a identifié la pédagogie de l'accueil et de l'appartenance comme un des volets importants de la

pédagogie actualisante. La pédagogie de l'accueil et de l'appartenance suppose un milieu accueillant dans lequel professeurs et étudiants, enseignants et élèves, administrateurs et administrés s'insèrent à la fois comme personnes uniques et comme membres d'une collectivité. Une telle pédagogie permet à ceux qui y sont impliqués de créer ensemble des environnements éducatifs stimulants, vivants, viables et passionnants et de développer un sentiment d'appartenance dans le respect de la diversité.

Le point de vue que nous adoptons dans le cadre du présent article repose sur le postulat que le climat pédagogique est produit d'une part par les interactions d'un ensemble d'acteurs dans les institutions et non pas uniquement par le professeur ou l'enseignant. D'autre part, nous croyons que le climat pédagogique est fonction des diverses conceptions du savoir qui interagissent dans la salle de classe comme dans les institutions. L'enseignant ou le professeur accueillera de façons diverses les savoirs des élèves ou des étudiants, leurs expériences, et leurs points de vue s'il privilégie par exemple la transmission de savoirs scientifiques, de savoirs expérientiels ou encore des savoirs critiques. Sa position par rapport aux savoirs contribuera, par ailleurs, à produire un sentiment d'appartenance particulier. C'est ainsi que nous relierons positions de savoir, pratiques d'accueil et d'appartenance.

Notre objectif n'est pas ici l'identification de pratiques d'accueil et d'appartenance qui seraient valables quels que soient les contextes éducatifs. Le climat pédagogique est plutôt fonction du type de savoirs que l'enseignant ou le professeur désire transmettre à ses élèves ou à ses étudiants. Le cadre pédagogique proposé s'appuie sur des conceptions diverses du savoir à transmettre. De notre point de vue, les pratiques d'accueil et d'appartenance ne sauraient non plus se résumer à des activités liées à la rentrée universitaire ou scolaire, activités qui tout en étant importantes demeurent souvent ponctuelles et limitées dans le temps. Les pratiques d'accueil et d'appartenance sont plutôt vues ici comme des processus qui s'étendent sur un trimestre, sur toute une année scolaire et sur l'ensemble de la formation.

Ces pratiques ont, par ailleurs, des répercussions au-delà du cadre scolaire puisque l'accueil est aussi l'accueil de diverses appartenances culturelles et communautaires qui sont produites de façon particulière dans le cadre de la classe. Nous souhaitons, en effet que cet article conduise le lecteur à lier pratiques d'accueil et d'appartenance dans la classe et développement culturel et identitaire. Comment nos pratiques d'accueil et d'appartenance favorisent-elles l'affrontement des différences, nécessaire à la définition, dans notre monde moderne, d'identités culturelles de plus en plus mixtes, polyphoniques ou multi-référentielles (Bauman (1991), Corin (1996)) ? Comment permettent-elles au sentiment d'appartenance d'être à la fois reconnaissance du semblable et du différent ? Comment nos pratiques pédagogiques permettent-elles aux étudiants et aux professeurs, aux enseignants et aux élèves d'être à l'aise dans l'imprévisible, dans la complexité et l'hétérogénéité, cette dernière caractérisant les réalités en situation minoritaire (Cazabon (1997)) ? Comment les pratiques d'accueil et d'appartenance préparent-elles dans le lieu même de la classe, les étudiants et professeurs à exercer leur pouvoir dans un milieu où leur culture est constamment remise en question ?

## Classification des pratiques d'accueil et d'appartenance

Pour illustrer comment les diverses conceptions du savoir et de sa transmission produisent des climats d'accueil et d'appartenance particuliers, nous avons choisi la classification que fait Gallagher (1992) des diverses herméneutiques éducatives. Précisons que le terme herméneutique, dans son sens original, signifie un ensemble de règles utilisées pour interpréter des textes. L'herméneutique a évolué au-delà de cet usage initial de l'interprétation des textes vers l'interprétation de phénomènes non textuels. Nous avons choisi la classification de Gallagher parce qu'elle permet d'établir des liens entre les conceptions de l'éducation, les rapports au savoir et la relation étudiant/professeur, élève/enseignant.

Gallagher (1992) identifie quatre types d'herméneutique : l'herméneutique conservatrice, l'herméneutique modérée, l'herméneutique critique et l'herméneutique radicale. Dans le tableau qui suit, ces types sont associés à diverses pratiques d'accueil et d'appartenance. Nous les décrivons ici brièvement.

Herméneutique conservatrice	Accueil du savoir commun	Appartenance à la communauté scientifique
Herméneutique modérée	Accueil du «non-semblable» dans le dialogue	Appartenance à une communauté de délibérants
Herméneutique critique	Accueil de sa condition de majorité dominée	Appartenance à une communauté de « résistants »
Herméneutique radicale	Accueil de la multiplicité	Appartenance à une communauté d' « inter-agissants »

### Herméneutique conservatrice

Un professeur ou un enseignant qui adopte une conception du savoir principalement centrée sur la transmission aux étudiants ou aux élèves de savoirs scientifiquement reconnus, par exemple dans l'enseignement de la chimie ou de la didactique des sciences, choisira un cadre pédagogique qui forme à des savoirs scientifiquement contrôlés, stables, objectifs, partagés par l'ensemble du monde moderne. Il veut créer chez les apprenants une appartenance à la communauté scientifique.

### Herméneutique modérée

Une école ou une faculté d'éducation qui adopte une conception du savoir centrée sur l'accueil du dialogue et du non-familier incitera les enseignants ou les professeurs à prendre en compte, par le dialogue, l'histoire d'apprentissage de chacun des apprenants et leur façon particulière d'intégrer le savoir élaboré scientifiquement. Un enseignant, par exemple, accueillera la propre conception que se fait un élève de la maternelle du principe de division en mathématique et la mettra en contraste avec la conception qu'il en a comme adulte et pédagogue. Il fera ressortir cet écart, ce non-semblable, ce non-familier par la délibération afin d'amener les élèves à transformer leurs savoirs.

### **Herméneutique critique**

Un professeur ou un enseignant qui conçoit la transmission du savoir traditionnel comme une action pédagogique élitiste menée au détriment des savoirs de la majorité, veut transmettre à ses étudiants ou à ses élèves la conscience de leur état de dominé. Son enseignement a pour objectif la conscientisation, l'émancipation et la démocratisation de l'enseignement en créant des chances égales pour tous. Ses pratiques pédagogiques accueillent la critique, la controverse, le conflit, le militantisme. Un tel professeur ou enseignant conduit par exemple les apprenants à se demander : en quoi les conceptions traditionnelles de la science briment-elles nos capacités à prendre en main notre santé? En quoi notre soumission à la science nous conduit-elle à remettre aux mains des industriels des choix éthiques et sociaux importants?

### **Herméneutique radicale**

Un enseignant ou un professeur qui adopte une perspective herméneutique radicale de la transmission des savoirs proposera à ses étudiants ou élèves un cadre pédagogique qui permet de faire entrer en interaction des points de vue multiples, dans un contexte d'influence. Par exemple, si un étudiant identifie comme problématique ce qui peut être défini comme une « attitude respectueuse », le professeur proposera des activités (dans la classe et en dehors de la classe) qui permettront de faire ressortir la multiplicité, la diversité, la complexité des diverses conceptions du respect, dont celles du professeur et des écrits sont des conceptions parmi d'autres. L'objectif est d'amener les apprenants à prendre position par rapport à ces divers savoirs, à les intégrer à leur expérience et à faire en sorte que les savoirs qu'ils privilégient exercent de l'influence dans le cadre de la classe ou de l'institution.

Ces types d'herméneutique ne sont pas à envisager comme des types purs qui s'excluent les uns les autres. Ils entrent en interaction dans les pratiques diverses d'un enseignant ou d'un professeur et ils interagissent au sein même des institutions. Pour notre part, nous postulons que nous voulons tous transmettre à nos étudiants et à nos élèves des savoirs que nous jugeons viables dans notre expérience, que nous les nommions savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir devenir ou savoir vivre ensemble, un dernier type de savoir valorisé par la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (1996), dans un rapport présenté à l'UNESCO. En ce sens, notre réflexion dans le contexte de cet article se situe davantage dans le courant d'une herméneutique dite radicale qui considère que toute interprétation de savoir constitue un exercice de pouvoir.

Nous présentons dans les sections qui suivent chaque type d'herméneutique décrit plus haut et le climat d'accueil et d'appartenance qu'il contribue à produire.

## Accueil du savoir commun et appartenance à la communauté scientifique

Selon l'herméneutique conservatrice représentée par Schleiermacher (1999) et Hirsch (1988), l'éducation est un moyen de transmettre à une nouvelle génération l'héritage culturel et scientifique de la civilisation occidentale (Liston et Zeichner (1991)). Quand on parle de culture, dans le sens de transmission culturelle de l'éducation, on désigne essentiellement :

« un patrimoine de connaissances, de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitué au fil des générations et caractéristique d'une génération humaine particulière définie de manière plus ou moins large et plus ou moins exclusive » (Forquin (1989, p. 10))

La transmission culturelle suppose à quelques degrés, l'idée de permanence (au moins relative) et l'idée de valeur ou d'excellence (*idem*). Il s'agit de transmettre aux étudiants et aux élèves les informations spécifiques qui sont les symboles partagés de prospérité économique, de justice sociale et de démocratie que partagent les adultes de groupes sociaux plus ou moins élargis et qui leur permettent de communiquer les uns avec les autres.

L'enseignant ou le professeur a pour objectif de transmettre ces contenus stables avec le moins d'interférence possible. C'est sur le caractère objectif de ces contenus que les tenants de l'herméneutique conservatrice insistent, même si certains d'entre eux envisagent que le savoir est objet de transformation. L'accent est mis sur la transmission du savoir qui comporte une certaine forme d'objectivité et qui a atteint le statut de savoir à partir de méthodes contrôlables, consciemment utilisées.

Dans le champ éducationnel, l'herméneutique conservatrice veut établir la base d'une communication objective, d'un savoir neutre plutôt que d'un savoir biaisé par les idéologies, les croyances politiques ou la signification donnée au savoir par l'étudiant ou par l'élève. L'éducation est basée sur une reproduction de ce savoir neutre, et l'apprentissage consiste à se débarrasser de ses propres croyances et de ses préjugés pour tendre vers le savoir objectif. Les tenants de l'herméneutique conservatrice soutiennent que l'herméneutique modérée accorde trop d'importance à l'interprétation du savoir et pas assez au sens du savoir lui-même.

Dans la perspective de l'herméneutique conservatrice, l'étudiant ou l'élève accueille le savoir que le professeur ou l'enseignant s'efforce de transmettre de façon neutre. L'apprenant doit mettre de côté ses propres interprétations afin d'avoir accès à la vie autonome de l'objet de savoir, de façon contrôlée. L'appartenance est envisagée comme l'appartenance à un savoir commun qui est la représentation de l'héritage culturel partagé. C'est là, dans toutes les sociétés, la mission qui a été donnée à l'école (Forquin (1989)).

À l'université, par exemple, ce savoir commun est identifié comme le savoir scientifique que les étudiants doivent maîtriser afin de se sentir membres de la communauté universitaire. Une telle perspective sur les savoirs amènera les professeurs à inculquer aux étudiants la fierté d'appartenir au patrimoine commun et la passion

du savoir scientifiquement établi. La question pédagogique de base devient alors : *Comment transmettre ce patrimoine, cette culture de base pour entraîner chez les étudiants le sentiment d'appartenance à la culture scientifique?* La performance de l'étudiant sera mesurée par sa capacité de développer le raisonnement scientifique pour en repousser les limites. On lui demandera aussi de se détacher de l'expérience pratique pour mieux concevoir ses objets d'étude, en dehors des subjectivités. Pour témoigner de son appartenance à la communauté universitaire, l'étudiant dans ses travaux fera état des données de la recherche scientifique. Le sens qu'il donnera à ses travaux sera produit à partir du savoir commun élaboré par la science, et son travail sera aussi évalué par rapport à ce critère.

## **Accueil du dialogue et appartenance à une communauté de « délibérants »**

L'herméneutique modérée reproche aux tenants d'une herméneutique conservatrice de passer sous silence la transformation du savoir qui est à l'œuvre dans l'acte éducatif. S'inspirant de Gadamer (1982) et Ricoeur (1986), les herméneuticiens modérés avancent qu'aucune méthode ne peut garantir une interprétation objective du savoir. Les préconceptions, les *a priori*, qui s'inscrivent notamment dans le langage, dirigent et limitent le processus d'interprétation des savoirs.

« Les préjugés constituent les lignes d'orientation préalables et provisoires rendant possible toute notre expérience [...] grâce auxquelles ce que nous rencontrons nous dit quelque chose » (Gadamer (1982, p. 34))

De plus, il ne saurait y avoir d'expérience éducative en dehors d'une tradition, d'un contexte particulier. Les savoirs appartiennent toujours à une histoire, à une tradition de savoirs (Gadamer (1982)). Étudiants, professeurs, enseignants, élèves, administrateurs et institutions se retrouvent dans une situation éducative qui ne peut être réduite à leurs efforts individuels. Les situations éducatives d'apprentissage sont des processus dans lesquels nous nous retrouvons placés plutôt que des processus que nous conduisons. En ce sens, la perspective herméneutique modérée se rapproche de l'herméneutique conservatrice.

Elle en diffère cependant en considérant le principe de reproduction du savoir en lien avec le principe de créativité. Les tenants d'une herméneutique modérée soutiennent que l'apprentissage ne saurait être une reproduction exacte du savoir du professeur ou de l'enseignant. L'interprétation du savoir n'est pas reproductive mais transformative. Nous présumons souvent que les étudiants et les élèves ont des conceptions semblables d'une matière donnée. La recherche montre au contraire des conceptions très différentes au départ (Holmes (1995)).

« C'est [...] parce que nous sommes portés par ce qui nous est familier, parce qu'il y a accord, que nous pouvons nous intéresser à ce qui est autre, accueillir ce qui est étranger et, partant, étendre et enrichir notre propre expérience du monde » (Gadamer (1982, p. 39))



L'enseignement devient un dialogue entre le savoir d'expérience de l'apprenant et la matière en question, un dialogue entre la compréhension qu'a le professeur ou l'enseignant de la matière et la présentation pédagogique qu'il en fera, un dialogue entre l'interprétation de celui-ci et celle de l'apprenant. L'enseignant ou le professeur tente d'amener l'apprenant à participer à un dialogue où l'incertitude, l'indéterminé devient facteur de transformation, les éléments du savoir étant constamment remis en question. L'herméneutique modérée croit que s'il n'y a que reproduction des savoirs, des contextes et des traditions, il ne saurait y avoir expérience éducative.

L'état de non-coïncidence entre l'interprétation que fait le professeur (ou l'enseignant) de l'objet de savoir et la présentation pédagogique qu'il en fait, la non-coïncidence entre cette présentation pédagogique et le présavoir de l'étudiant (ou de l'élève), voilà ce que soutient l'action pédagogique des tenants de l'herméneutique modérée. Le fait que l'apprenant se sente étranger à l'interprétation que fait le professeur (ou l'enseignant) de la matière enseignée ne constitue pas un échec de l'enseignement ou de l'apprentissage. Cette dissociation crée, au contraire, la possibilité d'une émancipation positive par rapport à ce qui est proposé. Toute interprétation des savoirs entraîne par conséquent un questionnement de son propre savoir, questionnement qui ne saurait se résumer à une démarche auto-suffisante. Cette compréhension de soi se produit dans l'interaction avec d'autres préconceptions, *a priori* ou traditions de savoirs.

Pour les tenants d'une herméneutique modérée, la compréhension de soi ne saurait être une compréhension esthétique ou thérapeutique. L'apprentissage est envisagé dans un contexte de praxis. Il requiert une réponse située et non pas l'application objective d'une théorie, comme dans la perspective d'une herméneutique conservatrice. J'interprète pour répondre à une question, pour résoudre un problème, pour vivre une meilleure vie, pour mieux me comprendre (Ricoeur (1986)). L'apprentissage est toujours « intéressé » (Pépin (1994)). Il diffère de l'apprentissage planifié par le professeur (ou l'enseignant), il entraîne quelque chose de différent que ce que les éducateurs avaient prévu. Il va au-delà des limites de la classe, dans l'espace et dans le temps, au-delà de ce qui a été appris dans les institutions de formation.

Dans la perspective de l'herméneutique modérée, l'accueil devient celui de la tradition dans laquelle s'inscrit le savoir de l'autre et celui de son propre travail d'interprétation comme professeur (ou enseignant), sous le mode de la conversation. L'appartenance devient l'appartenance à un cours, à une classe détentriche et productrice de savoirs. La communauté d'appartenance est une communauté de personnes qui savent. L'enfant de la maternelle a assimilé le principe de la division à sa façon, l'étudiant du baccalauréat a évolué dans une tradition de gestion de classe et d'école qui l'ont formé et qui lui donnent une perspective particulière sur la gestion de classe. Ils savent. C'est ce que souligne le témoignage d'Antoine<sup>1</sup>, 12 ans, questionné dans le cadre d'élaboration de cet article sur ce que signifie pour lui l'accueil : « Une classe où j'ai ma place est une classe où on ne me traite pas comme un innocent. »

---

1. L'auteur, dans une optique de création collective, a rencontré tout au long de la rédaction de cet article des jeunes, des collègues, des amis et les a interrogés de façon informelle sur leur conception de l'accueil.

Si je veux amener les étudiants et les élèves à remettre en question les savoirs qu'ils possèdent, à en développer d'autres, si je veux les influencer, je dois tenir compte de la tradition de savoirs dans laquelle ils ont été placés jusqu'à présent. Les initier à une autre tradition de savoir sans tenir compte de leur présavoir rend problématique leur appartenance à celui-là. L'herméneutique modérée nous invite à remettre en question nos croyances d'éducateurs tout-puissants qui nous amènent à croire que le savoir doit être assimilé de la même façon par tous.

Les tenants d'une herméneutique modérée nous amènent aussi à prendre en compte la constitution historique des savoirs. Les étudiants et les élèves d'aujourd'hui n'envisagent pas les savoirs de la même façon que ceux des générations qui les ont précédés. Par exemple, ils intègrent de façon particulière les savoirs sur l'inclusion parce qu'ils vivent à une époque différente de son évolution historique.

L'accueil, dans une perspective herméneutique modérée, c'est aussi l'accueil d'expériences concrètes et personnelles qui ont contribué à développer des préconceptions (*a priori*) sur les savoirs, afin que dans le dialogue et par la réflexion raisonnable ces savoirs puissent s'ouvrir à d'autres possibilités. Le processus de connaissance et de participation au monde ne peut se dérouler sans la prise en compte des savoirs d'expérience.

Pour illustrer cette position herméneutique, nous rapportons ici les propos d'un collègue, professeur en éducation :

« La situation éducative, c'est un partage d'expériences plutôt qu'un échange d'idées ou de concepts abstraits. C'est un lieu où on peut avoir le goût de sa propre parole et où on accueille l'autre dans son histoire. Il est important de sortir de l'idéal de la parole juste qui fait qu'on n'est pas autorisé à dire, qu'on n'a pas les bons mots, qu'on n'est pas intéressant ».

L'appartenance devient ici l'appartenance de ceux qui ne savent pas où ils vont mais qui ont confiance d'aller quelque part, l'appartenance à une communauté créative dans sa façon d'appréhender le savoir, à une communauté qui cherche et qui délibère. C'est aussi la foi dans la création collective, une création non pas meilleure que la création individuelle mais différente.

Les pratiques d'accueil liées à une position herméneutique modérée mettront l'accent sur le temps nécessaire pour dialoguer, converser, transformer des croyances sur les savoirs. La pédagogie de l'accueil veillera ici à assurer des transitions graduelles entre les divers ordres d'enseignement. Elle sera soucieuse, par exemple, de tenir compte des niveaux de langue valorisée dans les milieux éducatifs différents. Elle sera consciente que les normes et les comportements qui étaient valables dans la communauté du secondaire et qui permettaient à l'élève d'y fonctionner ne sont plus les mêmes en milieu universitaire (Bruffee (1999)). Elle verra à planifier des cours qui graduent les niveaux de prise de risque afin de permettre aux apprenants et aux éducateurs d'engager un dialogue où ils seront confiants de pouvoir dire leurs savoirs, de se laisser influencer par ceux des autres, de se remettre en question et de choisir une position pour l'action concrète.

Le professeur ou l'enseignant verra aussi ses interprétations de savoirs transformées dans le processus, ce qui vient ébranler la croyance fortement ancrée que le « bon » professeur (ou enseignant) est celui qui sait tout. « Ma plus belle expérience éducative, dira une étudiante en éducation, c'est celle où un professeur d'université, quand j'étais à la maîtrise, m'a dit que je lui avais appris quelque chose. »

La position herméneutique modérée privilégie l'ouverture au nouveau, à l'inédit, à ce qui ne coïncide pas entre les perceptions du professeur (ou de l'enseignant) et celles des apprenants et dont l'éducateur se doit de tenir compte pour moduler son interprétation pédagogique de la matière. Le professeur (ou l'enseignant) ne fait pas que recevoir l'indéterminé, l'incertitude du dialogue, il cherche aussi à créer dans le cadre pédagogique le non-familier afin de susciter le questionnement et la délibération.

## **Accueil de sa condition de dominé et appartenance à une communauté de résistants**

Du point de vue de la position herméneutique critique (Habermas (1971), Bourdieu et Passeron (1983)), l'herméneutique modérée place une trop grande confiance dans le dialogue et ne démontre pas assez les relations de pouvoir à l'œuvre dans la transmission des connaissances. Des facteurs tels les relations de classes, de race, de sexe et les conditions socio-économiques des apprenants et des éducateurs influencent, souvent de façon non réfléchie, les processus d'interprétation des savoirs. L'interprétation quotidienne des savoirs, dans la classe et dans les institutions, perpétue, reproduit et légitime les rapports de domination présents dans la société et maintient les privilèges culturels des classes dominantes. Elle concourt, souvent de façon inconsciente, à la légitimation des structures traditionnelles de pouvoir. Ainsi, le professeur et l'enseignant assimilent à leur insu des présupposés, des structures de pouvoir qu'ils transmettent à leurs étudiants et à leurs élèves. Dans une perspective critique, le capital culturel, privilégié par les tenants de l'herméneutique conservatrice, n'est pas vu comme la propriété de tous. Il correspond aux intérêts économiques et symboliques des groupes qui sont déjà avantagés par le système de pouvoir existant. Habermas (1971) avance que ces savoirs exercent d'autant plus de pouvoir qu'ils sont présentés sous l'angle du savoir objectif. L'action pédagogique qui néglige de dénoncer les relations hégémoniques en jeu dans le travail éducatif conduit les classes dominées à reconnaître le pouvoir et la légitimité du capital culturel des classes dominantes et de leur savoir-faire, tout en dévalorisant le capital culturel des classes dominées et leur savoir-faire. Une telle action pédagogique reconnaît à certains le droit de penser, de développer des savoirs et aux autres le devoir de les appliquer (Bourdieu et Passeron (1983)).

L'interprétation du savoir, dans une perspective herméneutique critique, aura pour but de faire apparaître les idéologies, de détruire « la fausse conscience » qui déforme nos interprétations, de promouvoir par la réflexion critique aidée de

l'explication scientifique, une communication plus libre de préjugés, plus transparente, qui mènera à un consensus libérateur.

Dans la foulée d'une herméneutique critique, Freire (1998), (1977)) propose une conception conscientisante et libératrice de l'éducation où l'éducateur, qu'il qualifie d'humaniste, est le compagnon de ses étudiants et de ses élèves dans la lutte pour la libération. La libération authentique ne saurait être autre chose qu'une praxis qui suppose l'action et la réflexion des hommes sur le monde pour le transformer. La situation éducative doit mettre l'étudiant et le professeur, l'enseignant et l'élève, au défi, en leur proposant d'envisager leur situation comme un problème à résoudre, comme une réalité historique qu'il est possible de transformer. Le fait de tenir les apprenants dans le fatalisme, d'en faire des humains qui reçoivent passivement des savoirs, de les soumettre à une pédagogie que Freire qualifie de bancaire, une pédagogie des « dépôts » de savoir et des « communiqués » de savoir, les prive d'un élan de transformation dont ils sont les sujets. Une telle pédagogie est violente et elle sert les intérêts des oppresseurs. Renversant les perceptions habituelles de la dichotomie dominant/dominé, Freire parlera de minorités dominatrices et de majorité dominée, une minorité de personnes dictant les règles du jeu à une majorité qui s'y soumet. La pédagogie de la domination est nécrophile, elle favorise l'amour de la mort et non l'amour de la vie parce qu'elle annule le pouvoir créateur des étudiants et des professeurs et les pousse à s'ajuster au monde.

L'éducation, pour Freire (1977), est une tâche permanente parce qu'elle se fonde sur la perfectibilité des êtres humains, qu'elle reconnaît comme des êtres « en devenir », des êtres qui se savent inachevés. « L'éducation conscientisante n'est pas un fixisme réactionnaire, c'est un futurisme révolutionnaire » (*ibid.*, p. 67).

Les tenants d'une herméneutique critique valorisent l'accueil dans la classe du doute, de la suspicion, de la critique, du débat, de la controverse, du conflit, du plaidoyer en vue d'une action dans le monde dont fait partie le monde de la classe. La classe est vue comme un lieu d'élaboration de savoirs utiles et applicables dans l'action. Il ne s'agit pas d'accumuler des savoirs qui pourront servir plus tard mais d'accueillir les problèmes sociaux auxquels doivent faire face les étudiants et les élèves, de lier l'acquisition des savoirs et la résolution de problèmes afin d'inciter à la prise de position et à l'action concertée.

La communauté se forge autour d'une volonté de se libérer d'une éducation qui rend passif, soumis, qui entretient des rapports de pouvoir du type dominant-dominé et qui a des intérêts à ce que les étudiants et les élèves se voient comme dépendants, impuissants, démunis, incapables de choix et d'action. L'éducateur comme le disait un étudiant, crée l'appartenance « en affichant ses propres couleurs », ses idées, ses opinions. Il propose une démarche pédagogique qui fait naître les conflits et qui incite les étudiants et les élèves à se prononcer sur l'à-propos du cadre pédagogique en égard à ses potentialités de conscientisation et de libération. Il reste attentif aux effets de ses propres pratiques pédagogiques. En quoi ces dernières entretiennent-elles une communauté où l'éducateur « trouve dans l'absolutisation de l'ignorance de ses élèves la raison de son existence » (Freire (1977, p. 52)? En quoi portent-elles la marque d'une fausse générosité paternaliste qui donne son savoir

pour mieux réduire à l'inaction et à l'immobilisme? En quoi les pratiques pédagogiques reproduisent-elles dans l'espace de la classe, le rapport de domination de la société envers les pauvres, les marginaux, les minoritaires?

## **Accueil de la multiplicité et appartenance à une communauté d'« inter-agissants »**

La position herméneutique radicale, qui est celle des déconstructivistes et des poststructuralistes (Derrida (1983), Foucault (1992), (1988), (1985), (1969), Lyotard (1979)), ne souscrit pas à un idéal de communication sans frontière. Elle est soupçonneuse à l'égard de toute méthode réflexive qui revendiquerait l'émancipation des personnes, comme le font les herméneuticiens critiques. Elle ne nie pas que les institutions soient contraignantes. Elle considère que les idéologies sont construites à la fois par ceux qui exercent des fonctions d'autorité et par ceux qui s'y soumettent. Comme les tenants de l'herméneutique modérée, elle avance que les savoirs s'inscrivent dans des traditions, des contextes, des présuppositions. Elle s'en distingue cependant en se référant non pas à un savoir universel ou un savoir qui se rapproche de plus en plus de l'universel, mais à un savoir multiple. Elle tente d'ouvrir à une hétérogénéité de sens, à de multiples interprétations des savoirs qui sont vus comme relatives et contingentes. Ces positions par rapport aux savoirs s'expriment dans la complexité des pratiques locales qui sont vues comme autant de points de recherche d'influence.

Ce qu'apporte l'approche radicale, c'est l'importance du jeu des représentations des savoirs et de leurs interactions. Il s'agit, dans une attitude ludique de mettre à jour les règles du jeu, de s'inventer des possibilités de jouer avec celles-ci, de l'intérieur, puisqu'il est impossible de s'en extraire. Les tenants d'une herméneutique radicale associent les discours de savoirs à des discours de pouvoirs. Devant cette multitude de savoirs, ils se posent les questions suivantes :

- Quel est mon pouvoir comme apprenant, comme enseignant, comme professeur?
- Quel est mon pouvoir dans telle circonstance historique et locale?

Complexité, multiplicité, interaction, pouvoir et influence sont les discours adoptés par cette perspective pour réfléchir sur le processus d'enseignement et d'apprentissage. Le terme d'influence peut ici surprendre. Il est souvent associé, tout comme celui de «pouvoir» à des pratiques manipulatrices, à des manœuvres malhonnêtes. Si on adopte une perspective herméneutique radicale, savoir et pouvoir se constituent mutuellement. Toute interprétation de savoir constitue un exercice de pouvoir ou d'influence que ce soit sur la communauté scientifique, les collègues ou les apprenants. Que nous nous réclamions, par exemple, d'une appartenance cognitive, constructiviste, humaniste non directive, de l'analyse réflexive ou de l'approche-qualité de Glasser, nous privilégions une conception particulière des savoirs et tentons de lui faire exercer plus d'influence dans nos activités d'enseignement ou

de recherche. Une position de savoir est une position de recherche d'influence sur d'autres positions de savoirs.

L'accueil qui caractérise une perspective herméneutique radicale est celui de la multiplicité de positions qui interagissent dans les situations éducatives. Ce qui importe, c'est l'accueil de croyances diverses et la mise en évidence du foisonnement d'interprétations pour mieux agir et exercer son pouvoir dans le monde moderne. La perspective radicale ne nie pas les règles générales ou les normes mais dans un contexte qui valorise les règles et les normes, elle choisit de mettre en scène les multiples perspectives d'où institutions, professeurs et étudiants peuvent exercer leur pouvoir. Par exemple, à côté de pratiques d'appartenance qui transmettent de façon spécifique aux étudiants les objectifs des activités, les tenants d'une herméneutique radicale font vivre la complexité des perspectives, des croyances, des discours et leur interaction; ils laissent les étudiants dégager leur propre sens et créer des alliances au sein même de la classe pour arriver à faire en sorte que leur point de vue exerce de l'influence.

Cette position qui envisage la transmission des savoirs comme un exercice d'influence se heurte à une croyance voulant que les savoirs enseignés soient des savoirs intégrés. En herméneutique radicale, on part plutôt de la perspective que, dans l'action pédagogique, l'exercice du pouvoir ou l'exercice de l'influence ne va pas de soi, qu'il est problématique. Cette perspective incite à prêter une attention particulière aux effets de ses pratiques pédagogiques et au sentiment particulier d'accueil et d'appartenance qu'ils produisent. Cette pédagogie de l'hétérogénéité et de l'influence a aussi pour effet de cultiver chez les éducateurs et les apprenants le doute quant à leurs capacités d'accueil, au lieu de postuler un accueil inconditionnel. Malgré toute notre volonté d'accueillir tous les savoirs, de nombreuses positions nous demeurent inconnues ou incompréhensibles du point de vue d'où on les observe.

En plus d'amener à envisager l'accueil et l'exercice d'influence des savoirs comme problématiques, la position herméneutique radicale nous a conduite comme chercheuse et comme pédagogue à une conception particulière de l'appartenance (Michaud (2001), (1999), Michaud et Gauthier (1996)). Celle-ci, dans notre optique, est non seulement vue comme l'appartenance à un groupe plus ou moins étendu ou à une culture particulière. Elle devient aussi la reconnaissance de son appartenance aux effets de ses actions pédagogiques.

Quand nos pratiques pédagogiques produisent les effets escomptés, nous reconnaissons volontiers qu'ils nous appartiennent, que nous sommes imputables, au moins en partie de leurs succès. Cette reconnaissance devient davantage problématique quand nous faisons le diagnostic d'une interaction ou relation pédagogique insatisfaisante. Supposons par exemple que comme professeur, je pose le diagnostic suivant : les étudiants ne font qu'acquérir les savoirs pour réussir leur examen et une fois l'épreuve terminée, ils les mettent de côté et ne les intègrent pas à la résolution de problèmes concrets qu'ils ont à résoudre. Dans ce cas, reconnaître mon appartenance à l'interaction en cause, signifie que, comme pédagogue, je conviens que je fais partie de cette réalité : « En quoi et comment mon action pédagogique

contribue-t-elle à cet effet? ». Une telle reconnaissance peut sembler à prime abord culpabilisante dans une perspective où reconnaître que je fais partie du problème équivaldrait à reconnaître toute la responsabilité du problème. Mais, comme le souligne l'école de Palo Alto (Dionne et Ouellet (1990)), je ne peux faire partie de la solution du problème si je ne peux reconnaître que je fais partie du problème et que je contribue, à ma façon, à entretenir le problème. Cette perspective qu'on pourrait qualifier d'appartenance aux effets de ses pratiques apparaît, de notre point de vue, une stratégie pédagogique efficace pour produire des environnements éducatifs qui créent un sentiment d'appartenance. Un professeur ou un enseignant qui reconnaît son appartenance aux effets de ses propres pratiques pédagogiques construit un environnement où les apprenants peuvent aussi reconnaître à leur tour une appartenance à leur propre processus d'apprentissage.

## Conclusion

Dans cet article, nous avons exploré diverses interprétations du savoir qui interagissent dans le lieu même de la classe comme au sein des institutions et qui conduisent à des pratiques particulières d'accueil et d'appartenance. On pourrait supposer que certaines de ces pratiques sont plus appropriées dans le contexte universitaire alors que d'autres sont réservées au milieu scolaire. On pourrait supposer, par exemple, que c'est à l'université de développer l'esprit critique des étudiants. Nous croyons au contraire qu'un système d'éducation qui favorise la mise en interaction de pratiques multiples d'accueil et d'appartenance, et ce, dans tous les contextes académiques, contribue à former des personnes ou des citoyens davantage capables d'interagir avec des environnements complexes et changeants. À l'opposé, un système d'éducation qui ne valorise qu'une conception du savoir rend les apprenants moins aptes à faire face à la diversité, à l'hétérogénéité qui caractérisent les contextes éducatifs actuels. Par exemple, en apprenant à compter, l'élève de première année peut être amené à apprendre les règles précises qui font partie du savoir fondamental en mathématiques (accueil du savoir commun - appartenance à la communauté scientifique). L'enseignante ou l'enseignant peut mettre en évidence les expériences des élèves où ils ont déjà été en contact avec les nombres afin de mieux les aider à intégrer le savoir mathématique à ces expériences (accueil d'expériences diversifiées - appartenance à une communauté de délibérants). L'élève de première année peut être sensibilisé au fait que 10 grains de céréales dans le bol d'un enfant qui souffre de malnutrition (dans son école ou dans un pays où règne la famine et la guerre) n'ont pas la même signification que 10 grains de céréales dans le bol de celui qui dispose d'un déjeuner copieux (accueil de diverses conditions sociales - communauté de résistants). L'enseignant pourrait demander aux enfants à quoi ils associent le chiffre 10, ce qui mettrait en évidence une multiplicité de perspectives, tantôt artistiques, tantôt pratiques, tantôt techniques, tantôt philosophiques, tantôt économiques et leur faire faire l'expérience de la « non-recherche » de la bonne réponse (accueil de la multiplicité - communauté d'interagissants).

Cependant, l'utilité première de cette réflexion est d'amener le lecteur à envisager qu'il possède une conception du savoir, alors qu'on prend souvent pour acquis que le savoir est neutre. Pouvoir identifier cette conception, c'est se donner un outil pour choisir les stratégies qui correspondent le mieux à sa conception du savoir et qui permettront de créer un climat particulier dans le contexte éducatif qui est le nôtre. C'est aussi pouvoir s'appuyer sur les conceptions du savoir des apprenants, quel que soit leur âge, pour faire vivre des situations éducatives riches. C'est aussi faire un pas dans la reconnaissance et la mise en valeur de la diversité de nos conceptions dans nos organisations plutôt que de vouloir les paralyser, les asphyxier ou les bâillonner pour que seulement notre conception (ou une conception) exerce de l'influence. C'est contribuer à rendre l'expérience éducative plus complexe, et par conséquent plus créative.

Faire apparaître cette hétérogénéité est encore plus important dans un contexte d'éducation en langue française sur le continent américain et, plus particulièrement en ce qui nous concerne, dans un contexte acadien d'éducation en langue française. Comme le souligne Thériault (1995), en parlant de l'identité acadienne à l'épreuve de la modernité : « définir laïquement une communauté, c'est la définir politiquement, c'est penser son unité comme le résultat de l'affrontement des différences et des points de vue qu'elle renferme. [...] c'est-à-dire unifier à travers la délibération politique, et non plus par le mythe fondateur, les multiples pratiques éparses et fragmentées » (p. 241). C'est faire place à la différence comme nourriture pédagogique, politique et culturelle.

---

## Références bibliographiques

- Bauman, Z. (1991). *Modernity and ambivalence*. Ithaca, NY : Cornell University Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1983). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. (1<sup>ère</sup> édition, 1970). Paris : Éditions de Minuit.
- Bruffee, K.A. (1999). *Collaborative learning. Higher education, interdependence and the authority of knowledge*. Baltimore et Londres : The Johns Hopkins University Press.
- Cazabon, B. (1997). L'enseignement en français langue maternelle en situations de minorité. In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 23 (3), pp. 483-508.
- Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans : rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : Unesco : O. Jacob, 1996.



- Corin, E. (1996). Dérive des références et bricolages identitaires dans un contexte de postmodernité. In *Les frontières de l'identité*, M. Elbaz, A. Fortin et G. Laforest (dir.), Sainte-Foy, Paris : Les Presses de l'Université Laval, L'Harmattan, pp. 254-269.
- Derrida, J. (1980). The principle of reason. The university in the eyes of its pupils. In *Diacritics*, Vol. 13, automne, pp. 3-20.
- Dionne, P., Ouellet G. (1990). *La communication interpersonnelle et organisationnelle : l'effet Palo Alto*. Boucherville, QC : G. Morin.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue de sociologues britanniques*. Bruxelles : de Boeck-Wesmael.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1985). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. (1<sup>ère</sup> édition, 1975). Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1988). Truth, power, self : An interview with Michel Foucault. In *Technologies of the self*, L.H. Martin, H. Gutman et P.H. Hutton (dir.), Amherst, MA : The University of Massachusetts Press, pp. 9-16.
- Foucault, M. (1992). Deux essais sur le sujet et le pouvoir. In *Michel Foucault. Un parcours philosophique*, H. Dreyfus et P. Rabinow (dir.), Paris : Gallimard, pp. 297-321.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers*. Boulder, CO : Westview Press.
- Freire, P. (1977). *La pédagogie des opprimés : suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : Maspero.
- Gadamer, H.G. (1982). *L'art de comprendre. Écrits I. Herméneutique et tradition philosophique*. Paris : Aubier Montaigne.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. New York, NY : State University of New York Press.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Boston, NY : Beacon Press.
- Hirsch, E.D. (1987). *Cultural literacy : What every American needs to know*. Boston : Houghton Mifflin.
- Holmes Group (1995). *Tomorrow's schools of education*. East Lansing, MI : Holmes Group.
- Liston, D.P., Zeichner, K.M. (1991). *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York, NY : Routledge
- Liotard, J.-C. (1979). *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*. Paris : Les Éditions de Minuit.

- Michaud, C. (2001). Intégration des savoirs et enjeux de pouvoirs. In *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*, D. Raymond (Eds), Actes du 13<sup>e</sup> Congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE), 26 au 30 juin 2000, Université de Sherbrooke, Québec.
- Michaud, C. (1999). Interaction des savoirs et des pouvoirs en formation des enseignants. Une analyse des discours partenariaux. In *Cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 6 (3), pp. 421-440.
- Michaud, C., Gauthier, C. (1996). Étude de l'intégration des savoirs et des pouvoirs en formation des maîtres. Une analyse des discours (1969-1993). In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 22 (1), pp. 3-23.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 20 (1), pp. 63-85.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*. Paris : Éditions du Seuil.
- Schleiermacher, F. (1999). *Des différentes méthodes du traduire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Thériault, J.Y. (1995). *L'identité à l'épreuve de la modernité*. Moncton, NB : Éditions d'Acadie.