

**L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu**  
**Éduquer à la compréhension et à la relation**  
**Divided Man : In Search of Lost Meaning**  
**El hombre fragmentado : en busca del sentido perdido**

Christiane Gohier

Volume 30, Number 1, Spring 2002

Les finalités de l'éducation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079537ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079537ar>

[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

Gohier, C. (2002). L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu : éduquer à la compréhension et à la relation. *Éducation et francophonie*, 30(1), 7–25.  
<https://doi.org/10.7202/1079537ar>

Article abstract

The question of the purposes of education, although universal, is still temporal. Whatever the wording, the questions of “Who” (what type of person) do we want to train? “Why?” “For what?” cannot be ignored once we refer to “leading” someone towards something, but the answers varied according to the societies that asked them. The contemporary reflection on the “Who” to train requires an examination of the world in which we live, beyond the simple reiteration of slogans that accompany the phenomenon of globalization, gimmicks or the knowledge economy. The complexity of the world today makes a multi-faceted examination necessary, allowing us to understand our reality. The joining of economic, political, geopolitical, sociological and anthropological points of view, as well as those of technology and epistemology, is needed to excavate the zones of shadow and light of the “New World”. At the end of this examination, it is proposed that the purpose of education be to teach understanding and relating, calling both on reason and sensitivity, on the sensible and the felt, which allow Man to rediscover meaning as the place of his unity.

# L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu

## Éduquer à la compréhension et à la relation<sup>1</sup>

**Christiane GOHIER**

Université du Québec à Montréal<sup>2</sup>, (Québec) Canada

### RÉSUMÉ

La question des finalités de l'éducation, si elle est universelle, n'est pour autant pas atemporelle. Quelles qu'en aient été les formulations, les questions du Qui (quel type de personne) veut-on former? Pourquoi? À quoi? sont incontournables dès que l'on parle de « conduire » quelqu'un vers quelque chose, mais les réponses ont varié selon les sociétés qui les ont posées. La réflexion contemporaine sur le Qui former passe donc par un examen du monde dans lequel nous vivons, au-delà de la simple répétition des slogans qui entourent les phénomènes de la mondialisation, des Tic ou de l'économie du savoir... La complexité du monde actuel rend nécessaire un examen multi facettes qui permet d'éclairer la compréhension de notre réalité. La conjugaison des points de vue économique, politique et géopolitique, sociologique et anthropologique aussi bien que technologique et épistémologique sont mis à contribution pour mettre au jour les zones d'ombre et de lumière du « nouveau monde ». À l'issue de cet examen, il est proposé que l'éducation ait pour finalité de former à la *compréhension* et à la *relation* en faisant appel à la fois à la raison et à la sensibilité,

1. Je tiens à remercier Guy de Villers Grand-Champs pour ses judicieux commentaires qui m'ont permis de bonifier ce texte.
2. Chercheur au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

au *sensé* et au *senti* qui permettent à l'Homme de retrouver le sens comme lieu de son unité.

---

## ABSTRACT

### **Divided Man : In Search of Lost Meaning**

Christiane Gohier

Department of Education Sciences, Université du Québec à Montréal, (Québec) Canada

The question of the purposives of education, although universal, is still temporal. Whatever the wording, the questions of “Who” (what type of person) do we want to train? “Why?” “For what?” cannot be ignored once we refer to “leading” someone towards something, but the answers varied according to the societies that asked them. The contemporary reflection on the “Who” to train requires an examination of the world in which we live, beyond the simple reiteration of slogans that accompany the phenomenon of globalization, gimmicks or the knowledge economy. The complexity of the world today makes a multi-facetted examination necessary, allowing us to understand our reality. The joining of economic, political, geopolitical, sociological and anthropological points of view, as well as those of technology and epistemology, is needed to excavate the zones of shadow and light of the “New World”. At the end of this examination, it is proposed that the purpose of education be to teach understanding and relating, calling both on reason and sensitivity, on the sensible and the felt, which allow Man to rediscover meaning as the place of his unity.

---

## RESUMEN

### **El hombre fragmentado : en busca del sentido perdido**

Christiane Gohier

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Quebec en Montreal, (Quebec), Canadá

El problema de las metas de la educación, si es universal, no es sin embargo intemporal. Cualesquiera que hayan sido las formulaciones, las cuestiones en torno a Quién (qué tipo de persona) se desea formar, por qué, para qué, se vuelven ineludibles a partir del momento en que se pretende « conducir » a alguien hacia algo, pero las respuestas han variado según las sociedades que se han cuestionado. La reflexión contemporánea en torno a Quién formar exige el examen del mundo en el que vivimos, más allá de la simple reiteración del eslogan en torno a los fenómenos de la mundialización, de las TIC o de la economía del conocimiento? La complejidad del mundo contemporáneo, hace necesario un examen multi facetico que permita

clarifier la compréhension de notre réalité. La conjugaison de los puntos de vista económico, político y geopolítico, sociológico y antropológico tanto como el tecnológico y el epistemológico nos permiten descubrir zonas de sombra y de luz del « nuevo mundo ». Al terminar este examen, se propone que la educación tenga como finalidad formar a la comprensión y a la relación haciendo uso tanto de la razón como de la sensibilidad, de lo sensato y de lo sentido lo que permite al Hombre de recobrar el significado en tanto que sitio de su unidad.

---

## Préambule

La question des finalités de l'éducation, si elle est universelle, n'est pour autant pas atemporelle. Quelles qu'en aient été les formulations, les questions du Qui (quel type de personne) veut-on former? Pourquoi? À quoi? sont en effet incontournables dès que l'on parle de « conduire » quelqu'un vers quelque chose. Mais, est-il besoin de le dire, le quelqu'un et le quelque chose ne sont pas désincarnés et les sociétés ont donné des réponses, souvent plurielles, à ces questions.

Le XX<sup>e</sup> siècle a été particulièrement prolifique en cette matière et la réponse au Qui former a varié selon l'école de pensée et la discipline contributive ayant donné forme à la conception anthropologique sous-jacente aux différentes théories éducatives. Ainsi, la sociologie marxiste, par sa pédagogie de la conscientisation, vise-t-elle à libérer l'homme, la sociologie positiviste à le socialiser, la philosophie pragmatiste, à en faire un citoyen éclairé, capable de résoudre des problèmes, et la psychologie, qui a si fortement marqué l'éducation, à produire un homme rationnel pour les cognitivistes, ayant des comportements adaptés pour les behavioristes, aux potentialités actualisées pour les humanistes et à l'agir fondé sur le désir pour les psychanalystes<sup>3</sup>.

Ces différents ancrages disciplinaires ayant pour fondements autant d'anthropologies philosophiques, refaçonnées dans leur langage, sont par ailleurs tributaires du contexte sociétal qui les a vus naître. La sociologie de la connaissance peut nous aider à en retracer l'historique. Chose certaine, la question du choix des finalités éducatives ne peut trouver réponse qu'en faisant un détour obligé par la prise en compte des caractéristiques du monde actuel.

---

3. Cette liste n'est évidemment pas exhaustive et pêche, comme toutes les classifications, par son caractère réducteur et simplificateur. Elle sert ici simplement à illustrer la dimension plurielle et contrastée de différents courants pédagogiques au regard des finalités de l'éducation. Toute classification diffère par ailleurs selon la typologie choisie, ici l'ancrage disciplinaire. On trouvera d'autres typologies dans des ouvrages comme ceux d'Olivier Reboul, dans *Le langage de l'éducation*, 1984, Paris : PUF; Yves Bertrand et Pierre Valois dans *Les théories contemporaines de l'éducation*, 1990, Ottawa : Agence d'ARC; et Octavi Fullatt i Genis, Sens et éducation in *Éducation et Philosophie*, J. Houssaye (dir.), Paris : ESF, 1999, pp. 199-230.

## Dans quel monde vivons-nous ?

Cette question mérite qu'on s'y attarde au-delà des qualificatifs, devenus slogans, utilisés de façon récurrente pour décrire la société contemporaine : société de la mondialisation, des TIC (technologies de l'information et des communications), économie du savoir... La complexité du monde actuel exige un examen multi facettes que seule une approche par divers angles d'analyse peut réaliser. Aussi, est-ce la conjugaison des points de vue économique, politique et géopolitique, sociologique et anthropologique aussi bien que technologique et épistémologique qui permet d'éclairer la compréhension de notre réalité. Il va sans dire que dans le cadre d'une réflexion comme celle-ci, chaque dimension ne peut être appréhendée que sommairement. Suffisamment, cependant, pour tracer un tableau qui, faute d'être exhaustif, offre l'avantage d'être synthétique.

*D'un point de vue économique*, c'est sans contredit le terme de mondialisation, désignant la mondialisation de l'économie de marché aussi bien que la globalisation des marchés, qui qualifie le mieux cette sphère d'activités. À la fin du XX<sup>e</sup> siècle, on a en effet assisté à l'extension de l'économie de marché, entre autres dans les pays d'Europe de l'Est, dont la bannière socialiste s'est faite disons plus discrète, en même temps que les marchés eux-mêmes prenaient de l'expansion. De monopolistiques qu'ils étaient, à l'échelle nationale, avec des visées expansionnistes hégémoniques, ils sont devenus « mégamonopolistiques » à l'échelle mondiale, supra-nationale, sous la gouverne de firmes-réseaux dont les gestionnaires et les actionnaires proviennent de divers horizons nationaux. Ces firmes ont par ailleurs diversifié leurs opérations et leurs produits, donnant lieu à une globalisation des marchés<sup>4</sup> (Crochet (1997); Dollfus (1997); Esposito & Azuelos (1997)).

*D'un point de vue politique*, ce raz-de-marée économique s'est accompagné d'un désengagement de l'État dans la sphère publique et d'une tendance à la privatisation de secteurs sociaux sous sa juridiction, comme l'éducation et la santé. Le pouvoir monopolistique et supra-national des firmes réseaux supplante celui, nationalement circonscrit, des décideurs politiques, par ailleurs assujettis aux diktats d'investisseurs et de sociétés qui menacent de se retirer dès que les orientations politiques ne confortent pas leurs intérêts.

La déréglementation des marchés contribue à redessiner la carte *géopolitique* du monde, en ouvrant les frontières par l'abolition des barrières tarifaires et en superposant une cartographie sous forme de réseaux économiques à la cartographie géo-nationale. Ces réseaux ont par ailleurs pour noyaux des mégapoles créées entre autres par la concentration des réseaux de communication par lesquels transitent, à une vitesse faramineuse, les transactions. Ainsi, la sphère du politique ne remplit-elle plus sa tâche comme lieu de conviction réciproque des citoyens, comme « lieu atopique de la décision d'être ensemble collectivement » (Caillé, 1993, p. 263) et est absorbée par la politique, comme instance de défense d'intérêts...de plus en plus

---

4. Selon Crochet (1997), le terme mondialisation fait référence à l'étendue ou à l'extension des marchés à l'échelle mondiale, alors que celui de globalisation renvoie à la diversification des activités et des opérations de certaines firmes « globales » ou firmes-réseaux dans l'ensemble des marchés mondiaux.

économiques...<sup>5</sup>. L'idée d'État-Nation s'estompe au profit de celle de réseaux qui forment une chaîne dont les maillons s'étendent à l'échelle de la planète, ce qui n'est pas sans avoir de conséquences sur l'identité des hommes qui la peuplent et celle de leurs institutions.

*D'un point de vue socio-anthropologique*, le monde contemporain est en effet traversé par la question de l'identité. Les moyens de transport rapides et de communication virtuels, d'une part, le chômage ainsi que l'écart entre les bien et les mal nantis, notamment dans l'axe Nord-Sud, d'autre part, ont pour conséquence le métissage culturel des populations. Déjà présent dans les grandes villes, il s'est accentué, entre autres par les vagues migratoires, faisant des mégapoles des villes à la frange d'un cosmopolitisme intégré et de la pluriethnicité éclatée d'une tour de Babel. Mais le métissage culturel n'est pas que l'effet du flux migratoire. Il est également causé, et c'est là un phénomène propre à la fin du XX<sup>e</sup> siècle dans l'ampleur qu'il a prise, par le croisement des produits culturels émanant de groupes ethniques, ou plus largement nationaux, spécifiques.

Ce sont, là encore, les progrès technologiques qui ont engendré la porosité culturelle, à grande échelle. Qu'il s'agisse des médias de masse, comme la radio ou la télévision, et plus encore de communication virtuelle, par l'Internet, les nouvelles technologies de la communication ont favorisé la mixité culturelle au-delà de la rencontre physique *in situ*, dans la sphère, sans frontières, de la virtualité. Cette porosité culturelle, si elle élargit les horizons culturels, a pour contrepartie de réduire le sentiment d'appartenance aux communautés nationales et locales et donne parfois lieu à des revendications à saveur intégriste de la part de certaines communautés (Gohier & Anadon (2001); Gohier & Lebrun (2001)). Indépendamment de la posture adoptée, la question de la citoyenneté, des droits et de l'identité qu'elle confère, se greffe à celle de la mixité. Peut-on être à la fois citoyen du monde, si tant est que cette appellation ait un sens, et citoyen de sa cité?

Les institutions politiques et éducatives sont touchées par cette vague de remises en question et tentent de se mettre au diapason avec les autres pays, au plan des politiques économiques et environnementales, entre autres, et des réformes éducatives qui ont cours dans les pays de l'OCDE<sup>6</sup> (Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997)), le Québec ayant emboîté le pas récemment par l'adoption d'un curriculum centré sur les compétences (ministère de l'Éducation du Québec(2000)). Nous avons fait état ailleurs (Gohier & Grossmann (2001)) de l'historique de cette réforme, au regard du concept de formation fondamentale, et du mouvement de mondialisation (à tout le moins européen et nord-américain) de la compétence qui s'inscrit dans la logique pragmatiste et utilitariste dominante. Ces transformations culturelles et institutionnelles, à l'échelle inter ou trans-nationale, sont en grande partie dues aux progrès technologiques des dernières décennies, dont une analyse multi-facettes ne peut faire l'économie.

---

5. À l'instar de Caillé et de Lévy (1996), nous distinguons le politique, comme espace public au sens plein du terme, c'est-à-dire comme lieu où se joue la possibilité, pour des personnes appartenant à une même communauté, fût-elle le monde lui-même, de vivre ensemble, de la politique comme lieu de pouvoir institué et de défense d'intérêts.

6. Organisation de coopération et de développement économiques.

*D'un point de vue technologique et technoscientifique*, les avancées réalisées plus particulièrement dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle sont incommensurables avec celles des siècles précédents. Les moyens de transport, les médias d'information et de communication ont réduit, voire annihilé, les distances en instituant le temps de l'instantanéité, dans le cas de la communication virtuelle. Une masse d'informations est accessible, à ceux qui sont technologiquement branchés, aux quatre coins du globe et le réseautage informatique a favorisé, comme on l'a vu, le réseautage économique ainsi que la concentration des activités économiques dans les méga centres urbains. Notre conception de l'espace-temps s'en trouve modifiée, concourant au questionnement identitaire. Sans compter l'exploration de plus en plus poussée de l'espace modifiant nos représentations cosmologiques, en circonscrivant l'infinité-simale place occupée par la planète terre dans l'espace intergalactique.

Communication, espace et temps, ne sont pas les seuls paramètres modifiés par la science et la technologie. Comme le soutient Fountain (2001), les technosciences remettent en question les fondements mêmes de ce qui était traditionnellement considéré comme la « nature humaine ». L'insémination artificielle, les mères porteuses, la chirurgie transsexuelle et le clonage, entre autres exemples, nous font entrer dans le monde de l'hybridité dans lequel la frontière entre l'artificiel et le naturel s'estompe, de même que celle entre homme et femme, que l'on croyait pourtant inaltérable.

Nous devons développer notre capacité à prendre en compte ces hybrides, ces nouvelles entités émergentes, ces « naturecultures » (Haraway (2000)). Les créations d'entités deviennent de plus en plus « artificielles » et peut-être n'est-ce qu'une question de temps avant que ces nouvelles origines, les simulacres, ne soient, dans le prochain millénaire, considérées comme naturelles (c'est-à-dire légitimes).  
(Fountain, 2001, p. 277)

Comment l'être humain, l'homme, la femme doivent-ils se définir dorénavant? Si le passage du Moyen-Âge à la Renaissance a été marqué par une décentration de Dieu vers l'Homme, puis l'accent mis sur sa finitude dans le monde contemporain, comme l'avait souligné Foucault (1966), quel est et quel sera dorénavant le centre de l'Univers? Cette interrogation existentielle fondamentale renvoie à son pendant au plan épistémologique sur le statut du savoir.

*D'un point de vue épistémologique*, la relativité des savoirs a été abondamment thématifiée par la sociologie de la connaissance, notamment dans les travaux de Kuhn (1983). Le scientisme du XIX<sup>e</sup> siècle a été récusé au profit d'une conception paradigmatiquement contextuée des sciences, de la nature ou humaines. Les savoirs ne sont plus des certitudes, d'une part, et sont fragmentés, d'autre part, dans des sciences relativement compartimentées sous forme de disciplines qui ne sont plus chapeautées par un discours transversal, unificateur, comme le faisait la philosophie jusqu'à Descartes<sup>7</sup>.

---

7. Cette quête unitariste a par ailleurs connu des résurgences sporadiques. Mentionnons entre autres exemples le positivisme logique du Cercle de Vienne, dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, qui prétendait reconstruire l'ensemble de la réalité par le moyen de la logique.

Par ailleurs, le commun des mortels a accès à une somme d'informations fara-mineuse, comme on l'a mentionné, et l'école n'est plus la seule dispensatrice de savoirs diffusés également par les médias d'information et de communication. Par ces mêmes voies, les savoirs, s'ils sont fragmentés, sont également davantage partagés par une plus grande partie de la population et virtuellement discutés, par la voie de l'Internet, par celle-ci. Car la virtualité, la globalité et la technicité du nouveau monde ne peuvent être réduits au bilan par trop sombre que l'on vient de tracer. Leur dimension dominatrice ou asservissante voile leurs possibilités émancipatrices.

## L'autre versant du nouveau monde

La communication virtuelle et l'informatisation des données permettent aux personnes « branchées », c'est-à-dire ayant accès aux supports technologiques adéquats<sup>8</sup>, d'une part, de s'approprier une multitude potentielle d'informations et, d'autre part, de communiquer avec des personnes qui habitent à l'autre bout de la planète, sans nécessairement les connaître. Ainsi, par la voie de groupes de discussion, entre autres, peuvent-ils partager leur savoir, mais plus encore construire ou co-construire ce savoir et produire une œuvre commune.

C'est ce que font par exemple les personnes qui œuvrent à la construction, ouverte à tous, du système d'exploitation informatique Linux. Ce système, créé au début des années 1990, est offert gratuitement au public de même que de nombreux logiciels. Mais plus encore que la gratuité, c'est l'accessibilité à sa construction qui fait la particularité de Linux. Ses usagers ont en effet accès au code source de programmation du système et peuvent le modifier en fonction de leurs besoins à condition qu'ils rendent publique cette version modifiée (Linux Online (2000)). Il en va de même pour des logiciels qui peuvent être développés en collaboration. Linux fait ainsi figure de cas exemplaire au regard de la dimension émancipatrice de la mondialisation, au plan épistémologique aussi bien qu'économique. D'une part, il redessine le rapport au savoir et à ses produits, au plan de leur accès aussi bien que de leur constitution, en instituant un mode de co-construction dans une perspective de transformation continue. D'autre part, il fait obstacle au monopole économique érigé par les systèmes compétiteurs exploités commercialement, en étant offert gratuitement à ses usagers. Le cas Linux illustre donc comment la mondialisation des échanges, au plan de la communication et des savoirs, peut contrer sur son propre terrain technologique la tendance monopolistique de la mondialisation des marchés, fussent-ils reliés eux aussi au savoir. Ainsi, s'ils peuvent être les instruments d'une domination économique-culturelle, les Tic peuvent également, en contrepartie, être les outils d'une certaine démocratisation, également économique-épistémologique-culturelle.

---

8. Ce qui exclut par ailleurs d'emblée la majorité des personnes dans les pays en voie de développement et élargit l'écart entre bien et mal nantis, au plan des individus aussi bien que des pays et des continents.



Ils peuvent, dans le même sens, favoriser la création de solidarités socio-politiques, à l'échelle mondiale, pour tenter de contrer, là aussi, les effets dévastateurs de la globalisation des marchés et de l'affaiblissement ou du désengagement de l'État. Le mouvement SALAMI est un exemple de ce type de solidarité. Il s'agit, à l'origine, d'un mouvement de contestation contre l'*Accord Multilatéral sur les Investissements* (l'AMI), signé au début de l'année 1998 entre les 29 pays les plus riches au monde dans le cadre de l'OCDE (Opération Salami (2000)). La visée contestataire du mouvement déborde par ailleurs le cadre strict de l'AMI pour dénoncer, plus largement, les effets nocifs de la globalisation économique. Outre des activités de sensibilisation sur cette question, SALAMI initie des actions de désobéissance civile de masse à caractère contestataire et revendicateur, substituant le pouvoir social aux pouvoirs économique et politique. C'est ce qu'expriment ses promoteurs en décrivant les objectifs du mouvement.

Au cœur de la mission de SALAMI, réside la volonté de créer à long terme une nouvelle forme de pouvoir social susceptible de contrer et de renverser les dynamiques d'appauvrissement et de destruction accélérées qui accompagnent la mainmise de l'élite financière et politique sur les ressources et les peuples du monde (Opération SALAMI, 2000, pp. 1-2).

Comme le souligne fort justement Baillargeon (1999), l'économie de marché gagne la sphère publique. L'*Organisation mondiale du commerce* (OMC), par son accord sur le commerce et les services, ouvre en effet les services publics à la concurrence. Pour contrer cette expansion et cette domination économiques, et compte tenu d'une volonté politique étatique trop souvent asservie à la raison économique, ne reste que « l'exercice d'un pouvoir citoyen direct qui se constitue par le biais d'une démocratie participative enracinée dans des communautés de base et des groupements affinitaires » (Opération SALAMI, 2000, p. 2).

Le pouvoir détenu par la société civile déborde par ailleurs la sphère du politique dans la résistance qu'elle oppose à la mondialisation économique. Outre des initiatives comme Linux, visant à rendre disponibles certains biens gratuitement, ou à moindre coût, d'autres types de réseaux d'échanges existent, comme le troc de biens et de services, par exemple, qui là encore sont en marge de la logique du profit d'une économie de marché basée sur la consommation. On parlera dans ce cas d'économie non marchande, informelle ou parallèle (Lévesque (1997); Bidet (1997))<sup>9</sup>, reposant sur des relations de proximité et des valeurs d'échange et de réciprocité<sup>10</sup>. Le secteur de l'économie sociale fait également contrepoids à la logique du profit des entreprises du secteur capitaliste. Associations, coopératives et mutuelles dont les sociétaires sont les propriétaires, les gestionnaires et les usagers

---

9. D'autres appellations peuvent également être utilisées, comme le souligne Bidet, comme économie de survie, souterraine, populaire, alternative, solidaire, ou économie sociale immergée.

10. Bien que les droits de Linux appartiennent à son créateur, Linus Torvalds, comme on l'a mentionné, son utilisation, sa redistribution et l'accès à son code source sont gratuits. Il ne s'agit donc pas à proprement parler d'un réseau d'échange de proximité non plus que d'une entreprise caractéristique de l'économie sociale. Il s'apparente cependant à l'économie informelle ou parallèle dans la dimension non monnayable de l'offre d'accès à un bien informatique.

caractérisent les entreprises de l'économie sociale qui visent à « maximiser le bien-être de leurs membres... ou d'une catégorie de personnes qui peuvent être extérieures à l'entreprise..., ce bien-être dépendant certes d'un niveau minimum de profit mais intégrant également d'autres aspects, comme la qualité du service produit, son accessibilité au plus grand nombre, l'éducation ou la formation des membres » (Bidet, 1997, p. 13). Le bien-être social collectif prime alors sur le bien-être individuel et dans le cas de l'économie informelle aussi bien que de l'économie sociale, le principe de solidarité prévaut sur celui de compétitivité.

Ainsi, la relativité des savoirs et la fragmentation épistémique sont-elles en partie compensées par le partage du savoir, de sa possession comme de sa construction<sup>11</sup>, l'économie monopolistique axée sur la logique du profit par l'existence, bien que marginale, d'économies informelles et sociales, et la fragilité politique par l'émergence du pouvoir de la société civile et l'exercice d'une démocratie directe et participative. C'est ce que soutient, dans un autre registre, Fountain (2001), lorsqu'en évoquant l'hybridité générée par les technosciences et la complexité du monde contemporain, elle fait appel à la discussion publique qu'elles entraînent et qui requiert une citoyenneté active. Elle cite, à titre d'exemple, le cas de panels de citoyens ordinaires formés au Danemark en 1992, avec pour mandat de débattre des questions entourant la manipulation génétique et la reproduction animale « qui ont eu une influence certaine sur la législation ». Fragmentation, hybridité et complexité interpellent la responsabilité. Cela est d'autant vrai dans un monde dans lequel la citoyenneté s'exerce à une double échelle, locale et mondiale.

Les mouvements migratoires, dont on a parlé, ainsi que la porosité culturelle due aux TIC, s'ils engendrent des incertitudes et des questionnements sur le plan identitaire, et certains replis intégristes, ont pour effet, en contrepartie, d'élargir la part de ressemblance entre les Hommes, ou entre une plus grande partie des Hommes, ce que l'on pourrait appeler la « commune humanité ». Cet espace d'intersection, de même que la conscience, rendue plus aiguë par la réduction de l'espace-temps opérée par les nouvelles technologies de la communication, de partager un même habitacle, fût-il à l'échelle planétaire, crée des liens entre les personnes au-delà des particularismes culturels. Les problèmes environnementaux créés par des phénomènes comme la pollution, entre autres exemples, ne sont pas confinés dans des lieux circonscrits et touchent, directement, ou par effet de rebondissement (l'effet « papillon ») toute la planète et la solution à ces problèmes ne peut venir que d'une responsabilité partagée.

C'est ce monde nouveau, dans ses dimensions contraignantes aussi bien qu'émancipatrices, qui définit le contexte qui doit baliser la réflexion en éducation sur les qualités que devraient posséder les personnes y évoluant.

---

11. Si le partage du savoir caractérise le registre social du rapport au savoir, sa co-construction renvoie au registre épistémique par la multiplicité des sujets-auteurs (agents de la construction), la réduction virtuelle de l'atomisation des savoirs (et non leur uniformisation) et la reconnaissance de leurs fondements en tant que construits théoriques.

## Qui former ?

La réponse au Qui former est inextricablement liée à ses deux corollaires, le pourquoi et le à quoi former. C'est dans la mouvance de ces deux interrogations que ses contours se dessinent. Le contexte sociétal que l'on vient de décrire répond en partie à ces interrogations, en délimitant l'horizon dans lequel se meut la personne et en cernant, ce faisant, la dimension pragmatique du pourquoi et ses incidences sur les qualités que devra posséder la personne. La raison pragmatique ne saurait toutefois à elle seule apporter réponse à la question des finalités éducatives à privilégier, qui reposent, en dernière instance, sur un choix axiologique qui peut différer ou déborder du cadre limité de la valeur pratique et du souci d'efficacité qui lui est corollaire.

Le constat de la globalisation économique, par exemple, analysé sous un angle pragmatique, peut nous amener à conclure à l'urgence de former un individu entrepreneur, rompu aux mécanismes de la compétition. Il peut, au contraire, selon la posture axiologique privilégiée, nous inciter à former un sujet soucieux de revendiquer une plus grande égalité économique et sociale pour tous les citoyens. Et bien sûr, dans un monde idéal, rien n'interdit de rêver d'une personne capable d'entrepreneuriat ayant une conscience sociale et un sens de la responsabilité développés!

Chose certaine, l'ampleur du phénomène de globalisation-mondialisation et sa maîtrise d'œuvre aux mains d'un petit nombre d'actionnaires et de dirigeants de firmes-réseaux, rendent incontournables la formation et le développement d'une conscience sociale et responsable pour que l'individu puisse advenir comme sujet. C'est à ce titre seulement qu'il peut échapper au rôle d'objet, instrument de la consommation, que veut lui faire jouer l'économie de marché, ou à celui d'Homme fragmenté, sans lieu unificateur aucun, auquel l'accule la relativité et la compartimentation du savoir ainsi que la perte du sens de l'identité et du sentiment d'appartenance qui lui est concomitant. C'est en tant que sujet, c'est-à-dire auteur et acteur de sa propre vie en lien avec les autres sujets composant ses diverses communautés d'appartenance (ethnique, religieuse, politique, à l'échelle locale ou planétaire...), que l'individu peut recréer un sens qui devient le vecteur unificateur de son existence.

Pour qui soutient une conception de l'Homme ayant pour trajectoire obligée le passage d'individu à sujet, la mondialisation, dans sa dimension contrôlante aussi bien qu'émancipatrice interpelle la responsabilité du sujet. Dans sa dimension asservissante, la mondialisation fait alors appel à la responsabilité du sujet qui, comme le soutient Touraine (1992), (1994), (1995), doit s'opposer à tous les agents de la domination, à plus forte raison si elle tend au totalitarisme. Or, ce n'est que le sujet dans son individualité et dans son intersubjectivité qui peut s'opposer à la totalité, être l'auteur/acteur de son histoire et de celle de sa communauté. Il n'est libre que dans une liberté liée, que lorsqu'il choisit d'être avec l'autre pour s'opposer au tout. Il n'est sinon que le jouet de ses propres désirs, narcissiquement replié sur lui-même. Seul. Dans sa dimension émancipatrice, la mondialisation, comme on l'a vu dans le cas de Linux et de Salami, mobilise tout autant la responsabilité car qu'il s'agisse de la co-construction du savoir ou de l'un de ses produits ou encore de la prise en

charge par la société civile de revendications d'ordre socio-politique, c'est à la capacité de chacun de répondre de ses actes et des conséquences qu'ils entraînent qu'il est fait appel.

Comme le souligne Boisvert (1997), en commentant la position de Vaclav Havel à laquelle il souscrit, cet appel à la responsabilité déborde par ailleurs le cadre privé pour entrer dans la sphère publique de la responsabilité civique ou de la co-responsabilité publique.

« Ce retour du sentiment civique est primordial, dans la mesure où il engendre une reprise en main des destinées publiques par l'ensemble des citoyens. C'est la réapparition de la conscience de co-responsabilité des affaires publiques » (Boisvert, 1997, p. 206).

En ce sens, la responsabilité a pour corollaire la participation, dans son sens large de « prendre part à », active de chacun à sa vie, ou mieux encore à la vie. Elle contre la tendance à la passivité désengagée et à l'individualisme exacerbé d'une société qui mise sur la capitalisation et la consommation. La participation entraîne au partage, dans la part active que chacun prend à la vie en société, à laquelle la vie, voire la survie, des individus est inextricablement liée. Le partage, à son tour, fait appel à la solidarité entre les personnes. Si le réseautage définit le nouveau monde, en termes de télécommunications et de corporations, dans sa tendance hégémonique et monopolistique, il décrit tout autant les réseaux ou chaînes de solidarités qui se tissent dans la société civile, que l'on fasse référence à la désobéissance civile ou à l'économie informelle. Comme on l'a vu avec Linux, le réseautage des communications permet également de déjouer les lois de l'économie marchande en orchestrant la mise en place d'un produit, offert gratuitement, dans une économie parallèle.

Les TIC, s'ils permettent la communication et l'accès à l'information tout azimut, ne résolvent par ailleurs pas, peu s'en faut, tous les problèmes reliés à la relativité et à la fragmentation des savoirs. S'ils appellent dans certains cas, comme on l'a vu, à la participation, ils contribuent en contrepartie à l'éclatement et à la dispersion des savoirs. Loin, dans ce sens, d'être une panacée, ils doivent être pris pour ce qu'ils sont, c'est-à-dire des outils servant à la construction du savoir, d'aucuns ayant tendance à considérer l'information diffusée par les TIC comme étant le savoir en soi, confondant ainsi moyens et fins. Une éducation aux TIC doit en l'occurrence thématiquer « le flux, le flou et la pensée » (Gohier & Lebrun (2001)). La somme d'informations diffusée par Internet et le manque de repères quant à leur organisation et à leur source requièrent en effet une éducation aux TIC qui ne se limite pas à l'aspect technique mais comprenne au contraire une éducation au penser, à la dimension éthique de la diffusion d'informations tout azimut, à l'organisation et à l'analyse des données, à leur signification et surtout, à l'approfondissement de la réflexion qui va à l'encontre de l'invitation à rester en surface, à « surfer » sur la « toile ».

Car la réflexion critique s'élabore en profondeur et non en superficie. Si la participation à l'élaboration du savoir peut contrer, en partie, son éclatement et sa relativité, elle ne peut le faire sans une modification du rapport au savoir comme distinct de l'accès à l'information, si plurielle soit-elle. Car le savoir ne saurait consister en la

juxtaposition d'informations. Sa constitution relève de choix épistémologiquement éclairés répondant à des critères de scientificité ou de rigueur paradigmatiquement établis par les différents champs disciplinaires, eux-mêmes revus à l'aune des avancées théoriques. En d'autres termes, prendre position dans le champ du savoir exige d'en connaître les tenants et les aboutissants et de maîtriser le discours traditionnellement appelé de la rationalité qui déborde par ailleurs celui de la scientificité. C'est dans cet ordre de discours que se situe l'éthique en tant que réflexion axiologique permettant, au-delà de l'expression des désirs et des besoins individuels, de se rallier à la nécessité de la co-responsabilité publique. Sur un autre plan, l'éthique, comme partie intégrante d'une éducation aux TIC, permet d'amorcer une réflexion sur les questions de liberté d'expression, en regard de la pornographie infantile par exemple, et de propriété intellectuelle, quant aux sources des informations diffusées et à leur utilisation. C'est également la réflexion axiologique qui sous-tend la prise de décision relative au monde hybride des technosciences, auquel il a été fait allusion, quand il s'agit de statuer sur l'acceptabilité du clonage d'êtres humains.

Mais la rationalité ne saurait à elle seule outiller la personne pour faire face au monde de la fragmentation, de la complexité et de l'hybridité. Si la solidarité et la participation (dans les affaires publiques autant que dans la construction du savoir) aident à réduire l'effet d'éparpillement dû à la fragmentation épistémique et identitaire, la rationalité scientifique et éthique à rendre intelligible et convivial le monde de la complexité et de l'hybridité, ils ne réussissent pas totalement à conférer un sens à l'univers dans lequel les hommes se meuvent. Car le sens comme visée dans la quête du sujet ne peut se déployer que dans un monde signifiant et ne peut se construire que dans le triple rapport rationnel, symbolique et affectif au monde.

## **Le sujet : entre rationalité et imaginaire, sens et sensibilité**

Duborgel (1983), à la suite de Durand (1984), (1996), dans la foulée des Jung, Bachelard et Ricœur, rappelle l'importance de l'imaginaire dans l'appréhension et la constitution du réel, comme langage de « "l'homo symbolicus", l'homme des analogies et des correspondances, le sujet des homologies microcosme-macrocosme, le lieu du sensible au sens et de l'homme à l'univers, comme paramètre pleinement constitutif du phénomène humain et comme instance essentielle par où la diversité humaine peut communiquer avec elle-même » (Duborgel, 1983, pp. 399-400). Car le lieu d'unification du sujet ne consiste pas en une unité ou une entité désignée, comme Dieu, l'Homme ou l'Histoire, mais dans le Sens qu'il confère au monde et qui *peut* prendre figure de Dieu, d'Homme ou d'Histoire. Ce sens, unificateur, ne peut provenir que d'un récit dont chaque sujet est le narrateur, parsemé d'objets et d'événements symboliques qui sont autant de signes pour lui que le monde parle une histoire qui lie les objets du monde et le lie lui-même à ce monde.

Car, comme le soutient Durand (1984), le symbole ne renvoie pas directement à un signifié nettement et univoquement circonscrit. Dans son essence, il renvoie à un sens « figuré », transcendant la clarté apparente du monde des signes à sens unique,

qui aplatissent le monde de la signification en le réduisant à un monde de signes-objets. « Ne pouvant figurer l'infigurable transcendance, l'image symbolique est transfiguration d'une représentation concrète par un sens à jamais abstrait. Le symbole est donc une représentation qui fait apparaître un sens secret, il est l'épiphanie d'un mystère » (p. 13). Qu'il soit d'ordre iconique, rituel ou mythique, le symbole fait appel à la capacité onirique des humains et au langage poétique qui substitue l'image et l'analogie au concept et à l'argument.

Le langage symbolique fait donc appel à un autre mode de connaissance que le langage rationnel et donne accès à un autre monde que celui de la concrétude, celui du sens figuré, de la transcendance, de l'au-delà de ce qui est immédiatement discernable. L'horizon de cet au-delà est circonscrit différemment selon la portée métaphysique qu'on lui donne, mais renvoie, dans tous les cas, à la capacité de l'homme à se transcender lui-même et à être en lien avec les autres hommes dans l'univers de la signification. Cela est vrai que l'on souscrive à la théorie de l'inconscient collectif archétypal jungienne ou à la conception bi-polaire du psychisme bachelardienne ou encore à l'anthropologie de l'imaginaire durandienne.

L'inconscient collectif, qui se distingue de l'inconscient personnel plus « biographique », fait en effet appel chez Jung à des structures universelles identiques de la psyché induisant une disposition à former des représentations analogues, à « polariser le déroulement mental dans certaines voies » (Jung (1964)), ce qui permet de comprendre l'attrait et la récurrence dans les collectivités des « grandes images », entre autres des formes et des thèmes mythiques. Outre l'inconscient collectif, le Soi intègre le conscient et l'inconscient personnel qui fonctionnent dans une dynamique psychique caractérisée par la dialectique des figures de l'animus, pendant compensatoire du conscient féminin, représentant de la rationalité, et de l'anima, pendant du conscient masculin, monde de l'âme, de l'intériorité, de la vie privée<sup>12</sup>. Conscient et inconscient, personnel et collectif, rationalité et imaginaire, opposition des contraires sont constitutifs du Soi. Bien que l'individuation consiste à se libérer des fausses images de la persona, qui appartient à l'inconscient collectif, les représentations archétypales, ou plutôt leurs potentialités, inscrites dans l'inconscient collectif, tissent un lien entre les personnes, «... dans la mesure où la structure de la psyché et sa faculté de s'extérioriser en formes spécifiques sont un héritage commun à l'humanité tout entière» (Jacobi (1961, p. 47)).

La capacité à être relié aux autres personnes par le langage symbolique transcende également l'individualité psychique chez Bachelard, bien que d'une manière un peu différente. Ce dernier thématise également une conception duelle du

---

12. Chez Jung, l'anima s'oppose à la persona, élément constitutif de la psyché collective, c'est-à-dire au masque social que l'homme se forge, au moi idéal qu'il projette pour la société. La persona est définie comme le bastion de la rationalité, du monde diurne, du travail et de la vie publique, alors que l'anima représente le monde de l'âme, nocturne, intérieur, de la fantasmagorie, de la vie privée. L'anima est à la fois le pendant compensatoire du conscient masculin et le pôle opposé de la persona. La caractérisation de l'animus est plus floue et se rapproche d'une « raison préfabriquée », car il est défini, de manière sexiste, comme le pendant du conscient féminin, incapable de rationalité au sens plein du terme, mais ayant un sens aigu des interrelations personnelles (Jung, 1964, p. 181). L'animus projeté de la femme ne sera donc qu'un pâle reflet du conscient très rationnel de l'homme. Bachelard reprendra les figures d'animus et d'anima, mais sa conception de l'animus recoupera celle de la persona de Jung et animus et anima deviendront des figures de l'androgénéité du psychisme humain.

psychisme mettant en œuvre des mondes, complémentaires mais séparés, ceux de la rationalité scientifique et de la rêverie poétique. Le psychisme bachelardien est par ailleurs un psychisme androgyne qui reprend, en un schéma universalisant, les figures jungiennes de l'animus et de l'anima. Chez l'homme comme chez la femme, l'économie psychique consiste en une dialectique entre l'animus, comme siège de l'intellect et de la « connaissance » et l'anima, comme matrice de l'imaginaire et de la rêverie. Au premier appartient le règne de la croissance psychique, alors que la seconde « s'approfondit et règne en descendant vers la cave de l'être » (Bachelard (1971, p. 57)). C'est à l'interface de l'extériorité et de l'intériorité que le psychisme trouve ou plutôt tend vers son point d'équilibre, asymptotique. C'est par ailleurs à l'anima qu'appartient le monde des images, de l'imaginaire, de l'être au repos qui permet d'accéder à une rêverie « cosmique », détachée des projets où « les images dans leur splendeur réalisent une très simple communion des âmes » (Bachelard, 1971, p. 131).

Se réclamant des travaux de Jung et de Bachelard, Durand propose pour sa part une version radicalisée de l'anthropologie de l'imaginaire qu'ils esquissent, dans laquelle la nature duelle du psychisme est résorbée dans le substrat unificateur de l'imaginaire, régi par la fonction symbolique, la rationalité n'étant qu'une « structure polarisante particulière du champ des images » (Durand (1984, p. 88)). L'imaginaire, s'il est garant de l'unité psychique, n'a pas pour autant un rôle réducteur ou synthétiseur, mais bien un rôle « d'équilibration anthropologique ». Il organise, sans les gommer, les images antagonistes du monde diurne et nocturne, ou, pourrait-on dire, des différents rapports au monde, en les reliant dans le temps, sous forme d'un récit.

Ce que Jung, Bachelard et Durand donnent à voir, malgré leurs différences sur le plan de l'organisation du psychisme et de la pensée, c'est l'importance de la pensée symbolique qui *relie* d'abord la personne à elle-même, à travers la mise en récit des images antagonistes de ses différents rapports au monde; ensuite, la personne aux autres personnes, puisque ce récit déborde l'individu à travers les images récurrentes véhiculées dans le récit, individuel (biographique par exemple) ou collectif (contes, poèmes, mythes) des autres personnes. C'est le langage de l'imaginaire qui permet de transcender le mode historique, dans ses dimensions trop étroitement factuelle et chronologique<sup>13</sup> pour accéder à celui du symbolique et d'éviter les pièges du micro-récit narcissique dénoncés par certains (Boisvert (2000)). C'est en reliant à l'autre que la pensée symbolique génère le sens.

Il est cependant difficile de fondre, comme le fait Durand, psychisme et imaginaire, langage de la rationalité et langage de l'imaginaire. Le discours de la rationalité pense le monde. Il analyse, argumente, découpe, discute causalité et non-contradiction. Il utilise le concept et l'argument. Celui de l'imaginaire rêve les mondes. Il relie, sans souci de la logique, associe et symbolise, au-delà de l'immédiatement discernable. Il utilise l'image et l'analogie. Au regard de l'interrogation de départ sur le qui former, aucun projet éducatif ne saurait donc faire l'économie de l'un ou l'autre

---

13. Ricœur (1983) parle en ce sens de référence croisée entre l'historiographie et le récit de fiction qui ressortissent, à des degrés divers, au langage métaphorique et à l'ordre du symbolique. À l'instar de Ricœur, nous entendons par récit le discours narratif qui a pour motifs l'intrigue et l'action et non, à la manière de Lyotard (1979), le grand récit spéculatif ou émancipateur méta-discursif et téléologique.

langage et de leur nécessaire maîtrise, *a fortiori* dans le monde fragmenté, complexe et hybride qui est le nôtre.

Outre la réponse au pourquoi et à quoi former, la question du qui former a également pour pendant celle du comment former. Or, le langage de la rationalité et celui de l'imaginaire font appel à des modes différents d'appréhension du réel qui se forment différemment. Ainsi, la rationalité, essentiellement conceptuelle et argumentative, fait-elle appel à tous les mécanismes mis au jour par la psychologie cognitive, de la pensée formelle à la métacognition, qui permettent de comprendre le monde et soi-même à l'aide de structures logico-mathématiques, dans le cadre d'une pensée de type analytique. La pensée rationnelle se construit par l'exercice de certains modes de la pensée, tels l'analyse, l'induction, la déduction, le jugement, l'argumentation et a pour paramètre ultime, le souci de cohérence. Le monde de l'imaginaire, comme on l'a vu, se caractérise plutôt par l'image et l'analogie. Il fait appel à d'autres catégories de la pensée, à la capacité à symboliser qui peut se développer notamment par l'usage de la métaphore, l'utilisation libre de l'association, la construction de sens « figurés », le développement de la capacité onirique. Mais ces structures cognitives elles-mêmes sont stimulées ou suscitées par une autre dimension ou modalité d'appréhension du monde, celle de la sensibilité.

C'est ce que soutient Meyor (2001) en affirmant que plus encore qu'une modalité d'appréhension du monde, la sensibilité est *le* mode d'être au monde, l'essence de la subjectivité. Se réclamant des travaux de Michel Henry, elle soutient qu'affectivité et sensibilité se confondent puisque l'affectivité consiste en un sentir fondamental, d'abord intransitif, « le se sentir soi-même », « "l'être dans" où s'enracine toute action individuelle ». C'est dans le sentir que le sujet expérimente une cohésion, une co-présence immédiate avec le monde. L'éducation, selon Meyor, devra donc sensibiliser le sujet au sensible, développer l'aptitude du sujet « à constituer un monde sensible et à être touché », en faisant appel à l'ordre du désir par l'utilisation du langage esthétique et poétique.

## Conclusion : pour une éducation à la compréhension et à la relation

Que la sensibilité soit ontologiquement fondatrice, comme le soutient Meyor, et comme l'illustre, dans un registre plus romanesque, l'œuvre proustienne, ou qu'elle soit l'âme sœur du rationnel animus dans une ontologie de l'androgénéité, elle doit nécessairement occuper une place importante dans les finalités visées par le qui former.

Mais, comme on l'a mentionné, c'est d'abord et avant tout à la possibilité, pour la personne, de générer un sens dans le monde de la fragmentation, de la globalisation, de la complexité et de l'hybridité que doit s'attacher le projet éducatif. Et ce sens s'articule à partir d'un triple rapport au monde, rationnel, symbolique et affectif. Car le sens provient de la faculté à donner une signification au monde, elle-même tributaire d'une double capacité, de *compréhension* et de *relation* au monde. C'est à



partir du *sensé* et du *senti* que se construit cette double capacité et que s'institue le sens comme visée dans un univers signifiant. Dans la sphère cognitive, le sensé prend forme dans deux registres du penser : celui de l'univers conceptuel du discours rationnellement acceptable et celui du monde imagé de l'univers symboliquement signifiant. La fonction symbolique, comme on l'a vu avec Durand, fait appel à la sensibilité et fait ainsi le pont avec le second pôle de la construction de la signification. Dans la sphère émotivo-affective, le senti fait appel à deux modes de la sensibilité : à la sensation, générée par le contact sensuel avec le monde, par la voie d'un rapport direct avec les êtres, la nature et les choses, aussi bien que par celle d'un rapport médiat par l'imagerie mentale; au sentiment, participant de la sphère de l'affectivité, de contiguïté avec l'autre (proche ou lointain), et, par ce lien, d'appartenance au monde, généré par le rapport direct ou le lien symbolique à l'autre, dans le présent et le passé. C'est par ailleurs le rapport à soi, puis à l'autre-proche, environnement<sup>14</sup> ou personne, qui rend possible le rapport à l'autre lointain de sorte que la citoyenneté mondiale aujourd'hui tant souhaitée ne peut se déployer qu'à partir d'une citoyenneté locale effective.

C'est par le croisement du sensé et du senti que la personne peut relier intérieur et extérieur, immanence et transcendance. C'est par la voie de la compréhension et de la relation qu'elle est unie au monde.

Pour faire face au nouveau monde, dans son versant émancipateur tout autant que dominateur, l'éducation doit donc viser la formation d'un sujet, auteur et acteur de sa propre vie, liée à celle des autres personnes en tant que sujets. Réflexivité critique, éthique et autonomie ont alors pour compléments le sens de la responsabilité, de la solidarité et de la participation qui contribueront à tisser ce lien qui, ultimement ressortit à la signification conférée au monde. C'est par la construction du sensé et du senti, par la jonction des sphères cognitive et affective, de l'ordre du penser et de la sensibilité, que compréhension et relation peuvent se développer. C'est par la mise en œuvre du discours de la rationalité et du langage symbolique, par l'éveil de la sensation, et son appel aux sens, et de l'affectivité, par l'évocation du sentiment de contiguïté et d'appartenance, que l'Homme fragmenté peut retrouver le lieu de son unité, celui du sens.

---

14. Voir à ce sujet Berryman (1998) qui, se réclamant des travaux de Shepard et de Cobb, soutient que le rapport à la nature dans la petite enfance est primordial pour construire un sentiment de confiance en soi requérant des moments où « la personne reconnaît que le monde est essentiellement bon et accueillant » (p. 15).

## Références bibliographiques

- BACHELARD, Gaston (1971). *La poétique de la rêverie*. Paris : PUF, 1971, 183 p.
- BAILLARGEON, Normand (1999). Le défi de Seattle(1). *La chronique de Normand Baillargeon*, [en ligne] [www.alternatives-action.org/salami/html/normand.html](http://www.alternatives-action.org/salami/html/normand.html), page consultée le 8 novembre 1999.
- BERRYMAN, Thomas (1998). L'avenir viable, un développement insoutenable en éducation. Dix motifs pour s'y objecter et défendre les qualités de l'éducation et des relations au monde. Communication présentée dans le cadre de la *Journée de discussion sur les enjeux contemporains de l'éducation relative à l'environnement*, Montréal, Université du Québec à Montréal, juin 1998, 22 p.
- BIDET, Éric (1997). *L'économie sociale*, Bruxelles : Le Monde, 1997, 209 p.
- BOISVERT, Yves (1997). *L'analyse post-moderniste. Une nouvelle grille d'analyse socio-politique*. Paris : l'Harmattan, 1997, 241 p.
- BOISVERT, Yves (2000). Sortir du nihilisme. Quand la dictature du moi sert de bouée. In *Essais sur les nouveaux visages de la transcendance*, sous la direction de Yves Boisvert et Lawrence Olivier. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2000, pp. 3-10.
- CAILLÉ, Alain (1993). *La démission des clercs. La crise des sciences sociales et l'oubli du politique*. Paris : La Découverte, 1993, 297 p.
- CROCHET, Alain (1997). Globalisation et firmes-réseaux : le modèle américain. In *Mondialisation et domination économique. La dynamique anglo-saxonne*, sous la direction de Marie-Claude Esposito et Martine Azuelos. Paris : Economica, 1997, p. 63-84.
- DOLLFUS, Olivier (1997). *La mondialisation*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1997, 167 p.
- DUBORGEL, Bruno (1983). *Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*. Paris : Le sourire qui mord, 1983, 480 p.
- DURAND, Gilbert (1984). *L'imagination symbolique*. Paris : PUF, 1984, c. 1964, 132 p.
- DURAND, Gilbert (1996). *Champs de l'imaginaire*. Textes réunis par Danièle Chauvin. Grenoble, Université Stendhal : Ellug, 1996, 262 p.
- ESPOSITO Esposito, Marie-Claude, AZUELOS, Martine, (1997). *Mondialisation et domination économique. La dynamique anglo-saxonne*. Paris : Economica, 1997, 186 p.
- FOUNTAIN, Renée Marie (2001). Les technosciences en éducation @ l'aube du troisième millénaire. In *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, sous la direction de Christiane Gohier et Suzanne Laurin. Montréal : LOGIQUES, 2001, p.265-292.

- FOUCAULT, Michel (1966). *Les mots et les choses*. Paris : nrf, Gallimard, 1966, 400 p.
- GOHIER, Christiane, ANADÓN, Marta (2000). Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant. Au-delà d'un modèle sociologique du sujet. In *La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant et du futur enseignant. La recherche et la formation*, sous la direction de Christiane Gohier et Christian Alin. Paris : L'Harmattan, 2000, pp. 17-28.
- GOHIER, Christiane, GROSSMANN, Sophie (2001). La formation fondamentale, un concept périmé? La mondialisation de la compétence. In *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, sous la direction de Christiane Gohier et Suzanne Laurin. Montréal : LOGIQUES, 2001, pp. 21-54.
- GOHIER, Christiane, LEBRUN, Nicole (2001). NTIC et mondialisation : le flux, le flou et la pensée. In *L'éducation au tournant du millénaire*, sous la direction de Claude Lessard et coll., 6<sup>e</sup> congrès des sciences de l'éducation de langue française (AFDEC), à paraître 2001.
- GOHIER, Christiane, ANADON, Marta (2001). La fabrication d'un citoyen du monde. In *L'éducation au tournant du millénaire*, sous la direction de Claude Lessard et coll., 6<sup>e</sup> congrès des sciences de l'éducation de langue française (AFDEC), à paraître 2001.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). *Réaffirmer l'école : Prendre le virage du succès*. Québec : Ministère de l'éducation, 1997, 150 p.
- JACOBI, Jolande (1961). *Complexe, archétype, symbole*. Neuchatel : Delachaux et Niestlé, 1961, 167 p.
- JUNG, Carl Gustav (1933). *Dialectique du moi et de l'inconscient*. Paris : Gallimard, 1964, c. 1933, 248 p.
- KUHN, Thomas Samuel (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion, 1983, 284 p.
- LÉVESQUE, Benoît (1997). Démocratisation de l'économie et économie sociale : un scénario radical pour de nouveaux partages. In *Cahiers du CRISE*, no 9705, Montréal : Collectif de recherche sur les innovations sociales dans les entreprises et les syndicats, 1997, 44 p.
- LÉVY, J. (1996). *Le monde pour cité*. Paris : Hachette, 1996, 143 p.
- Linux Online. *About Linux. The free, open-source operationg system*, p.1. [en ligne]. Adresse URL : [www.linux.ca/about\\_linux.shtml](http://www.linux.ca/about_linux.shtml) , page consultée le 10 novembre 2000.
- LYOTARD, Jean-François (1979). *La condition postmoderne*, Paris : Minuit, 1979, 108 p.

MEYOR, Catherine (à paraître). *La sensibilité en éducation. Mise en question des approches de l'affectivité*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, à paraître. 2001.

Ministère de l'éducation du Québec (2000). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire. Version approuvée pour le 1<sup>er</sup> cycle du primaire et provisoire pour les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles*. Québec : Ministère de l'éducation, juin 2000, 536 p.

Opération Salami (2000). *L'opération salami*, p.1 [en ligne] Adresse URL [www.alternatives-action.org/salami](http://www.alternatives-action.org/salami), page consultée le 10 novembre 2000.

RICCEUR, Paul (1983). *Temps et récit*. Tome I. *L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil, 1983, 404 p.

TOURAINÉ, Alain (1992). *Critique de la modernité*. Paris : Fayard, 1992, 462 p.

TOURAINÉ, Alain (1994). *Qu'est-ce que la démocratie*. Paris : Fayard, 1994, 297 p.

TOURAINÉ, Alain (1995). La formation du sujet. In *Penser le sujet. Autour d'Alain Touraine*. Colloque de Cerisy. Paris : Fayard, 1995 p. 21-45.