

Quelle Éducation à la Raison Aujourd'hui?

DENIS SIMARD
Université Laval

Quelle éducation à la raison dans le monde d'aujourd'hui, pour le monde d'aujourd'hui? Telle est la question centrale de ce texte, qui procède en quatre temps. Après avoir montré que la raison s'entend de diverses manières dans la tradition éducative occidentale, et pris acte ensuite des effets combinés de la critique de l'humanisme universaliste rationaliste, l'auteur propose de fonder cette éducation sur une approche herméneutique et pragmatique de la raison et se montre en particulier sensible à l'interpellation politique qui loge au cœur de la question de l'éducation à la raison. Cette interpellation politique sera caractérisée sous sa forme démocratique moderne. Dans une société démocratique, l'éducation à la raison doit viser l'acquisition de la capacité à discuter, laquelle prend appui sur l'articulation des trois opérations fondamentales de la pratique du langage : la rhétorique, l'herméneutique et la poétique. L'auteur conclut en insistant sur le lien nécessaire entre l'éducation et le politique.

De retour du Pirée

Engager la réflexion sur la question de l'éducation à la raison nous oblige à considérer les relations réciproques entre l'éducation et le politique. Cette contribution n'y fera pas exception. Elle se propose d'examiner la question précise de l'éducation à la raison dans ses dimensions à la fois sociale, éthique et politique. Cette question est sans doute l'une des plus difficiles et des plus urgentes qui soient. Des plus difficiles, d'une part, car nulle autre question n'est plus ancienne, plus chargée d'histoire ni plus centrale et polémique dans la tradition éducative occidentale. Aussi nous faudra-t-il l'avoir bien à l'esprit pour mesurer de la manière la plus nette la difficulté de cette question aujourd'hui. En effet, poser la question de l'éducation à la raison, c'est poser la redoutable question de l'éducation à la raison dans le monde d'aujourd'hui, pour le monde d'aujourd'hui. À quelles exigences une éducation à la raison pour le monde d'aujourd'hui doit-elle répondre? Sur quelles réalités peut-elle porter? Sur quels objets? Pour développer quelles attitudes, quelles habitudes? On en conviendra, ces questions sont difficiles, embarrassantes, épineuses, mais fondamentales et incontournables pour le présent et l'avenir de l'éducation, pour la vie commune des hommes. D'autre part, c'est une question des plus urgentes dans un monde qui paraît ne plus entendre raison, la mesure de la raison. Nombreux de nos jours paraissent ceux et celles qui n'ont pas choisi la raison, mais l'autre de la raison, la violence, la barbarie, l'*hubris*, le refus de la culture et de l'éducation. On rappellera les premières lignes de *La République* de Platon, plus actuelles que jamais. De retour d'une fête en Pirée, Socrate rencontre Polémarque accompagné d'Adimante, frère de Glaucon :

- « Vous m'avez l'air, Socrate, de vous en aller et de vous diriger vers la ville.
- Tu ne conjectures pas mal, en effet, répondit Socrate.
- Eh bien! reprit-il, vois-tu combien nous sommes?
- Comment ne le verrais-je pas?

- Ou bien donc, poursuivit-il, vous serez les plus forts, ou vous resterez ici.
- N'y a-t-il pas, dis-je [Socrate], une autre possibilité : vous persuadez qu'il faut nous laisser partir?
- Est-ce que vous pourriez, répondit-il [Polémarque], persuader des gens qui n'écoutent pas?
- Nullement, dit Glaucon.
- Donc, rendez-vous compte que nous ne vous écouterons pas » (Livre I, 328a-329b).

Comment, en effet, « persuader des gens qui n'écoutent pas », qui ne veulent pas écouter? Comment leur faire entendre raison? L'urgence de la question de l'éducation à la raison aujourd'hui, c'est bien la question de sa possibilité même. Paul Valéry, en son temps, prononçait des mots qui ne sont pas sans pertinence aujourd'hui : « C'est un signe des temps, et ce n'est pas un très bon signe, qu'il soit nécessaire aujourd'hui – et non seulement nécessaire, mais qu'il soit même urgent, d'intéresser les esprits au sort de l'Esprit, c'est-à-dire à leur propre sort » (1945, p. 258). Une éducation à la raison, qui intéresse « les esprits au sort de l'Esprit » pour le monde d'aujourd'hui est-elle possible, encore possible?

Ce texte veut poser les bases d'une éducation à la raison dans le monde d'aujourd'hui, pour le monde d'aujourd'hui. Il aura pour tâche de circonscrire le monde auquel nous appartenons, peut-être celui que nous voulons, que nous désirons, le monde présent et à venir, celui que nous souhaitons construire et partager, et pour horizon l'école comme lieu possible d'une éducation à la raison. Car l'éducation à la raison, faut-il le rappeler, n'est pas une affaire qui concerne les seuls savants; elle touche la vie quotidienne des enseignants chaque fois que l'appel à la raison ne fonctionne pas, chaque fois où la raison paraît mise à mal, quand les autres n'écoutent plus, ne veulent pas écouter. Pour avancer dans cette tâche, il nous faudra d'abord faire quelques remarques générales sur l'éducation à la raison, de la raison, au sein de la tradition éducative occidentale. Nous chercherons par la suite à mieux cerner la situation dans laquelle nous nous trouvons aujourd'hui et qui n'est pas sans relation avec l'histoire récente, avec l'évolution de nos savoirs et les bouleversements des sociétés contemporaines. Nous pourrions ainsi mieux définir ce que signifie le terme de « raison », le sens qu'il recouvre, avant de montrer sa pertinence au regard d'une éducation à la raison dans le monde d'aujourd'hui, pour le monde d'aujourd'hui, et nous insisterons en particulier sur l'interpellation politique qui loge au cœur de cette éducation. Nous verrons, enfin, que cette éducation requiert plus que jamais ce que nous appellerons, à la suite de Paul Ricœur, « la pratique du langage ». Nous terminerons en insistant sur les liens nécessaires et réciproques entre l'éducation et le politique.

Des remarques générales

Notre première remarque se rapporte à la tradition intellectuelle occidentale, qui posera très tôt la question de la raison et de l'éducation à la raison. La raison, en effet, est le plus vieil objet de la philosophie, son concept central, ce qui donne sens à son projet; elle est aussi la visée essentielle de l'éducation dès l'instant où celle-ci a été comprise en termes réflexifs et critiques. Bernard Jolibert (1987) le rappelle : éduquer l'homme à la raison, comme modèle universel, est le fil conducteur et l'effort permanent de la pensée éducative occidentale depuis les Grecs anciens. L'homme est identifié à un principe rationnel. De ce point de vue, l'ensemble des questions et des réponses relatives à la raison et à la question de l'éducation à la raison constitue ce qu'on pourrait appeler la pensée éducative rationaliste et humaniste occidentale.

Deuxième remarque : si l'éducation à la raison est la tâche permanente de la tradition éducative occidentale, son projet essentiel, fondamental, elle n'est pas pour autant une éducation abstraite et s'exerçant dans le vide. Elle s'attache à des objets, elle s'incarne dans des savoirs, des discours, des œuvres, des pratiques, des lois et des normes. Il faut relire ici les justes remarques d'Émile Durkheim qui viennent conclure son ouvrage classique, *L'évolution pédagogique en France* (1938/1999). Durkheim s'applique à rappeler que la seule manière de former l'esprit, la raison, c'est de lui assigner « des choses particulières à penser », « des objets déterminés », des « réalités sur lesquelles l'esprit doit s'exercer ». « La

culture intellectuelle, écrit-il, ne peut avoir d'autre objet que de faire contracter à la pensée un certain nombre d'habitudes, d'attitudes qui lui permettent de se faire des plus importantes catégories des choses une représentation adéquate » (p. 366). Tout le problème, selon Durkheim, consistera précisément à choisir les objets sur lesquels exercer la réflexion. Ces objets varient à travers l'histoire et dépendent d'une combinaison complexe de facteurs. Ce problème est plus que jamais le nôtre aujourd'hui, celui qui se pose à la réflexion contemporaine dès lors qu'elle assigne à l'éducation la formation de la raison dans le monde d'aujourd'hui, pour le monde d'aujourd'hui. Sur quelles « réalités », sur quels « objets déterminés » faire porter cette éducation à la raison? Et pour contracter quelles « habitudes », quelles « attitudes »? Aussi nous faudra-t-il, pour avancer dans la clarification de ces questions, nous tenir loin du formalisme et avoir à l'esprit, aussi clairement que possible, les difficultés, les exigences et les problèmes que pose le monde d'aujourd'hui.

Cette deuxième remarque en appelle une troisième : si le problème se pose de savoir quels sont les objets sur lesquels faire porter l'éducation à la raison, c'est que la raison elle-même prend différents sens à travers l'histoire. Cette histoire est éminemment complexe, chaque époque donne à la pensée éducative, et à la question de l'éducation à la raison en particulier, des configurations ou des réponses différentes, originales, où s'entremêlent tout à la fois une anthropologie philosophique ou une conception de l'homme, une épistémologie ou une conception du savoir, une forme politique comme mode de régulation de la vie collective. Il est loin d'être inutile de rappeler à ce propos que la réflexion grecque sur l'éducation à la raison, qui sera d'emblée conflictuelle, est malaisée à comprendre si on la détache de son modèle anthropologique et de sa conception rationaliste du savoir qui lui confèrent son « unité réelle » (Jolibert, 1987, p. 19). Cette réflexion est elle-même indissociable de l'expérience athénienne de la démocratie, où la culture intellectuelle se définira comme *logos*, parole, discours, pensée, dialogue. De la même façon, on ne comprendrait pas la place insigne que Cicéron accorde à la rhétorique dans l'édifice de la formation romaine si nous devions l'amputer de l'idéal social et politique qu'elle vient servir, de la *cosmopolis* conçue comme communauté humaine et pédagogique où l'accroissement et le partage des connaissances « réalise l'unité véritable de la société humaniste » (Moreau, 2016, p. 33). On pourrait enfin citer les pages magnifiques que Durkheim consacre aux relations étroites que tisse le Moyen Âge entre la conception aristotélicienne de la science et la représentation si haute qu'il se fait de la culture logique, indifférente aux choses du monde, et la vocation spirituelle, morale et religieuse de l'homme dans une société dominée par l'Église et le christianisme, par la « cité de Dieu ».

On ajoutera, pour conclure sur ces exemples, au moins un mot. Si la raison revêt des sens différents à travers l'histoire, et si cette histoire n'est pas indifférente aux relations complexes que nouent l'anthropologie, l'épistémologie et le politique, il nous faudra bien voir ce qu'il en est pour notre époque, pour l'éducation à la raison dans le monde d'aujourd'hui, pour le monde d'aujourd'hui. Quel sens revêt aujourd'hui le terme de « raison »? Sur quelle approche prendre appui? Comment penser l'éducation à la raison? Pour quel monde et pour quelle visée politique? Dans ce procès de questionnement, nous consacrerons la meilleure place à l'interpellation politique qui nous paraît se trouver au cœur de ces questions. Pour avancer dans cette direction, fût-ce modestement, il nous faudra au préalable mieux définir la situation dans laquelle nous nous trouvons de nos jours, celle dont nous sommes les héritiers, et qui rend aussi problématique que nécessaire la réflexion sur la raison et sur l'éducation à la raison dans le monde d'aujourd'hui.

La raison congédiée?

Nous le disions d'entrée de jeu : la question de l'éducation à la raison aujourd'hui est l'une des plus difficiles et des plus urgentes qui soient. Afin de prendre la pleine mesure de la difficulté et de l'urgence de cette question, il est sans doute nécessaire de rappeler les bouleversements qui ont marqué le passé récent du monde moderne et qui ont remis en question les idéaux d'émancipation et de progrès hérités du siècle des Lumières. Pour les besoins de ce texte, nous limiterons notre propos à « l'expérience

historique du mal absolu », à la critique de l'humanisme rationaliste universaliste, à la crise du savoir et des normes et à ce que Marcel Gauchet appelle, enfin, la « détraditionnalisation ». Ce travail ne sera pas vain : il nous permettra de préciser le sens que peut revêtir à nos yeux le terme de « raison », avant d'en venir à l'interpellation éthique et politique qui nous paraît se trouver au cœur de la question de l'éducation à la raison. Quelle conception de la raison nous paraît tenir ensemble le projet d'une éducation à la raison dans le monde d'aujourd'hui, pour le monde d'aujourd'hui? C'est la question à laquelle il nous faudra répondre. Cela précisé, venons-en à l'expérience du mal absolu.

La relation étroite, intime, consubstantielle entre la *philosophia* et la *paideia* inaugurée par les Grecs va se maintenir tant bien que mal jusqu'à la fin du 19^e siècle, avant d'être emportée par la folie meurtrière du XX^e siècle, par deux guerres mondiales, Auschwitz et les Goulags (Simard, 2004). Dans son très beau livre *La culture contre l'homme*, Georges Steiner (1973) mentionne que plusieurs schèmes profonds ont été détruits avec la Deuxième Guerre mondiale, dont celui selon lequel l'humanisme et le rationalisme améliorent l'homme et la société. Alors comment éduquer à la raison après Auschwitz, demande tragiquement Adorno? Une éducation est-elle possible après la *Sboa*? Que reste-t-il de la raison et de l'éducation à la raison après ce que d'aucuns appellent « l'expérience historique du mal absolu »? Une éducation est-elle possible lorsque la raison se retourne contre elle-même, lorsqu'elle « intègre la Barbarie au fond d'elle-même »? (Mattéi, 1999) La responsabilité qui nous incombe de définir aujourd'hui un concept substantiel de raison pour l'éducation doit partir de là à notre avis, de cette déchirure profonde et brutale dans la conscience occidentale, dont nous sommes les héritiers et que nous devons assumer, penser, orienter.

On rappellera que les premiers signes de cet effritement de l'humanisme rationaliste occidental apparaissent dès la seconde moitié du XIX^e siècle. La contestation de l'universalisme de la raison et de l'auto-transparence du sujet viendra d'abord des « maîtres du soupçon » (Ricœur), Marx, Freud et Nietzsche. Dès lors la conscience entre en conflit avec elle-même. Le sujet volontaire, libre et conscient, n'est plus synonyme de présence transparente à soi-même dans la certitude du vrai, substance pensante séparée du monde, mais conscience problématique, limitée, brisée, obscure et confuse. La contestation viendra également du romantisme allemand, en lien avec le concept de *Volksgeist*, de génie national, tel que développé par Herder dans son ouvrage *Une autre philosophie de l'histoire* (1774). Le terme et le concept de culture prendront alors une autre signification, opposée à l'humanisme universaliste, et désigneront plutôt quelque chose comme l'âme profonde, originale et singulière d'un peuple, son style de vie et sa mentalité singulière. Pour le romantisme allemand, derrière l'Homme de l'humanisme universaliste, il n'y a que des hommes, les hommes d'une époque et d'une histoire, les hommes d'un pays, d'une langue et d'une culture, des hommes aux coutumes et aux valeurs originales qui forment des ensembles humains particuliers, situés et enracinés dans un espace-temps (J.-J. Simard, 1988). L'homme, la vie, ne sont pas réductibles à un principe rationaliste.

La critique romantique sera prolongée par la recherche anthropologique et ethnologique. En effet, les nécessités de la domination coloniale vont stimuler l'observation minutieuse des populations dominées. À mesure que le savoir se développera et se diffusera, les cultures dites « primitives », ethniques ou « tribales », révéleront des richesses qui n'auront rien à envier à la culture occidentale et qui dissiperont les doutes quant à leur apport positif et décisif à l'aventure humaine universelle (J.-J. Simard, 1988; Simard, 2004).

Le XIX^e siècle est par excellence celui de la modernité, caractérisé par l'expansion de l'Occident, par son industrialisation intensive, par le triomphe de son rationalisme, de sa science et de sa technique. C'est le siècle de la certitude que la raison, sous sa forme scientifique, propulse l'humanité vers un âge de bonheur universel. Mais c'est aussi le siècle qui répand les semences de sa remise en cause, préparant les moissons où éclateront les cadres traditionnels de l'humanisme rationaliste. L'horreur de deux guerres mondiales, la mise au point d'instruments de destruction massive, l'ignominie des systèmes politiques totalitaires, le capitalisme sauvage dans sa phase impérialiste, l'existence de camps d'extermination systématique, l'inquiétude devant les effets ou les conséquences néfastes de l'exploitation abusive des ressources de la Terre associée au réveil des grandes questions écologiques depuis une cinquantaine

d'années, tous ces phénomènes ont jeté un doute croissant sur la puissance et le monopole de la raison, en particulier sur la science comme incarnation du progrès de la raison. Dans la première moitié du XX^e siècle, la science jouissait encore d'une appréciation générale positive, mais nous sommes aujourd'hui les témoins d'une transformation profonde de la représentation sociale de la science. Nous ne sommes plus aussi massivement convaincus des bienfaits de la science, de sa valeur et du rôle qu'elle doit jouer dans la marche des affaires du monde. Pour plusieurs, les espoirs placés dans le progrès des sciences et des techniques ont laissé place à leur remise en cause, voire au désenchantement.

Cette représentation critique du savoir et de la raison, ce que d'aucuns appellent la crise de la raison et du savoir, peut être interprétée de plusieurs manières. Selon Marcel Gauchet, la crise de la raison est liée à une remise en question de l'idéal des Lumières, idéal selon lequel le savoir a une valeur sociale émancipatrice. Si, de nos jours, cet idéal n'emporte plus autant l'adhésion, ce serait en bonne partie parce que le rêve des sociétés occidentales de s'émanciper, de briser le joug de l'ignorance et de créer des espaces de liberté protégés par des chartes, s'est en bonne partie réalisé. Pour faire court, l'idéal aurait réalisé ses promesses en quelque sorte. On pourrait discuter longuement de la position de Gauchet, mais elle a au moins le mérite d'attirer l'attention sur la perte d'attrait et de prestige du savoir, voire sur la délégitimation du savoir dans les sociétés modernes. Pour d'autres, comme Edgar Morin (1986), la crise de la raison est une crise des fondements de la connaissance. La crise des fondements en philosophie liée à la crise des fondements dans la connaissance scientifique conduisent, selon Morin, à une « crise ontologique du réel ». Crise dans les sciences dures et crise dans les sciences de l'homme : l'une et l'autre se combinent pour couvrir la raison d'une incertitude durable. Cette crise du savoir peut aussi être liée à la multiplication infinie des connaissances, aujourd'hui décuplée par les technologies numériques, affectant non seulement la possibilité d'une « connaissance de la connaissance », selon Edgar Morin, mais encore la possibilité d'une connaissance sur nous-mêmes et sur le monde. Michel Serres (1991) disait à peu près la même chose quand il faisait remarquer que la culture contemporaine se caractérise par le divorce entre la science et la culture, accentué par la spécialisation des savoirs. Nous vivons certes une période exaltante pour le progrès des connaissances, mais on oublie que la croissance exponentielle des connaissances et des sources d'information produit également des effets pervers dont la « mutilation du savoir », c'est-à-dire un « nouvel obscurantisme », une ignorance nouvelle au cœur même du savoir, une perte du général et du global, selon Edgar Morin. Le philosophe et sociologue québécois Fernand Dumont (1994) interprétait quant à lui la crise de la culture en termes de rupture entre les figures diverses de la culture seconde, entre les savoirs, et comme l'élargissement de la distance entre la culture seconde et la culture première, entre les savoirs et la vie.

De son côté, la crise de la raison pratique, la crise des normes et des valeurs, peut être définie en quelques mots : individualisme, relativisme et pluralisme. L'individualisme est une grande conquête de la modernité, chacun peut choisir et sa vie et ses valeurs, qui ne paraissent ni discutables ni contestables. Le relativisme normatif pose quant à lui toute la question de l'autorité, qu'il contribue à renouveler profondément, à commencer par la relation maître/élève. Notre but ici n'est pas de critiquer ces valeurs, que nous partageons d'ailleurs en partie, mais dans un contexte marqué par le pluralisme des conceptions du monde, aujourd'hui renforcé par l'émergence de cultures nouvelles, la question de l'éducation à la raison, et plus largement celle de la vie commune des hommes, se trouvent posées dans toute leur radicalité. Si le pluralisme est la grande affaire de l'Occident de l'après-guerre, une réponse puissante après l'échec pitoyable et traumatique de régimes totalitaires voués à l'étouffer, et s'il a pour cœur la valorisation et la reconnaissance de la différence, il pose en revanche des défis redoutables, des enjeux de premier ordre, dont l'enjeu de la mémoire et de la vie commune des hommes.

L'enjeu de la mémoire occupe d'ailleurs une place centrale dans la réflexion de Marcel Gauchet (2002, 2012), pour qui notre époque se trouverait marquée par ce qu'il appelle la « détraditionnalisation », c'est-à-dire l'effritement, voire l'érosion complète d'une certaine autorité, celle qui provient des modèles du passé et qui donnait à chacun le sentiment d'une continuité de son être historique. Cette « détraditionnalisation » entraîne une « déculturation » au sens où les individus ne savent plus qui ils sont, d'où ils viennent et de quoi ils relèvent. Elle affecte non seulement l'identité de chacun, mais la possibilité

même de se représenter comme société. Elle touche aussi, et nulle part de manière plus aigüe qu'à l'école, la forme passée de la transmission et du rapport au sens, ce que Gauchet appelle le « rapport vivant » avec le passé, dont l'école tirait sa légitimité... peut-être aussi son efficacité.

Considérés dans leurs effets combinés, ces bouleversements ont infligé un démenti majeur à nos sociétés, qui se définissaient par rapport à des idéaux issus de l'humanisme de la Renaissance et de la rationalité émancipatrice des Lumières, et ont puissamment ébranlé la conviction selon laquelle l'humanisme et le rationalisme améliorent l'être humain et la société. Ils infligent aussi un démenti à une certaine conception de la raison qui appartient à la tradition métaphysique telle qu'interprétée et critiquée par Martin Heidegger (1964), tradition dans laquelle l'être humain est défini comme *animal rationale*, l'être dont la raison lui assure une participation au monde métaphysique des Essences, des Formes ou des Idées. C'est précisément pour échapper à ces présupposés humanistes et métaphysiques que la critique au XX^e siècle s'est voulue radicale, opposant à la bonne volonté et à la confiance la suspicion systématique, à l'unité la dispersion, à la totalité la prolifération, à la transparence du langage le labyrinthe du sens, à l'émancipation des grands récits les récits localisés. Bien que nous partagions en partie ce point de vue critique, nous nous dissociions toutefois d'une position qui pourrait conduire à une critique totale de la raison, position qui nous paraît intenable, *a fortiori* en éducation. La condition de possibilité de toute critique, il faut insister, c'est encore la raison. En d'autres termes, on ne peut liquider la raison sans liquider du même coup la possibilité de la critique. Comme le remarque K.-O. Appel (1988), ce qui guette toujours une critique totale de la raison, c'est le piège d'une auto-contradiction logique. De ce point de vue, rappelle pertinemment Jean Grondin, la critique de la raison métaphysique conserve un fondement éthico-argumentatif (Grondin, 1993). Alors pour nous qui cherchons une définition de la raison qui puisse servir d'appui à une éducation de la raison dans le monde d'aujourd'hui, pour le monde d'aujourd'hui, est-il possible de se tracer un chemin entre la conception métaphysique de la raison, monologique et intemporelle, d'une part, et celle, d'autre part, qui s'applique à sa destitution dans une critique totale de la raison? Nous pensons que la réponse à cette question se trouve en partie dans une conception plus herméneutique et pragmatique de la raison, à la fois plus consciente de sa contingence, de sa finitude et de son appartenance à l'histoire, et plus sensible à la dimension langagière, dialogique et intersubjective de la raison. Que trouvons-nous dans cette conception?

En premier lieu, l'herméneutique nous fournit un concept d'éducation et de culture fondé sur la reconnaissance de l'autre dans la formation de soi (Gadamer, 1996; Ricœur, 1986). Selon une idée forte de l'herméneutique, l'existence humaine possède un caractère dialogique fondamental. Personne ne devient un être humain seul. On relira les mots de Charles Taylor : « C'est par ses échanges avec les autres qu'un individu acquiert les langages nécessaires à sa définition » (1992, p. 48). Ramenée à la situation d'enseignement, c'est bien là ce que Marcel Gauchet appelle « l'exercice dialectique d'une autorité en vue d'une liberté [...] parce qu'il y va dans le processus éducatif de la mise en rapport avec ce qui par excellence s'impose à vous sans que vous l'ayez choisi, la culture où vous avez à entrer, qui vous précède, vous enveloppe et vous domine de toutes parts » (2002, p. 45). Exprimée en d'autres termes, c'est la présence de ce que Bernard Charlot appelle « une essence excentrée de l'homme », « un monde humain produit par l'espèce au cours de son histoire et qui préexiste à l'enfant, sous forme de structures, d'outils, de relations, de mots et de concepts, d'œuvres » (1997, p. 59). Nous y puisons, pour notre part, une ligne de force d'une anthropologie philosophique sur laquelle pourrait prendre appui une éducation à la raison qui reconnaît la part de l'autre dans le travail de la raison.

En deuxième lieu, l'herméneutique nous donne un concept dense de raison. Ce concept est capable d'accueillir la critique du rationalisme universaliste, mais sans tomber dans une critique totale de la raison où viendrait échoir le projet éducatif en tant qu'éducation à la raison, comprise comme une éducation à la pluralité des interprétations et à la pratique dialectique de l'héritage et de la critique. Les mots de Fernand Dumont, s'agissant de cette pratique dialectique, nous paraissent toujours pertinents : « En donnant le sens des genèses, la critique permettrait à l'enfant de retrouver un fondement de sa culture dont la société n'offre plus d'image précise. Par ailleurs, cette critique n'aurait pas d'abord une connotation négative; la genèse renverrait à l'héritage comme à sa contrepartie » (1971, p. 57).

Enfin, et selon une inflexion plus pragmatique, chez Habermas (1970, 1986) mais également chez John Dewey (1938/1993, 2013) dont il s'inspire, la raison est un prédicat et non une substance ou une essence. La raison n'existe pas en soi, elle s'applique sur des objets et des réalités, elle s'incarne dans des personnes et des expressions symboliques, dans des démarches d'enquête qui permettent de mettre en forme des problèmes et de faire progresser la raison (Dewey), dans des procédures qui garantissent les conditions de possibilité d'une discussion véritable sur les normes et les finalités, et qui favorisent l'autonomie et l'émancipation des personnes (Habermas). Cette conception herméneutique et pragmatique de la raison nous paraît mieux accordée aux exigences d'une éducation à la raison dans un monde problématique.

Éduquer à la raison dans un monde problématique

Dans sa discussion critique avec la dialectique négative de l'*Aufklärung* de la première École de Francfort (Horkheimer et Adorno) et son dialogue avec Max Weber sur la domination de la rationalité instrumentale et le « désenchantement » du monde, Habermas s'emploie à mettre en évidence non pas le côté sombre et tragique mais le caractère positif de la « démythisation des conceptions du monde ». Le monde « désenchanté », le monde « démythisé », le monde moderne, notre monde, se caractérise par la réflexivité qui rend possible des interprétations du monde apparaissant pour ce qu'elles sont : des interprétations du monde... seulement des interprétations. Et lorsqu'une interprétation du monde s'avise, justement, de son caractère interprétatif, faillible et relatif, alors la vérité ne peut plus résulter d'une obéissance aveugle à un ordre transcendant, mais de l'interaction langagière dont le *telos* est l'entente. Comme l'écrit à juste titre Jean Grondin dans un chapitre consacré à Habermas (1993, p. 105-106) : « L'entente langagière, communicationnelle, est ainsi appelée à supplanter l'autorité qu'assumait jadis le mythe. Les principes de la connaissance et de l'interaction sociale ne seront plus prescrits d'en haut; ils peuvent et, en principe, doivent faire l'objet d'une discussion éclairée ».

Dans le vocabulaire de Michel Fabre (2011) s'inspirant de John Dewey, on pourrait dire les choses autrement : éduquer à la raison dans le monde moderne, c'est éduquer à la raison dans un monde problématique, pour un monde problématique, c'est-à-dire non platonicien, comme le disait Nietzsche, un monde où des mots comme « raison », « éducation », « vérité », « beauté », « bien », « culture », « œuvre », « valeur », « savoir », « transmission », qui tiraient leur force d'évidence d'une longue tradition intellectuelle, ne sont plus des « essences » mais des problèmes. Ce sont des problèmes au sens noble du terme, des problèmes qui requièrent la raison, la discussion raisonnée. Dans un entretien qu'il accordait à Anita Hocquard, Paul Ricœur a prononcé des mots qui nous semblent sonner très justes : « Préparer les gens à entrer dans cet univers problématique me paraît être la tâche de l'éducateur moderne » (1996, p. 95). On conviendra que ce n'est pas là qu'une vue de l'esprit, car c'est dans notre vie quotidienne, personnelle, familiale, sociale, professionnelle, que nous faisons l'expérience de la problématicité du monde dans lequel nous vivons, un monde qui oblige sans cesse à nous redéfinir pour trouver de nouveaux équilibres psychologiques, éthiques, sociaux, idéologiques, politiques. Ce monde problématique, c'est bien le monde moderne, notre monde, un monde, comme le pensait déjà John Dewey, dont nous avons l'entière responsabilité, un monde dominé par la réflexivité, pour reprendre à nouveau Habermas, et autorisant une pluralité d'interprétations qui apparaissent pour ce qu'elles sont : des « façons de voir » dont les fondements peuvent être débattus (Grondin, 1993, p. 105).

Vivre dans un tel monde, nous le constatons couramment, peut susciter des réactions fort diverses, voire opposées, sur la question de l'éducation à la raison, dont certaines nous paraissent irrecevables : la réaction dogmatique, d'une part, qui enferme la raison sur un sens unique, incontestable, et la réaction non moins redoutable du relativisme, d'autre part, où toutes les raisons se valent, sans discussion possible. Ces réactions sont contraires à l'idée de raison et à l'éducation à la raison dans le monde d'aujourd'hui, pour le monde d'aujourd'hui, le monde moderne, « désenchanté », « démythisé », problématique. Elles sont contraires et irrecevables, car elles éludent entièrement l'interpellation politique qui se trouve au

cœur de la question de l'éducation à la raison. Cette question est bien une question politique, éminemment politique, c'est-à-dire relative à l'intérêt général d'une société, comme l'avait si bien vu Hannah Arendt (1972). De ce point de vue, l'école, comprise comme le lieu privilégié d'une éducation à la raison, n'est pas une institution comme les autres : elle est une institution pleinement politique qui concerne au premier chef la cité, la vie en commun, la *res publica*, car elle assigne à chacun, pour reprendre les mots déjà cités de Durkheim, « des choses particulières à penser », « des objets déterminés », des « réalités sur lesquelles l'esprit doit s'exercer », des « attitudes » et des « habitudes » à contracter. C'est pourquoi son affaiblissement n'affecte pas seulement l'un ou l'autre des secteurs de la vie sociale, mais la vie sociale, éthique et politique dans son ensemble (Lorvellec, 2002).

Si nous acceptons la prémisse selon laquelle nous vivons dans un monde « désenchanté », « démythifié », problématique, et que les réponses opposées du relativisme et du dogmatisme ne sont pas recevables, alors quelle réponse nous paraît acceptable? Quels sont les repères dans un monde problématique? (Fabre, 2011) Dans un tel monde, où tout est discutable, remis en question, faillible et soumis à la critique, trouvons-nous du « hors question », pour reprendre ici la distinction de Wittgenstein dans son ouvrage *De la certitude*? Il n'y a pas de réponse simple à cette question, mais dans la perspective qui est la nôtre, ce qui nous paraît devoir être « hors question », et qui rend possible ce qui peut être mis en question, c'est notre volonté collective de vivre dans une société démocratique fondée sur le respect du droit et sur les valeurs de respect, d'égalité, de dignité et de reconnaissance des uns et des autres. La démocratie n'est pas un concept vide, abstrait; elle comporte des contenus et des valeurs. L'interpellation politique qui loge au cœur de l'éducation à la raison est bien une interpellation démocratique comprise comme une forme de régulation de la vie individuelle et collective et comme processus à la fois éthique, social et politique de transformation de la vie commune des hommes fondée sur l'entente langagière et régie par une éthique de la discussion (Habermas, Dewey). « Cette entente démocratique, écrit Jean Grondin, est un gage d'émancipation ou de majorité qui libère un potentiel de rationalité, c'est-à-dire de liberté et d'autonomie » (1993, p. 105-106). Toute la question devient alors la suivante : quelle éducation à la raison pour la formation d'un citoyen dans une société démocratique? Comment acquérir la capacité à discuter? « Par la pratique du langage », selon Paul Ricœur (1996, 1999).

La pratique du langage

Comme le rappelle Ricœur, « [p]ar la pratique du langage [n]ous avons un large éventail de discours à notre disposition, depuis le discours mathématique jusqu'au discours poétique avec, entre les deux, l'ensemble des formes rhétoriques de la discussion. Comprendre qu'il y a, par exemple des façons d'argumenter qui sont de l'ordre des opinions raisonnées, et non de la science, est indispensable pour échapper à la violence » (1996, p. 98). Par la pratique du langage, nous apprenons que ces discours sont des manières de décrire le monde, de s'exprimer et des façons d'argumenter, mais sans que le réel jamais ne s'y épuise. Par la pratique du langage, nous apprenons à distinguer le fait décrit par la science de la valeur qui oriente l'agir moral, la démonstration mathématique de l'argumentation raisonnée, celle-ci de l'opinion et de la *doxa*, et nous voyons dans ces formes rhétoriques de la discussion des manières d'échapper à l'arbitraire et à la violence aveugle. Par la pratique du langage, nous découvrons que le discours poétique et littéraire donne accès à certaines dimensions de l'expérience humaine : « Que saurions-nous de l'amour et de la haine, des sentiments éthiques et, en général, de tout ce que nous appelons le soi, si cela n'avait été porté au langage et articulé par la littérature? » (Ricœur, 1986, p. 116). Par la pratique du langage, nous prenons conscience qu'il existe aussi d'autres langages, non discursifs ceux-là, qui expriment de manière diverse notre rapport au monde. Que saurions-nous de nous-mêmes, des modulations infinies du sentiment humain sans la musique, la peinture, la danse (Simard, 2004)? Par la pratique du langage, nous prenons conscience de la vocation langagière de l'être humain et de la pluralité de son dire. Par la pratique du langage, nous nous exerçons à exprimer une même chose de plusieurs manières, en variant le regard que l'on porte sur elle, ce que l'on cherche à dire, la perspective que l'on

épouse. Le papillon est un insecte lépidoptère pour la science, mais « une fleur sans tige qui voltige » pour le poète. Ce que nous enseigne la pratique du langage, qui est sa leçon la plus précieuse pour qui se met à son école, c'est qu'il n'existe pas une manière canonique et décisive de dire son expérience du monde, un point de vue définitif et totalisant sur le monde. La science explique un monde que le poète habite. Prendre ainsi conscience que nous disposons de plusieurs langages pour interpréter le monde, et que chaque langage ne représente qu'une interprétation parmi d'autres, consciente d'elle-même comme interprétation, c'est faire échec au dogmatisme, à l'enfermement dogmatique, au dressage et à l'endoctrinement. Ce que nous rencontrons plutôt, ce ne sont toujours que des vérités fragiles et partielles qui dépendent elles-mêmes de perspectives ou de cadres de référence limités, de projets de compréhension toujours situés, faillibles. Par la pratique du langage, l'éducation à la raison se montre ainsi sensible à la pluralité et « au conflit des interprétations » (Ricœur).

Dans un monde irrémédiablement pluriel, où plus rien ne va de soi, et qui a choisi la vie démocratique comme sa valeur politique commune la plus haute, une éducation à la raison doit prendre appui sur les trois pratiques du langage que sont la rhétorique, l'herméneutique et la poétique (Ricœur, 1999; Fabre 2011). On a bien là ce que Michel Fabre appelle, à juste titre selon nous, « un nouveau *trivium* » (2011, p. 75). « Argumenter, configurer, redécrire », dans les mots de Paul Ricœur (1999, p. 495). Argumenter, c'est-à-dire construire et fournir des arguments, justifier rationnellement, expliciter ses fondements, étayer sa lecture du réel, ses énoncés relatifs à l'action, pour convaincre ses interlocuteurs qu'une opinion raisonnée est préférable à une autre au regard d'une question ou d'un problème. Mais initier ainsi les élèves aux procédures argumentatives dans la perspective d'une éthique du dialogue resterait une pratique toute formelle si nous devions la détacher de l'ancrage herméneutique des traditions langagières et culturelles qui donnent de l'épaisseur historique à ces questions ou ces problèmes, et par rapport auxquelles nous devons aussi nous situer. On ne peut mettre en forme un problème, définir une question et développer une argumentation sans entrer dans l'héritage herméneutique de ces problèmes. Il faut donc présenter aux élèves, souligne Ricœur (1996, p. 97), « les choix culturels fondamentaux, communiquer les traditions qui ont fait ce que nous sommes [...]. L'initiation à ces héritages [...] [est] importante, car il ne peut y avoir d'instance critique s'il n'y a pas, par ailleurs, un enracinement ». En retour, le travail herméneutique pourrait aussi demeurer vain s'il ne mettait pas en évidence la structure argumentative qui donne à ces interprétations une pertinence pour les questions et les problèmes d'aujourd'hui. Michel Fabre a les mots les plus clairs pour définir ce travail réciproque de la rhétorique et de l'herméneutique : « On ne peut initier aux procédures argumentatives d'une société communicationnelle avec la recherche honnête du meilleur argument, en déconnectant cet apprentissage formel des contenus substantiels que véhicule la tradition et par rapport auxquels il faut se situer. [...] Inversement, l'herméneutique ne peut se cantonner dans l'exégèse historique sans expliciter les enjeux argumentatifs qui donnent leur actualité aux réponses de la tradition (2011, p. 75). Mais il y a plus, car ni la rhétorique ni l'herméneutique ne peuvent se passer des ressources vives de la poétique, qui ouvre un espace des possibles en libérant des variations imaginatives. Par la pratique du langage considérée comme poétique, comme *poiesis*, fabrication, production, invention, c'est bien la créativité et l'imagination des élèves qui sont suscitées sur des questions qui touchent l'action humaine. Si cette action peut produire des argumentations, et si elle appartient à une histoire de l'action, elle ne saurait se priver, au risque de s'étioler, de ce que Paul Ricœur appelle la « reconstruction imaginative du champ de l'action humaine » (1999, p. 487). Si la rhétorique trouve sa limite dans la vraisemblance d'une opinion raisonnée sur l'action humaine, et l'herméneutique la sienne dans le travail rigoureux de l'interprétation des traditions textuelles, « la poétique désigne la brèche de nouveauté que l'imagination créatrice ouvre dans [l'action humaine] » (Ricœur, 1999, p. 488).

« Argumenter, configurer, redécrire », telles sont les trois opérations fondamentales de la pratique du langage qu'une éducation à la raison à l'école doit articuler pour une vie démocratique fondée sur l'éthique de la discussion. Trois opérations irréductibles les unes aux autres, mais profondément complémentaires, solidaires.

Encore un mot...

Nous voudrions conclure par où nous avons commencé, en insistant sur le lien nécessaire entre l'éducation et le politique. Nous nous proposons, dans ce texte, d'examiner la question précise de l'éducation à la raison dans ses dimensions à la fois sociale, éthique et politique. Nous avons vu que l'éducation à la raison n'est pas abstraite, toute formelle, mais qu'elle s'attache à « des choses particulières à penser », à des « réalités sur lesquelles l'esprit doit s'exercer ». Considérant ces « réalités », nous avons été particulièrement sensibles à l'interpellation politique qui se trouve au cœur de la question de l'éducation à la raison dans le monde d'aujourd'hui, pour le monde d'aujourd'hui. Cette interpellation politique, nous l'avons caractérisée sous sa forme démocratique moderne. Et nous avons vu que cette forme démocratique requiert la capacité à discuter, capacité qui articule trois opérations fondamentales de la pratique du langage : l'art de l'argumentation, l'interprétation des traditions culturelles, l'imagination poétique, narrative, métaphorique. Cette éducation à la raison ainsi comprise est la contribution proprement éducative à la richesse, à la stabilité et à l'évolution de la vie démocratique moderne. Mais cette contribution renvoie elle-même au politique comme à sa condition de possibilité. Car le politique, nous rappelle Paul Ricœur, n'est pas « le simple fait de vivre sous les lois d'un État, (...) mais le milieu par excellence d'accomplissement des potentialités humaines » (1994, p. 101). Tel nous paraît être le lien nécessaire entre « la présupposition politique de l'éducation et la contribution de l'éducation à la vie démocratique (Ricœur, 1994).

Références

- Apel, K.-O. (1988). Esquisse d'une théorie philosophique des types de rationalité, *Le Débat*, 49, 141-163.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Dumont, F. (1971). Le rôle du maître : aujourd'hui et demain, *Action pédagogique*, n° 17, 49-61.
- Dumont, F. (1994). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal : Bibliothèque québécoise.
- Durkheim, É. (1938/1999). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Quadrige/Presses universitaires de France.
- Dewey, J. (2013). *Éducation et démocratie* suivi de *Expérience et éducation*. Paris : Armand Collin.
- Dewey, J. (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête* (trad. G. Deledalle). Paris : Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2011). Quelle éducation pour un monde problématique? Dans Kerlan, A. et D. Simard (dir.), *Paul Ricœur et la question éducative* (p. 59-77). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique* (trad. P. Fruchon, J. Grondin et G. Merlo). Paris : Éditions du Seuil.
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.
- Gauchet, M. (2009). Intervention de Marcel Gauchet devant le Mouvement démocrate le samedi 8 avril 2009. Page consultée le 18 mai 2012.
- Gauchet, M. (2002). *La question de l'éducation comme question philosophique*. Dans M.-C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation* (p. 11-52). Paris : Éditions Bayard.
- Grondin, J. (1993). *L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Habermas, J. (1970). *La logique des sciences sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Habermas, J. (1986). *Morale et communication*. Paris : Cerf.
- Heidegger, M. (1964). *Lettre sur l'humanisme* (trad. R. Munier). Paris : Aubier.
- Lorvellec, Y. (2002). *Culture et éducation*. Paris : L'Harmattan.

- Jolibert, B. (1987). *Raison et éducation*. Paris : Éditions Klincksieck.
- Mattéi, J.-F. (1999). *La barbarie intérieure*. Paris : Presses universitaires de France.
- Moreau, D. (2016). L'éducation humaniste et l'émancipation. Dans Simard, D., Cardin, J.-F. et L. LeVasseur (dir.), *Éducation et humanisme. Variations* (p. 25-48). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Morin, E. (1986). *La méthode. La connaissance*. Paris : Éditions du Seuil.
- Platon (1966). *La république* (trad. R. Baccou). Paris : Flammarion.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique*, tome II. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1994). *Post-scriptum*. Dans A. Hocquard (dir.), *Éduquer, à quoi bon?* (p. 101-106). Paris : Presses universitaires de France.
- Ricoeur, P. (1996). Entretien. Dans A. Hocquard (dir.), *Éduquer, à quoi bon?* (p. 95-108). Paris : Presses universitaires de France.
- Ricoeur, P. (1999). *Lectures 2. La contrée des philosophes*. Paris : Éditions du Seuil.
- Serres, M. (1991). *Le tiers instruit*. Paris : François Bourin.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Simard, J.-J. (1988). La Révolution pluraliste; une mutation du rapport de l'homme au monde. Dans F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation intellectuelle des éducateurs* (23-55).
- Steiner, G. (1973). *La culture contre l'homme*. Paris : Éditions du Seuil.
- Taylor, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité* (trad. C. Melançon). Montréal : Bellarmin.
- Valéry, P. (1945). *Regards sur le monde*. Paris : Gallimard.

A propos de l'auteur

Denis Simard est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation et chercheur régulier au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Ses intérêts de recherche portent sur les théories éducatives, la pédagogie et son histoire, l'approche culturelle de l'enseignement et l'herméneutique en éducation. Il a notamment publié, seul ou en collaboration, *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture* (2004), *L'enseignement, profession intellectuelle* (avec M'hammed Mellouki, 2005), *Paul Ricoeur et la question éducative* (avec Alain Kerlan, 2011), *Éducation et humanisme. Variations* (avec Jean-François Cardin et Louis LeVasseur, 2016).