

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**HENRI BERGSON ET L'ÉDUCATION : LA DIMENSION NON-RATIONNELLE
DE LA CONNAISSANCE INSCRITE DANS LA DURÉE**

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU PROGRAMME DE MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

MARIE-CLAUDE LÉTOURNEAU

JUIN 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

REMERCIEMENTS

Mes plus profonds remerciements sont dédiés à mon époux, Omar Zakaouat, littéraire de grand talent. Son support constant a été des plus précieux. Il est la seule personne à m'avoir encouragée dès le départ (et sans relâche) à réaliser des études de maîtrise. Son amour, de même que tous les sacrifices effectués sans hésitation m'ont toujours profondément touchée. Je lui témoigne ici mon amour le plus profond.

Notre fille, Leïla, a été une source d'inspiration incomparable. Je lui serai toujours reconnaissante de m'avoir permis, grâce à son éternelle et profonde joie de vivre, de rendre ces moments importants plus légers et plus beaux. Elle est belle comme un soleil.

Le Conseil de Recherche en Sciences Humaines du Canada (CRSH) m'a permis, pendant l'année 2006-2007, de me consacrer à cette recherche. Je le remercie de son soutien financier.

Merci à mon directeur de recherche, Jacques Daignault, pour m'avoir fait connaître la philosophie. En m'obligeant en début de formation à parcourir des écrits que j'aurais pu croire inaccessibles sans sa médiation, il m'a permis de réaliser la vocation que j'avais depuis toujours pour cette discipline. Ce cadeau est inestimable.

Adbellah Marzouk a toujours été d'une bienveillance paternelle à mon égard. Je le remercie pour toutes les démarches qu'il a effectuées, parfois bien au-delà de son mandat, de même que pour tout le temps consacré à mon « cas particulier ».

M. Denis Simard et Mme Jeanne-Marie Rugira, en acceptant de m'accompagner dans cette aventure, m'ont permis de concrétiser un projet fort important. Je les remercie d'avoir investi de leur temps, mais aussi de leur personne, pour partager l'enthousiasme entretenu envers un sujet qui me tient à cœur.

Jean-François Boutin est un lecteur incomparable. Son enthousiasme lors de mes premiers tâtonnements s'est avéré plus d'une fois un puissant moteur. Je le remercie d'avoir respecté pleinement ma recherche, au point de laisser le soin à d'autres personnes de m'accompagner alors qu'il n'avait pas la disponibilité nécessaire.

Martin Gendron, bien qu'il ne partage pas toujours mes intérêts de recherche, a démontré une écoute attentive et intéressée face à mon processus de recherche. Il m'a accueillie avec respect. Je le remercie pour cette marque d'amitié.

Merci à ma famille de m'avoir aidée à comprendre qui je suis. Leur sincérité m'a permis de savoir ce à quoi je me destinais.

Je tiens à remercier Marie-Ève Émond-Beaulieu pour son support technique et ses informations judicieuses. Sa soif de connaître est admirable. Elle a été une aide précieuse.

Merci à tous mes collègues d'études, qui m'ont encouragée alors que mes intérêts étaient pour le moins nébuleux. Ils se sont montrés à l'écoute, alors que rien ne pouvait garantir que ce voyage mène quelque part.

À mon amie et chercheuse Katya Goetgheluck, dont les nombreuses précisions, l'écoute attentive et la patience m'ont aidée à persévérer.

Merci à Marie-Hélène Duguay, pour nos discussions exaltées aux abords de la piste cyclable. Elles m'ont redonné l'énergie nécessaire à la concrétisation de ce projet tel que je l'espérais.

À Henri Bergson, pour son amour de la précision. Son enseignement me sera toujours inestimable.

Aux enfants et à tous ceux qui de près ou de loin m'ont permis d'enfin comprendre ce que j'avais à dire, mais surtout à transmettre : merci.

AVANT-PROPOS

Bien ambitieuse était l'entreprise qui nous animait en entamant cette recherche. Nous aurions voulu créer une nouvelle théorie, développer de nombreux concepts. Si nous avons partiellement réalisé nos ambitions en ce qui a trait aux concepts, nous avons trouvé en Bergson la concrétisation d'une théorie telle que nous aurions aimé la concevoir. Voilà sans doute pourquoi nous avons senti, d'abord avec *La Pensée et le Mouvant*, puis dans *L'Évolution créatrice*, une telle **sympathie**¹ entre sa pensée et la nôtre.

Nous réalisons bien que le propos de notre recherche pourra déstabiliser certains lecteurs. Il va de soi qu'il n'est jamais facile de renouveler ses habitudes de pensée. Cela demande l'effort et la volonté nécessaires. Tout de même, permettons-nous cette suggestion : que le lecteur ne s'enferme pas indûment dans certains réflexes réconfortants et plus faciles à l'entendement. Nous verrons comment l'intelligence a une inclination particulière dont il faut savoir se départir lorsqu'il s'agit du monde animé. Laissons-la momentanément de côté. Lorsque l'heure de son rendez-vous sera venu, elle saura assurément nous retrouver. Elle n'est d'ailleurs jamais bien loin.

¹ Le terme **sympathie** doit être compris dans le sens utilisé par Bergson lui-même, à savoir une coïncidence particulière, lorsque deux éléments se rejoignent en parfaite harmonie.

Nous réalisons également combien certaines de nos conclusions peuvent rendre inconfortables des chercheurs depuis longtemps engagés dans une quantification de la vie. Nous avons essayé autant qu'il nous était possible de préserver les susceptibilités et de teindre nos propos du respect et de la mesure qu'ils méritaient. Que le lecteur ardent défenseur de l'esprit scientifique ne se sente ni attaqué, ni rabaissé. Cela n'était absolument pas notre intention. Nous avons essayé, de notre mieux, d'éviter le piège d'un manichéisme radical. Nous ne croyons pas avoir découvert **la** vérité, celle qui permette de pointer ceux que l'on juge dans l'erreur. Nous avons plutôt tenté, par une réflexion mûrie, de décrire les difficultés et les dangers d'une mauvaise distinction de nature en ce qui concerne les « choses » de l'esprit.

Ce que nous avons voulu faire, c'est précisément redonner à la science l'objet qui lui est propre : la matière. Nous nous considérons les premiers potentiellement affectés par le mode cinématographique de la pensée. Il nous importait de remettre en question certaines conclusions retenues en éducation. Évidemment, tous n'adhérerons pas à la pensée bergsonienne ou à certaines de nos analyses. Nous souhaitons néanmoins que ceux qui investiront d'eux-mêmes en parcourant cette recherche le fassent avec assez de modestie pour accepter leur imperfection. Nous l'avons tenté nous-même. Cela nous semble avoir assez bien réussi.

* Les *Œuvres* de Bergson auxquelles le présent mémoire réfère concernent la sixième édition (2001), aux Presses Universitaires de France. Mentionnons que cette édition

contient un passage incorrect, situé à la page 831. La même erreur résidait déjà dans la troisième édition (1970) et n'a pour l'instant pas été corrigée. En effet, l'on constatera que cette courte section de *L'Énergie spirituelle* a vu plusieurs de ses phrases et lignes interverties entre elles. Pour s'assurer d'une lecture cohérente de ce passage, le lecteur souhaitant parcourir les œuvres intégrales de Bergson devrait se référer directement à l'ouvrage *L'Énergie spirituelle*, à la page 22.

Toutes les références concernant Bergson proviennent, à moins d'indication contraire, des *Œuvres*. Nous y référerons sous forme d'initiales, renvoyant d'abord à la page concernée dans les *Œuvres*, puis à la page correspondante de l'ouvrage cité. Ainsi, les initiales utilisées seront : *Essai sur les données immédiates de la conscience* (DI), *Matière et mémoire* (MM), *Le Rire* (R), *L'Évolution créatrice* (ÉC), *L'Énergie spirituelle* (ÉS), *Les deux sources de la morale et de la religion* (MR), *La Pensée et le Mouvant* (PM).

RÉSUMÉ

Cette recherche problématise la situation occidentale de primauté de la raison et ses conséquences dans la sphère éducative. Elle vise à réintégrer la dimension non-rationnelle de l'éducation et de l'apprentissage en explorant leur lien avec la philosophie de la vie d'Henri Bergson. La théorie de Bergson, et plus particulièrement son concept de durée, permet d'entrevoir la connaissance à l'aide de nouveaux paradigmes. Les distinctions établies au sein de cette recherche découlent d'un principe bergsonien fondamental, celui d'évaluer si les objets étudiés diffèrent en terme de nature ou de degré. Les deux éléments fondamentaux de nature distincte retenus concernent d'une part le monde animé (vivant), et d'autre part celui inanimé (matière). La connaissance est envisagée d'un point de vue animé, nécessitant l'intuition non-rationnelle ; elle consiste en une inscription totale dans l'expérience. Par conséquent, l'éducation n'est plus considérée comme relevant de la science, mais plutôt de la métaphysique. Elle est un art animé, celui qui permet de s'inscrire dans la durée. Les enseignants sont alors des pédagogues artistes éphémères, l'art possédant deux natures distinctes, celle éphémère et celle persistante. En conclusion, nous considérons la nécessité de changements importants relatifs à certains paradigmes admis dans le domaine de l'éducation, pour que les redéfinitions proposées par cette recherche deviennent possibles.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
AVANT-PROPOS.....	v
RÉSUMÉ.....	viii
TABLE DES MATIÈRES.....	ix
INTRODUCTION.....	13
PROBLÉMATIQUE.....	19
2.1 Les Lumières.....	19
2.2 Le Renouveau pédagogique.....	20
2.3 La loi 118 et les accommodements raisonnables.....	23
2.4 Politique et adaptation scolaire.....	26
2.5 Henri Bergson : philosophe du non-rationnel.....	28
2.6 Éducation, sciences et raison.....	36
2.7 Questions de recherche.....	37
2.8 Objectifs de recherche.....	38
CADRE THÉORIQUE.....	39
3.1 Rationnel et non-rationnel.....	40
3.2 Durée.....	45
3.3 Intelligence et intuition.....	49
3.4 Science et métaphysique.....	53

3.5 Connaissance	56
MÉTHODOLOGIE	63
4.1 Recherche fondamentale.....	65
4.1.1 Recherche fondamentale... théorique.....	66
4.2 L'intuition bergsonienne comme méthodologie.....	68
4.3 Herméneutique.....	69
4.4 Pourquoi on ne fait pas de phénoménologie.....	71
4.5 Heuristique	73
4.5.1 Genèse méthodologique.....	74
4.5.1.1 La question.....	75
4.5.1.2 L'exploration	78
4.5.1.3 La compréhension.....	80
4.5.1.4 La communication	81
ANALYSE.....	85
5.1 L'éducation comme métaphysique ou l'éloge de la qualité	86
5.2 L'intuition pédagogique ou l'indétermination.....	93
5.3 Connaître (apprendre) ou se connecter.....	106
5.4 Connexions.....	109
5.4.1 Connexion humaine.....	109
5.4.2 Connexion collective.....	111
5.4.3 Inspiration.....	112
5.4.4 Les intermédiaires ou médias	113

5.6 L'art	116
5.6.1 Art éphémère et art persistant.....	116
5.6.2 Le pédagogue artiste.....	125
5.7 L'humour	129
5.8 Rétablir la durée ou abolir les ruptures.....	133
5.8.1 Rétablir la durée dans la classe	134
5.8.2 Rétablir la durée entre les disciplines.....	137
5.8.3 Rétablir la durée entre les niveaux	138
5.8.4 Rétablir la durée dans l'évaluation.....	140
5.9 Le cas particulier des enfants en troubles d'apprentissage.....	142
5.9.1 Non-connexion ou court-circuit.....	146
5.9.2 L'analyse au premier plan	148
CONCLUSION.....	151
BIBLIOGRAPHIE.....	161

À Françoise Godbout-Létourneau, « Grand-Maman Fe »,
qui mérite un doctorat honorifique du cœur.

Merci de m'avoir tant aimée.

Tu me manques et je ne t'oublie pas.

INTRODUCTION

Le présent mémoire est le fruit de plusieurs années de travail tantôt empreintes de doute, tantôt remplies d'espoir.

Ce qui doit avant tout être gardé en tête concerne la volonté de réaliser une recherche heuristique dans son sens réel, soit celui d'indétermination. L'inconnu peut faire peur, certes. Seulement, la peur ne doit en aucun cas dicter nos actions. La confiance amène les plus beaux résultats.

Aujourd'hui, si nous pouvons relire ce mémoire avec satisfaction, c'est parce qu'à aucun moment nous n'avons laissé la peur prendre le dessus et assujettir notre projet. Depuis longtemps, déjà, nous espérions arriver à transmettre ce que nous avons en tête concernant l'éducation. Mais, plus encore, ce qui se trouvait dans notre cœur.

Découvrir Henri Bergson a été une rencontre inoubliable. C'est en parcourant ses œuvres intégrales que nous avons pu, petit à petit, saisir la grandeur de sa pensée. Plus

d'une fois avons-nous soupiré : « Si j'avais pu moi-même l'écrire, ce qu'il dit et que pourtant je pensais depuis toujours ! » Simplement, nous n'aurions pas pu le dire avec les mêmes mots. Notre voix n'aurait pas eu le même écho.

La pensée de Bergson se vit, elle ne se raisonne pas. Quiconque permet à ses idées d'être vécues dans la durée le ressentira. Elles ne feront alors plus qu'un avec le lecteur. Celui-ci saura qu'il est en présence de vérités éternelles.

Ce que nous souhaitons maintenant, c'est arriver à transmettre un héritage dont nous ne comprenons pas qu'il ait été si peu étudié dans le domaine de l'éducation. Peut-être pourrions-nous gagner beaucoup en tâchant, comme éducateurs, de redevenir aussi les philosophes qui sommeillent au fond de chacun de nous.

Il n'aurait pas été souhaitable de prendre des éléments divisés de la pensée bergsonienne pour tenter de recréer un tout cohérent. Bergson lui-même disait qu'avec une somme de parties, on ne peut recréer un tout. D'un tout, cependant, on peut définir certaines parties.

Le tout, nous l'avions. Il ne nous restait donc qu'à distinguer les parties, en tentant autant que faire se peut de rendre justice à une pensée lumineuse, et par conséquent intimidante.

L'ensemble des concepts de Bergson forment une union indiscutable. Tous les éléments sont si bien reliés qu'il peut être difficile, parfois, d'expliquer méthodiquement et assez patiemment tout ce que cela implique. Plutôt, l'on aurait envie de tout dire à la fois. L'on voudrait exprimer l'inexprimable par une parole englobante, contenant l'univers entier.

Nous avons, non sans violence, tenté de modérer notre enthousiasme. Nous nous sommes fait un devoir d'essayer de transmettre le plus fidèlement certains éléments de la pensée bergsonienne, en les adaptant à nos préoccupations pédagogiques. Nous espérons sincèrement avoir réussi une entreprise dont le péril ne pouvait être que plus créateur.

Notre mémoire vise avant tout à considérer l'apport possible du non-rationnel et de la théorie bergsonienne face à la pédagogie. Nous souhaitons problématiser la situation en développant le vocabulaire et les concepts nécessaires permettant à la dimension non-rationnelle d'être reliée à l'éducation. Cela devrait permettre de mieux comprendre le phénomène de la connaissance, en tentant de cerner ce qui permet le rapport absolu à cette dernière.

Notre recherche sera donc structurée ainsi : d'abord, nous problématiserons la situation occidentale moderne, par trop rationaliste. Nous verrons comment la raison influence les réactions générales, qu'il s'agisse de la sphère sociale ou scolaire. Nous présenterons ensuite les éléments théoriques importants. La plupart sont puisés à même la pensée bergsonienne. Nous faisons ici référence au concept de durée, de même qu'à celui d'intuition. D'autres concepts élaborés sont le fruit de notre propre travail réflexif. Mentionnons ici la définition des deux types d'art, de même que les connexions possibles. Nous expliquerons ensuite la méthodologie privilégiée, soit principalement l'heuristique, en décrivant chacune des étapes de notre processus. Puis, nous nous pencherons sur la situation de l'éducation et de la relation pédagogique plus particulièrement, à la lumière des conceptions préalablement présentées. Notre analyse nous permettra de cibler les difficultés inhérentes à la situation éducative actuelle. La situation des apprenants, tout comme celle des pédagogues, sera étudiée. Cela nous conduira à proposer des pistes pouvant permettre d'inclure harmonieusement la dimension non-rationnelle en éducation. Nous synthétiserons finalement notre propos et en préciserons quelques aspects, non sans un élargissement du sujet, notamment en soulignant la responsabilité des maîtres en tant que vecteurs de la connaissance.

Cette étude a ceci de particulier : elle nous semble la première à allier la philosophie de Bergson à la pédagogie. Antérieurement, le travail de Mossé-Bastide (1955) avait permis d'étudier les documents de circonstance de Bergson, ainsi que l'être humain qu'il était, en lien avec l'éducation. Plus récemment, Lombard (1997) avait lui aussi tenté de

faire le lien entre Bergson et la pédagogie. Dans les deux cas, nous n'avons pas senti l'inclusion de la pensée philosophique de l'auteur parallèlement à la pédagogie. C'est plutôt Bergson l'éducateur qui a été interrogé par les deux chercheurs. Nous considérons qu'il fallait plutôt questionner le philosophe. Ce dernier nous semblait éminemment plus fécond dans le cadre d'une réflexion sur la relation pédagogique.

Nous espérons que le lecteur pourra lui aussi partager la grandeur de la réflexion d'une vie entière de philosophe, ou tout est interrelié grâce au même fil directeur : celui de la vie. Car la durée n'est que cela, un élan vital qui passe en nous et poursuit sa route de création.

Ce mémoire se veut dans une certaine mesure un hommage à un créateur de génie, Henri Bergson. Il se veut aussi une impulsion suffisante, au sein du monde de la recherche, pour que jamais la vie n'y devienne tout à fait endormie.

Nous verrons quelle distinction Bergson dresse entre la découverte et l'invention. À ceux qui oeuvrent auprès des enfants, gardez toujours vive la flamme de nos petits inventeurs. Grâce à eux, le monde pourra demeurer véritablement vivant.

PROBLÉMATIQUE

2.1 Les Lumières

L'héritage occidental des Lumières devait permettre à l'homme, en s'affranchissant du dogmatisme, de sortir, pour reprendre l'expression de Kant (1985, p. 498), de la « minorité ». Malheureusement, cette « logique de la suprématie de la science et de l'intellect » (St-Amand, 2006, p. 2) l'a fait accéder à un autre enfermement : celui du rationalisme pur et dur.

Selon St-Amand (2006), depuis le Siècle des Lumières, l'Occident s'est tourné vers la science pour résoudre ses problèmes les plus complexes. Tout ce qui ne relève pas de la raison, et par conséquent est non mesurable, est le plus souvent écarté. Nous constatons en effet que le qualitatif n'a pas toujours valeur de preuve aussi rigoureuse aux yeux du commun des chercheurs.

Cette situation de primauté intellectuelle, qui évacue par le fait même l'ensemble des éléments non-rationnels, est préoccupante en particulier dans le domaine de l'éducation,

puisque de nombreuses décisions, qu'elles soient gouvernementales, enseignantes ou parentales, influencent quotidiennement la vie scolaire des élèves. St-Amand (2006) soutient :

Dans le domaine des communications interpersonnelles [*dont l'éducation fait partie*] [...] la confiance en [...] une science basée sur le rationnel, le mental, l'intellect, s'est instaurée et a supplanté des traditions millénaires établies sur des [...] pratiques tel[le]s l'intuition, la télépathie, [...] pratiques qui sont d'ailleurs mieux acceptées de nos jours dans les sociétés traditionnelles [...] que par le monde intellectuel, scientifique, universitaire. (pp. 1-2)

2.2 Le Renouveau pédagogique

Il ne fait pas bon s'inscrire dans une optique autre que celle rationaliste depuis les Lumières. Cela a empêché bon nombre de réformes ou d'innovations d'être introduites. En éducation, la situation particulière dans laquelle s'est retrouvé le Renouveau pédagogique est une démonstration probante de cet héritage légué par la raison, et qui semble loin d'être dilapidé.

En effet, l'adoption controversée du Renouveau pédagogique (réforme lancée formellement le 24 août 2001 après des débuts plus timides), est une autre démonstration de conceptions rationnelles tenaces au sein de la vie scolaire. Face à une réforme plutôt qualitative, où l'emphase était mise sur l'approche par compétences et le développement d'habiletés globales dans des situations significatives et riches (notamment grâce aux

projets), une très forte opposition a été observée. Nous avons assisté à une mobilisation des enseignants qui souhaitaient manifester leur désaccord (coalition *Stoppons la réforme*). Sans doute les enseignants en défaveur de cette réforme auraient-ils apprécié être davantage consultés. Plus encore, il semblerait qu'on ait tenté d'intégrer à leur quotidien professionnel des pratiques n'étant pas en adéquation avec leur conception générale de l'éducation. Beaucoup d'enseignants, captivés par une pratique quotidienne très terre à terre, n'ont pas pu vivre le recul théorique permettant le réajustement nécessaire à une intégration harmonieuse du Renouveau pédagogique.

Ce sont tous les paradigmes éducatifs qui auraient dû être revus pour permettre cette intégration par les principaux concernés. La théorie semblait tout à fait féconde. La pratique n'a pu suivre, parce que peu arrimée à ces projets réformateurs et toujours ancrée dans des conceptions depuis longtemps convenues.

Les parents, eux aussi, ont vivement manifesté leur mécontentement. Le nouveau bulletin proposé ne donnant plus d'indice quantitatif, certains se sont sentis absolument dépassés par cette nouvelle situation, où le jugement personnel de l'enseignant devenait légitime lors de l'évaluation. En effet, on demandait aux enseignants d'exercer leur jugement critique et d'évaluer de façon qualitative les compétences et progrès des élèves. Ce jugement, par conséquent, était transmis à l'aide de critères qualitatifs aux parents. Mais ces derniers, ne trouvant pas de points de repère et n'arrivant plus à comparer leur enfant au

sein du groupe (nous savons combien la comparaison peut être importante pour certains parents), ont exercé des pressions pour un retour à une formule plus « scientifique », car quantitative.

Cela s'est soldé par un compromis absolument incohérent : le Ministère a recommandé un bulletin chiffré, où les résultats des enfants sont donnés en pourcentage. Cette solution est inadaptée car pour arriver à attribuer ces résultats quantitatifs, les enseignants doivent toujours exercer leur jugement qualitatif global et critique. Le pourcentage final n'est absolument pas relié à une moyenne de résultats chiffrés compilés.

Au contraire, au cours des étapes, les enfants obtiennent des résultats qualitatifs (généralement sous forme de lettre) pour les différents travaux effectués. Lors de la compilation des bulletins, les enseignants revoient l'ensemble des productions ainsi notées. Ils doivent alors réévaluer — toujours de manière qualitative — l'ensemble des travaux préalablement notés. Cette évaluation qualitative sera savamment transformée, par le logiciel informatique responsable des bulletins, en résultat quantitatif (%). Comme le jugement de l'enseignant a pour point de départ une référence qualitative, des intervalles demeurent entre les différentes appréciations et certains résultats ne peuvent être attribués. Ainsi, un enfant qui répond tout juste aux exigences aura 60 % et celui qui y répond un peu mieux obtiendra 68 %, mais aucune note entre ces deux repères (de 61 % à 67 %) ne peut être attribuée.

Bref, le Ministère, qui ne pouvait totalement balayer une réforme ayant demandé beaucoup de temps et d'énergie aux différents acteurs (consentants ou non) impliqués, a tenté du mieux qu'il le pouvait de calmer le jeu. Un paradoxe difficilement acceptable demeure : on demande aux enseignants de poser un jugement qualitatif, alors que ce dernier sera sanctionné à l'aide d'outils d'évaluation quantitatifs. Nous ne croyons pas que ces deux modes d'évaluation puissent jamais être conciliés. Il ne faudrait donc pas se surprendre des insatisfactions maintenues et des nouvelles incompréhensions provoquées, alors que deux éléments de nature différente ont été artificiellement soudés.

2.3 La loi 118 et les accommodements raisonnables

L'actualité (éducative) québécoise a su retenir l'attention au cours des dernières années, et ce, face à plusieurs aspects. En juin 2000, la loi 118, *Loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité*, a été adoptée. Cette loi, inscrite dans une tendance sociale mouvante de redéfinition des valeurs, a enlevé aux écoles toute prétention confessionnelle. Les établissements scolaires ne sont plus, depuis, considérés catholiques ou protestants. De plus, le comité catholique, de même que celui protestant, a été aboli, de sorte que « les membres [du Conseil supérieur de l'éducation] puissent [...] être nommés indépendamment de leur croyance religieuse » (MELS, 2000a). Néanmoins, le Comité sur les affaires religieuses a été institué dans la Loi sur l'instruction publique.

[Ce comité a] pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation sur toute question touchant notamment la place de la religion dans les écoles ; il [est] également chargé d'approuver les aspects confessionnels de certains programmes d'études touchés. (MELS, 2000a)

Le livre fort complet de Fernand Ouellet, intitulé *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?*, constitue une réflexion intéressante sur les tenants et les aboutissants de la loi 118. La contribution de nombreux chercheurs permet de prendre connaissance de visions tantôt opposées, tantôt complémentaires, concernant une question éducative ayant soulevé elle aussi bien des débats. Dans cet ouvrage, Spencer Boudreau (In Ouellet, 2005) soutient « que la religion [est] essentiellement perçue par les sociétés occidentales laïques comme une influence négative, voire régressive, sur la société en général » (p. 269). On sent ici un statut décerné à la religion semblable aux sentiments généralement entretenus envers ce qui n'est pas rationnel. M. Boudreau (In Ouellet, 2005) ajoute :

Ironiquement, nous paraissions comme une société qui a fait un tournant complet de 180 degrés. Nous sommes partis des temps où les religieux étaient souvent intolérants au sujet des non-religieux, ou de ceux qui avaient une religion différente de la leur, à aujourd'hui où ce sont ceux qui ont des convictions religieuses qui sont victimes de l'intolérance sociale. (p. 271)

À ce propos, Fernand Ouellet (2005) s'inquiétait il y a quelques années déjà en soulignant :

Le débat sur la déconfessionnalisation du système d'éducation [...] a abouti à une situation insatisfaisante pour la majorité des citoyens. Le compromis *pragmatique* du printemps 2000 accorde une place très marginale à l'enseignement de la religion à l'école et laisse subsister des doutes sérieux sur son avenir. (p. 168)

M. Legault (MELS, 2000a), à l'origine de ce projet de loi, soutenait quant à lui que « ces changements concordent avec le respect des convictions des parents et des élèves. Ils s'inscrivent également dans la fidélité de la mission éducative de l'école et dans la ligne de l'évolution des mentalités. »

Le programme *Éthique et culture religieuse*, finalement inauguré à l'automne 2008, permettra de répondre à certaines de ces préoccupations et de voir réellement comment un programme général d'enseignement sur les religions influence les élèves dans leur rapport avec les valeurs et différentes croyances spirituelles. Quoi qu'il en soit, la mission éducative de l'école devient de plus en plus laïque. Nous constatons par le fait même une raison érigée en nouvelle valeur admise.

Ces mêmes préoccupations vives sur les croyances au sein de la vie sociale ont été exacerbées aussi sur le plan politique, particulièrement lors de la campagne électorale provinciale de l'hiver 2007. Les nombreux débats portant sur les accommodements raisonnables ont fait sentir de façon très marquée des soucis (voire des inquiétudes sérieuses) de la part de la population sur la place devant être laissée à la religion dans la sphère publique. Or, il semble que l'opinion publique ait eu plus de peur que de mal. En effet, le rapport de la Commission Bouchard-Taylor (2008), dont les bureaux ont fermé en juin de cette année, a permis de réaliser que dans les faits, « la majorité des situations se dénoue dans la discussion et le respect mutuel » (p. 74). Certaines **conceptions** de la

population, de même que l'**anticipation** des changements (parfois plus encore que les changements eux-mêmes), peuvent inquiéter et déstabiliser, que ces changements concernent l'univers social ou le contexte scolaire.

2.4 Politique et adaptation scolaire

La nouvelle Politique de l'adaptation scolaire, qui s'adresse à l'ensemble des enfants vivant des difficultés d'adaptation, a vu elle aussi émerger les conséquences d'une vision essentiellement rationaliste de l'intervention éducative. Adoptée en janvier 2000, cette politique vise une « école adaptée à tous ses élèves » (MELS, 2000b). Elle influe sur le quotidien des élèves en difficultés, notamment ceux ayant des troubles d'apprentissage. Reconnaissance de leur différence grâce au plan d'intervention individualisé, mise en place de mesures de soutien pour leur venir en aide sont autant de mesures adoptées. Les orthopédagogues, dont la formation, l'embauche et l'intervention sont désormais favorisées ont permis la constitution d'une ressource significative spécialisée pour ces enfants en difficulté d'adaptation.

Néanmoins, pour cette clientèle¹, ce sont des méthodes de rééducation émanant de conceptions de l'apprentissage principalement cognitives, rationnelles et cérébrales qui sont privilégiées. Programmation neurologique ou neurolinguistique (PNL), enseignement

stratégique, programme Attentix, gestion mentale, *Brain-Gym* et métacognition sont autant de stratégies rééducatives retenues et souvent privilégiées. Toutes ces méthodes ont une approche principalement cérébrale². Elles font essentiellement appel à l'intelligence et à la raison des apprenants.

Il ne s'agit pas ici de dénigrer l'apport des approches rationnelles. La raison a certes permis à l'homme de se réapproprier son entendement. Bien que les habiletés cognitives soient nécessaires à la compréhension, seules, elles demeurent limitées et ne permettent pas la connaissance. En effet, une récente étude³ (Shavinina, 2004) sur des chercheurs en sciences appliquées (telles la chimie ou la physique) ayant remporté le prix Nobel souligne l'importance des habiletés non-rationnelles (ou extra-cognitives).

L'auteur explique comment ces chercheurs, qui ont abondamment recours à des habiletés logiques et rationnelles, sont d'autant plus conscients du caractère limité de ces habiletés. Lorsque les limites de la raison sont atteintes, les habiletés extra-cognitives doivent être mises à profit, selon les scientifiques interrogés dans l'article. Cette étude nous permet d'avérer l'importance du non-rationnel face à la connaissance. Certains hommes de science de renom (Einstein, notamment) nous avaient prévenu des limites d'une science

¹ Pour d'autres aussi, pensons seulement aux élèves en troubles de comportement pour lesquels on encourage un enseignement des habiletés sociales basé sur une conception comportementale systématique des relations interpersonnelles. Cette vision provient de paradigmes essentiellement cognitivo-béavioristes.

² Nous verrons plus loin comment le cerveau doit absolument être distingué de l'esprit.

³ Nous ne faisons ici qu'effleurer une référence absolument fascinante. Tout lecteur intéressé par les habiletés de haut niveau devra se référer à cet excellent article de Shavinina.

(basée sur l'intellect humain) ayant des « *powerful muscles, but no personality* » (St-Amand, 2006, p. 2).

De telles démonstrations de l'ascendant du rationnel en éducation se retrouvent donc autant dans le domaine de l'enseignement régulier, qu'au sein de l'adaptation scolaire. Des résistances et le même réflexe de fermeture face aux approches non exclusivement intellectuelles se font sentir d'un côté comme de l'autre.

2.5 Henri Bergson : philosophe du non-rationnel

À la fin du XIX^e siècle, déjà, Henri Bergson (1859-1941) rencontrait de telles difficultés face à l'ascendant de la raison. Grand philosophe, il a brillamment décrit le rôle de l'intelligence et a redonné à l'intuition la place légitime qu'elle détenait au sein de l'intellection humaine. Bien qu'adulé par certains chercheurs, il est demeuré incompris par plusieurs. Nonobstant le fait qu'il ait été « reconnu comme l'un des plus "grands" philosophes français » (Gilson, 1995, p. 13), cédant la place à Descartes seulement, encore aujourd'hui certains auteurs se voient devant la nécessité de clarifier certaines notions fondamentales servant de base à sa théorie. Kaustuv Roy (2005), par exemple, se fait un devoir de défendre Bergson et de mentionner en quoi son concept d'intuition philosophique ne correspond pas à une « intuition mystique » (p. 459).

Bergson, éminent philosophe écrivain, dont la pensée limpide, mais surtout le style sensible et élégant a valu le prix Nobel de littérature de 1927, a pourtant résolu de façon magistrale les difficultés émanant d'un rationalisme exclusif. La richesse de son œuvre et la fécondité de ses concepts nous permettent de revoir certaines conceptions de l'apprentissage et de l'éducation sous un éclairage nouveau, celui de sa théorie. Bergson a souligné abondamment l'importance d'établir une distinction nette entre une différence de nature et une différence de degré. À travers sa théorie, les éléments sont constamment comparés à l'aide de cette dialectique. Pour ce chercheur, la plupart des problèmes philosophiques persistants (ou non résolus) proviennent de telles discriminations établies au départ de manière erronée.

Pour Bergson (2001), les difficultés relatives à la pensée humaine proviennent du fait qu'elle fonctionne selon un « mécanisme cinématographique ». À la manière d'une machine de projection, notre intelligence nous amène à découper la réalité en clichés fixes et interrompus, en « vues instantanées et, par la même, immobiles » (ÉC, 726, 273). Au lieu de sentir la réalité et de la vivre comme un tout indivisible, l'homme a tendance à appréhender l'environnement extérieur en autant de parties arrêtées, distinctes et juxtaposables.

Cela provient du fait que notre intelligence est avant tout ancrée dans l'action. Pour pouvoir agir sur l'environnement, l'humain doit arriver à le prévoir. Le monde inanimé

peut être anticipé dans une certaine mesure. Or, l'erreur réside dans le fait d'étendre cette caractéristique à la psychologie. Le domaine de l'esprit, pour Bergson, est de nature totalement différente de celui de l'intelligence. Le premier est empreint de vie et par définition peut évoluer, mais surtout, créer. Lorsque nous souhaitons entrer en quelque chose, ne faire qu'un avec un phénomène (en un mot, le connaître), il faut « remonter la pente naturelle du travail de la pensée » (PM, 1415, 206).

Le monde naturel et inanimé a été le premier à être développé de manière systématique et rigoureuse par les chercheurs. Si les sciences exactes se sont d'abord développées, cela a entraîné des avancées plus tardives dans le domaine des sciences humaines. Cela fait en sorte que les sciences pures ont eu tendance à calquer leur mode d'appréhension du réel dans le domaine de l'esprit. Les chercheurs en sciences humaines, de même que les philosophes, doivent demeurer particulièrement attentifs à cette propension. Selon Bergson, toutefois, cette situation n'est pas déplorable, dans la mesure où si la recherche spirituelle s'était développée d'abord, les sciences humaines auraient perdu de la rigueur et de la précision qu'elles ont heureusement pu hériter des sciences de la nature.

Bien qu'un livre fondateur (Mossé-Bastide, 1955) et une référence plus récente (Lombard, 1997) aient étudié la relation entre Bergson et l'éducation, peu d'ouvrages ont

considéré le lien prometteur entre sa théorie et la pédagogie. Le premier livre, qui date de 1955, ne pourra être retenu comme point d'ancrage de notre analyse, étant donné qu'il

a été entrepris dans le but de repenser le bergsonisme à travers les œuvres de circonstance, et tout particulièrement les allocutions et écrits sur l'éducation, qui le montrent en action, l'appliquent aux difficultés sociales, et accusent en lui ce qui le rend apte à les aborder. (Mossé-Bastide, p. 5)

Nous souhaitions avant tout nous donner comme matière de départ les écrits philosophiques de l'auteur, puisque sa pensée de philosophe nous semble (paradoxalement) beaucoup plus prometteuse pour l'éducation que sa pensée pédagogique. Étant donné aussi qu'il fallait savoir, à un moment, restreindre nos choix, nous n'avons pas souhaité étudier ses documents de circonstance. Outre ces derniers, Mossé-Bastide s'intéresse beaucoup à la vie du philosophe. Son ouvrage comporte une partie biographique, et tel n'était pas notre propos. Qui plus est, la section de l'ouvrage réellement consacrée à une pédagogie bergsonienne, bien qu'elle mentionne dans une moindre mesure l'intuition, se concentre beaucoup sur la notion de « bon sens ». Or, bien que nous ayons constaté que ce concept était cher à Bergson, nous n'y avons pas retrouvé ce que nous considérons d'inédit et de hautement pédagogique (en comparaison avec ce qu'il dit de la durée et de la conscience, notamment) dans sa théorie.

Le livre de Mossé-Bastide a été étudié par Jean Lombard et cité dans l'ouvrage de ce dernier. Cet autre écrit, intitulé *Bergson : Création et éducation*, plus récent quant à lui, nous semble malheureusement demeurer au niveau d'une théorie peu ancrée dans

l'expérience. Après la lecture de cet ouvrage, une impression de connaissance limitée du quotidien pédagogique par l'auteur demeure. Les liens qui y sont tissés entre la pensée de Bergson et l'éducation semblent peu profitables à notre propre étude. En effet, nous nous trouvons avant tout en présence de descriptions concernant l'implication de Bergson face aux politiques éducatives, beaucoup plus qu'en présence de l'âme pédagogique du philosophe qu'était Bergson.

D'ailleurs, Bergson lui-même constitue peut-être le moins bon ambassadeur de ses idées en éducation. Il décrit à quelques reprises sa vision de l'enseignement ; cette vision ne nous semble pas, néanmoins, rendre état de toute la *génialité*⁴ de sa pensée. Notre réflexion nous a également amené à observer que Bergson, certes professeur émérite d'expérience, n'avait pas réellement d'expérience pédagogique auprès des jeunes élèves, alors que leur relation à la connaissance diffère. Bergson n'a pu lui-même faire le pont entre sa philosophie et l'éducation, du moins l'éducation primaire. Certaines de ses idées sont tout à fait appropriées, ne le nions pas. Ce qui manque, nous semble-t-il, sont les liens absolument lumineux qui peuvent émerger d'une réelle mise en relation de sa pensée philosophique avec l'éducation.

Peut-être Bergson n'y est-il arrivé parce qu'il croyait fondamentalement que certains problèmes de recherche doivent être laissés à des spécialistes, cela en dépit du fait qu'il se

⁴ Pour reprendre un terme de Bergson lui-même.

soit toujours intéressé à des domaines très divers, et ait encouragé la polyvalence et la culture générale. Néanmoins, nous rencontrons un chercheur qui se méfie des dilettantes et a « en médiocre estime l' "homme intelligent", habile à parler vraisemblablement de toutes choses » (PM, 1323, 90). Il est contre l'idée générale qui soutient « qu'il existe une faculté générale de connaître les choses sans les avoir étudiées » (PM, 1324, 91) . Pour reprendre le vocabulaire propre à notre recherche, nous dirions plutôt que nous pouvons **connaître** les choses sans les avoir étudiées, mais qu'il nous est impossible de les **comprendre**, puisque l'étude implique le recours à l'intelligence.

Certes, Bergson a étudié l'éducation. Le problème réside selon nous dans le fait qu'il ne l'a pas étudiée tout à fait de la même manière qu'il a pu procéder en philosophie, comme si sa « force d'attention » (PM, 1324, 91) (qu'il établit comme nécessaire à l'étude sérieuse de tout sujet), n'avait pas donné d'aussi bons résultats en philosophie qu'en éducation. Permettons-nous de croire que les éléments qui n'ont pas encore été mis en relation entre la philosophie bergsonienne et l'éducation puissent trouver dans ce mémoire une forme de réconciliation. De même qu'il l'avait mentionné pour le problème de la natalité, nous croyons qu'il aurait pu dire en parlant de l'éducation : « Si nous esquissons une solution, c'est simplement pour marquer que le problème ne nous paraît pas insoluble : de plus compétents que nous en trouveront une meilleure » (MR, 1222, 309).

Ainsi, l'éducation demeure peut-être un domaine qu'il n'a pu réussir à servir à la mesure de ses capacités. Nous considérons qu'il avait l'étoffe d'un grand pédagogue. Malheureusement, Bergson éducateur et Bergson philosophe ne nous semblent pas s'être rencontrés simultanément à travers le même homme. D'une certaine manière, nous sentons qu'il a délaissé des éléments fondamentaux de sa théorie philosophique alors qu'il se penchait sur le domaine de l'éducation. Comme si sa façon d'appréhender le monde de l'éducation n'était plus ancrée dans ce à quoi il a consacré une grande partie de sa vie : comprendre comment s'inscrire dans la durée. Nous tenterons donc, par notre mémoire, de faire coïncider les deux versants d'un seul et grand homme. Bergson philosophe nous semble indéniablement le plus grand pédagogue des deux.

Dans son article mettant en lumière la fécondité de la théorie bergsonienne en lien avec la réalité éducative, Kaustuv Roy (2005) mentionne : « *Despite the ample interest, Bergson has rarely been discussed in education* » (p. 443). Nous ne sommes donc pas les seuls à avoir senti un lien étroit entre l'éducation et la théorie bergsonienne. Roy ajoute : « *Bergsonian intuition has consequences for experience, epistemology, and aesthetics, and therefore for education* » (p. 445). Ce chercheur, lui aussi conscient des implications de la dimension non-rationnelle, abonde dans le même sens que nous : « *there is something vital in cognition that cannot be accounted for by purely rational ways of knowing* » (p. 445).

N'ayant jamais usé de ce terme à notre connaissance, Bergson demeure néanmoins une incontournable référence philosophique concernant les réalités « non-rationnelles ». Kaustuv Roy semble arriver à des conclusions décevantes concernant l'attitude occidentale essentiellement rationaliste. Il cite Nel Noddings et Paul J. Shore : « *To the ultrarational discourse of modernity that has dominated education for the last century, intuition seemed "little more than another name for uncontrolled imagination"*. » (Roy, 2005, p. 445)

Le fait de reclarifier certains des termes de la philosophie de Bergson et de réhabiliter plusieurs de ses concepts fondamentaux nous semble donc indispensable. Bergson lui-même décrivait les difficultés inhérentes au langage. Langage et pensée s'influençant réciproquement, le maintien d'un vocabulaire fait persister certaines habitudes de l'esprit. Nous croyons donc que la considération de l'aspect non-rationnel en éducation passe avant tout par le développement d'un langage commun permettant de désigner cette réalité. Le vocabulaire ainsi formé permettra de matérialiser davantage des impressions demeurées jusqu'à maintenant floues et ayant été très peu conceptualisées. Nous dirons comme Bergson que « c'est la matérialité du langage qui [...] crée » (ÉC, 714, 259). Dans ce sens, une réappropriation de certains concepts bergsoniens s'avérera nécessaire pour permettre à l'entreprise des éléments non-rationnels en éducation d'être menée à bon port.

2.6 Éducation, sciences et raison

La pédagogie, qui accepte parfois mal les considérations qualitatives et non-rationnelles, est peut-être d'autant plus ainsi depuis qu'elle a été désignée sous l'appellation de **Sciences** de l'éducation. Dans ce contexte, on pourrait présumer qu'il soit encore plus difficile d'éradiquer les tendances trop rationalistes.

Heureusement, il arrive sporadiquement que des questions non-rationnelles soient soulevées par le monde de la recherche en sciences humaines. St-Amand (2006) consacrait un volume complet de la *Revue ontarioise d'intervention sociale et communautaire* qu'il dirige à la spiritualité en lien avec l'intervention sociale. Un article écrit conjointement avec Simard et traitant du sacré souligne une « [m]ontée de la religiosité pour certains, distance face à une religion opprimante pour d'autres » (2006, p. 1). Les auteurs soutiennent qu'ils n'ont « nul doute que nous assistons à la fois à une montée de l'intérêt pour la spiritualité et à une renaissance du phénomène religieux » (St-Amand & Simard, 2006, p. 1). Dans ce contexte, peut-être sera-t-il plus facile d'enfin entamer l'important travail permettant à l'éducation de reconsidérer sa dimension non-rationnelle.

Cela n'est évidemment pas gagné, certains pédagogues ayant risqué l'entreprise par le passé sans toujours trouver un écho favorable. D'emblée, de telles tentatives sont qualifiées de « *New Age* » (Roberge, 2003) et discréditées au sein de l'opinion publique. Plus encore, il arrive souvent que les auteurs traitant d'une pédagogie non-rationnelle soient victimes d'une suspicion exagérée, associés à des sectes ou des mouvements ésotériques louches. La

pédagogie issue des théories de Rudolf Steiner, notamment, figure sur un site équivalant à celui d'Info-Sectes (*People for Legal and Non-Sectarian Schools*), et tout l'apport conceptuel apporté par son fondateur (antipathie/sympathie, importance du lien entre l'enfant et le Cosmos, etc.) y est dénigré.

Il est dommage que toute la richesse du rapport entre le non-rationnel et l'apprentissage soit annulée par l'effet d'un « mouvement de primauté intellectuelle, [qui] a instauré une science où [...] prime la raison » (St-Amand, 2006, p. 2) . On a longtemps cru que l'émancipation de la raison prométhéenne⁵ était salutaire et qu'elle favoriserait la disparition de tout ce qui n'est pas atteint par l'entendement. Or, l'on n'avait pas réalisé alors que l'entendement est certes indispensable, mais que son champ d'action demeure limité. Espérons que ce mémoire puisse renverser une tendance bien ancrée, par une ambitieuse entreprise non moins stimulante puisque tout à fait incontournable de notre point de vue.

2.7 Questions de recherche

1) Dans un contexte occidental de primauté de la raison, comment la théorie bergsonienne peut-elle permettre de réintégrer la dimension non-rationnelle en éducation ?

⁵ Prométhée, en volant le feu sacré, devait permettre aux hommes de sortir des ténèbres du dogmatisme.

2) Quels sont les liens qui unissent les concepts bergsoniens d'intuition et de durée avec le monde de l'éducation ?

2.8 Objectifs de recherche

1) Considérer l'apport possible du non-rationnel et de la théorie bergsonienne face à la pédagogie, dans un contexte de remaniement scolaire où les velléités réformatrices théoriques se voient souvent freinées par une pratique concrète qui ne remet pas en cause ses paradigmes.

2) Problématiser la situation en développant le vocabulaire et les concepts nécessaires permettant à la dimension non-rationnelle d'être reliée à l'éducation.

3) Comprendre le phénomène de la connaissance, non pas en envisageant ou en visant la connaissance absolue, mais en tentant de voir comment se produit le rapport absolu à la connaissance.

CADRE THÉORIQUE

Fidèlement à la conception bergsonienne, nous n'aurons pas recours à des définitions statiques ou figées. Cela serait à l'encontre même des principes que nous souhaitons transmettre par notre exposé. Ces idées nécessitent la durée, soit un mouvement ininterrompu au sein d'une pensée elle-même mouvante. Tout comme Bergson (1997), nous croyons

[Qu'il] est inutile et il serait d'ailleurs le plus souvent impossible au philosophe de commencer par définir — comme certains le lui demandent — la nouvelle signification qu'il attribuera à un terme usuel, car toute son étude, tous les développements qu'il va nous présenter auront pour objet d'analyser ou de reconstituer avec exactitude et précision la chose que ce terme désigne vaguement aux yeux du sens commun ; et la définition, en pareille matière, ne peut être que cette analyse ou cette synthèse ; elle ne tiendrait pas dans une formule simple. [...] Son exposé est cette définition même. (p. 7)

Il nous arrivera à plusieurs reprises de faire appel à des éléments ayant un rapport dialectique. En effet, il se peut que certaines conceptions s'opposent et puissent, réunies, créer un tout. Bergson tient à distinguer si les éléments diffèrent en terme de nature ou de degré. Les éléments différant en terme de nature ont cette relation dialectique entre eux. Bergson, à travers son œuvre, définit généralement une réalité en présentant les deux

éléments de nature différente qui la composent. Qui plus est, nous remarquons que souvent, cette distinction se fait en terme d'élément animé, opposé à son pendant inanimé. Par extension, nous voyons entre ces oppositions une dichotomie entre qualitatif et quantitatif.

Nous suivrons donc cette inclination dans la présentation de nos éléments théoriques. Ils seront souvent couplés, l'un constituant l'opposé de l'autre. Voilà pourquoi il nous arrivera de décrire un objet et, par le fait même, d'en définir un autre, puisque ce qui caractérise le premier sera ce qui ne caractérise pas le second, et inversement.

3.1 Rationnel et non-rationnel

Par non-rationnel, nous entendons toutes les facultés qui ne relèvent pas de la raison. Bien que d'autres termes aient pu exprimer assez bien cette idée, notre choix s'est arrêté sur ce dernier pour plusieurs raisons. Mentionnons d'abord que le terme irrationnel nous semblait inadéquat par son caractère nettement péjoratif. En effet, il réfère spontanément à quelque chose d'irréfléchi, entièrement étranger à toute logique. Or, le non-rationnel, bien qu'il n'ait nullement recours à la raison, possède sa logique propre. Organisé, il respecte un certain nombre de principes qui, bien qu'ils ne s'adressent pas directement à l'intellect, ne sont pas dus au hasard. Ajoutons que le terme irrationnel connote également une conduite inexplicable sous l'emprise d'**états d'âme** (dans leur sens le moins noble) qui peut s'apparenter à une certaine hystérie.

D'autres termes plutôt équivalents ont été croisés au cours de notre recherche. Bien que nous les évoquions très peu dans notre mémoire, lorsque cela est le cas, ils prennent place de synonyme. Il s'agit notamment du terme « extra-cognitif » (*extracognitive*), employé par L. V. Shavinina dans son article *Explaining high abilities of Nobel Laureates*. Les habiletés extra-cognitives décrites par l'auteure coïncident absolument avec notre vision de ce qui est non-rationnel.

Henri Bergson, quant à lui, traite abondamment et essentiellement d'**expériences**¹ non-rationnelles à travers ses oeuvres, bien qu'il n'évoque pas l'ensemble de cette réalité à l'aide de cette terminologie exacte. Il a plutôt recours au terme similaire « spirituel », car le non-rationnel relève de l'esprit² et de la conscience (plutôt que de l'intelligence et de la raison). Il va sans dire que nous n'avons pas retenu ce terme à cause de sa connotation ésotérique et mystique, qui a peut-être amené Bergson lui-même à voir certaines de ses idées d'emblée rejetées ou incomprises.

Dans ses écrits, Bergson utilise également les termes « infra-intellectuel » et « supra-intellectuel ». Ces qualificatifs seront écartés puisqu'ils n'ont pas une acception stable. Bien qu'ils soient parfois liés à la raison (et dans ce cas supra-intellectuel correspondrait à

¹ Nous verrons plus loin combien ce mot a une importance particulière dans sa philosophie, notamment en ce qui a trait à la connaissance.

² « [C]ette chose, qui déborde le corps de tous côtés [...], c'est le « moi », c'est l' « âme », c'est l'esprit », *ÉS*, 838, 31.

non-rationnel), il arrive aussi qu'ils réfèrent à une réalité très spécifique (en lien notamment avec la moralité) et ne soient alors pas reliés à notre objet.

Gilles Deleuze (1997), faisant référence à la théorie de Bergson, parle pour sa part de ce qui est « extra-psychologique » (p. 50). Tout comme « extra-cognitif », ce terme nous semble un synonyme parfaitement adéquat.

Si nous avons préféré le terme « non-rationnel », c'est qu'il nous semblait définir entièrement notre propos. Élaboré de façon détaillée par Rudolf Otto (1969) dans un ouvrage fondateur, il lui a permis de rendre état de la question religieuse en lien avec la dimension sacrée. Bien que notre sujet ne s'intéresse pas au sacré comme tel³ (et ajoutons que cette recherche n'est nullement théologique ou dogmatique), nos préoccupations se retrouvent définitivement dans ce qui transcende la raison et concerne l'univers de l'esprit.

Soulignons aussi qu'Otto, dans sa théorie sur le sacré, a eu recours à de nombreuses terminologies qui, bien qu'elles ne soient pas définies de la même manière par Bergson, se retrouvent aussi au sein de la théorie bergsonienne. On peut effectivement observer que raison, connaissance et intuition sont autant de préoccupations rencontrées et dans l'œuvre

³ Cela sera détaillé davantage dans notre genèse méthodologique, mais disons d'emblée que ce mémoire nous a d'abord semblé traiter du sacré. À force de lectures et de réflexions (et suite à la découverte de Bergson), nous avons finalement dégagé l'essence de notre propos : le fil directeur était celui du non-rationnel, et non celui du sacré.

d'Otto et dans celle de Bergson. Nous trouvons donc d'autant plus pertinent d'utiliser le terme d'un chercheur rejoignant sur certains points les préoccupations de notre auteur de référence.

À l'aide du non-rationnel, nous souhaitons nous attarder sur tout ce qui dépasse le phénomène de l'intellection *vraie* ou du « raisonnement pur » (ÉS, 852, 49). Le non-rationnel tel que nous l'entendons est empreint de subjectivité. Contrairement à la raison, il permet une « observation intérieure » (ÉS, 853, 51) des choses. Bergson ne croit pas au relativisme de la connaissance. Le non-rationnel constituerait une voie vers la connaissance absolue.

Le rationnel, pour sa part, relève de tout ce que l'intelligence appréhende en vue de l'action. Il permet d'analyser, mais pas de connaître. Pour Bergson, c'est l'expérience humaine incluant l'intuition qui permet la connaissance. Nous la verrons comme préalable à toute analyse et il serait bien imprudent d'intervertir les deux. Malheureusement, nous faisons souvent l'erreur d'analyser un phénomène avant qu'il n'ait trouvé d'ancrage solide dans l'expérience. Selon la conception bergsonienne, cela crée certaines difficultés, notamment celles relatives aux définitions. Effectivement, plusieurs philosophes ont eu au cours de l'histoire la fâcheuse habitude de définir certains éléments, puis de tenter de les valider par l'observation. Cela a provoqué de nombreuses erreurs d'analyse, puisque le chercheur faisant alors fausse route tentait de faire coller à l'expérience un cadre déjà

établi. Il pouvait alors arriver à certaines conclusions trompeuses et vivre dans « l'illusion », précisément parce que la réalité rencontrée ne pouvait entrer dans un cadre par avance mal défini. Il en découle certains amalgames persistants (par exemple, le fait que longtemps — et encore aujourd'hui — la pensée ait été assimilée au cerveau), de même que plusieurs distinctions de degré entre certains éléments, là où l'on retrouve plutôt une différence de nature.

Certains auteurs nous ont mis en garde contre une modernité où la raison finit par tout absorber. La position de Jung (In St-Amand, 2006), à ce propos, nous semble intéressante :

L'homme moderne ne comprend pas à quel point son rationalisme, qui a détruit sa faculté de réagir à des symboles et à des idées, l'a mis à la merci de ce monde psychique souterrain. Il s'est libéré de la *superstition* (du moins, il le croit) mais ce faisant, il a perdu ses valeurs spirituelles à un degré alarmant. Ses traditions morales et spirituelles se sont désintégrées, et il paie cet effondrement d'un désarroi et d'une dissociation qui sévissent dans le monde entier. (p. 1)

On voit donc que le rationnel a des fonctions et des champs d'action bien définis (que nous reverrons dans notre définition de l'intelligence), qui ne doivent pas être confondus avec ceux propres au non-rationnel. Rationnel et non-rationnel ont une mission différente ; il importe de donner à chacun le rôle et l'importance qu'il mérite intégralement.

3.2 Durée

Concept fondamental de la théorie bergsonienne, la durée peut être envisagée comme le temps vécu. Non quantifiable, la durée ne peut être assimilée au temps mathématique, parce qu'elle est avant tout qualitative. Frédéric Worms (2000) dit de la durée bergsonienne qu'elle « consiste [...] dans la succession continue d'un contenu quel qu'il soit » (p. 20). Les divers éléments successifs ne peuvent être donnés en même temps, d'où l'impossibilité pour la durée — contrairement au temps mathématique spatialisé par convention à l'aide de schémas et de droites — d'être envisagé en tant que plusieurs simultanités. La durée implique un avant se fondant dans le présent qui se dirige vers l'après. Pour Bergson, le concept de durée consiste en fait à redonner au temps son essence première. Avant d'avoir été amalgamée à un arrangement de points fixes non reliés entre eux, disposés dans l'espace et formant une droite temporelle, la durée constituait un temps réel, concret et vécu. Worms précise « qu'elle ne désigne pas une chose, mais un acte » (p. 21). La durée ne peut donc être essentiellement pensée, car elle est avant tout agissante.

La durée sous-tend une conception de la réalité humaine où deux objets se côtoient : l'inanimé et l'animé. Le monde peut être envisagé selon deux grandes catégories, soit celle de la matière et celle du monde vivant. L'esprit est un des meilleurs représentants de cette dernière catégorie.

La matière concerne tout ce qui intéresse les sciences exactes. Physique, chimie, mathématique, ces domaines étudient des phénomènes prévisibles, homogènes, statiques et divisibles. Inanimés, les éléments qui relèvent de la matière ne sont pas influencés par le temps envisagé dans sa durée, puisque si le temps accélérât subitement son rythme, les formules et autres règles régissant le monde inanimé ne seraient pas perturbées. Les éléments naturels et les minéraux sont des exemples probants de matière inerte. La matière ne crée rien. Elle subit l'influence de son environnement et répond à des stimuli. Régie par des causes qui provoquent certains effets, elle permet à l'homme d'exercer sur elle une forme d'emprise, puisqu'elle se soumet à des lois définies.

D'une autre nature, le monde vivant se caractérise par la force dynamique qui l'anime. Il est sujet au changement et à la nouveauté. Il évolue et se distingue par son imprévisibilité et sa possibilité de création (voire d'invention). Mentionnons d'ailleurs que pour bien comprendre la pensée de Bergson, la vie doit être envisagée dans une perspective non-déterministe⁴. En percevant l'avenir comme n'étant pas déjà décidé, mais se créant à mesure grâce au présent qui l'influence, la vie prend tout son sens et la nouveauté devient possible. Les êtres vivants sont donc animés par un élan vital. Cet élan⁵ fait que la réalité mouvante ne doit pas être envisagée de la même façon que la matière. Elle ne relève pas de lois immuables et prévisibles. Également, elle est hétérogène, ses parties devant être distinguées, bien que faisant essentiellement corps avec le tout.

⁴ Ce sont d'ailleurs les notions de vie et de durée qui permettent à Bergson de résoudre le problème de la liberté.

Cette interrelation inextricable de la partie au tout est d'ailleurs bien décrite par Bergson dans son explication du mouvement. En effet, tout mouvement ne peut être assimilé à ses parties. Décomposé, il perd l'essence de ce qui le constitue : une entité continue indivisible. En effet, à partir du moment où l'on considère le mouvement comme une suite d'arrêts juxtaposés, il n'est plus mouvement. Une suite d'immobilités ne créera jamais de la mobilité, « avec [d]es positions, fussent-elles en nombre infini, je ne ferai pas du mouvement » (PM, 1413, 203).

La confusion à ce propos provient de ce que le mouvement a été associé à la trajectoire qu'il décrit dans l'espace. Bien que l'espace constitue son support, il doit en être distingué. Comparons le mouvement continu à un trait de crayon ininterrompu. Ce trait, ou mouvement, ne peut être recomposé à l'aide d'autant de points juxtaposés. En effet, entre les points se trouvera toujours (si petit soit-il) un espace qui rompt la continuité et incorpore des vides, ajoutant des interstices au sein d'un mouvement qui devient discontinu. « Or ces intervalles sont précisément la durée vécue, celle que la conscience perçoit » (DI, 127, 145).

Cette illusion provient pour Bergson de ce que le temps a été assimilé à l'espace. Il mentionne qu'il « y aurait donc lieu de se demander si le temps, conçu sous la forme d'un

⁵ Au sortir de la réflexion de Bergson, l'élan vital se solde en Dieu.

milieu homogène, ne serait pas un concept bâtard, dû à l'intrusion de l'idée d'espace dans le domaine de la conscience pure » (DI, 66, 73).

Pour lui, temps et espace sont de nature différente. Le temps vécu (la durée) ne peut être spatialisé, puisque l'espace peut être divisé, mais que la durée ne le peut pas, constituant un mouvement vécu persistant et ininterrompu. La durée ne peut donc être définie seule : elle procède du mouvement et de la vie. Elle est inhérente au monde animé possédant une conscience.

La mémoire en constitue un autre élément fondamental. En effet, une conscience qui ne posséderait pas de souvenirs et se recréerait à chaque instant ne pourrait s'inscrire dans la durée. Nous avons déjà souligné comment celle-ci nécessite effectivement un passé qui se prolonge dans un présent orienté vers l'avenir. Sans la mémoire, chaque moment vécu serait nouveau et aucune relation ne pourrait être établie avec ce qui le précède. Nous pouvons comparer la durée à une pelote de laine en expansion, donc chaque tour de fil, chaque nouvel élément présent se surajoute à un passé sans cesse grossissant.

La durée est ce qui caractérise l'humain. Malheureusement, l'intelligence, orientée vers l'action et prenant prise sur des réalités prévisibles, tend à rompre cette durée. Elle fait perdre de vue l'essence même de la vie et de l'expérience mouvante. C'est en participant de la durée que l'homme peut aspirer à l'absolu et à l'infini. Pour cela, son attention doit être

supérieure lors de l'expérience vécue. Cela nécessite qu'il se laisse entièrement absorber. L'union ainsi créée permet à l'intuition de s'exprimer. En se réinscrivant dans la durée, l'être humain peut saisir les choses du dedans et s'assurer une réelle connaissance, celle-ci malheureusement trop souvent assimilée à l'intelligence.

3.3 Intelligence et intuition

Pour Bergson, intelligence et intuition constituent deux pôles opposés, mais complémentaires. Pour exercer son intelligence, l'humain a recours à sa raison. Pour permettre à son intuition d'être exprimée, il doit s'inscrire dans la réalité non-rationnelle. Ces deux dimensions doivent être envisagées comme étant de nature différente, et s'adressant à deux objets tout à fait distincts de la vie humaine.

Nous l'avons déjà mentionné, l'intelligence vise l'action. Elle a pour but d'utiliser le monde extérieur pour répondre à certains besoins. Elle est « modelée sur la matière et [elle] vise d'abord à la fabrication » (ÉC, 650, 184). L'intelligence n'a pas pour visée de connaître. Elle doit s'en tenir au monde prévisible sur lequel elle a prise, et qui lui permet d'arriver à certaines fins. Son utilité est incontestable ; elle n'est d'ailleurs jamais désintéressée. L'emprise qu'elle peut avoir sur le monde demeure néanmoins toute extérieure et statique. Elle saisit les choses du dehors, pouvant adopter différents points de vue sur un objet selon qu'elle changera de point d'observation. Elle tourne autour de l'objet

sans jamais pouvoir y entrer. « *L'intelligence est caractérisée par une incompréhension naturelle de la vie* » (ÉC, 635, 166).

Cette intelligence rationnelle doit donc être complétée (ou plutôt précédée) par l'intuition, qui, au contraire, comprend naturellement la vie. La position de Bergson à cet égard est d'une éloquence tranchante :

La conscience, chez l'homme, est surtout intelligence. Elle aurait pu, elle aurait dû, semble-t-il, être aussi intuition. Intuition et intelligence représentent deux directions opposées du travail conscient : l'intuition marche dans le sens même de la vie, l'intelligence va en sens inverse, et se trouve ainsi tout naturellement réglée sur le mouvement de la matière. Une humanité complète et parfaite serait celle où ces deux formes de l'activité consciente atteindraient leur plein développement. [...] En fait, dans l'humanité dont nous faisons partie, l'intuition est à peu près complètement sacrifiée à l'intelligence. Il semble qu'à conquérir la matière, et à se reconquérir sur elle-même, la conscience ait dû épuiser le meilleur de sa force. [...] L'intuition est là cependant, mais vague et surtout discontinue. C'est une lampe presque éteinte, qui ne se ranime que de loin en loin, pour quelques instants à peine. [...]

[L]'intuition est l'esprit même et, en un certain sens, la vie même [...] Ainsi apparaît l'unité de la vie mentale. On ne la reconnaît qu'en se plaçant dans l'intuition pour aller de là à l'intelligence, car de l'intelligence on ne passera jamais à l'intuition. (ÉC, 721-722, 267-268)

Ce mémoire veillera donc, fidèlement à la position de Bergson, à redonner à l'intuition ce qu'elle a par le passé dû céder par la force à l'intelligence.

Il va sans dire que nous n'entendons pas par le terme « intuition » une appréhension vague et floue d'un élément non tangible. L'incompréhension dont ce concept souffre

réside probablement dans l'incapacité où se sont trouvées certaines personnes d'expliquer un phénomène qui, essentiellement, se vit beaucoup plus qu'il ne se conceptualise. Le manque de vocabulaire criant relatif aux situations procédant de l'intuition a malheureusement contribué à discréditer cet élément essentiel de la vie de l'esprit. Considérée par plusieurs comme une forme de complaisance face à des impressions fugitives et arbitraires, l'intuition telle que nous la concevons est pourtant loin du caractère approximatif qu'on lui attribue souvent. Comme le souligne Deleuze (1997) :

L'intuition n'est pas un sentiment ni une inspiration, une sympathie confuse, mais une méthode élaborée, et même une des méthodes les plus élaborées de la philosophie. Elle a ses règles strictes, qui constituent ce que Bergson appelle « la précision » en philosophie. (p. 1)

Plus encore, « *L'intuition* est la méthode du bergsonisme » (Deleuze, 1997, p. 1).

Connaissant la rigueur et la justesse propres à la pensée bergsonienne, il est aisé de convenir que l'intuition n'a rien d'un terme ésotérique louche et approximatif.

Cette association est cependant ce qui a pu faire réaliser à Bergson les difficultés inhérentes à ce terme. En effet, il avoue : « "Intuition" est d'ailleurs un mot devant lequel nous hésitâmes longtemps. De tous les termes qui désignent un mode de connaissance, c'est encore le plus approprié ; et pourtant il prête à la confusion. » (PM, 1271, 25)

Cette confusion peut parfois relever d'une association d'équivalence avec l'instinct.

L'intuition doit être associée à ce dernier, mais ne doit en aucun cas être jugée équivalente.

L'instinct a beau caractériser avant tout les animaux, il fait partie des tendances de la vie dont tout être vivant conserve la trace à un degré quelconque, qu'il s'agisse de la plante [...] ou de l'homme dont le noyau d'intelligence laisse subsister une « frange » d'instinct que l'intuition pourra développer. L'instinct apparaît ainsi comme le soubassement biologique de l'intuition [...] ; mais l'intuition ne saurait se réduire à l'instinct puisqu'elle en est la forme élargie, consciente, qui ne saisit pas l'action du vivant, mais l'essence de la vie et de la durée. (Worms, 2000, p. 33)

Rudolf Otto, quant à lui, garde de l'intuition son caractère sensible, sans toutefois la définir avec autant de rigueur. Néanmoins, l'intuition d'Otto demeure elle aussi un aspect primordial de la vie de l'esprit. Elle s'inscrit dans la lignée bergsonienne de « conscience immédiate, vision qui se distingue à peine de l'objet vu, connaissance qui est contact et même coïncidence » (PM, 1273, 27). En effet, pour Otto, l'intuition touche l'objet perçu. Elle n'est pas qu'un pressentiment, mais bien une connaissance. « [Elle] implique une prise de possession de son objet, donc une connaissance qui, si elle n'est pas de même ordre que le savoir, n'en est pas moins réelle » (Otto, 1969, p. 6). L'intuition n'est pas logique (et par conséquent, non-rationnelle) et constitue pour Otto un pont entre le savoir et la raison, par le recours au sentiment.

Si l'intuition ne nous fait pas comprendre les choses qu'elle saisit, c'est que comprendre est affaire d'intellect, de concept, et que l'intuition est le sentiment considéré comme moyen de connaissance. La connaissance intuitive s'exprime en jugements esthétiques. Le jugement esthétique consiste à rattacher une donnée sensible à une réalité intelligible en vertu d'un pouvoir qui ne relève ni de l'intelligence, ni de la volonté, mais du sentiment. [...] Les termes d'intuition et de

jugement esthétique se ramènent à celui de sentiment dont ils désignent l'un le mode de connaissance et l'autre la faculté de connaître. [Ils] seraient impossibles si au fond de la raison ne se trouvait pas déjà un obscur pressentiment des réalités supérieures. (Otto, 1969, p. 9)

Otto partage donc la même vision que Bergson en ce qui a trait aux rôles fondamentaux de l'intuition et de l'intelligence. La sympathie inhérente à un élément auquel « je suis porté à croire » (ÉS, 864, 66), malgré que je ne l'ai pas vécu, rejoint la vision bergsonienne. Pour Bergson, les certitudes de l'esprit (qu'il compare aux certitudes historiques ou judiciaires), ne doivent pas être comparées à celles scientifiques, comme celle par exemple « que me donne la démonstration du théorème de Pythagore » (ÉS, 864, 66).

3.4 Science et métaphysique

Tout comme Bergson, nous croyons qu'on « est libre de donner aux mots le sens qu'on veut, quand on prend soin de le définir » (PM, 1392, 177, *Note*). C'est probablement ce à quoi nous nous appliquerons davantage. Nous constatons effectivement que le problème relatif à la distinction entre science et métaphysique est relié à un manque de clarté face à ces deux objets. Nous prendrons pour point de départ les conceptions de Bergson par rapport à la science et à la métaphysique. Cependant, nos descriptions pourront être plus tranchées, car on constate dans la théorie de Bergson une certaine ambivalence face à ce qui concerne spécifiquement la science. On note une persistance pour cette appellation concernant des objets qui, selon les propres explications de Bergson, relèvent

beaucoup plus de la métaphysique. Cette apparente contradiction provient de l'attachement profond de Bergson à la rigueur scientifique, que nous détaillerons dans cette section.

La science doit être envisagée comme l'étude permettant la domination de la matière inerte. Nous la relierons donc aisément aux différentes sciences pures ou exactes : physique, chimie, mathématique. La science, ainsi définie, amène les scientifiques à étudier ce qui est prévisible et inanimé. De tels éléments ne s'inscrivent pas dans la durée, puisqu'ils sont inertes et non dynamiques.

La science a d'abord été développée. Son ascendant lui donne le privilège de l'âge ; à côté d'elle, « notre science de l'esprit est encore dans l'enfance » (ÉS, 876, 81). Reliée à la raison, la science a pour fonction, comme nous l'avons déjà mentionné en ce qui concerne l'intelligence, l'action. Le but final (plus ou moins lointain) est la possibilité d'influencer l'environnement et d'assujettir les éléments pour répondre à certains besoins. Nul besoin de préciser que la science s'avère une alliée indispensable.

En relevant de l'intelligence, elle a l'avantage d'être sujette à une plus grande rigueur méthodique : « la précision, la rigueur, le souci de la preuve, l'habitude de distinguer entre ce qui est simplement possible ou probable et ce qui est certain » (ÉS, 877, 83) sont autant de caractéristiques que nous pouvons lui conférer. Quantitative et prévisible, elle découle

d'observations menant à des calculs et à l'admission de différentes lois pouvant être extraites des phénomènes étudiés.

La métaphysique, quant à elle, relève du domaine de l'esprit. Elle a pour objet le monde animé. Dynamique, elle ne peut se contenter de tourner autour de ce qui l'intéresse en y demeurant extérieure. Elle devra nécessairement entrer en l'objet choisi pour le connaître et pourra ainsi atteindre l'absolu.

L'ambiguïté propre à Bergson sur ce sujet provient probablement de ce qu'il n'était pas prêt, en délaissant la science, à se départir de la rigueur et de la précision qui lui étaient si chères. Si nous tenions à l'appellation *science*, nous pourrions considérer la métaphysique comme une forme de « science de l'activité spirituelle » (ÉS, 876, 81).

Il va sans dire que les précisions fournies précédemment concernant le vocabulaire utilisé dans le cadre de cette recherche nous amènent, par extension, à considérer que la science relève de l'intelligence, tout comme la métaphysique dépend de l'intuition. Il nous semble important que ces deux domaines soient dès le départ distingués, pour éviter de confondre deux objets et deux méthodes aux natures différentes. Ce qui nous semble le plus problématique, par rapport aux éléments mentionnés, concerne le fait que la science (au sens où nous l'avons décrite, évidemment) puisse se donner pour objet de connaître un monde qui lui demeurera toujours inaccessible. Dans le monde animé, elle sera toujours

retardataire ; elle aura nécessairement besoin d'intermédiaires, contrairement à la métaphysique.

Résumons notre pensée par cet extrait d'*Introduction à la métaphysique* :

S'il existe un moyen de posséder une réalité absolument au lieu de la connaître relativement, de se placer en elle au lieu d'adopter des points de vue sur elle, d'en avoir l'intuition au lieu d'en faire l'analyse, enfin de la saisir en dehors de toute expression, traduction ou représentation symbolique, la métaphysique est cela même. *La métaphysique est donc la science qui prétend se passer de symboles.* (PM, 1396, 181-182)

3.5 Connaissance

Dans le présent mémoire, l'épistémologie nous intéressera. Rappelons en quoi cela consiste :

De même que l'étude des phénomènes sociaux s'appelle la « sociologie » et que l'étude des réactions des personnes s'appelle « psychologie », l'épistémologie est le nom de la discipline qui étudie la façon dont on connaît. La racine grecque « épistémê » signifie en effet « connaissance ». [...] *L'épistémologie fait un objet de connaissance de nos manières de connaître.* (Fourez, 2003, p. 9)

Il va sans dire que cette recherche est teintée de préoccupations épistémologiques, puisqu'elle a pour but de voir « comment fonctionne la production⁶ de connaissances » (Fourez, p. 17), dans une perspective de relation étroite entre l'apprentissage (ainsi que l'apprenant) et le non-rationnel. Notons que le terme « épistémologie » doit être différencié

de celui de « métacognition », qui réfère plutôt à la manière dont les processus cognitifs individuels sont contrôlés.

Or, pour situer notre position épistémologique, il importe de définir ce à quoi réfère pour nous la connaissance. Celle-ci doit être envisagée comme un flux, une énergie qui circule. Elle trace son chemin en parcourant les consciences. La personne qui apprend capte donc une énergie libre d'être partagée. Le parallèle que nous dressons entre la connaissance et une énergie électrique est plus étoffé encore. Pour nous, cette propagation s'effectue entre divers pôles (ou vecteurs), l'un constituant le transmetteur et l'autre ayant une fonction de récepteur⁷. Au cours d'une situation d'apprentissage, le rôle de chaque pôle peut être interverti, chaque personne pouvant tour à tour transmettre ou recevoir. Nous nommons ces échanges « connexions », puisqu'un lien est alors établi entre les deux pôles. Il arrive que quelque chose entrave la circulation de l'énergie de connaissance. Dans ce cas, nous ferons référence au terme « non-connexion », qui pourrait aussi se nommer « court-circuit ».

Tout apprentissage nécessite un gain d'énergie, par l'acquisition de l'énergie de connaissance. Ce gain ne se produit pas lors de la non-connexion, puisque aucune énergie

⁶ Notons néanmoins que nous n'envisageons pas la connaissance comme étant **produite**, puisqu'elle n'émane pas de celui qui apprend. Bien qu'il ne puisse la créer, il peut toutefois l'attirer.

⁷ Nous n'avons pas encore résolu le problème qui consiste à distinguer si une énergie est transmise, donnée ou si elle est attirée. Certaines personnes surdouées semblent en effet « subir » la connaissance qu'elles reçoivent, beaucoup plus qu'elles ne l'attirent consciemment. Nous proposons de nous attarder à ce phénomène lors d'une recherche subséquente.

n'est partagée ou accumulée par le pôle de réception. Lorsqu'une personne ne maîtrise pas bien certaines notions ou a certaines connaissances erronées, cela résulte d'une transmission ayant échoué. Il est possible que la connexion n'ait pas été assez forte et que le « signal » de connaissance ait été perçu trop faiblement, d'où une distorsion, une connaissance dénaturée.

En cas de difficulté liée à une situation d'apprentissage, nous considérons que le pôle apprenant peut être conscient de la qualité de l'énergie qu'il reçoit. Il peut donc arriver qu'il se module naturellement, arrivant à se connecter au meilleur signal, celui nécessaire à une connaissance de qualité supérieure.

Il faut mentionner que la connaissance à laquelle nous faisons référence ici, par définition, concerne ce qui est déjà établi et admis au sein d'une collectivité maîtrisant certaines notions. Ce type de connaissance implique que l'on parle de **découverte**. En effet, la connaissance étant déjà partagée par un ensemble de gens, la personne qui fait une découverte ne fait qu'exposer au grand jour ce qui était recouvert. Bergson, faisant référence aux problèmes philosophiques, considère « que la solution [...] puisse rester cachée et, pour ainsi dire, couverte : il ne reste plus qu'à la découvrir » (PM, 1293, 51-52). Il ajoute : « La découverte porte sur ce qui existe déjà, actuellement ou virtuellement ; elle était donc sûre de venir tôt ou tard » (PM, 1293, 52).

Au contraire, « l'invention donne l'être à ce qui n'était pas, elle aurait pu ne venir jamais » (PM, 1293, 52). L'essentiel de l'enseignement scolaire est donc relié à la découverte de connaissances. Il peut arriver, exceptionnellement, que certains apprenants inventent (voir la section 5.4.3 pour ce type particulier de connexion nommé « inspiration »). Le rôle de l'enseignant n'est donc pas d'amener systématiquement (pour autant qu'il puisse en être capable) tous les enfants à élaborer des inventions. Il doit cependant garder en tête l'importance de ne pas freiner les apprenants particulièrement créateurs qui dépassent le stade des connaissances déjà découvertes et ont le potentiel nécessaire à l'invention.

Nous nommerons donc « connaissances » les notions captées en situation d'apprentissage. Nous considérons effectivement que les connaissances ne se construisent pas, qu'elles sont essentiellement découvertes. Nous éviterons certaines confusions possibles en nous contentant de parler de connaissance et d'apprentissage. Nous n'aurons pas recours dans notre mémoire au terme « savoir », qui distingue d'une certaine manière une autre nature de connaissance.

Si nous souhaitons faire le point avec certaines terminologies relatives à une théorie de la connaissance, c'est sans doute par le concours d'un auteur important dans notre processus de recherche, celui-là même nous ayant fait découvrir la notion de « non-rationnel ». En effet, Rudolf Otto (1969) distingue trois modes de connaissance : l'intuition,

la raison et le savoir. Nous avons déjà abondamment expliqué l'intuition et la raison ; nous précisons donc le savoir. Celui-ci est **acquis** par l'expérience, ce qui implique qu'il concerne d'une certaine manière l'habitude. Il concerne les lois tangibles et relatives, qui ne sont donc pas absolues. La raison (théorie) et le savoir (connaissance pratique) semblent à Otto incomplets si l'intuition (esthétique) n'est pas considérée. Nous pourrions associer les trois éléments d'Otto à autant de verbes correspondants : raison = penser ; savoir = faire ; intuition = vivre. Les éléments théoriques de Bergson sur lesquels nous concentrons notre recherche nous permettent de ne porter attention spécifiquement qu'à la connaissance. Le savoir pourrait donner lieu à d'autres analyses, poussant notre sujet plus loin que nous entreprenons aujourd'hui de le faire.

Nous l'avons vu, si l'intuition est nécessaire pour capter une connaissance vraie, la raison, qui a recours à l'intelligence et mène à une analyse, est tout à fait postérieure. Elle fige les connaissances grâce au recul qu'elle apporte et les traite comme de la matière inerte. Pour Bergson, la connaissance émane toujours de l'expérience, dans laquelle l'intuition s'exprime. Bergson mentionne :

Tandis que l'intelligence traite toutes choses mécaniquement, l'instinct procède, si l'on peut parler ainsi, organiquement. Si la conscience qui sommeille en lui se réveillait, s'il s'intériorisait en connaissance au lieu de s'extérioriser en action, si nous savions l'interroger et s'il pouvait répondre, il nous livrerait les secrets les plus intimes de la vie. (ÉC, 635, 166)

La connaissance constitue une telle prise sur la réalité qu'elle ne fait aucun doute à l'apprenant qui la saisit. La connaissance est antérieure à la compréhension, puisqu'elle s'inscrit d'abord dans l'expérience. En effet, la compréhension relève de l'analyse. Elle doit s'effectuer postérieurement à la connaissance. L'on pourrait donc connaître un objet qu'on ne comprend pas encore. La véritable connaissance est nécessaire si l'on veut développer une compréhension adéquate. Il peut arriver que l'empressement amène des explications, comme cela est trop souvent le cas, sur un phénomène qui n'ait pas encore été vécu et, par le fait même, connu. Le fait d'en tenter alors une compréhension est ce qui peut nuire au processus d'apprentissage. Cette extériorisation précoce peut être réparée. En effet, l'apprenant peut « rentre[r] en lui quand il revient à l'intuition. » (PM, 1348, 121)

L'apprentissage permet la connaissance. Par la suite, l'analyse engendre la compréhension. Il arrive malheureusement qu'une connaissance soit trompeuse, puisqu'elle ne relève que de l'analyse et de la compréhension. L'expérience donnant lieu à l'intuition ayant été escamotée, une illusion de connaissance est par le fait même provoquée.

En ce sens, la connaissance telle que nous l'entendons est immédiate. Différée, elle ne sera plus pour nous une connaissance, mais bien une compréhension.

Ainsi, non seulement la durée n'est accessible qu'à une connaissance immédiate, sur le modèle de la connaissance sensible (ou instinctive) ; mais surtout *toute* connaissance immédiate, y compris sensible, est conscience ou connaissance *d'une durée*. C'est pourquoi l'intuition atteste en toute chose, « intérieure ou externe », et

précisément par son côté immédiat, de la durée comme réalité ultime. (Worms, 2000, p. 38)

La connaissance est donc cette énergie première, qui se présente d'abord à nous dans ce qui est vécu. Bien sentie, elle permet **ensuite** une analyse relevant de l'intelligence, qui crée ce que nous appelons la compréhension.

MÉTHODOLOGIE

Bien que nous soyons avant tout pédagogue, notre démarche s'inscrira dans une mouvance philosophique. Nous aurons donc recours à plusieurs procédés propres à la philosophie. Ces derniers s'inspireront souvent de la conception bergsonienne de cette discipline. Nous avons pu constater à plusieurs reprises, au cours de notre recherche, que nos démarches rejoignaient en plusieurs sens ce que Bergson décrivait relativement à la philosophie.

D'abord, mentionnons que nous avons tenu à placer notre réflexion au sein d'un tout uni et cohérent. Cela rejoint Bergson, lorsqu'il mentionne : « le philosophe n'est pas venu à l'unité, il en est parti » (PM, 1362, 138). Notre recherche est concentrée sur l'ensemble de la pensée bergsonienne, soit ses œuvres intégrales, publiées aux Presses Universitaires de France. Ces œuvres comprennent les titres suivants : *Essai sur les données immédiates de la conscience*, *Matière et mémoire*, *Le Rire*, *L'Évolution créatrice*, *L'Énergie spirituelle*, *Les deux sources de la morale et de la religion* et *La Pensée et le Mouvant*. Tous ces écrits s'inscrivent dans la pensée fondamentale de notre auteur. Toutefois, nous n'avons pas retenu son ouvrage *Durée et simultanéité : À propos de la théorie d'Einstein*, étant donné

son propos pour le moins hermétique, et surtout parce qu'il se prêtait, selon nous, beaucoup moins à un développement pédagogique.

Nous croyons également qu' « un contact souvent renouvelé avec la pensée du maître peut nous amener, par une imprégnation graduelle, à un sentiment tout différent » (PM, 1346, 118). C'est ce à quoi nous nous appliquerons, revenant constamment aux idées fondatrices de la théorie bergsonienne, tentant de créer des liens entre sa vision et les problèmes soulevés.

Si nous avons opté pour une démarche philosophique, c'est partiellement grâce à des prédispositions, mais aussi parce que Bergson est un chercheur réellement habité par la philosophie. Parcourir son œuvre est une aventure qui ne peut pas ne pas être philosophique. Nous nous sentons tout à fait à l'aise avec cette discipline qui s'inscrit dans la réalité totale et « traite [la nature] en camarade » (PM, 1362, 139). Philosopher nous semble l'acte naturel de celui qui, comme nous, « cherch[e] à sympathiser » (PM, 1362, 139). Nous avons déjà un penchant pour les questions philosophiques, particulièrement celles en lien avec l'éducation. Bergson aura dissipé nos doutes concernant la difficulté d'une telle entreprise en déclarant que « la complication est superficielle [...] : philosopher est un acte simple » (PM, 1363, 139). Il aura achevé de nous convaincre en ajoutant « l'essence de la philosophie est l'esprit de simplicité » (PM, 1362, 139).

Si Henri Bergson est notre auteur principal, Rudolf Otto constituera à quelques reprises un heureux complément. Nous avons retenu ce second auteur parce qu'il nous a servi de point de départ. En développant le concept de non-rationnel, il a su circonscrire notre sujet avec les mots justes. Puisque Otto laisse une place importante à l'intuition dans la connaissance, nous l'avons considéré comme un allié utile.

4.1 Recherche fondamentale

Cette recherche en est une de type fondamental. L'analyse conceptuelle y sera donc omniprésente. En effet, pour reprendre un mot de R. Perron (In Guyot & al., 1974, p. 35), l'objet de cette étude vise avant tout (et essentiellement) à « comprendre ».

Recherche fondamentale et recherche appliquée doivent être mises en relation, sans pour autant les opposer. Ainsi, « toutes deux explorent les mêmes domaines au moyen de mêmes méthodes et mutuellement s'alimentent, mais l'une [la recherche fondamentale] vise plus la connaissance que l'action » (Guyot & al., p. 39). En outre, « dire que le chercheur en recherche fondamentale se désintéresse de l'action est une affirmation de principe. Pour certains la recherche de connaissances n'est jamais qu'un détour préparant une action plus ou moins lointaine » (Guyot & al., p. 40). C'est précisément ce détour qui sera effectué.

Pour Claude Faucheux (In Guyot & al.), ce qui permet de distinguer recherche fondamentale et recherche appliquée, « c'est leur contribution à la connaissance et non pas leur point de départ, qui, dans les deux cas, peut être ou théorique ou pratique » (p. 122). La recherche « appliquée ne propos[e] pas d'idées ou de faits nouveaux » (Guyot & al., p. 122) : elle utilise plutôt les connaissances déjà disponibles. La recherche fondamentale, quant à elle, tend à contribuer à leur développement. Pour définir un type de recherche, selon Faucheux, il faut donc regarder avant tout sa fonction par rapport à l'état des connaissances. La fonction de notre recherche est effectivement de proposer de nouvelles réponses ; du moins, elle vise à créer des liens nouveaux, ou encore peu abordés.

J.B. Carrol (In Guyot & al.), dont le vocabulaire semble particulièrement adapté à nos intérêts de recherche actuels, stipule, parlant de tout chercheur sérieux s'adonnant à la recherche fondamentale « [qu'il] s'efforcera de saisir l'ensemble des forces qui déterminent les phénomènes qu'il étudie » (p. 41). Nous avons d'ailleurs vu comment ces forces, ces énergies, nous semblent omniprésentes dans le domaine de l'éducation, en particulier face à la connaissance.

4.1.1 Recherche fondamentale... théorique

La recherche fondamentale se divise en deux catégories : théorique et empirique. Il va sans dire que cette recherche appartient à la première catégorie, puisqu'elle se « caractérise [...] par un effort de conceptualisation. Sa préoccupation est de préciser les concepts et de

favoriser l'avancement théorique » (Tremblay, 1968, p. 58). Comme le mentionne Christiane Gohier (In Karsenti & Savoie-Zajc, 2000, p. 101), notre recherche en est une fondamentale théorique, puisqu'elle « vise à connaître, comprendre, expliquer un objet d'étude ». Nos motivations de recherche, quant à elles, se trouvent assez bien résumées dans cet extrait : « La plupart du temps, l'effort de réflexion [de la recherche fondamentale] s'effectue sur des documents écrits dans des secteurs où il existe déjà certaines explications, mais avec lesquelles le chercheur se sent en désaccord » (Tremblay, p. 58). Les explications fournies, mais plus encore, la conception même qui anime le monde de l'éducation jusqu'à présent en ce qui concerne la connaissance, l'apprentissage et la relation pédagogique nous semble inadéquate puisqu'elle occulte la plupart du temps la dimension non-rationnelle. C'est précisément ce à quoi cette recherche s'efforcera de remédier.

Une recherche théorique peut faire appel à l'intégration conceptuelle. Ce type d'effort, synthétique, peut se poursuivre par l'étude de la parenté théorique des concepts. Nous croyons qu'un « concept nouveau est d'utilité restreinte si l'on ne cherche pas à découvrir sa filiation et ses relations avec d'autres concepts qui ont une certaine affinité avec lui » (Tremblay, p. 61). Bien que les concepts utilisés ne soient pas toujours nouveaux, puisque souvent empruntés à Bergson, nous veillerons à les réactualiser. Ce mémoire s'appliquera principalement à découvrir les liens implicites pouvant unir les concepts bergsoniens et le monde de l'éducation. La richesse de deux (ou plusieurs) visions du monde différentes, mais complémentaires, semble garante d'une analyse inédite et par

conséquent pouvant s'avérer riche. Notre recherche vise à « ouvrir de nouveaux horizons et [...] susciter des prolongements » (Tremblay, p. 63).

4.2 L'intuition bergsonienne comme méthodologie

Nous avons le plus souvent, au cours de notre recherche, expérimenté plusieurs éléments décrits dans la théorie bergsonienne. Notamment, nous considérons avoir entamé nos recherches en partant de fortes intuitions vécues. Nous avons tenté autant que possible de nous inscrire dans la durée pour étudier la connaissance. Nous avons envisagé l'éducation dans sa réalité dynamique, indivisible et créatrice. Nous avons également expérimenté l'intuition philosophique décrite par Bergson dans notre rapport à sa théorie : la coïncidence que nous avons vécue avec ses idées est cela même. Bref, les éléments décrits concernant la théorie de notre auteur principal ne sont pas seulement des points d'ancrage conceptuels nous permettant de faire des liens entre différentes notions, ils constituent en eux-mêmes des méthodes.

Ces méthodes demandent un effort intuitif, puis intellectuel, supérieur. Elles relèvent de ce que Bergson appelle la « précision » en philosophie. Cette précision s'obtient grâce à l'intuition. C'est par le recours à une expérience pleinement vécue, dans une totale présence à soi qu'elle peut être rencontrée. Bergson mentionne à plusieurs reprises l'importance de « l'attention à la vie », dont la qualité supérieure est garante d'expériences fructueuses, ou de connaissances adéquates. Nous croyons que si l'intuition pouvait s'atteindre d'une seule

manière, ce serait celle-ci : par un engagement total et complet de l'être dans la réalité présente, dans laquelle il se fond et à laquelle il s'en remet. Cela demande un éveil supérieur, une activité des plus conscientes. La vie doit être ce réveil : celui qui nous fait réaliser les moments présents, absolument détachés de toute forme d'habitude.

Nous constatons également que nous avons pu nous-même vivre la distinction entre la connaissance et la compréhension (ou l'analyse). En effet, nous avons d'abord dû nous plonger pleinement dans la pensée de Bergson, laisser notre intuition exprimer ce que nous ressentions et pouvions vivre de la durée. Plus tard, nous avons été à même d'analyser cette expérience, de laisser alors libre cours à notre intelligence, enfin apte à la compréhension. Les éléments décrits dans l'ensemble de la théorie bergsonienne nous auront donc souvent rejoint là même où nous ne les attendions pas.

4.3 Herméneutique

L'herméneutique consiste en l'art d'interpréter et de comprendre. Bien qu'elle ait, au départ, eu trait à l'explication de documents à caractère sacré — les Saintes Écritures, mais aussi les récits homériques, dont la richesse poétique était considérée comme « posséd[ant] une sacralité pédagogique » (Gusdorf, 1988, p. 23) —, son évolution permet aujourd'hui de dépasser la sphère de l'écrit. En effet, le présent objet ne consiste pas à avoir recours à l'interprétation de textes sacrés pour étayer les arguments proposés.

L'herméneutique est plutôt envisagée dans son aspect heuristique, où l'on se penchera sur le cheminement ayant conduit à certains résultats. L'herméneutique utilisée vise à fournir des interprétations, des compréhensions tant de la théorie de Bergson que du monde de l'éducation (et plus particulièrement de la relation de l'apprenant à la connaissance).

La pédagogie est perçue par certains comme constituant en elle-même une herméneutique. Denis Simard (2004) affirme :

Il ne nous viendrait pas à l'esprit qu'un enseignant puisse enseigner sans maîtriser les contenus qu'il enseigne, sans une solide compréhension de la matière qu'il transmet. Quand nous disons cela, nous disons simplement qu'il a interprété une matière ou un sujet. (p. 145)

Bien que notre compréhension de l'apprentissage et de la connaissance aille encore plus loin que cette affirmation, nous considérons tout de même que « la pédagogie est une activité interprétative » (Simard, p. 145). L'enseignant, constamment, cherche à comprendre et à interpréter les situations pédagogiques vécues. Il essaie d'en extraire le sens, de remettre en place des éléments permettant d'expliquer différentes étapes d'un cheminement scolaire. Il essaie également, avant de proposer des nouvelles notions, de lui-même les comprendre, d'en saisir le sens (profond, si l'on s'inscrit dans la théorie bergsonienne). Cette compréhension est toujours postérieure à l'intuition du vécu.

Le rôle de philosophe que nous endosserons dans cette recherche nous amènera à procéder aussi de cette manière, en assimilant d'abord les concepts que nous souhaitons partager. Notre interprétation du phénomène de la connaissance et des situations d'apprentissage nécessitera que l'on définisse d'abord les éléments qui les composent. Par une définition parfois nouvelle de termes et sujets couramment rencontrés en éducation, nous tenterons une analyse différente de ces notions. Nos explications pourront paraître inédites, puisqu'elles n'auront pas pour point d'ancrage les paradigmes habituels rencontrés en éducation. Nous verrons à tisser les liens permettant de comprendre ce qui se produit en présence des divers phénomènes rencontrés par le pédagogue. Finalement, nous croyons développer une herméneutique dans cette recherche avant tout parce que « l'herméneutique intervient dans tous les cas où une véritable compréhension est exigée » (Simard, p. 76).

Étant donné toutes les limitations vécues par l'éducation, d'abord pendant les Lumières puis dans un contexte de modernité rationaliste, nous estimons qu'il est absolument nécessaire d'établir cette véritable compréhension. Elle devrait être toute nouvelle, parce qu'appuyée sur l'intuition nécessaire.

4.4 Pourquoi on ne fait pas de phénoménologie

Notre méthodologie n'inclura pas la phénoménologie pour une raison bien simple : cette méthode particulière a débouché sur l'étude de phénomènes vécus, tels que perçus par les personnes vivant ces phénomènes. La phénoménologie aurait pu se développer

autrement. Nous croyons effectivement que le recours à la vision du sujet directement impliqué dans l'expérience n'était en fait qu'un élément supplémentaire, ajouté à ce type de méthode. Néanmoins, la phénoménologie actuelle telle que nous l'avons rencontrée à plusieurs reprises au cours de nos recherches inclut la plupart du temps la vision du sujet impliqué. Nous aurions certes pu reprendre cette méthodologie et l'adapter à nos intérêts. Nous ne nous trouvons pas le courage d'y investir nos énergies.

Nous nous contenterons donc de mentionner que nous avons sérieusement envisagé la phénoménologie comme méthode. Le fait que les apprenants (et plus encore les enfants en difficulté d'apprentissage) ne soient souvent pas conscients des phénomènes vécus avec le recul nécessaire a inhibé nos ambitions. Bien sûr, certains enfants particulièrement doués peuvent réaliser, décrire et expliquer brillamment les phénomènes qu'ils vivent dans des situations particulières. Étant donné que tous n'en sont pas capables, et que les jeunes enfants, particulièrement, se voient tellement absorbés par ce qu'ils font qu'ils n'arrivent plus à s'en détacher par la suite, nous avons préféré esquiver ces difficultés. Mentionnons en outre que si un enfant devait être interrogé face aux phénomènes pédagogiques vécus, c'est celui que nous avons été nous-même qui devrait être privilégié. Nous l'avons d'ailleurs souvent interrogé au cours de cette recherche. L'enseignante que nous sommes a elle aussi eu la parole, alors que nous avons décrit certaines expériences pédagogiques vécues.

4.5 Heuristique

L'heuristique est sans doute la méthodologie centrale de ce mémoire. À l'**origine**, ce terme réfère à une exploration libre, réalisée sans attente spécifique et ne visant pas un but défini par avance. Malheureusement, la pédagogie a détourné l'heuristique de son sens premier lorsqu'elle en a fait une méthode consistant à amener l'élève, par étapes successives, à fournir les réponses attendues débouchant sur la conclusion souhaitée par le maître. Nous envisageons donc l'heuristique dans son sens originel.

L'heuristique décrite par Peter Erik Craig dans sa thèse *The heart of the teacher: a heuristic study of the inner world of teaching* nous a dès le départ rejoint. Par la suite, nous avons pu réaliser que les descriptions de l'heuristique effectuées par Craig rejoignaient tout autant la théorie bergsonienne. En effet, nous avons constaté que la véritable heuristique s'inscrit dans la durée. Il allait de soi que nous en fassions notre méthode. Sans nous attarder trop longuement sur une méthode dont nous décrirons chaque étape en fonction de notre vécu, définissons-la simplement grâce aux mots de Craig (1978). Ainsi, la recherche heuristique est :

« A discovery oriented approach to human inquiry emphasizing individuality, trust, freedom, intuition and creativity. This mode of inquiry affirms the possibility that one can live deeply and passionately in the moment, be fully immersed in mysteries and miracles, and still be engaged in meaningful research experience. »
(p. 20)

4.5.1 Genèse méthodologique

Pour permettre au lecteur de mieux comprendre cette recherche, un retour rétrospectif sur les moments importants l'ayant jalonnée s'avère nécessaire. Pour ce faire, une description chronologique des événements sera effectuée. Étant donné que le présent mémoire s'inscrit dans une démarche heuristique, les éléments décrits tiendront compte des quatre phases inspirées de Craig (1978), telles que redéfinies par Jeanne-Marie Rugira (2004, p. 109) soit : le surgissement d'une question, l'exploration, la compréhension et la communication. Il va sans dire que ce processus n'étant pas linéaire, ces étapes auront pu se chevaucher au cours de l'expérience de recherche.

Une expérience qui, comme pourrait le dire Gadamer (In Simard, 2004), devait « trouver son achèvement propre, non dans la clôture d'un savoir, mais dans l'ouverture à l'expérience que libère l'expérience elle-même » (p. 104).

Cette section du mémoire étant pour le moins personnelle, le recours à la première personne du singulier nous a semblé nécessaire, puisque les expériences décrites ont été vécues par le chercheur que nous sommes, mais aussi et surtout par la personne humaine qui le constitue.

4.5.1.1 La question

Depuis les débuts de ma fréquentation scolaire, l'école me semblait un lieu de vie naturel et je trouvais tout à fait normal que l'élève, devenu étudiant, devienne à son tour enseignant. J'avais l'impression qu'on allait à l'école toute sa vie. La différence ne pouvait concerner que le rôle joué au sein de l'institution. Au départ, on allait au bureau de l'enseignant pour obtenir de l'aide ; plus tard, on s'asseyait nous-même derrière ce bureau pour en fournir. C'est du moins ainsi que je concevais une réalité qui était mienne non par manque d'imagination, mais plutôt par le fait d'une vocation profonde et sincère pour l'éducation.

Malgré cet intérêt certain pour la vie scolaire, j'ai vécu de nombreuses expériences d'apprentissage insatisfaisantes. J'ai rencontré des enseignants, voire certains professeurs qui n'avaient en rien l'étoffe de pédagogues. Tout ceci me décevait profondément. Je sentais viscéralement que les choses pouvaient être différentes. J'essayais de comprendre comment l'école pouvait être ce milieu de vie stimulant, à la hauteur des aspirations que je mettais en lui. J'adorais venir en aide à mes camarades, persuadée que tous pouvaient apprendre.

Vers la fin de mes études secondaires, j'étais toujours convaincue que l'enseignement était ma voie. Je me dirigeais vers des études d'éducation spécialisée, pour poursuivre une

formation en adaptation scolaire. Je verbalisais à mon entourage mon intérêt pour la recherche en éducation. — Curieusement, ce n'est que quelque temps avant les débuts de mes études de maîtrise que j'ai réellement associé la recherche aux études supérieures ; la recherche, pour moi, ne nécessitait aucunement l'implication du chercheur au sein d'une institution formelle. — Je caressais le rêve de fonder ma propre école. Mes amis s'amusaient à me taquiner en parlant de la « méthode Létourneau ».

C'est donc dans un état d'esprit alliant les frustrations découlant de nombreuses situations anti-pédagogiques subies et le désir d'investissement pour la recherche de solutions dans un domaine m'ayant toujours animée que j'ai entamé cette recherche de maîtrise.

Étant une personne entière, c'est plus spécifiquement les moments magiques vécus à l'école qui m'intéressaient. Je voulais comprendre quelles étaient toutes ces influences subtiles faisant vivre à certains élèves (et enseignants, évidemment) des moments de grâce. J'avais envie de savoir d'où pouvait venir cette (trop rare) exaltation. Plus concrètement, je souhaitais trouver le rôle des éléments invisibles pour lesquels l'éducation n'a pas encore de nom, mais qui permettent en situation pédagogique d'approcher un certain degré de perfection.

Les stages ont en ce sens constitué un véritable laboratoire. Les expériences nouvelles incluant la dimension non-rationnelle me laissaient chaque fois une impression exceptionnelle. Ces moments me faisaient sentir que j'étais réellement vivante. J'en étais avide et je ne pouvais me résigner à m'ancrer dans une réalité quotidienne trop tangible qui me fasse devenir moins attentive à tous ces signes subtils.

Ce qui me limitait le plus concernait sans doute le manque de vocabulaire, le fait que ces réalités n'aient pas encore été conceptualisées dans le domaine de l'éducation. Ainsi, lorsque je tentais de partager mes impressions ou réflexions à des collègues, je rencontrais souvent la résistance normale de gens qui ne comprennent pas ce dont on parle, puisqu'on n'a pas les mots justes pour le dire. Chose surprenante, autre chose freinait davantage ma propagation de cette dimension importante. Je réalisais, non sans peine, que beaucoup d'enseignants n'avaient jamais vécu ce dont je leur parlais avec tellement de conviction.

Au terme de ces expériences professionnelles, j'en étais toujours à me demander si ce que je vivais était bel et bien réel. Si oui, je trouverais sûrement des chercheurs pour en faire état. Je voulais trouver un nom à tous ces moments invisibles et précieux. Je souhaitais mettre des mots sur ces phénomènes considérés jusqu'alors marginaux.

4.5.1.2 L'exploration

Mon exploration a donc débuté avec des impressions profondément vécues, mais un vocabulaire déficitaire. Je savais que je cherchais quelque chose, j'étais capable de savoir quand j'en étais en présence. Je n'arrivais malheureusement pas à formuler à autrui de quoi il s'agissait. Je voulais trouver les mots pour exprimer ce qui au fond ne se dit jamais totalement, puisqu'il faut avant tout le vivre. En ce sens, je **connaissais** déjà ce dont il était question, sans réellement le **comprendre**.

C'est avec un désir d'approfondir ce qui m'animait depuis toujours que je me suis inscrite à la maîtrise. J'avais alors des intérêts pour la différenciation pédagogique. Je croyais m'intéresser à la motivation et, dans une plus large mesure, à l'adaptation scolaire. Je n'avais pas encore compris que mes intérêts dépassaient largement ce propos.

En cours de maîtrise, je devais me familiariser avec la problématique, le cadre théorique et la méthodologie. Je sentais déjà que ma recherche serait absolument qualitative. Je n'arrivais cependant pas à mettre le doigt sur mon sujet de recherche et encore moins sur ma problématique. Comment, en effet, formuler un problème dont la difficulté essentielle est justement de ne pas être défini par un vocabulaire précis, du moins en éducation ? Je devais m'en remettre à d'autres chercheurs que ceux de ma discipline. Je ne le savais pas encore.

J'ai erré de nombreuses semaines, plusieurs mois et quelques années. Je me laissais guider par mes impressions, écoutant mon ressenti. Un peu par hasard, un jour, vers le début de mes recherches, je suis tombée à la bibliothèque de l'Université sur un livre traitant du sacré. Me promenant entre les rayons, je m'étais laissé guider ; j'étais ouverte à ce qui se présenterait à moi. Lorsque j'ai commencé à lire la table des matières du livre de Rudolf Otto (1969), il m'a semblé que tout prenait un sens. Son œuvre contenait des sujets qui depuis toujours m'intéressaient : le non-rationnel, l'intuition, l'impression laissée par le sentiment religieux (numineux). Je sentais qu'il s'agissait, au fond, d'une étude sur la transcendance. De plus, je me reconnaissais dans l'expression de la foi inébranlable d'Otto.

J'ai donc pendant longtemps cru que mon sujet concernait directement le sacré. Imprégnée d'idées encore floues, j'essayais de faire le lien entre la pédagogie et la théorie du sacré de Rudolf Otto. Je sentais que les deux thèmes se touchaient et s'interpénétraient en certains endroits. Néanmoins, il manquait quelque chose. Je persistais à lire à peu près tout sur le sacré. Je consultais également de nombreux ouvrages sur les questions religieuses. Cela répondait à des intérêts depuis toujours présents dans ma vie. Mais j'avais l'impression de n'avoir qu'un point de départ me demandant encore de bâtir l'ensemble d'une théorie. Évidemment, la lourdeur d'une telle entreprise freinait quelque peu mes élans. De plus, j'étais parfois inconfortable avec l'aspect religieux du thème. Je sentais bien un certain lien entre mes préoccupations et les forces supérieures. Je n'avais cependant pas réellement envie de m'inscrire dans une vision confessionnelle particulière. Je ne voulais pas être dogmatique. En fait, je ne savais pas comment y arriver, mais il me semblait que

j'aurais pu parler des mêmes choses sans mentionner Dieu ou le sacré. J'aurais pu faire comme Bergson et distinguer ma vie de chercheuse de ma vie de croyante. Je ne trouvais pas comment. Je n'avais pas encore rencontré Bergson.

4.5.1.3 La compréhension

J'ai trouvé mon salut dans la philosophie. Initiée par mon directeur de recherche, j'avais compris que ce domaine me correspondait bien. Je me sentais à l'aise avec des textes ayant un niveau d'élaboration élevé. Il me semblait que j'étais tout à fait à ma place dans un monde que je n'avais côtoyé que très peu au cours de mes études collégiales, mais auquel déjà à l'époque je reconnaissais une importance capitale.

J'ai réellement abouti à des réponses satisfaisantes lorsque j'ai découvert Henri Bergson. Il me semblait parler de ce qui m'avait toujours préoccupée. Au fil de mes lectures, sa pensée reflétait exactement ce que j'aurais voulu dire. Souvent, je trouvais dommage qu'il ait déjà conceptualisé ce que je cherchais depuis si longtemps et auquel j'aurais pu finir par aboutir. Je me consolais en me disant qu'enfin, un auteur mettait des mots sur ma conception de la vie humaine.

La vie a effectivement attiré mon attention sur le philosophe. J'avais bien tenté d'amorcer la lecture de son livre *Les deux sources de la morale et de la religion*, mais cela

ne m'avait pas captivée. Plus tard, en parcourant un dictionnaire philosophique, toujours à l'affût d'un auteur pouvant enfin exprimer complètement ce que j'avais envie d'écrire, j'avais lu la description de Bergson comme ayant développé une philosophie de la **vie**. Cela faisait écho en moi, puisque j'avais, depuis le tout début de mes recherches, eu tendance à privilégier un champ lexical incluant la vie (« le vivant », « l'animé », etc.). De plus, toujours à mes débuts, j'avais tenté (bien maladroitement) de développer un concept dénommé « l'inspiration créatrice » ! Découvrant son ouvrage *L'Évolution créatrice*, cela ne pouvait être plus clair : il était définitivement mon auteur de référence. Non seulement je ressentais de fortes affinités envers lui (certains de ses ouvrages tout particulièrement), je réalisais aussi que le pont entre l'essence de sa théorie et l'éducation était toujours à édifier.

J'ai fini par tout mettre en place : ce qu'Otto m'avait apporté, c'était avant tout le concept de non-rationnel. Bergson me permettait de l'inclure à travers une pensée philosophique (Otto étant avant tout théologien) porteuse de vie et considérant l'importance de l'intuition. Cela, allié à une métaphysique authentique, me permettait enfin de définir vraiment ce qui me semblait évident depuis toujours.

4.5.1.4 La communication

Ce travail se soldera peut-être par une présentation orale formelle de mes résultats de recherche. Voilà où j'en suis précisément aujourd'hui. Outre le fait de pouvoir transmettre au public l'ensemble des découvertes effectuées, la communication me semble un aspect

indissociable de cette recherche. En effet, il ne s'agit pas seulement de laisser des traces qui permettent aux chercheurs de prendre connaissance des conclusions auxquelles je serai arrivée. Voilà ce à quoi servent tous les mémoires de maîtrise. Malheureusement, les mémoires ne permettent pas une transmission aussi directe que celle que je recherche.

La communication vivante, elle, permet un réel échange. Dynamique, elle engendre une relation interactive qui amène les participants à se connecter aux connaissances (voir la section 5.4 de l'analyse pour le concept de connexion). Elle permet, par une parole animée, de toucher l'auditoire. Cependant, bien que ce type de communication puisse prendre la forme d'un exposé magistral, une telle présentation (semblable à celle souhaitée dans le cas de la présente recherche) demande à l'orateur le respect des mêmes principes pédagogiques que ceux développés au sein de ce mémoire. Envisageant toute présentation formelle devant un groupe comme une forme de relation pédagogique, il est nécessaire que la communication permette l'échange. Figée, elle perdra l'essence de sa substance : être porteuse de vie. Pour ce faire, la personne qui prend la parole doit être à l'écoute de son public. Elle doit ressentir ses réactions, réajuster son discours. Voilà pourquoi les présentations trop cristallisées ne pourront jamais toucher le public de la même manière. Les auditeurs doivent sentir que leur silence est écouté. Cela n'est possible que si la personne qui se présente à eux est prête à transmettre quelque chose qui ne pourra jamais dans le futur être représenté de la même manière. Pour emprunter ces mots à Bergson, toute communication doit avoir sa « coloration particulière ».

Outre la communication finale, cette recherche aura aussi bénéficié d'importants moments de communication au cours de son évolution. En effet, les échanges verbaux m'ont toujours beaucoup stimulée, en me permettant aussi de remettre mes idées en place. Chaque fois que j'avais la chance de parler avec quelqu'un de mon entourage de mes préoccupations de recherche, cela me permettait de sentir si la réception face aux idées que j'émettais était bonne. Je pouvais mieux cerner si ce qui me semblait limpide le demeurait lorsque je devais l'exprimer à autrui. Après avoir connu, j'arrivais à comprendre. Toutes les discussions que j'avais pendant cette recherche m'ont permis de garder ce sujet vivant. Elles me donnaient la chance de retourner en moi, d'aller chercher toute la force de mon vécu. J'avais l'impression d'être redynamisée, de donner un nouvel élan à ma recherche. Cet élan peut être comparé à ce que Bergson décrit dans ce passage : « Descendons alors à l'intérieur de nous-mêmes : plus profond sera le point que nous aurons touché, plus forte sera la poussée qui nous renverra à la surface » (PM, 1361, 137). Les discussions me renvoyaient en moi-même. Je pouvais ensuite mieux émerger, pour rendre compte à mon entourage de tout ce que j'avais vu au fond de cet océan.

L'écoute de l'autre me confrontait parfois respectueusement (avec tout ce que cela implique de sain), et je trouvais par le fait même l'accueil nécessaire qui permet de construire avec confiance. L'écho rencontré chaque fois m'a permis d'inculquer à ma propre recherche des concepts fondateurs de celle-ci : une recherche inscrite dans la durée. La vie dont elle émane était nécessaire pour qu'elle soit fidèle à l'embryon qui progressait depuis longtemps. Il est maintenant temps de donner la vie.

ANALYSE

Nous avons vu comment l'héritage des Lumières a amené notre raison à tout absorber, même certains domaines qui ne relèvent pas de cette faculté. Bergson distingue deux catégories inhérentes au monde terrestre : la matière et l'esprit. Certaines études relèvent de la science, telles la physique ou la chimie. D'autres études, elles, s'intéressent au monde animé, soit l'esprit humain. Il va sans dire que l'éducation, tout comme la psychologie et la philosophie, concerne avant tout l'esprit. Voilà pourquoi nous croyons qu'elle ne doit pas être étudiée et considérée de la même manière que les sciences dites exactes.

Nul ne saurait soutenir que l'esprit demande les mêmes méthodes d'analyse que le monde inanimé. Néanmoins, on constate que la distinction entre ces deux objets fort différents est rarement bien dressée. Cela tient, dans une certaine mesure, à des erreurs de perceptions dues à un vocabulaire portant à confusion.

Nous croyons effectivement qu'il peut être dommageable d'avoir assimilé l'éducation à une science (ou, plus tard, à des sciences), et d'avoir cru que « seule la science fournir[ait] à la pédagogie l'autorité nécessaire pour qu'elle se constitue comme un champ sérieux de l'activité humaine » (Simard, 2004, p. 62). Cela nous semble aussi vrai pour l'ensemble des sciences humaines. Selon les descriptions réalisées dans le présent mémoire, qui se veut abonder dans le sens de la réflexion bergsonienne, les sciences humaines pourraient (ou devraient) être considérées non pas comme des sciences, justement, mais plutôt comme des domaines métaphysiques.

5.1 L'éducation comme métaphysique ou l'éloge de la qualité

Soulignons tout de même qu'en envisageant l'éducation comme une métaphysique, cela implique certaines répercussions qui, bien que nous les trouvions tout à fait souhaitables pour la sauvegarde de la nature propre de cet objet d'étude, peuvent être perçues par certains comme inutiles, voire nuisibles.

Pourquoi donc hésite-t-on (autrement qu'à cause du confort dû à une habitude) à redonner à cet objet particulier la nature qu'il possède réellement ? Pourquoi s'entête-t-on à garder une appellation qui, en plus de porter à confusion, sous-tend certaines dérives méthodologiques et plusieurs conceptions erronées ?

Si le maintien d'un même vocabulaire pour deux entités distinctes, de nature différente (science et métaphysique) persiste, c'est sûrement que l'éducation a (ou avait) quelque chose à y gagner. En devenant une science, elle pouvait accroître sa crédibilité. Car ce qui distingue la science, selon l'appellation commune, concerne avant tout la précision et la rigueur qui lui sont attribuées. En élevant l'éducation au rang de science, elle devenait non plus ce domaine flou et très relatif, mais bien une étude sérieuse, comportant elle aussi des lois et formules permettant de la prévoir, d'enfin la maîtriser à l'aide d'un contrôle systématique. Or, Bergson arrive à atteindre la rigueur en philosophie, sans le recours au quantitatif. Nous devrions aussi le réussir en éducation.

Cela aurait pu se passer autrement, si la métaphysique n'avait pas été assimilée à un domaine suspect et approximatif. Pour cela, il aurait fallu comprendre qu'il ne s'agissait pas d'une science inférieure, mais bien plutôt d'une étude de nature tout à fait différente. En respectant son domaine d'investigation, on aurait senti combien l'étude de l'esprit diffère absolument de celle des sciences pures. Comment, en effet, ne pas voir que ce qui concerne l'esprit humain ne ressemble en rien à de quelconques formules mathématiques appliquées sur de la matière inerte ?

Peut-être, en distinguant mieux la différence de nature qui existe entre la matière et l'esprit, pourrions-nous éviter quelques dérives. Nous remarquons, en effet, certaines habitudes sans doute plus néfastes que bénéfiques pour l'éducation. La quantification est

une de ces habitudes qui dessert le domaine humain¹. « Or, il est de l'essence des choses de l'esprit de ne pas se prêter à la mesure » (ÉS, 868, 71). En croyant et faisant croire, bref, en propageant que des phénomènes qualitatifs peuvent être quantifiés, nous demeurons dans l'illusion que l'esprit est un objet inanimé. Plus encore, perçu ainsi, nulle place ne demeure pour la vie et l'élan vital bergsonien qui seul permet la création et la non-détermination. Il ne peut effectivement plus émerger quoi que ce soit de nouveau, puisque tout doit avoir été prévu.

Évidemment, il est parfois plus confortable d'analyser rétrospectivement des situations en retenant les éléments qui permettent de démontrer comment telle réaction était prévisible. On oublie alors que cette réaction était possible, comme plusieurs autres l'étaient tout autant. Selon les éléments qui seront mis en exergue, on aura l'impression que telle cause amenait nécessairement tel effet. Ces habitudes de l'esprit nous maintiennent donc dans l'illusion que l'éducation est un domaine scientifique, et qu'il peut être appréhendé, comme les autres sciences, de manière quantitative.

Cette propension à la quantification systématique se retrouve abondamment en éducation, que ce soit du côté de la recherche, que de celui de la pratique enseignante. En effet, cette valorisation du quantitatif ne concerne pas seulement les différentes études qui

¹ Cette habitude contractée par la pensée est beaucoup plus insidieuse qu'on pourrait le croire. À ce propos, voir l'analyse de Bergson concernant l'intensité, DI, 5-51, 1-55. Elle apporte certaines conclusions pouvant surprendre même un esprit se croyant plutôt affranchi de la quantification.

donnent l'illusion d'une certaine emprise sur leur objet, parce que déterminées systématiquement grâce à des nombres. Elle s'insinue tout autant dans la vie scolaire quotidienne, celle des enseignants qui fournissent des situations d'enseignement et doivent évaluer les enfants. C'est à la situation enseignante, et non pas au domaine de la recherche, que nous nous attarderons ici.

Cette habitude quantitative va tellement de soi qu'elle a amené les dissensions que nous avons expliquées plus tôt face à une réforme qui souhaitait des évaluations beaucoup plus qualitatives. Beaucoup d'enseignants ont cru qu'ils devraient sacrifier la rigueur et l'exactitude des évaluations en délaissant une méthode systématique, qui conforte parce qu'elle donne l'illusion d'être véridique grâce aux savantes formules qu'elle déploie. Cette « *almost religious faith in measurement* » (Roy, 2005, p. 447) n'est certainement pas aidante.

Une impression d'objectivité totale peut également avoir motivé ces choix quantitatifs. Pourtant, d'aucuns reconnaissent (sans l'admettre nécessairement) toutes les limites de l'évaluation lorsqu'ils soulignent que « cela n'est pas représentatif des capacités de tel élève », ou encore « qu'ils sont étonnés d'aussi bons résultats obtenus par tel autre enfant ».

Encore une fois, une vision figée et statique d'un être vivant et par définition mouvant prévaut sur une perception plus globale et nécessairement plus significative. Est-ce parce qu'on ne sait plus bien observer et qu'au fond, on ne connaît pas bien les élèves qu'il nous faut avoir recours à des critères mesurables et quantifiables ? N'oublions pas que les évaluations quantitatives semblent plus objectives car elles engendrent une certaine constance dans les résultats obtenus entre les juges. Plusieurs enseignants différents pourraient en effet avoir compilé l'examen du même enfant, ils devraient *grosso modo* arriver au même résultat. S'ensuit-il que le résultat obtenu est plus fidèle ? Nous ne le croyons pas, puisque cette évaluation demeure relative aux critères retenus et à la façon d'évaluer ces critères. D'ailleurs, les enseignants eux-mêmes peuvent être les premiers à jouer de ce système. Régulièrement, dans la pratique enseignante, rencontre-t-on des enseignants qui pondèrent, réajustent ou réévaluent certains travaux ou examens. Les résultats globaux sont-ils trop élevés ? L'enseignant repassera les copies en donnant des notes plus sévères. Le groupe obtient-il une moyenne trop faible ? Telle question sera annulée ou encore, l'on accordera plus de points à certaines réponses exactes récurrentes. Tel élève, généralement très performant, est-il en deçà des résultats habituels ? L'on conviendra d'une erreur d'évaluation et l'on trouvera à coup sûr un moyen d'atténuer cette mauvaise note. Toutes ces pratiques, absolument fréquentes, nous montrent finalement une seule chose : une fois le jugement quantitatif établi, celui qualitatif reprend le dessus, réajuste et donne la sanction finale. Ce n'est que par un détour illusoire par le quantitatif que le qualitatif retrouvera sa vraie place : celle de l'évaluation des phénomènes humains.

Dompage que le monde enseignant n'arrive pas toujours à réaliser et s'avouer ce qu'au final, il effectue réellement.

Sans doute le tourbillon quotidien enseignant influence-t-il lui aussi de telles pratiques, permettant de laisser de manière précise des notes d'évaluation chiffrées. Seulement, plusieurs ne réalisent pas que l'évaluation demeurera toujours partielle, qu'on ne pourra avoir un portrait tout à fait fidèle et global d'un enfant en compilant ces résultats quantifiés. En effet, cela a « *the effect of leaving out whole dimensions of human experience that cannot be measured easily* » (Roy, 2005, p. 448). D'ailleurs, aucune évaluation ne pourrait l'être tout à fait (fidèle et globale), puisqu'il s'agit d'êtres libres et dynamiques, indivisibles et par conséquent beaucoup plus complexes que les formules auxquelles on veut parfois les réduire. Souvenons-nous que ces enfants, comme toute matière animée, évoluent et changent, eux aussi. Les résultats obtenus à leur endroit ne peuvent (et ne doivent) être considérés que comme autant d'instantanés, comme ces photos prises, à un moment précis, d'un point de vue précis, avec une intention précise. Ils ne représentent pas la réalité totale. Ils ne s'inscrivent pas dans la durée.

Nous ne souhaitons pas ici prôner un système exempt de toute forme d'évaluation. Nous croyons cependant qu'il serait tout à fait bénéfique de demeurer vigilant et conscient des limites de l'évaluation. En redonnant aussi la place qu'elle mérite à l'évaluation formative, un portrait beaucoup plus juste, mais surtout, plus utile pourrait être obtenu. Car

l'évaluation formative s'inscrit davantage dans la durée. Elle permet de tenir compte d'un cheminement continu, qui ne s'arrête pas à l'heure et à la date à laquelle l'évaluation a été effectuée. Elle ne s'érige pas en vérité absolue, mais plutôt en information évolutive permettant de remarquer certaines habiletés chez certains enfants.

Ajoutons qu'il peut être dommage de viser une évaluation uniforme et fausement objective. En effet, ne doit-on pas voir les évaluations pouvant être compilées par n'importe quelle personne, enseignante ou non, comme désolantes, après tout ? Le métier d'enseignant doit-il être réduit à l'application de techniques uniformes, ou aucun jugement critique ne doit être mobilisé ? Nous croyons qu'il peut être important de réévaluer le rôle d'évaluateur attribué aux enseignants. Ces derniers ne doivent pas devenir l'équivalent d'un système informatique performant. Le jugement si cher au domaine humain apporte des indications précieuses et bénéfiques sur le développement de l'enfant. Au-delà des résultats chiffrés, les commentaires inscrits sur un bulletin en disent souvent beaucoup plus long. Accordons-nous le droit en tant qu'enseignants humains de nous intéresser avant tout à ces qualités que possèdent les autres humains (élèves) que nous aidons à grandir. Ces qualités seront sans doute beaucoup plus pertinentes quant au développement des jeunes que ne le seront jamais un ensemble de nombres minutieusement additionnés.

5.2 L'intuition pédagogique ou l'indétermination

L'intuition telle que définie par Bergson pourra se voir utile en éducation de deux points de vue : celui des élèves et celui des enseignants.

Par rapport aux enseignants, il nous semble inévitable de mentionner d'abord une tendance directement nuisible à l'intuition. Nettement marquée dans le système éducatif contemporain, il s'agit de l'habileté à vouloir tout prévoir, à figer l'enseignement. Cela ne date pas d'hier, puisque déjà au 19^e siècle « l'éducation n'échappe pas à cette vague déferlante de la science » (Simard, 2004, p. 61). Les pédagogues d'autrefois ont eux aussi, depuis les Lumières, eu tout avantage à démontrer que les habiletés cartésiennes de leur raison étaient mises à profit.

Bien que nous ne dénions absolument pas la nécessité d'une bonne préparation pour s'avérer efficace, cette préparation ne doit devenir la fin en soi de tout acte éducatif. Il est facile de se complaire dans une situation d'apprentissage réglée avec précision et permettant d'anticiper chaque étape de l'enseignement. Ce genre de situation d'enseignement ressemblera par le fait même à l'évaluation que nous mentionnions plus tôt : dans les deux cas, l'évaluation comme l'enseignement pourra être fait par une autre personne que celle ayant créé l'outil et les résultats ne devraient pas différer outre mesure.

Nous considérons cet autre état de faits on ne peut plus inquiétant. Plus encore que pour l'évaluation, l'enseignement se doit d'être individualisé. La plupart des enseignants s'accorderont pour dire que le même exercice ne peut être donné indifféremment à toutes les classes du même âge. Certes, mais cette individualisation, nécessaire, dépasse largement le cadre d'une adaptation du matériel utilisé face à la clientèle rencontrée.

La même activité, donnée plusieurs fois dans des circonstances semblables (et l'on aura compris grâce à Bergson que même sous une apparente uniformité, le même moment ne se reproduit jamais deux fois, ne serait-ce que parce que le second moment répété inclut le souvenir du premier et en sort par là même **grandit**) arrivera toujours à des résultats différents.

L'enseignant ne sera plus un simple enseignant, mais bien un **pédagogue** dans le sens le plus noble du terme, lorsque sa capacité d'adaptation sera exacerbée. Nous le répétons, nul besoin n'est d'arriver le matin la mallette vide, n'ayant rien prévu pour les enfants. Mais cette planification, savamment préparée, ne mérite-t-elle pas qu'on lui donne la chance d'être exploitée à la hauteur de son potentiel ? En ce sens, les activités les plus riches seront celles qui comportent le plus d'éléments en puissance. La richesse d'une activité présentée sera proportionnelle à sa quantité d'indéterminations.

Dressons un parallèle avec les jeux éducatifs. Les plus intéressants ne sont-ils pas ceux qui laissent libre cours à l'imaginaire, à l'invention, en un mot, à l'imprévu ? Permettez-nous ici de partager une expérience pédagogique personnelle. Engagée comme orthopédagogue, nous intervenions régulièrement en classe de manière ludique. Un jour, nous décidâmes d'adapter le jeu télévisé français *Des chiffres et des lettres* et de l'appliquer en classe. Jamais une activité n'a si bien fonctionné !

Cette activité permet effectivement à tous (les enfants, comme les éducateurs), de mettre à profit leur potentiel. Ils partent tous sur le même pied d'égalité. Le principe du jeu est simple : on pige six chiffres, et à l'aide des quatre opérations mathématiques (+, -, ×, ÷), on doit additionner, soustraire, multiplier ou diviser entre eux les nombres pigés pour arriver au nombre mystère, préalablement déterminé. Ce jeu, qui, somme toute, émane d'un principe assez simple, donne des résultats fascinants.

Ce qui demeure, peu importe le groupe avec lequel on joue à *Des chiffres et des lettres*, réside dans la grande part d'indétermination émanant du jeu lui-même. Puisque l'on pige les chiffres devant eux, les enfants voient que rien n'a été décidé à l'avance. La solution du problème peut être plus ou moins difficile à trouver, cela est entièrement dû au hasard. Mais surtout, l'enseignant ne commence pas avec la longueur d'avance habituelle (en un mot, il ne s'agit pas d'une heuristique dénaturée), celle qui fait qu'il connaît déjà les réponses attendues. Plutôt, tous sont gagnants, car tous peuvent potentiellement réussir.

Ce genre d'activité démontre bien combien les activités laissant une large place à l'imprévu sont pédagogiquement riches. La raison en est simple : tout ce qui est prévu devient figé, et, par là même, perd de son caractère animé. En d'autres mots, là où l'on fait entrer une trop grande prévision, c'est la vie que l'on fait sortir.

Envisageons au contraire un enseignant bien préparé, qui accepterait de faire face aux imprévus, d'ajuster son enseignement aux situations rencontrées. Cet enseignant réintégrerait la vie dans l'éducation. Par sa flexibilité et ses capacités d'adaptation, il rendrait réellement les situations d'enseignement significatives, car elles participeraient enfin de la durée. S'inscrivant à l'intérieur d'un moment vivant, indivisible et vraiment nouveau, les apprentissages ne pourraient être que plus durables, car rattachés à quelque chose à l'intérieur de soi qui fait que tout prend son sens.

L'intuition du pédagogue, que nous nommerons **intuition pédagogique** ne doit donc pas être freinée par ce mouvement de planification outrancier. Elle nécessite une liberté, accordée au sein de l'activité éducative, qui permette de se détacher du cadre rigide et défini de la planification, pour se mettre à l'écoute de ce qui émerge au sein du groupe. Les élèves, en cours d'enseignement, parlent silencieusement aux oreilles du pédagogue. Pour entendre ces voix discrètes, l'éducateur doit posséder la disponibilité qui lui permettra de saisir ce qu'il devait entendre. Il ne doit donc pas être emprisonné par une planification

étouffante. Cette sensibilité, ainsi dégagée de toutes chaînes, est primordiale aux situations d'enseignement.

Par intuition pédagogique, nous ne faisons pas référence à des impressions nébuleuses. L'intuition à laquelle nous faisons référence est beaucoup plus large. Elle est ce qui crée un tout uni, indivisible et signifiant. Elle permet de sentir que l'on touche les apprenants non pas d'un point de vue extérieur, mais au fond même de ce qui les anime.

L'intuition pédagogique est le guide invisible qui fait cheminer l'éducateur. Elle est sa voix intérieure, bien que connectée à l'univers entier. Elle rejoint l'élan vital et permet à ce qui se produit d'être significatif. L'éducateur qui suit cette intuition sait arrêter sa leçon au moment opportun. Il fait les retours et détours nécessaires concernant la notion mal comprise. Il apporte les clarifications souhaitées avec les mots justes. Il voit, tout au fond de la classe, cet élève qui ne dit rien mais dont le regard appelle à l'aide. Bref, il sait balancer par-dessus bord cette planification qui se voulait une aide, et qui ne devait pas devenir une nuisance.

Non seulement il trouve les mots justes, mais il sait aussi se taire. Car l'intuition pédagogique est ce qui permet à l'enseignant de donner la parole à tel élève, celui dont les mots feront progresser l'ensemble du groupe. Il sait attendre la connaissance avant

d'amener à la compréhension. Il n'impose jamais cette dernière alors qu'une notion n'a pas encore eu le temps qualitatif nécessaire pour être connue.

Un roman, que nous avons lu il y a un certain temps déjà², relatait la rencontre d'un groupe particulièrement inscrit dans la durée. L'écoute de ses membres était exemplaire. Un jour où un nouveau participant s'était joint au groupe, une conversation s'animait. Le nouveau participant, très attentif, vit tout à coup l'ensemble des membres se tourner vers lui. Étonné, il leur demanda pourquoi ils le regardaient, n'ayant pas manifesté le désir de prendre la parole. Il se fit répondre que tous savaient qu'il détenait les paroles permettant à la discussion de continuer à progresser.

Cette anecdote s'avère une démonstration particulièrement riche de ce à quoi peut mener une réalité vécue dans la durée. Elle démontre aussi à quel point nous sommes déshabitués à vivre de telles situations. Ce que cet exemple ne mentionne pas, cependant, réside dans l'obligation des participants d'accepter leurs limites, de mettre de côté leur ego. Elle peut toutefois nous rappeler combien le narcissisme est un frein puissant à toute possibilité d'évolution. L'éducateur qui veut s'allier son intuition doit savoir être humble. Il est certes le guide, mais il n'a pas toutes les réponses. S'il sait écouter les enfants, ces derniers lui donneront des réponses qu'il n'aurait pu trouver seul.

Car l'enseignement se veut aussi un travail d'équipe. Les interactions entre les différents acteurs (élèves, enseignants, parents) sont primordiales pour atteindre les objectifs d'apprentissage et d'évolution souhaités. La puissance du groupe ne doit pas être niée. Ce dernier peut s'avérer un vecteur important pour le cheminement pédagogique.

Néanmoins, l'intuition dont nous parlons ne peut être atteinte continuellement. Elle n'en doit pas moins être visée à tout instant. Pour être rencontrée, elle demande une ouverture. L'enseignant doit effectivement vouloir être touché et atteint par cette intuition. Il doit ouvrir sa sensibilité aux situations nouvelles qui ne s'appréhendent pas par la raison. Il faut qu'il soit vigilant, constamment, à ces petits signes qui autrement passent inaperçus.

À ce propos, mentionnons une autre expérience vécue. Toujours orthopédagogue, nous devons intervenir en collaboration avec une excellente enseignante de français, très dynamique, dans un groupe d'élèves du secondaire. L'enseignante était affairée à tirer au hasard les noms de certains élèves qui devaient venir à son bureau choisir le rôle qu'ils auraient dans un projet littéraire. La démarche était assez laborieuse, mais les enfants se montraient collaborateurs. L'enseignante pige donc un nouveau nom. Juste avant qu'elle ne lise le nom tiré, un élève (modèle) se lève, spontanément. Il attend quelques secondes, prêt à s'avancer. L'enseignante le regarde, et lui demande ce qu'il fait debout. Le garçon ne sait pas quoi répondre. Nous assistons à la scène, ayant senti ce qui se produit. L'enseignante

² Il s'agit probablement d'un des romans de Paulo Coelho, mais ne nous pouvons l'affirmer de manière

demande finalement à l'enfant de se rasseoir. Puis, elle regarde enfin le nom tiré au hasard : il s'agit bien du garçon qui vient d'obtempérer. Il se relève, résigné, pouvant enfin rejoindre l'enseignante à son bureau. Comprendons bien ici que l'élève, sans trop savoir pourquoi, était tout de même conscient qu'il devait se lever. Il ne pouvait l'expliquer, mais avait compris d'une certaine manière que c'était bien son nom qui figurait sur le bout de papier.

Cette situation n'a rien d'exceptionnel. Elle en dit cependant long sur la façon dont nous pouvons vouloir diriger ce qui se produit en classe, en plus de manquer de nombreux signes, très subtils, qui ne s'analysent pas, mais se vivent. Malheureusement, ce contrôle incessant peut amener de nombreuses pertes de temps et d'énergie. Dans le cas décrit précédemment, plusieurs secondes ont été perdues, en plus de la confusion ainsi provoquée. Si l'enseignante avait laissé les choses se dérouler telles qu'elles s'annonçaient, elle n'aurait eu qu'à patienter une seconde de plus (le temps de lire le nom) pour finalement s'éviter de devoir réagir. Ce n'est pas ce qui est arrivé. Après coup, l'enseignante n'avait toujours pas réalisé ce qui s'était produit.

Nous avons vu comment le désir de contrôle et la planification exagérée peuvent nuire à l'intuition pédagogique. Voyons maintenant comment, du côté des enfants, cette intuition peut être préservée et de quelle façon il est possible de la laisser s'exprimer.

Si l'intuition pédagogique est reliée aux enseignants, celle relative aux élèves sera dénommée **intuition connaissante**. Cette forme d'intuition, quant à elle, concerne la façon dont les enfants peuvent s'approprier la connaissance, en un mot, apprendre.

Car l'apprentissage que nous visons est avant tout connaissance. Nous avons défini comment la connaissance précède la compréhension. La première relève de l'intuition, la seconde de l'intelligence. Évidemment, certains domaines se prêtent davantage à une compréhension, d'autres doivent être avant tout connus. Dans les deux cas, l'apprenant doit pouvoir avoir connu la réalité qu'il appréhende. Escamoter cette étape préalable pourrait donner des résultats désastreux.

C'est peut-être ce qui se produit parfois en classe à l'insu de l'enseignant. Ce dernier, souvent axé sur la compréhension, peut amener l'intuition à être étouffée. Ainsi sacrifiée, elle ne permettra pas, alors, à l'apprenant de connaître. Si nous accordons tellement d'importance à la compréhension, c'est sans doute qu'elle permet de vérifier, en communiquant avec l'élève, ce qu'il arrive à nous verbaliser de ses connaissances. Nous devrions comprendre qu'il n'est pas nécessaire d'avoir le recul permettant d'évaluer un objet de l'extérieur pour réellement le connaître. Cela n'est nécessaire que si l'on souhaite le comprendre.

Il faut donc évaluer si ce que l'on vise est avant tout une compréhension qui permette la maîtrise et le contrôle sur la matière. Pouvoir subordonner des éléments donne sans aucun doute une plus grande puissance d'action. Est-ce véritablement cette puissance que l'on recherche chez les apprenants ? Est-ce la seule finalité de la pratique éducative ? Nous croyons effectivement que cette fin (la compréhension) est naturelle. Mais en devenant le seul but poursuivi, elle en sera affaiblie. Elle amènera son lot d'incompréhensions et rencontrera l'objectif inverse de celui qui était visé. À plus comprendre, on connaît parfois moins. L'enseignant doit demeurer attentif à cet ascendant de la compréhension sur la connaissance. Il doit éviter de contraindre les enfants dans leur processus de connaissance. Il doit également s'abstenir d'imposer sa compréhension. Cela se produit lorsque l'enseignant veut donner à l'enfant la clef d'une porte que ce dernier n'a pas encore trouvée. L'enfant obtient alors des mots, peut suivre une démarche et feindre une compréhension qu'il n'a pas. Il devient étranger à ses connaissances. Il perd alors de cette intimité avec le tout que constitue le monde extérieur, empreint d'élan vital.

Qu'il s'agisse de domaines qui semblent relever de l'intelligence ou non, ces notions sont d'abord inscrites dans la réalité mouvante de la vie. Les mathématiques, bien avant de constituer une science que l'on peut appréhender en vue de l'action, s'inscrivent dans la réalité éternelle. Elles proviennent du monde, qui émane nécessairement de la vie. Voilà pourquoi, que l'on veuille permettre aux enfants de s'approprier des connaissances scientifiques ou que celles-ci semblent découler de domaines humains, la démarche devrait être la même.

Permettre à l'intuition connaissante de se manifester, c'est avant tout laisser les enfants s'inscrire dans la durée. Cette durée sera rencontrée si les enfants peuvent s'imprégner de l'activité en cours, se laisser complètement absorber. Plus cette absorption sera complète, plus l'intuition sera forte. Et, nous le verrons plus loin, plus la connexion sera efficace.

Cette intuition nécessite aussi qu'on laisse l'enfant apprivoiser le domaine étudié. Il doit pouvoir tenter ses propres expériences, se familiariser avec la matière. Il est impératif qu'on le guide et le suive à travers son cheminement sans le contraindre. L'enseignant devra alors avoir recours à sa propre intuition, pour sentir ce qui est vécu par l'enfant. Celui-là expérimentera, apprivoisera ce qui se présente à lui. Ainsi, il connaîtra. Plus tard, il pourra ressortir de l'objet étudié et clarifier ses idées. C'est alors que viendra la compréhension, celle où l'enfant écarquille ses yeux remplis de lumière et s'exclame : « J'ai compris ! »

En fait, l'intuition connaissante consiste donc en cela : permettre à l'enfant de manipuler, d'observer, de s'approcher de. Cela nécessite qu'on lui ait donné le droit d'essayer et de se tromper. Il faut qu'il ait eu le temps de se familiariser avec ce qu'on lui présente. C'est la première étape, celle où les questionnements surgissent et l'intérêt peut émerger. Freiner cette première rencontre serait risqué. Cela se produit malheureusement

souvent. Croyant sauver du temps, beaucoup d'enseignants se dépêcheront de vite présenter l'activité à réaliser, sans avoir laissé le temps aux enfants d'être vraiment présentés à elle.

L'accès à la connaissance constitue en effet une relation de proximité comparable à une amitié. L'enfant qui est bien présenté, qui s'approprie graduellement certaines connaissances peut les voir se solder en compréhension. En s'habituant à certaines matières, par exemple, il peut apprendre à les connaître et devient à l'aise avec leur fonctionnement. Il finit par les anticiper, car il a compris ce dont elles sont faites. Il a réussi à capter leur essence même, car on lui en a laissé le temps.

L'intuition connaissante se veut donc un préalable inévitable à toute compréhension future adéquate. L'enfant devra toujours retourner à cette intuition première lorsque son analyse ne pourra plus avancer. Il se réintègrera alors dans l'objet étudié. En faisant un avec lui, il le sentira de l'intérieur, dans son fondement même. Il en captera de nouveau certains éléments qu'il emportera avec lui. Plus tard, il les possédera complètement s'il doit en fournir à autrui quelque explication.

La connaissance dont nous parlons est nécessairement immédiate. Elle est vécue par l'enfant qui y accède, la sent passer en lui. Il la laisse entrer et cette union est totale. Il faut donc être attentif à cela : en classe, les enfants doivent pouvoir s'imprégner totalement de ce qu'il font. Il faut les encourager à s'engager entièrement dans les activités qu'ils

réalisent. Parfois, le fait de leur donner le choix dans ce qu'ils devront réaliser favorisera l'amitié souhaitée avec le projet. Ce lien devenu consentant favorisera une plus grande proximité. Trop de contraintes ne peuvent produire un résultat positif. L'aménagement de temps libres, où les enfants gèrent eux-mêmes l'ordre des activités à réaliser devrait être encouragé. Comme avec leurs amis, ils auraient alors à rencontrer les matières qui les intéressent au moment où ils se sentent les mieux disposés à les recevoir.

Permettre aux enfants de personnaliser leurs différents travaux demeure une autre pratique incontournable. Cela leur permet non seulement de se sentir acceptés dans leur individualité et d'exprimer leur unicité, mais aussi de participer réellement à ce qu'ils réalisent. Le produit final contient un attachement particulier à leur personne, puisqu'ils ont pu y mettre d'eux-mêmes. L'objet réalisé est relié à eux car ils s'y sont investi. L'enfant a pu le faire sien. Cela est primordial pour permettre toute appropriation subséquente.

Le pédagogue doit toujours renvoyer ses élèves vers l'intuition connaissante lorsqu'ils se retrouvent dans une impasse. Leur compréhension doit s'échafauder sur cette étape préalable. Dans ce qu'il leur présente, le maître devra leur permettre de s'absorber complètement. Les enfants y seront habitués graduellement. S'inscrire dans la durée et avoir recours à son intuition sont des habiletés qui se développent. On s'y habilite progressivement. Ce long travail se fait à tout instant en classe. L'enseignant doit donc, constamment, demeurer à l'écoute.

Cette écoute lui sera profitable pour trouver la méthode ou l'activité appropriée. Elle saura lui dire si l'enfant a réellement connu, avant qu'on lui demande de comprendre. La sensibilité de l'enseignant, qui demeure sa meilleure alliée, lui aura permis de mettre en place les circonstances favorisant l'émergence de contacts entre l'enfant et l'objet qui doit être connu. Plusieurs modalités pourront être utilisées pour y arriver. L'enfant peut s'appropriier (ou acquérir) la connaissance de différentes manières. Les contacts qu'il aura avec les notions pourront se faire par le biais de l'enseignant ou de manière plus autodidacte. Voyons comment ces échanges se produisent, alors que l'enfant est toujours en rapport avec la connaissance. Le point de contact qui permet ce passage peut effectivement varier.

5.3 Connaître (apprendre) ou se connecter

Envisageons la situation suivante : une future enseignante, en cours de stage, doit intervenir auprès d'un jeune garçon dysphasique. Elle choisit un jeu qui implique le langage. Son enseignante-associée lui déconseille l'activité choisie, soutenant que l'enfant, à cause de son trouble de langage, ne pourra la réussir. La stagiaire persiste dans sa demande et la tutrice de stage finit par céder : ce jeu pourra être réalisé avec l'enfant.

La stagiaire rencontre l'enfant, explique le but de l'activité et propose un exemple. L'enfant semble avoir bien compris ; cela semble même si clair pour lui que la future enseignante en est presque déconcertée. Le jeu commence : l'enfant dysphasique, comme

s'il était guidé, fournit tour à tour (et avec une rapidité surprenante) toutes les bonnes réponses.

La stagiaire s'est toujours demandé si, au fond, la difficulté particulière de l'enfant dysphasique ne l'amenait pas, d'une certaine manière, à envisager le langage autrement et, par le fait même, à avoir une prédisposition pour ce type de jeu. Des recherches plus approfondies sur le sujet pourraient permettre de faire la lumière sur cette question.

Ce qui demeure néanmoins est l'impression conservée encore aujourd'hui par cette stagiaire qui décrit la leçon comme un rare exemple de connexion parfaite entre une enseignante et son élève. Car même en supposant que la difficulté de l'élève ait été la raison de son succès à cette activité, il n'en demeure pas moins que l'enfant ait réussi comme aucun autre les tâches proposées. La stagiaire décrit son sentiment en soulignant qu'elle avait l'impression que l'enfant lisait dans son esprit les réponses attendues. Elle sentait qu'il n'avait pas besoin de réfléchir aux réponses à fournir, comme si sa conscience à elle le guidait naturellement et lui soufflait les mots à dire, puisqu'elle connaissait les réponses et participait donc un peu à l'activité elle aussi à sa façon.

La stagiaire d'alors, aujourd'hui occupée à la rédaction de ce mémoire, n'a jamais oublié ces instants. Elle les décrit, encore maintenant, comme ayant eu quelque chose d'absolu, de parfait. Nous avons toujours cru, en effet, que ce jour-là s'était passé quelque

chose qui n'arrive peut-être pas souvent, ou plutôt qui se fait remarquer rarement, mais qui est l'essence même de l'acte d'enseigner.

Depuis, nous tentions vainement de trouver des réponses sur la possibilité de connexion entre deux esprits. Sur quels arguments fonder ce qui demeurait jusqu'alors une simple impression (voire une expérience marquante) ? Alors que nous étions dans une impasse, ces paroles de Bergson nous ont finalement fourni l'explication recherchée :

N'oublions pas, d'ailleurs, que l'espace est ce qui crée les divisions nettes. Nos corps sont extérieurs les uns aux autres dans l'espace ; et nos consciences, en tant qu'attachées à ces corps, sont séparées par des intervalles. Mais si elles n'adhèrent au corps que par une partie d'elles-mêmes, il est permis de conjecturer, pour le reste, un empiètement réciproque. Entre les diverses consciences pourraient s'accomplir à chaque instant des échanges, comparables aux phénomènes d'endosmose. (ÉS, 874, 78)

Cette « endosmose » est ce qui permet à Bergson de soutenir l'existence de la télépathie et d'autres « phénomènes psychiques ». C'est ce qui nous permet de soutenir qu'entre l'esprit de l'apprenant et celui du maître peut se produire une réelle connexion. En fait, nous croyons que tout acte d'apprentissage implique une forme de connexion entre la conscience de l'apprenant et ce qui lui permettra d'atteindre la connaissance. Citons encore une fois Bergson :

Entre notre conscience et les autres consciences la séparation est moins tranchée qu'entre notre corps et les autres corps, car c'est l'espace qui fait les divisions nettes. La sympathie et l'antipathie irréflechies, qui sont si souvent divinatrices, témoignent d'une interpénétration possible des consciences humaines. Il y aurait

donc des phénomènes d'endosmose psychologique. L'intuition nous introduirait dans la conscience en général. — Mais ne sympathisons-nous qu'avec des consciences ? (PM, 1273, 28)

Si Bergson finit par répondre à cette question de manière négative, nous croyons aussi que cette sympathie se manifeste au-delà de la conscience. Plus loin encore que la conscience individuelle, cela peut parfois dépasser toute forme de conscience. Nous définissons ainsi trois types de connexions, toutes de nature différente. La première rejoint la conscience individuelle, la seconde concerne la conscience en général, alors que la troisième ne s'attache plus à une conscience, car elle procède de l'élan vital.

5.4 Connexions

5.4.1 Connexion humaine

Ce type de connexion rejoint directement l'exemple précédent concernant l'enfant dysphasique. Elle a lieu d'un apprenant à un maître, alors que l'enfant (ou l'adulte) se connecte à la personne détentrice des connaissances. Ce type de connexion peut s'avérer très efficace lorsque le maître souhaite partager avec son élève ce qu'il veut transmettre. Il se produit généralement lors d'un enseignement magistral ou lors d'explications données individuellement par le professeur. Les consciences des enfants peuvent s'attacher à celle du maître dans ce qu'il souhaite leur faire connaître.

Cela nous amène à soulever un point fort important de l'acte d'enseigner : la responsabilité de l'enseignant, partageant aux apprenants une partie de sa conscience. Nous considérons donc que compte tenu de ce phénomène d'endosmose, l'enseignant doit savoir se maintenir dans une forme spirituelle idéale. Avant de présenter des notions aux enfants, il serait nécessaire que ces connaissances se présentent à son esprit avec une clarté mentale supérieure³. Car plus les idées seront claires au sein de l'esprit de l'enseignant, plus il sera facile pour l'enfant de capter les notions voulues correctement.

Considérons aussi l'importance des sympathies mentionnées par Bergson. Il va sans dire que l'enseignant, dans son désir de connexion, doit demeurer un véhicule sinon enthousiaste, du moins neutre. Il pourrait être dévastateur (et c'est ce qui explique peut-être nombre de connexions ratées) pour un enfant de sentir que l'enseignant avec lequel il doit connecter sa conscience a des répulsions à le recevoir au sein de son esprit. Dans de tels cas, si délicats, l'enseignant devrait savoir faire preuve du professionnalisme nécessaire pour permettre à l'enfant d'être accueilli par une conscience ouverte. Deux possibilités s'offrent donc au maître : ou il ouvre son esprit également envers tous les apprenants, ou il dirige l'enfant vers une source disposée à lui démontrer une sympathie réelle.

³ Voilà aussi pourquoi nous croyons que les enfants auraient tout intérêt, dès leur plus jeune âge, à être mis en contact avec d'éminents savants. La possibilité pour les enfants d'assister, sans devoir nécessairement être attentifs, à des discussions hautement intellectuelles serait absolument bénéfique pour leur esprit. Nous avons d'ailleurs eu l'occasion d'observer ce phénomène, alors que notre nourrisson, âgé de quelques mois, assistait à une conversation philosophique entre notre directeur de recherche et nous. L'enfant s'était alors mis à babiller comme jamais auparavant nous n'avions pu l'entendre.

5.4.2 Connexion collective

Cette autre connexion concerne les connaissances développées au fil de l'évolution des sociétés ou des cultures et possédées par un ensemble d'esprits contemporains⁴. La personne est alors en rapport privilégié avec certains éléments découverts et admis socialement. Elle se branche à ce que l'on pourrait comparer, en psychologie, à l'inconscient collectif. L'apprenant a alors accès aux connaissances admises et partagées par sa collectivité. Ce type de connexion exclut, contrairement à la connexion humaine, tout intermédiaire matériel. L'enfant n'a donc pas besoin d'être en présence du pôle de connexion. En un sens, on pourrait envisager cette connexion comme ne nécessitant pas de média à proprement parler. En outre, soulignons que cette connexion permet à l'enfant de pallier l'interférence parfois produite par un maître dont les connaissances ou la clarté mentale feraient défaut. À la limite, un enseignant improvisé qui ne maîtriserait pas bien son sujet pourrait ne pas interférer dans les connaissances d'un enfant connecté à la conscience collective.

Cette situation nous fait penser à l'enfant qui apprend à lire seul ou à celui qui, en dépit des erreurs orthographiques faites par son enseignant, peut recopier sans faute les notions dans son cahier. Cela expliquerait comment certains élèves, en dépit de la compétence des enseignants rencontrés (parfois compétents, parfois non), arrivent toujours

⁴ Nous ne saurions nous avancer ici sur les consciences des gens décédés, mais disons tout de même qu'il n'est pas exclu de penser que ces esprits demeurent accessibles au nôtre.

à performer académiquement. Cette « modulation » demande une connexion solide aux connaissances collectives, puisqu'elle exige de l'apprenant qu'il compense un pôle de connexion déficitaire, de qualité moindre, par une source supérieure.

5.4.3 Inspiration

Cette connexion ultime concerne les inventions et nouvelles connaissances développées. L'apprenant est alors connecté à la source incontestable de la connaissance, la relation ne pouvant être plus directe. Il a accès à l'élan vital lui-même. Aucune interférence n'a lieu, puisque tous les intermédiaires, aussi effacés qu'ils soient par rapport aux connaissances, n'ont aucune place au sein de ce circuit. La personne ainsi connectée atteint des notions jamais encore divulguées ou élaborées par ses contemporains. Ce type de connexion, beaucoup plus rare il va sans dire, se veut aussi encore plus capricieux. Il demande effectivement aux deux pôles de ce circuit de la connaissance d'être inaltérés et optimaux. La sensibilité exacerbée de l'apprenant (qui peut devenir pour la première fois un véritable **inventeur**) rend d'autant plus fragile et éphémère cette possibilité de connexion, les énergies spirituelles se trouvant en concentration supérieure. L'expérience en est cependant décuplée, car elle s'avère d'une intensité incomparable.

Ce dernier degré de connexion peut référer à « l'invention proprement dite, [...] [que] notre intelligence n'arrive pas à [...] saisir dans son *jaillissement*, c'est-à-dire dans ce

qu'elle a d'indivisible, ni dans sa *génialité*, c'est-à-dire dans ce qu'elle a de créateur » (ÉC, 634, 165). Encore une fois, il est nécessaire que l'intelligence s'efface pour laisser libre cours à l'esprit, qui procède de l'intuition. Cette intuition de concentration supérieure se rencontre dans l'inspiration qui est vécue par le génie.

5.4.4 Les intermédiaires ou médias

Nous envisageons la connaissance comme une énergie, un flux circulant et se transmettant à travers les consciences. Cette propagation peut se faire à l'aide d'un intermédiaire, ou, au contraire, se réaliser de façon directe entre les pôles concernés.

La société technologique et moderne dans laquelle nous vivons nous fait parfois perdre de vue tous les intermédiaires qui se dressent, chaque jour, entre nous et l'objet que nous tentons d'approcher. La radio, la télévision, le téléphone portable et l'ordinateur sont des médias auxquels la plupart des gens ont recours régulièrement. Ces technologies, certes très utiles, nous mettent néanmoins en contact avec un monde virtuel, et nous transportent dans un univers pour le moins immatériel⁵.

Ainsi, peut-être perdons-nous de vue que les prestations directes permettent le contact réel entre la conscience et le transmetteur. La personne qui tente d'approcher un objet y a

⁵ Il serait d'ailleurs très intéressant d'étudier les conséquences de telles relations aussi courantes.

alors accès sans interposition. À titre d'exemple, mentionnons un spectacle auquel on assiste. Il ne peut en aucune mesure être comparé à une retransmission ou à une rediffusion télévisée. L'expérience *live* vécue dépasse de manière incommensurable le contact virtuel.

En éducation, cette présence d'un média interposé se rencontre chaque fois que l'enseignant amène ses apprenants à se connecter à lui plutôt qu'à la source (que ce soit la conscience collective s'il s'agit de découvrir ou de l'élan vital si l'on souhaite inventer). En dirigeant l'énergie de l'enfant vers le maître, un détour est créé. En focalisant le flux vers lui, l'enseignant prolonge comme autant d'échos une énergie qui peut alors perdre de son intensité.

Évidemment, cette relation n'est pas que négative. Le détour par le média qu'est l'enseignant peut s'avérer salutaire pour certains enfants. Ceux dont la connexion à la conscience collective est plus difficile profiteront davantage d'une **connexion forte à un intermédiaire** qu'à un **branchement fragile à une source directe**. Certains d'entre eux, d'ailleurs, ne pourront peut-être jamais se connecter directement à la conscience universelle — et encore moins à l'élan vital. Néanmoins, gardons en tête que cette relation de l'enseignant à l'élève ne doit pas devenir une béquille pour l'enfant. Si certains apprenants auront toujours des difficultés à s'affranchir de ce média, d'autres pourront être beaucoup plus autonomes. Pour ces derniers, l'enseignant n'est qu'un relais temporaire. Il sert de balise rassurante, qui doit s'estomper et se faire progressivement discrète. Il serait donc

dommage de priver ces enfants de leur relation directe en créant chez eux une dépendance évitable.

Il est illusoire de croire que l'enfant pourra s'affranchir totalement des médias. D'ailleurs, l'enfant plus jeune aura sans doute besoin et sera davantage porté vers la connexion humaine. Il est cependant du devoir de l'enseignant de l'aider à doser cette relation intermédiaire qui s'insinue dans la connaissance, en l'amenant progressivement à pouvoir vivre les plus de relations directes possible.

En plus de constituer une zone tampon, le média, hormis quelques rares expériences de retransmission directe, agit généralement en différé. Le contenu proposé a donc été emmagasiné quelque part. Le stockage effectué fige par le fait même ce qui souhaite être conservé. Plus de possibilité pour la nouveauté d'émerger, car la vie qui animait l'objet en a été vidée. Nous pouvons donc soutenir que les médias tendent dans une large mesure à désanimer les objets qu'ils transmettent. L'enseignant doit être conscient de cette relation d'où la vie est évacuée. Ouvrant auprès d'êtres vivants⁶, il doit s'évertuer à proposer du direct, de l'animé. Ainsi, les expériences pédagogiques marquantes sont souvent celles où l'enfant assiste en direct à des présentations dynamiques de qualité supérieure. Comme nous le mentionnions face à une trop grande préparation des activités suggérées aux apprenants, le recours aux médias peut lui aussi avoir l'effet pernicieux d'empêcher la

⁶ Les enfants sont d'ailleurs un exemple inégalable de fraîcheur, de nouveauté et de vie.

situation d'apprentissage de s'inscrire dans la durée, puisqu'elle prend place dans un univers préalablement défini et figé.

Nous croyons donc que le recours aux médias tout comme la planification doivent être dosés. Concluons en rappelant un commentaire entendu il y a quelques années : une amie, qui avait assisté au spectacle d'une chanteuse connue, s'était montrée vivement déçue face à la prestation entendue. Nous lui avons demandé ce qui n'avait pas rencontré ses attentes : le spectacle lui avait semblé identique à ce qui était enregistré sur la cassette qu'elle écoutait régulièrement à la maison. Pas d'improvisation pendant le spectacle, donc, pas de place à la surprise.

Cette artiste ne le savait pas, mais son erreur avait été de traiter son art comme de la matière inerte.

5.6 L'art

5.6.1 Art éphémère et art persistant

Si nous croyons que l'éducation relève non pas de la science, mais bien de la métaphysique, il s'ensuit que les éducateurs ne sont ni des scientifiques, ni des techniciens, ni même — et c'est ce qui pourra surprendre le lecteur — des métaphysiciens. En effet,

nous considérons que les métaphysiciens sont ceux qui s'intéressent au domaine de l'esprit, s'appliquent à l'étudier. En ce sens, les philosophes peuvent être des métaphysiciens par excellence. Bien que les éducateurs puissent (et doivent, dans une certaine mesure), philosopher eux aussi, cela n'est pas l'essentiel de leur rôle. Les pédagogues ont surtout pour mandat d'appliquer la métaphysique, de l'exercer, de la faire vivre et non pas de s'y pencher comme objet d'étude. Ils sont dans l'exercice, l'application, beaucoup plus que dans la réflexion. Mais comme nous le mentionnions un peu plus haut, leur rôle ne doit jamais être assimilé à celui du scientifique ou du technicien. Dans le premier cas, nous considérons la fonction du scientifique équivalente à celle du métaphysicien, en terme de rapport à l'objet d'étude et à l'analyse. Le scientifique, de notre point de vue, s'intéresse à la matière inerte, tout comme le métaphysicien s'intéresse au monde animé de l'esprit. Il n'a pas, toutefois, à nécessairement appliquer son savoir. Cela revient essentiellement au technicien.

Si le métaphysicien peut s'opposer au scientifique, le technicien, quant à lui, s'oppose à l'artiste. Il nous semble clair que si le technicien s'affaire à appliquer des techniques propres au monde inanimé, l'artiste sera celui qui « maîtrise⁷ » le fonctionnement du vivant. En effet, la métaphysique concerne l'étude du monde vivant et l'art nous semble le moyen d'expression par excellence de la vie. Voilà en quoi nous croyons que les

⁷ Cette maîtrise ne doit pas être vue comme synonyme de contrôle, mais plutôt dans le sens d'une écoute, d'une adaptation, puisque le vivant par définition demande qu'on s'y ajuste et peut difficilement être contraint.

enseignants soient avant tout des artistes. Beaucoup d'entre eux se contentent malheureusement de vivre dans l'illusion qu'ils peuvent agir à titre de techniciens.

Le problème de l'art de l'éducation ne nous semble aujourd'hui pas encore résolu de manière satisfaisante. Le temps où l'éducation « n'était considérée que comme un art » (Fourez, 2003, p. 78) appartient sans doute à un passé loin derrière nous. Si l'on persiste à opposer des résistances au fait d'adjoindre à cet objet l'appellation d'art, cela nous semble résulter de deux raisons principales. La première est ce que nous avons abondamment décrit au cours de ce mémoire (mais sur lequel nous ne reviendrons pas) et qui consiste, en substance, à assimiler les choses de l'esprit à celles de la matière. Le monde de l'éducation est alors perçu comme vidé de la vie qui l'anime, et les enseignants sont considérés comme des techniciens agissant sur une science.

La deuxième raison, qui à notre connaissance n'a jamais été bien circonscrite, relève de ce que l'art est généralement admis comme ayant une seule nature ; cette nature ne rejoint pas l'éducation. Or, nous constatons deux natures distinctes dans l'art. Le premier type, tel que défini par Bergson lui-même lorsqu'il parle de cet art qui vise « à nous montrer, dans la nature et dans l'esprit, hors de nous et en nous, des choses qui ne frappaient pas explicitement nos sens et notre conscience » (PM, 1370, 149), relève de ce que nous appellerons l'art persistant.

L'art persistant est celui qui rejoint la vision courante et commune. Comme son nom l'indique, il s'agit de l'art qui persiste après que l'artiste lui-même se soit éclipsé. L'art persistant peut être admiré longtemps après sa réalisation. Il est cette trace laissée après le passage de l'artiste. Il ne rend pas compte du processus, il ne présente que le résultat.

En ce sens, l'art persistant rejoint ce que nous définissions tout à l'heure concernant le rôle du média. Car cette forme d'art doit se fixer sur un support pour continuer d'exister. Que ce soit sur la toile du peintre ou dans l'enregistrement audio du chanteur, l'art persistant est fixé par le média. Et, cela s'entend, il ne s'inscrit plus alors dans la durée. La vie qui l'animait s'est évaporée en même temps qu'on le cristallisait en vue de le conserver. Cela revient donc à dire que l'art persistant est inanimé⁸. Il ne présente qu'un résultat, un point de vue sur une réalité beaucoup plus complète. Ce qui lui manque est la vie dont il a émané. Cette vie préservée dans l'art, nous l'appellerons art éphémère.

L'art éphémère est celui qui s'inscrit dans la durée. Il est animé et dynamique, il est une démonstration mouvante et continue. Pour pouvoir apprécier l'art éphémère dans son intégralité, il va sans dire que nulle distance ne doit être créée par un média. La relation à l'art éphémère doit être directe du point de vue du spectateur, tout comme de celle du créateur. Cet art concerne toutes les prestations et démonstrations devant un public. En un

⁸ Nous constatons par ailleurs que le sujet qui s'intéresse de près à un résultat d'art persistant peut, par l'énergie que sa conscience y insuffle, arriver pour un court moment à redynamiser, à activer d'une certaine

sens, l'art éphémère revient beaucoup à l'art du spectacle. Il implique un artiste s'exécutant devant des spectateurs.

L'art éphémère se vit donc en direct. Il est empreint de vie et ne doit pas être figé. Même s'il peut être préparé, ce qui en résultera n'est jamais tout à fait prévisible. L'art éphémère est celui qui se définit le mieux par le processus créateur. L'artiste est engagé dans une démarche de création où le résultat immédiat prime sur ce qui perdurera. Ce qui est recherché, avant tout, concerne la qualité des moments vécus. Ces moments s'inscrivent incontestablement dans la durée. Ils constituent un tout indivisible, empreint de vie et de nouveauté. Ces « instants⁹ » sont d'une rare intensité. Ils se vivent alors que l'artiste ne fait qu'un avec son art, totalement impliqué et investi. Les spectateurs participent eux aussi à ces démonstrations par leur présence, par une communication globale parfaite et directement reliée à l'élan vital de création.

L'on constate que certains arts sont prédisposés à créer des résultats persistants. Nous pensons aux arts visuels, particulièrement. D'autres, au contraire, relèvent beaucoup plus de l'art éphémère.

manière une vie endormie. Cela se comparerait à ce que Bergson mentionne, quand il parle de « réinsuffl[er] la vie aux fantômes qui nous entourent [...] en nous revivifiant nous-mêmes », PM, 1365, 142.

⁹ Nous nous permettons ici le recours à un terme utilement synonyme de *moment*. Soulignons néanmoins que pour Bergson, *instant* équivaut à *instantané*, soit la partie divisée d'un moment indivisible, sur lequel on veut arrêter l'attention et fixer une partie, la rendant ainsi immobile.

Ces derniers doivent s'inscrire dans la durée. Ils relèvent d'un art capricieux qui ne s'assimile en rien à une technique. Cet art provoque « l'émotion originale et unique, née d'une coïncidence entre l'auteur et son sujet, c'est-à-dire d'une intuition » (MR, 1014, 43). Les résultats sont donc toujours imprévisibles et évanescents. La réalité entourant l'art éphémère (plus encore que pour l'art persistant) se veut avant tout non-rationnelle.

Mentionnons qu'un mélange de genre peut se produire : l'art éphémère peut être fixé et celui persistant peut être vécu. Néanmoins, la force d'un art se fera d'autant plus sentir que sa nature (éphémère ou persistante) sera respectée. Nous pouvons également observer certains (rares) types d'art mixte, qui seront à la fois (selon le moment) éphémères et persistants. Pensons ici aux peintres dont l'acte de peindre peut être observé, tout comme le résultat peut ensuite être admiré.

Nous pourrions ainsi départager certains artistes accomplis par leur capacité à rendre un art persistant également éphémère¹⁰. Admettons que certains peintres, pour reprendre cette catégorie d'artistes, pourraient tenter de faire une œuvre scolaire qui ne soit pas vécue de façon éphémère, mais qui aboutisse tout de même à un résultat persistant, en terme de qualités esthétiques. À l'opposé, certains artistes pourraient tenter (et c'est ce que l'on observe principalement lors des prestations modernes qualifiées de *happening*) d'axer sur

¹⁰ À ce propos, nous renvoyons à l'excellent long métrage français *Le Mystère Picasso*, d'Henri-Georges Clouzot (1956). On peut effectivement assister au processus éphémère (*work in progress*) des créations de cet artiste inégalable.

l'acte éphémère, au détriment du résultat persistant. Cela peut donner lieu à d'étranges réalisations (parce non pas destinées à perdurer), qui peuvent s'avérer choquantes et incompréhensibles d'un point de vue esthétique, surtout si l'on n'a pas assisté à leur réalisation.

Les arts essentiellement éphémères peuvent difficilement, pour leur part, tenter (à l'inverse de ceux persistants) de s'allier leur nature contraire. En effet, si un art persistant peut aussi s'être inscrit dans la durée en cours de réalisation, l'art éphémère ne donnera que des résultats d'une force beaucoup plus négligeable si l'on tente de les figer. Certes les spectacles enregistrés et maintes fois réécoutés peuvent être appréciés par l'auditeur. Une symphonie pourra émouvoir si elle est écoutée à la radio¹¹. Mais cette expérience ne pourra jamais être réellement comparée à celle de l'expérience intégrale qui consiste à assister, en direct, à l'expression par l'artiste de son art éphémère.

Pour apprécier l'art éphémère, il faut pouvoir se laisser aller à l'univers non-rationnel, car il va de soi que l'art éphémère ne peut être analysé au départ. Il ne peut être que vécu. Ensuite, l'on pourra, comme pour beaucoup de domaines, tenter d'en fournir des

¹¹ Le cas particulier des traces écrites ou des arts d'interprétation nous semble une démonstration par excellence d'art mixte. Les artistes (créateurs) fournissent des traces écrites (poèmes, pièces de théâtre, chansons, compositions musicales, etc.) qui ont ceci de particulier que le support persistant fourni vise avant tout à être constamment redynamisé par un interprète. Ce contenu peut être repris par d'autres artistes qui, bien qu'ayant pour point de départ un support persistant, peuvent le présenter de façon éphémère à un public. Le degré d'invention est minime, ce qui rend ce type d'art persistant. Néanmoins, il vise à être vécu par le public qui y assiste, ce qui en fait à la fois un art éphémère. Voilà pourquoi nous considérons ce type d'art comme un exemple mixte.

explications. Mais il se sera inscrit avant tout dans l'expérience, avant d'en tenter l'analyse. Les artistes éphémères par excellence entrent dans leur art et ne font qu'un avec lui. Ils ne réfléchissent ni n'analysent ce qu'ils font. Il s'insèrent pleinement dans l'expérience. Ceux qui la vivent peuvent ainsi avoir du mal à analyser du dehors quelque chose d'essentiellement intérieur, vécu du dedans. Malcolm Gladwell (2005) mentionne, à ce propos, le cas fort parlant de Vic Braden qui cherchait à comprendre comment les athlètes professionnels exerçaient leur art :

Au fil des années, il n'a jamais raté une occasion de s'entretenir avec les plus grands joueurs de tennis du monde afin d'en savoir davantage sur leurs méthodes et leurs stratégies de jeu. Immanquablement, il sortait déçu de ces rencontres. « Malgré tout le temps que nous avons passé à interroger les joueurs, nous n'en avons pas trouvé un seul capable d'expliquer ce qu'il fait avec exactitude et cohérence, dit Braden. Ils ne donnent jamais les mêmes réponses ou alors ils débitent des balivernes. » (p. 73)

Ainsi, les artistes seraient si ancrés dans l'expérience qu'il pourrait leur être difficile de la définir. Ce qu'ils font ne se pense pas avec le recul statique et figé du cadre qu'on tente d'appliquer fermement de l'extérieur. Cela se vit, s'intègre dans l'écoulement même de la vie, qui simplement avance en créant. Ils connaissent sans comprendre.

Ainsi, nous constatons que malheureusement, plusieurs artistes éphémères ne sont souvent pas considérés comme tels. En effet, nous voyons dans les athlètes, les humoristes et les pédagogues autant d'artistes inscrits dans la durée. Ces types d'artistes ne sont probablement pas reconnus comme tels justement parce que leur art est plus

particulièrement éphémère, se fixant beaucoup moins facilement et, par conséquent, ne devenant jamais tout à fait art persistant. Puisque l'artiste essentiellement éphémère est moins orienté vers un résultat persistant, l'observation de ces productions éphémères (figées grâce au média) est incomparable à celle de productions exécutées dans un but essentiellement persistant.

À titre d'exemple, pensons au visionnement d'un match de soccer¹² en différé (l'émotion étant déjà différente lorsque le média permet un contact en direct). Certes, l'on pourra admirer que tel joueur maîtrise le ballon admirablement. Mais cela sera incomparable à ce que l'on vivra lorsque le joueur, devant nos yeux en plein stade, s'emparera de la balle pour déjouer la défense et marquer un but historique. **Ce qui a été fixé est vidé de sa possibilité d'imprévu**¹³.

Les humoristes sont eux aussi des artistes du spectacle, qui exercent un art essentiellement éphémère. La difficulté de ces artistes réside, en effet, dans ce que le rire est un phénomène des plus capricieux. Comme pour les autres arts, ce qui pourra toucher certains rendra d'autres spectateurs indifférents, selon les préoccupations et le degré d'ouverture de chacun, notamment. Cela rejoint le phénomène de sympathies et

¹² Nos compatriotes francophones reconnaîtront ici le football.

¹³ L'on pourrait même considérer l'art éphémère figé comme une sorte de subterfuge. Pensons au cas particulier de la post-synchronisation (*lip sync*) qui, à cause du recours à un média figé, laisse toujours une impression factice.

d'antipathies décrit plus haut par Bergson, que Rudolf Steiner (1993) avait lui aussi conceptualisé.

Bien que cette relation individuelle aux spectateurs puisse être également intéressante, concentrons-nous plutôt sur la réaction générale du public, sur l'entité du groupe. Pour qu'un spectacle d'humour soit réussi, l'art éphémère dont il découle doit être exercé à son meilleur. Un humoriste peut reprendre soir après soir les mêmes textes, ceux-ci ne seront jamais reçus par des publics différents de la même façon. Et voilà justement où l'art sera à son apogée : lorsque l'humoriste sera assez en maîtrise pour sentir ce que les spectateurs vivent et qui ils sont. Car l'art éphémère du spectacle demande avant tout cela : savoir connaître personnellement et globalement ceux à qui l'on s'adresse avec nos facultés non-rationnelles.

5.6.2 Le pédagogue artiste

La façon dont on envisage le rôle du pédagogue influencera la pratique de ce dernier. Il importe donc de définir en quoi consiste l'art qui doit être exercé par le pédagogue. Mentionnons que la possibilité d'« un art du pédagogue » (Daignault, 1985, p. 188), a été développé par notre directeur de recherche avant nous. Nos recherches, cependant, ne suivent pas le même sentier. De l'aveu même de Jacques Daignault, les fondements théoriques sous-tendant son analyse et la nôtre diffèrent de telle manière que le

recoupement principal pouvant être établi concerne avant tout l'intention de recherche, beaucoup plus que la finalité de la réflexion.

Les distinctions établies entre l'art éphémère et celui persistant nous amènent à comprendre comment de telles conceptions peuvent influencer l'éducation. Bien que l'art touche sans aucun doute les apprenants, c'est à la situation des pédagogues que nous nous attarderons particulièrement. En ce sens, nous pourrions qualifier de « pédagogue » l'enseignant qui exerce son art dans la plus haute forme. Ainsi, l'on peut être maître, enseignant ou éducateur à tout moment, mais plus rarement pédagogue. Cela demande une attention supérieure.

Nous considérons les pédagogues comme étant des artistes éphémères. Ils peuvent exprimer leur art en situation de spectacle, ou simplement au cours d'une relation directe avec les apprenants. Le pédagogue est donc avant tout axé sur les moments vécus, les instants créés. Il n'est pas à la recherche de résultats durables et tangibles. Il est axé sur le processus, sur ce qui sera vécu par son public apprenant. Ce qu'il vit lui-même influence sa façon de réagir. Il est avant tout ancré dans l'expérience et utilise son intuition, celle qui permet, selon Bergson, d'atteindre la connaissance.

Le pédagogue artiste est empreint de sensibilité. Il est attentif aux signes, même les plus discrets, qui modulent ses réactions, qu'il s'agisse de gestes ou de paroles. Il est ouvert

au changement, accueille la nouveauté. Sa capacité d'improvisation lui permet de réajuster son enseignement, d'adapter ses formules pédagogiques. Sa flexibilité est reliée à ce qu'il ressent en contact avec les enfants. Un tel artiste légitime et nous réconcilie par le fait même à la connexion humaine. En effet, les instants qu'il arrive ainsi à faire vivre à un groupe ou à un enfant en particulier sont riches d'enseignements. Ils lui permettent de toucher à un absolu, d'être inscrit dans la durée et de ressentir avec force les moments découlant de l'utilisation de cette énergie intuitive.

Le statut du pédagogue artiste engendre certains avantages, de même que des difficultés particulières. En effet, le pédagogue connaît mieux que les autres artistes du spectacle son public. Il a la chance de pouvoir quotidiennement poursuivre des prestations amorcées plus tôt. En un sens, il peut plus facilement utiliser la durée, puisque ses actes sont influencés par des situations d'enseignement réalisées auparavant et destinées à se poursuivre. L'histoire commune vécue avec les enfants influencent sa pratique. Admettons qu'il réutilise le même support, à la manière du comédien qui récite le même texte. Son spectacle sera de plus longue haleine, s'échelonnant au moins sur une année entière (en supposant qu'il s'en tienne aux mêmes activités chaque année). Il aura donc l'avantage d'une plus longue portée dans l'action. Il pourra être en mesure de mieux sentir ceux à qui il s'adresse.

Néanmoins, le pédagogue ne pourra faire table rase d'une soirée de spectacle difficile, où le public ne répondait pas positivement. Dans un tel cas, c'est tout au long de l'année scolaire qu'il aura à vivre cette relation *a priori* antipathique, et qu'il tentera de conquérir ses spectateurs. Au contraire, une sympathie mutuelle engendrera de grandes choses à plus longue échelle.

Une autre distinction importante concerne la motivation et le désir d'engagement du public rencontré. Les artistes du spectacle voient généralement des salles disposées à les écouter, venues explicitement les entendre. Les spectateurs ont le plus souvent choisi de venir assister à la démonstration de leur art. Ils sont ouverts à ce qu'on touche leur conscience. Ils souhaitent vivre les situations présentées. Le pédagogue artiste devra donc convaincre son public qu'il a bien fait de venir l'entendre. Cela peut toutefois promettre de belles surprises, par les faibles attentes entretenues au départ.

Les caractéristiques énoncées soulignent l'importance d'être conscient de l'éducation comme relevant de l'art éphémère, car elle nécessite d'être traitée comme tel. Beaucoup de difficultés rencontrées en éducation peuvent d'ailleurs être résolues à partir du moment où l'éducateur se fait pédagogue artiste et permet à la dimension non-rationnelle d'être incluse dans ce qui est vécu, par l'art éphémère.

Ainsi, nous croyons que le rôle du pédagogue est d'être un **créateur de circonstances**¹⁴. Certes, il aura à réagir sensiblement à ce qui se présente à lui. Avant tout, nous soutenons qu'il est de son devoir de permettre à ces situations de se produire. Comment pourraient-elles émerger autrement qu'en orchestrant leur réalisation ?

En permettant à la vie dans sa signification bergsonienne d'avoir libre cours, les situations hautement créatrices (artistiques) émergeront. Ce sont ces circonstances, toujours merveilleuses, qui dans l'âme de celui qui crée comme dans celle de celui qui assiste à la création, laissent des traces d'une grande qualité et, par conséquent, deviennent marquantes.

5.7 L'humour

L'humour nous semble une forme d'art éphémère par le rapport à la sensibilité et la connexion directe à la vie qu'il nécessite. Nous présenterons de quelle manière nous considérons que cet élément non-rationnel puisse être intégré à la pédagogie.

Bergson a étudié le rire et plus particulièrement « les procédés de *fabrication* du comique » (R, 484, 156, *Appendice*). Notre analyse ne se référera néanmoins pas à ses conceptions, pour plusieurs raisons. D'une part, elles se prêtent mal à une intégration dans

¹⁴ Remercions ici les enseignants collégiaux en éducation spécialisée ayant consacré cette expression.

la relation pédagogique. En effet, Bergson voit dans le rire « quelque chose de légèrement attentatoire (et de *spécifiquement* attentatoire) à la vie sociale » (R, 485, 157, *Appendice*), dans le sens où le rire servirait selon lui à maintenir la vigilance. Il serait un signal des travers de la société, qui rit pour exorciser ses défauts. Bien que nous accordions la possibilité d'une telle caractéristique, nous concevons le rire essentiellement comme la possibilité de créer certaines relations amicales de rapprochement avec autrui. Il nous semble une démonstration probante de connivence établie.

D'autre part, tout le long de son ouvrage, Bergson définit le rire et l'on sent qu'il cherche profondément à le comprendre. Son point de vue demeure néanmoins tout à fait extérieur. Nous nous risquerions même à affirmer que Bergson ait pu être un homme qui n'aimait pas rire. Tout au plus pouvait-il se laisser aller parfois à cette basse réaction humaine. Du moins, voilà ce qui transparaît de ses écrits sur le sujet. Bergson mentionne en effet que le rire ne serait possible sans ces défauts essentiellement humains : méchanceté, malice, égoïsme et pessimisme. Aussi termine-t-il son étude par cette mise en garde : le rire devrait être surveillé, car il « a pour fonction d'intimider en humiliant » (R, 482, 151).

Si nous considérons que la théorie bergsonienne ne nous sera pas d'un grand secours dans notre étude de l'humour, c'est avant tout parce que nous concevons le rire sous un aspect tout différent. Nous percevons effectivement l'humour comme un outil puissant permettant la cohésion sociale par une inclinaison à la sympathie. Évidemment, l'humour

que nous envisageons en éducation ne doit en rien se relier à un quelconque sarcasme. Il ne s'agit pas de rire de, mais bien de faire rire.

L'humour nous semble un art tout à fait salutaire pour l'éducation. L'enseignant, en usant d'humour, introduit légèreté et fantaisie dans son enseignement. Les jeunes enfants, qui aiment généralement (et essentiellement) s'amuser, apprécient ces moments de plaisir. Il va sans dire que l'humour demeure périlleux et qu'il doit en tout temps être canalisé. Certaines habiletés de l'enseignant seront alors nécessaires : jugement global et sensibilité. L'humour nous semble relever du domaine de l'esprit et non pas de celui de l'intelligence. En effet, un humour trop réfléchi perd généralement de sa force comique. Il doit être vécu et sa spontanéité garantit les effets de surprise recherchés. Encore une fois, ce sont les habiletés non-rationnelles qui permettront, grâce à l'intuition, de faire preuve d'un humour adéquat.

Pour utiliser l'humour à bon escient, l'enseignant doit être prêt à prendre des risques. Il doit savoir se lancer, en sentant tout de même si son péril est bien calculé. Certaines situations sont propices au rire, d'autres doivent plutôt en être écartées.

Faire rire un groupe (ou même un individu) n'est pas chose aisée. Cela demande, comme pour l'exercice de l'art de l'éducation, la mise en pratique de certains éléments. Le rire demande effectivement qu'on ne le planifie ni le restreigne outre mesure. Une blague

systématiquement répétée peut perdre de son effet, ou, au contraire, rendre la personne **risible**, ce qui n'est pas comparable au fait d'être **drôle**. L'enseignant qui veut mettre à profit son sens de l'humour devra improviser, se laisser aller à son ressenti. Il devra avoir un esprit vif et sa sensibilité le guidera dans le choix des mots, des sons ou des gestes auxquels avoir recours.

L'éducateur qui fait preuve d'humour arrive à toucher ses élèves. Que serait le rire sincère, sinon une acceptation intégrale de l'autre ? L'enseignant qui fait rire provoque la sympathie. Les élèves touchés se sentent acceptés par ce maître qui use d'humour et leur donne de lui-même.

L'humour peut donc s'avérer un puissant créateur de relations. Essentiellement senti, imprévisible, il est une autre façon de participer de la durée. L'humour est parfaitement dynamique. Il est animé et imprévisible. Il est, comme le reste du vivant, capricieux. C'est ce qui en fait un outil non-rationnel aussi puissant. Comme tout outil, l'artiste qui l'utilise devra être prudent : il faut savoir s'en servir adéquatement, si l'on veut éviter de se blesser ou de blesser malencontreusement autrui. Habilement manié, avançons-nous à envisager, grâce à son recours, le même sort que celui ultime de la philosophie pour Bergson : « nous donner la joie » (PM, 1365, 142).

5.8 Rétablir la durée ou abolir les ruptures

Dans le contexte où l'on considère l'importance de la dimension non-rationnelle dans l'enseignement, nous avons vu comment il s'ensuit que le domaine propre à l'éducation sera la métaphysique, et que les pédagogues seront des artistes. Cette conception nécessitera tout de même plusieurs ajustements quant aux pratiques enseignantes.

Nous nous concentrerons ici sur un aspect en particulier d'une telle perspective. Dans la pratique, le pédagogue devra tenter au mieux de ses capacités de rétablir la durée ou d'abolir les ruptures, ce qui pour nous pratiquement s'équivaut. Nous considérons que « *Tout mouvement, en tant que passage d'un repos à un repos, est absolument indivisible* » (MM, 324, 209). Nous ne souhaitons donc pas annuler ces moments de repos, qui sont nécessaires et inévitables. Lorsque nous faisons référence aux ruptures, il s'agit de ces arrêts de mouvement au sein même de ce qui devrait être continuité.

Les ruptures auxquelles nous faisons allusion se rencontrent régulièrement dans la vie scolaire. Elle concernent d'une part l'organisation scolaire : la fin d'une période qui mène à la récréation, la fin d'étape qui coïncide avec la remise des bulletins, le passage à un degré scolaire supérieur au début d'une année et la fin du cycle d'études. Certains enseignants amplifient ces démarcations par certaines attitudes que nous évoquerons. À plus petite

échelle, ces ruptures se vivent lors des pauses (récréations, dîner) et des changements de matière académique.

Nous constatons ici que certaines de ces ruptures sont difficilement aménageables et ne relèvent pas du ressort de l'enseignant. Malheureusement, l'horaire propre à une journée scolaire est généralement le même pour toutes les classes, voire entre les écoles de la même commission scolaire. Nous considérons cela dommage, puisqu'un temps ainsi fixé à l'avance, et donc, d'une certaine manière, arbitrairement, peut créer une rupture induite. Nous réalisons cependant qu'il pourrait être difficile de faire autrement. Cela l'est d'autant que plusieurs écoles accueillent un nombre d'élèves si élevé que cela nécessite une organisation ayant des répercussions sur de nombreux acteurs. Permettons-nous tout de même cette suggestion : pour éviter de nombreuses ruptures, il serait envisageable d'instituer une zone tampon qui permette, par exemple, de terminer l'étape entre telle et telle date, évitant ainsi l'arrêt prématuré de certains projets, notamment. Mais concentrons-nous sur les aspects qui peuvent être aménagés par les enseignants.

5.8.1 Rétablir la durée dans la classe

Il est difficile, lorsque l'on souhaite vivre dans la durée, de pleinement vivre l'expérience qui se propose à nous tout en gardant un œil attentif à l'horloge qui nous présente le temps mathématique. Lorsque nous sommes réellement absorbés dans une situation pédagogique, les minutes s'effacent pour laisser place à la qualité du temps. Il

n'est plus possible de maîtriser cette composante quantitative, puisque le temps s'écoule alors dans un mouvement insaisissable. C'est cela qui doit être encouragé. Cette insertion dans l'expérience est conditionnelle pour qui souhaite permettre à l'intuition de s'exprimer. Elle est la seule qui permette totalement aux situations d'être signifiantes, parce que véritablement vécues.

Il va sans dire que les leçons minutées ne vont pas de pair avec ce que nous préconisons. Il faudrait plutôt, de notre point de vue, que l'enseignant laisse libre cours à son enseignement, ses présentations et les différentes activités d'apprentissage proposées. Pour ce faire, il faut « laisser le temps au temps », c'est-à-dire permettre au mouvement continu et indivisible d'être préservé. Beaucoup d'enseignants, de crainte de ne pas remplir les exigences du programme d'enseignement, s'enferment dans une planification où chaque minute est comptée, et où les apprenants doivent respecter un plan. Or, il est assez aisé de voir à quoi peut mener une telle attitude : cela provoque souvent un escamotage dans l'apprentissage. Les enfants doivent pouvoir s'appropriier les notions présentées. Cela nécessite qu'ils s'inscrivent dans l'expérience leur permettant de saisir ces notions. Si l'on s'en tient à un cadre rigide préétabli, où le groupe a pour obligation d'avoir atteint tel stade de la progression linéaire divisible préalablement établie, il y a de fortes chances pour que le gain de temps ne soit qu'apparent. En effet, le piège d'une telle obligation réside dans ce que la quantité ne pourra jamais remplacer la qualité. Une notion expliquée dans le temps mathématique convenu, mais mal comprise, demandera à ce que l'on y revienne, tôt ou tard. Dans le meilleur des cas, l'enfant pourra parfaire ses connaissances incomplètes, ou

encore désapprendre ce qui avait été mal saisi au départ. Dans le pire scénario, il traînera avec lui cette lacune tout le long de son chemin académique. Les difficultés, par ailleurs, s'amplifieront si les notions essentielles sont mal campées, l'échafaudage n'étant jamais très solide sur une base mal construite¹⁵.

Voilà pourquoi nous croyons que la durée est incompatible avec le calcul. Une situation vécue dans la durée arrête le temps. Un enseignant qui souhaiterait aider ses élèves à plonger dans les situations d'enseignement pourrait même faire sortir toutes les horloges et autres « calculatrices de temps » de sa classe. Évidemment, cela sous-tend qu'il ait quelque habileté à savoir distinguer l'essentiel et le pertinent du superflu. Car ce ne sont souvent pas les questions des enfants qui ralentissent indûment une activité. Ce sont les discussions qui débordent sans bonifier le sujet, les complications induites par une approche trop systématique. L'enseignant souhaitant la durée doit aussi être conscient de cela. Admettons qu'il y arrive, et qu'il fasse de sa classe un îlot de durée. Tous les passagers (et le capitaine) qui participent à son formidable voyage se verraient alors réveillés par le son de la cloche. Ils se surprendraient à dire : « Déjà ! », comme lorsque l'on assiste à un spectacle si beau, qu'on aurait voulu qu'il continue sans fin.

¹⁵ Certaines observations éducatives suggèrent d'ailleurs que les difficultés persistantes en lecture puissent parfois découler d'un manque de maturité. Il demeure donc important de favoriser le respect du rythme de développement particulier à chaque enfant.

5.8.2 Rétablir la durée entre les disciplines

Abolir les ruptures n'exige pas seulement qu'on sorte les horloges (du moins symboliquement) de l'espace pédagogique. Cela nécessite également une réelle intégration académique, où les différentes matières se chevauchent les unes les autres, comme dans la « vraie vie ». Pour cela, il pourrait déjà être bénéfique que les périodes proposées ne soient pas cantonnées au nom de la matière qui semble les concerner spécifiquement. Combien d'enfants, en effet, sont-ils rebutés par une activité par le simple fait qu'elle soit associée au français ou aux mathématiques, par exemple. Évidemment, il n'est pas possible de réduire un tel enfermement langagier en ce qui a trait aux spécialistes, étant donné le mandat particulier qui leur incombe (l'enseignant de musique, d'éducation physique ou d'anglais peut difficilement être désigné autrement dans notre système). Mais en ce qui a trait aux matières dévolues au titulaire, ce dernier pourrait présenter son horaire (pour autant qu'il tienne réellement à en fixer un, ce qui, nous l'aurons compris, pourrait ne pas être essentiel) selon le nom des activités retenues, plutôt que selon les matières ciblées. D'ailleurs, cela résoudrait par le fait même la difficulté inhérente à l'intégration de plusieurs matières au sein d'une même activité. Plutôt que de devoir expliquer aux apprenants qu'ils feront de l'histoire, un peu de français et un brin de mathématiques, il serait beaucoup plus formateur de leur mentionner qu'ils travailleront sur leur projet d'arbre généalogique.

C'est d'ailleurs ce qui transparaît du Renouveau pédagogique. Les enseignants devraient, théoriquement, faire le pont entre les différentes matières. Alors, l'on « favorise

le travail coopératif entre enseignants » (MELS, 2005, p. 7). Ainsi, lorsque possible, plusieurs matières pourraient être intégrées au sein d'une même activité. Les différentes disciplines ne devraient pas être vues comme des entités distinctes, aux contours arrêtés et bien définis. Ce chevauchement entre différents domaines, ce pont créé entre les disciplines devrait d'ailleurs tout naturellement se poursuivre avec les enseignants spécialistes. Évidemment, cela nécessite une bonne communication entre les intervenants. Les enfants gagneraient énormément à sentir une cohérence dans l'action, une poursuite dans les interventions. Un enseignement significatif ne peut être que cela : une imbrication interdisciplinaire des composantes qui forme un tout unifié.

5.8.3 Rétablir la durée entre les niveaux

Le Renouveau pédagogique avait aussi, au départ, proposé que la sanction des études ne se fasse qu'à la fin de chaque cycle. Or, puisque les enseignants n'arrivaient pas à redéfinir leur enseignement en terme de continuité entre les niveaux, cela a amené le gouvernement à revenir sur sa position. Au départ, l'enseignement par cycle supposait que les enfants puissent échelonner sur deux ans l'acquisition des savoirs. Ces derniers devaient être évalués à la fin du cycle. En effet, l'enfant, à la fin de la 1^{ère} année, pouvait (par exemple) ne pas posséder certains acquis, mais corriger ses lacunes en cours de 2^e année. Il arrivait ainsi en fin de cycle avec les mêmes connaissances que les autres élèves.

Cette façon de voir la progression scolaire des enfants n'a pas fonctionné parce que beaucoup d'enseignants continuent de voir l'apprentissage comme étant figé et trop circonscrit. Puisque les années scolaires constituent en elles-mêmes des passages obligés par lesquels on ne repasse pas, les enfants ont une seule chance d'acquérir les notions souhaitées. L'enseignement n'étant pas dispensé dans une optique de continuité, où les connaissances sont acquises progressivement et revues constamment au cours de chaque cycle, cela n'a pas permis de faire appel à la durée tel que le proposait, en fait, le Ministère.

Les enseignants ont persisté dans leur vision linéaire de l'enseignement. Évidemment, dans ce contexte, il n'était pas possible à un enfant d'attendre la fin du cycle pour atteindre les exigences, puisque les notions non maîtrisées n'allaient pas être abordées de nouveau plus tard. Voilà pourquoi le gouvernement a finalement cédé et accepté qu'un enfant fasse un reprise d'année (aussi appelé redoublement, poursuite ou prolongement) avant la fin du cycle qui le concerne. L'on voit comment les degrés scolaires continuent d'être bien segmentés entre eux.

Encore une fois, nous croyons qu'une bonne communication entre les intervenants pourrait permettre d'inscrire davantage l'enseignement dans la durée. Les enfants, ainsi accompagnés dans un processus continu et dynamique, pourraient alors continuellement progresser, puisque chaque degré scolaire ne serait plus un trajet défini partant de 0 et arrivant au terme. Dans la situation actuelle, chaque début d'année constitue un

recommencement d'où l'on part, qui doit mener à un point précis. L'enfant qui ne rejoint pas ce terme doit recommencer au même endroit l'année suivante. La division en terme de cycles ne sert, pratiquement, qu'à permettre aux enseignants de traiter des sujets qui se rejoignent et de viser le développement d'habiletés concordantes. Cela est donc une amorce, certes insuffisante.

5.8.4 Rétablir la durée dans l'évaluation

Le fait de mettre en pratique, encore une fois dans la visée du Renouveau pédagogique, « une approche appelant au développement de compétences » (MELS, 2005, p. 4), aurait lui aussi permis d'encourager la durée. Lorsqu'il est question de « développement de compétences appliquées à de grands domaines généraux de formation » (MELS, 2005, p. 4), il s'agit de ces habiletés globales et significatives, qui permettent à l'enfant d'exercer ses acquis dans des situations concrètes diversifiées.

Bergson aurait sans doute lui-même préconisé cette approche par compétences. En effet, il souligne à plusieurs reprises l'importance de développer ce qu'il appelle le « bon sens ». Ce sens social, qui déborde même l'aspect des relations avec autrui, est vu par Bergson comme une véritable finalité éducative. Il demande flexibilité et adaptation. Un enfant qui saurait exercer adéquatement certaines compétences serait, au fond, un enfant de bon sens.

Le bon sens est l'effort d'un esprit qui s'adapte et se réadapte sans cesse, changeant d'idée quand il change d'objet. C'est une mobilité de l'intelligence qui se règle exactement sur la mobilité des choses. C'est la continuité mouvante de notre attention à la vie. (R, 475, 140)

Pour Bergson, le rôle de l'éducation est définitivement de créer des hommes de bon sens, des « esprits "bien équilibrés", c'est-à-dire, au fond, [des] hommes parfaitement adaptés à la vie » (MM, 294, 170). Tout comme pour les compétences, le bon sens implique l'action.

L'enfant qui apprend à développer ses compétences crée nécessairement des liens entre les habiletés rencontrées distinctement. Il s'évertue à créer un tout cohérent et efficace. Le développement des compétences des enfants permet une vision beaucoup plus globale de leur potentiel et plus appropriée. Les enfants peuvent alors se détacher des réalités « scolaires » (dans leur sens péjoratif) et faire face aux situations réelles de la vie.

Une fois de plus, beaucoup d'enseignants n'ont pas réussi à emboîter le pas. Cela aurait nécessité qu'on change la vision entretenue face à l'évaluation. Il aurait fallu les habiliter à exercer leur jugement global et critique, dans des situations complexes et significatives. Avec une vision de l'éducation comme étant une science, une réalité quantifiable, l'on comprend les difficultés auxquelles la profession enseignante s'est heurté. Pour changer cela, c'est un ensemble de paradigmes qu'il aurait fallu analyser et revoir avec les principaux concernés.

Nous constatons donc que le Renouveau pédagogique contient de nombreux éléments s'inscrivant dans la durée. Le fait qu'il ait été ainsi rejeté, parfois en bloc, démontre sans doute comment il s'inscrit mal dans un quotidien enseignant très quantitatif et rationnel.

Une telle réforme, comme point de départ, pourrait arriver à des résultats fort intéressants, puisqu'elle laisse place à la dimension non-rationnelle. En permettant à la durée d'être considérée et respectée, les habiletés relatives à l'intuition seraient par le fait même plus facilement développées. C'est ce qui, au final, donnerait la chance à la matière vivante d'être reconnue et de retrouver la place qui est sienne au sein de l'école.

5.9 Le cas particulier des enfants en troubles d'apprentissage

Nous effectuerons ici une parenthèse destinée à envisager le cas particulier des enfants vivant des troubles d'apprentissage. Deux raisons ont motivé ce choix spécifique : notre formation en adaptation scolaire nous a amené à œuvrer particulièrement auprès de cette clientèle, en tant qu'orthopédagogue. L'autre raison provient du fait que nous considérons cette clientèle absolument pertinente pour évaluer l'éducation et les possibilités d'accès à la connaissance. En effet, ces enfants, pour qui l'apprentissage peut s'avérer ardu et amener son lot de difficultés et d'embâcles, est sans doute un exemple édifiant pouvant permettre de mieux comprendre comment fonctionne l'apprentissage, ou plutôt comment il ne fonctionne pas.

Avant d'analyser plus avant la situation spécifique des enfants en troubles d'apprentissage, établissons certaines caractéristiques qui leur sont généralement attribuées. Selon l'Association Québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA, 2006a), un trouble d'apprentissage :

est un trouble qui interfère avec la capacité du cerveau d'absorber, d'entreposer [*c'est nous qui soulignons*] et de récupérer de l'information. L'expression « troubles d'apprentissage » a été formulée en 1963 par un groupe de psychologues de Chicago sous la direction du docteur Samuel Kirk. Les troubles d'apprentissage ne sont pas reliés à l'intelligence, mais à une carence qui se rattache au traitement de l'information. Les troubles d'apprentissage se manifestent par des retards dans le développement ou par des difficultés au niveau des aspects du fonctionnement qui suivent : l'attention, la mémoire, le raisonnement, la coordination, la communication, la lecture, l'écriture, l'orthographe, le calcul, la sociabilité et la maturité affective. Les troubles d'apprentissage touchent environ 10% de la population ou 2.5 millions de Canadiens. Deux [ou trois] enfants dans chaque classe au Canada sont donc probablement atteints d'un trouble d'apprentissage.

Nous voyons donc que ces troubles, relativement fréquents, ont pour point de départ une définition erronée selon la conception bergsonienne, à savoir que le cerveau agisse en tant qu'entrepôt. Bergson insiste effectivement avec véhémence sur la distinction entre l'esprit et le cerveau. Pour lui, la mémoire et les idées ne sont pas contenues dans le cerveau. Bergson refuse de « supposer que le cerveau d'où part l'action contenait l'équivalent de la perception, du souvenir et de la pensée elle-même » (ÉS, 972, 207). Le cerveau n'est en fait qu'un support qui sert de relais à l'activité mentale. En assimilant le cerveau à la pensée ou à la mémoire, il se produit le même phénomène que si l'on considérait l'objet vu comme étant contenu dans l'œil de celui qui regarde. Encore une fois, une erreur en terme de distinction de nature provoque des illusions. Partant d'une telle

conception, il est difficile de ne pas se demander à quel point une conception de départ erronée puisse influencer l'ensemble des considérations relatives aux enfants en troubles d'apprentissage. Nous nous verrons donc placé dans l'obligation de redéfinir à l'aide de nos propres concepts ce qui concerne les enfants présentant ces caractéristiques.

Mentionnons tout de même préalablement à notre analyse que les spécialistes établissent généralement une distinction entre **difficultés** et **troubles** d'apprentissage.

L'AQETA (2006b) en donne la description suivante :

Les difficultés d'apprentissage peuvent être passagères et ne sont pas reliées à l'intelligence de l'enfant. Elles se manifestent par un retard, un déséquilibre ponctuel dans les apprentissages : des problèmes de concentration (distract, lunatique) ; des difficultés en lecture, en écriture, en mathématiques ; des problèmes de comportement (agressivité, tristesse). Les difficultés d'apprentissage sont souvent reliées à différents facteurs : déménagement, divorce, décès ou maladie d'un parent, relations difficiles avec la famille ou avec l'enseignant, immaturité (dérogation scolaire), absentéisme, méthode d'enseignement, etc. [...] Les troubles d'apprentissage[, quant à eux,] ne sont pas non plus reliés à l'intelligence de l'enfant, mais sont généralement permanents. Ils sont causés par un ensemble de difficultés persistantes dans un ou plusieurs processus nécessaires au développement et à une carence dans le traitement de l'information. Voici quelques exemples de troubles diagnostiqués chez des élèves du primaire : l'hyperactivité, la dyslexie, la dysorthographe, le trouble déficitaire de l'attention.

Ce que l'on constate, par ces descriptions, est que l'apprentissage est perçu comme pouvant avoir une relation avec l'intelligence, mais aussi comment, si l'intelligence n'est pas concernée, aucune explication précise des dysfonctions ne peut être proposée. Certes, les difficultés d'apprentissage, elles, sont reliées à certaines difficultés de la vie

personnelle, qui influencent en particulier l'aspect émotionnel de l'apprenant et interfèrent dans sa vie scolaire. Les troubles d'apprentissage, quant à eux, sont beaucoup moins circonscrits. De nombreuses questions demeurent toujours à ce sujet au sein du monde de la recherche.

Soulignons d'abord qu'il n'est pas évident pour nous que les troubles d'apprentissage doivent être distingués en terme de nature des difficultés d'apprentissage. Sans avoir trouvé de réponse définitive¹⁶, disons pour l'instant que nous envisageons la possibilité d'une différence de degré, **uniquement**, entre les enfants en troubles d'apprentissage et ceux vivant des difficultés d'apprentissage. Notre pratique nous a effectivement amené à observer que les enfants en troubles d'apprentissage puissent, à certains moments, faire preuve d'une clarté d'esprit surprenante. Cette « lucidité » n'est pas constante en terme d'intervenant concerné (le même enseignant peut parfois voir un enfant avec un trouble d'apprentissage performer lors de son activité, puis rencontrer des difficultés importantes lors d'une autre activité équivalente), ni même de matière académique (l'enfant se verra réussir presque par magie dans un domaine scientifique, puis une fois suivante dans une activité linguistique).

S'il n'est donc nécessairement ni question de l'intervenant oeuvrant auprès de l'enfant, ni de matière académique comme telle, nous considérons qu'il doit s'agir de

¹⁶ Toute réponse ne devant jamais l'être tout à fait, d'ailleurs.

l'interaction d'autres éléments. Nous retiendrons deux éléments décrits précédemment : la connexion et l'intuition.

5.9.1 Non-connexion ou court-circuit

Ce type de connexion déficitaire, bien qu'il soit relié avant tout aux enfants ayant des troubles d'apprentissage, nous semble également pouvoir se produire face à n'importe quel apprenant, que ce soit celui qui vit des difficultés d'apprentissage, ou celui qui, l'instant de quelques heures, subit un blocage. La non-connexion rend le lien établi non fonctionnel, puisque l'énergie ne circule pas réellement, empêchant ainsi la connaissance de se propager. En circuit fermé, l'être qui tente de s'approprier des connaissances n'y accède pas, n'étant connecté que **sur** lui-même (et non pas à lui-même¹⁷). Il s'ensuit une sorte de court-circuit, puisque aucun pôle extérieur ne peut être rejoint. L'apprenant n'arrive pas à valider ses connaissances, car aucun élément extérieur ne lui permet de venir confronter ses impressions et sa subjectivité. Plus encore, sa conscience est enfermée sur elle-même, elle ne va s'insérer en rien d'autre.

Le phénomène que nous mentionnions plus tôt et qui se manifeste comme une forme d'éveil de l'enfant en troubles d'apprentissage, qui vit soudainement des réussites et

¹⁷ Pour arriver à connaître de l'intérieur un phénomène, cela implique qu'un phénomène soit présent. Or, dans le cas présenté, aucun phénomène, aucune information ou élément de savoir ne peut être atteint, puisque la boucle fermée de connaissance qui se produit empêche tout élément étranger à l'être connecté sur lui-même de s'insérer, de s'inscrire le long de cette chaîne énergétique.

certain succès, nous semble donc relié à la connexion. Généralement victime d'un court-circuit, il peut arriver que cet enfant canalise momentanément sa conscience vers l'extérieur¹⁸, prêt à recevoir, à toucher la connaissance grâce à une autre conscience. Le circuit étant enfin rétabli, l'enfant a accès à la connaissance. Vu sous cet angle, les enfants en troubles d'apprentissage ne seraient qu'une plus grande cristallisation d'une non-connexion récurrente. La différence entre les enfants vivant des troubles d'apprentissage et ceux ayant des difficultés d'apprentissage résiderait alors seulement dans la fréquence des non-connexions qui, chez l'enfant en troubles, sont si fréquentes qu'elles semblent la règle, alors qu'elles constituent en fait une exception devant être combattue dans sa chronicité.

Plutôt, pour adopter la vision d'un éducateur côtoyé il y a quelque temps déjà, il ne s'agirait pas tant de combattre l'indésirable que d'attirer ce qui est souhaité. Cet éducateur dressait le parallèle d'un antidote qui n'agit pas sur l'élément toxique, mais qui renforcerait plutôt les composantes saines. Dans le même ordre d'idées, nous considérons que la non-connexion ne pourra être éliminée plus efficacement qu'en favorisant les connexions humaines et collectives adéquates.

¹⁸ Nous ne saurions dire à ce stade de notre réflexion si c'est l'enfant lui-même qui canalise sa conscience, ou s'il s'agit plutôt de la conscience du maître (ou collective) qui l'attire à elle. Peut-être les deux phénomènes peuvent-ils après tout être possibles.

Cela nécessite probablement, plus encore que pour les autres enfants, le développement d'une sympathie importante, qui permette à la coïncidence nécessaire entre les consciences de se réaliser.

5.9.2 L'analyse au premier plan

Nous savons que l'intelligence et l'intuition sont de nature différente. Bergson souligne l'importance d'inscrire ses connaissances dans l'expérience d'abord (l'intuition), pour ensuite permettre à l'analyse (intelligence) d'être mise à profit. Or, une analyse préalable peut s'avérer absolument néfaste face à la connaissance. Dans notre pratique, nous avons constaté que même remis en situation concrète, certains enfants n'arrivaient pas à découvrir des éléments de base nécessaires à la maîtrise des notions souhaitées. Nous avons également constaté que de manière générale, ces enfants ont une pauvre intuition et sont souvent tout à fait incapables de dire si ce qu'ils ont répondu à une question s'approche ou non de ce qui était attendu. Les enfants coincés à l'intérieur de telles impasses n'arrivent plus à exploiter ce que l'expérience leur mentionne en terme d'intuition. Ils ne vivent pas ce qui se produit.

Cela est sans doute dû à un trop fort ascendant de l'intelligence. Cette dernière, impatiente¹⁹, ne permet pas à l'intuition de jouer son rôle. Elle la force à céder sa place et

¹⁹ Que ce soit à cause de caractéristiques propres à l'enfant, ou à cause de mauvais plis inculqués par des éducateurs trop pressés de faire « entendre raison ».

tente, sans avoir de point d'ancrage solide (point d'ancrage normalement fourni par l'intuition présente dans l'expérience), d'analyser des phénomènes qui ne s'inscrivent pas dans la durée, car il n'ont jamais été vécus. On assiste alors à une rationalisation, une intellectualisation ratée, car n'ayant pas été précédée par une expérience, une connaissance immédiate bien vécue. On constate d'ailleurs que les enfants en troubles d'apprentissage sont souvent pressés de fournir les réponses qu'ils croient être attendues d'eux. Toutes les réponses se valent alors, l'enfant tentant vainement de créer du sens, d'exercer une certaine logique sur des éléments de départ qui peuvent être faux, voire contradictoires.

Ainsi, lorsque nous mentionnons l'article de Shavinina (2004), où il est décrit comment les personnes ayant reçu le prix Nobel sont conscientes des limites de la raison et font appel à l'intuition, cette situation doit être vue dans un processus circulaire. En effet, l'expérience doit précéder la raison. Ainsi, une analyse qui ne déboucherait pas sur des conclusions satisfaisantes, comme cela est décrit dans l'article, doit être ramenée à son point de départ, soit l'intuition. Cette dernière ne doit donc pas être vue comme postérieure à l'intelligence, mais bien antérieure, dans un mouvement de perpétuel recommencement, où l'apprenant refait appel à son intuition, pour ensuite en valider quelque analyse.

S'inscrire dans la durée n'est donc autre chose que cela : savoir écouter son intuition qui au départ guidera, pour ensuite céder la place à l'intelligence, quand celle-ci saura montrer le reste du chemin.

CONCLUSION

Il va de soi que l'attitude essentiellement rationaliste peut grandement nuire à une inclusion de la dimension non-rationnelle en éducation. En continuant de croire que la connaissance ne procède que de la raison, et non pas de l'intuition, aucune connaissance vraie ne pourra être développée consciemment. Les fervents défenseurs de la raison peuvent ainsi nous faire croire que notre expérience ne s'est pas d'abord inscrite dans l'intuition, pour pouvoir ensuite être analysée grâce à notre raison.

Cette vision de la connaissance créera de nombreux problèmes en éducation. En usant de notre intelligence, la vie sera évacuée de tout ce qui concerne l'esprit. Ce dernier sera (sans son consentement) transformé en matière, figé par là même comme une vulgaire statue. L'élan vital ainsi comprimé, que notre intelligence (qui fonctionne en mode cinématographique) tentera de fixer, n'aura plus la force et le sens profond qui en anime son unité. Gardons-nous de faire cela à un élan porteur de vie, de nouveauté et de création.

Pour effectuer un réel changement, il faut d'abord que les gens concernés, à savoir les enseignants, se sentent touchés par un tel problème. En effet, nombre d'entre eux peuvent n'avoir jamais senti la difficulté d'appliquer au monde vivant la même approche que celle réservée à la matière. Ainsi, ces enseignants ne comprendront pas en quoi le temps mathématique n'est pas une durée réelle, ou à quoi pourrait bien servir l'intuition alors que l'intelligence leur semble s'acquitter parfaitement de toutes les tâches. Pire encore, certains pourront ne pas savoir à quoi nous avons fait référence lorsque nous mentionnons l'importance de la dimension non-rationnelle. Ceux-là auront été contaminés par un esprit scientifique dévastateur, qui croit avoir de l'emprise sur l'ensemble de la réalité, indifféremment de la nature des objets envisagés.

Le non-rationnel ne peut être enseigné. Il ne peut être qu'excité, encouragé, comme tout ce qui concerne l'esprit. Il faudrait donc lui permettre de se manifester, en laissant la porte ouverte à ce qui d'abord semblera obscur et inquiétant par sa fluidité, s'échappant chaque fois que l'on tentera de le contenir. Puis, progressivement, par accommodation réciproque, il se laissera approcher, commencera d'être apprivoisé. Cette relation s'installera dans un respect mutuel, le respect de cette énergie créatrice indivisible qui nous permet de vivre en adéquation avec les règles du tout. Il est donc du rôle des gens ayant compris la différence de nature entre la matière et le vivant d'aider à éveiller les consciences.

Les enseignants doivent être conscients de l'énergie de connaissance qu'ils peuvent transmettre. Nos exigences en ce sens ne devraient être que supérieures. Compte tenu de ce que nous avons développé, il paraît évident que de nombreux problèmes puissent être engendrés par le fait que des gens maîtrisant peu les connaissances qu'ils doivent propager servent de média. Il nous semble donc important de ne viser autre chose que l'excellence. Cette attitude peut sembler élitiste (et Bergson avant nous avait essayé de mêmes reproches), certes. Ce qui importe, croyons-nous, est de persister à entretenir des attentes élevées. Pour cela, il est nécessaire que chaque personne comprenne la place qui lui revient. L'élitisme ainsi entendu, nous y adhérons tout à fait : celui qui demande à chacun de s'inscrire dans le domaine où il est le meilleur. Et nous demeurons convaincu qu'un tel domaine existe pour tous.

La société entière gagnerait à voir se développer harmonieusement le potentiel intrinsèque de chacun. Nous mentionnons cela pour les élèves, que nous orienterons et qui possèdent souvent des talents particuliers. Nous le déclarons plus encore pour ces enseignants qui doivent être munis d'une conscience propice à la connexion lorsque nécessaire, et capables de créer un affranchissement de celle-ci au profit de sources supérieures quand cela est possible.

Les enfants dès leur plus jeune âge scolaire devraient avoir accès à des maîtres érudits et habiles à posséder la connaissance. Plus l'humain vieillit, plus il nous semble pouvoir

s'affranchir du média qui lui permet d'accéder à la connaissance. Jeune enfant, il a davantage recours à la connexion humaine ; c'est à ce moment qu'il devrait pouvoir contacter une source elle-même connectée à un pôle supérieur. Pour atteindre des connaissances supérieures, les éminents spécialistes (ceux habiles aux connexions humaines, il va sans dire) devraient être dirigés vers l'enseignement primaire. Ce moment est crucial pour l'acquisition des connaissances des enfants. Il ne faut pas remettre ces contacts (si précieux) nécessaires à l'apprentissage à trop tard, à une période où l'apprenant sait davantage s'affranchir du média.

Les enfants encouragés à écouter leur intuition, à inscrire leur connaissance dans l'expérience devraient être ceux pour lesquels ce changement, cette inclusion du non-rationnel se fasse le plus naturellement du monde. Encore peu contaminés, plus proches de leur essence réelle, ils sont ceux qui, les premiers, pourraient dire « cela va de soi ». Il peut donc être salutaire de nous montrer davantage à l'écoute de ces petits êtres qui s'approchent encore de l'absolu, par des expériences intégrales.

Le langage véhiculé est ce qui d'abord forme (ou déforme) la pensée. Plus encore, changer notre manière de penser pourra changer de façon durable notre manière de nous exprimer. En portant attention à toutes ces habitudes linguistiques ou langagières qui évacuent la durée et intègrent l'espace là où il est question de temps, notre pensée ne pourra que s'en porter mieux. Cette attention permettra de s'assurer d'une adéquation entre ce que

nous voulons réellement exprimer, et ce que nous disons vraiment. Cela demande une vigilance paternelle, qui ne réprimande que pour mieux protéger.

Les habitudes de quantification sont tenaces. Nous ne devrions cependant pas accepter qu'elles mènent à toutes les dérives auxquelles on assiste, qu'il s'agisse de graduer sa sympathie pour un autre humain ou, pire encore, de s'évertuer à développer un « Indice universel de bonheur¹ ».

Pour qu'on arrive à s'affranchir de cette habitude de vouloir tout calculer, il faut d'abord que l'on soit conscient de la différence de nature qui existe entre certains éléments qui peuvent paraître avoir une différence de degré. En comprenant que parfois, il s'agit de tout autre chose, et non pas du même phénomène diminué ou amplifié, le développement d'une appréciation qualitative sera davantage possible. Pour cela, l'envie de penser autrement doit être présente. Elle nécessite une acceptation de l'incertitude, une précision qui n'est plus synonyme de quantité.

Nous avons vu combien Bergson, malgré qu'il reconnaisse la valeur d'une évaluation qualitative, demeurait un chercheur de précision, pour qui la rigueur importait. Ses idées ont sans doute dérangé, ses propos ont souvent été mal compris. Néanmoins, nous

¹ Aussi déplorable que cela puisse être, une telle tentative (qui n'est probablement pas la seule en son genre) a été effectuée par un psychologue québécois.

persistons à affirmer l'apport que sa théorie puisse provoquer au sein du **domaine** de l'éducation (nous-même influencé par une habitude contractée, nous allons écrire « sciences » de l'éducation, c'est dire combien certaines inclinations sont tenaces et doivent être combattues) une vie nouvelle. Cette redynamisation peut donner de grandes choses, pourvu qu'on accepte la possibilité pour ces nouveautés de se produire.

Nous avons effectivement constaté combien les réticences peuvent entraver certaines intentions tout à fait justifiables et potentiellement sources de changements positifs. Pour qu'une réforme soit viable, il faut qu'elle émane des gens qui devront l'appliquer (ou du moins, si elle n'en est pas le point de départ, il faut qu'elle en devienne une source).

En éducation, il serait donc nécessaire, avant toute autre chose, que les enseignants puissent vivre ce qui relève de la durée. Cela seul peut garantir le mouvement nécessaire à une éducation renouvelée, empreinte de vie et incluant l'intuition. Si les premiers concernés le deviennent réellement (concernés), une transformation durable pourra s'amorcer. En vivant enfin la difficulté qui émane de la « scientification » d'un domaine métaphysique, ils pourront être les vecteurs d'une force de changement. Ils deviendront les transmetteurs de cette énergie nouvelle qui doit passer par eux avant d'être propagée ailleurs.

Mentionnons ici certains freins (ou facilitateurs) émanant du pédagogue et pouvant nuire (ou aider) à l'intégration de la dimension non-rationnelle.

Le manque d'humilité (nous l'avons survolé très brièvement en cours de mémoire) peut nuire à la connaissance. Cette attitude peut effectivement amener l'enseignant à ne pas être à l'écoute de ce qui veut s'exprimer. L'enseignant humble réalise que non seulement tout ne dépend pas de lui, mais qu'il n'est pas la connaissance elle-même ; il n'en est que le vecteur. En sachant mettre de côté son ego, l'éducateur réalise les limites de son pouvoir et toutes les forces qui transcendent son contrôle. Il vit beaucoup mieux les imprévus, tout ce qui déroge à ce qu'il aurait pu croire être la réponse parfaite. Il sait accepter qu'il peut ne pas savoir. Et cela n'est jamais dramatique, dans la mesure où il accepte que l'on ne doit pas attendre du maître qu'il sache tout, mais plutôt qu'il sache toujours comment accéder à la connaissance.

La grande sensibilité d'un tel maître l'aide à s'adapter continuellement à ces énergies vitales mouvantes qui, telles un kaléidoscope, réorganisent en permanence la réalité. Il sait être à l'écoute des signes subtils qui se manifestent. Il est connecté aux enfants même lorsqu'ils ne s'expriment pas. Il ressent ce qui se passe, le vit, tout simplement. Il est tourné vers les autres et cette bienveillance favorise les sympathies et toutes les autres relations nécessaires à l'apprentissage.

L'enseignant pouvant faciliter l'inclusion du non-rationnel doit être confiant. La peur ne peut pas être son guide. Il n'a pas besoin de se rassurer par une planification exagérée ou de s'enfermer dans une évaluation érigée en vérité. Il est ouvert et fait preuve de souplesse.

Il ne connaît pas la rigidité qui désanime. Il recherche et crée les situations d'où émane la vie. Cela lui fait accepter les surprises et les imprévus : il voit en ceux-là autant de possibilités de création, d'améliorations. Il respecte la valeur et la fraîcheur des découvertes inopinées, et, davantage, des inventions inespérées.

Cet éducateur n'aime pas la routine. Il recherche la nouveauté, la provoque quand elle tarde à se manifester. Il sait se laisser aller à ses humeurs, lorsque celles-ci sont bonnes conseillères. Il reconnaît la vie où elle est présente et en accepte la possibilité de création. Un tel pédagogue a nécessairement recours à l'improvisation. Celle-ci n'est pas le signe d'un déficit d'organisation, elle ne vient pas pallier un manque de structure. Elle est une énergie potentielle, qu'on laisse s'exprimer quand on sent qu'elle sera bien écoutée. En ce sens, l'enseignant dont nous parlons arrive à percevoir l'unité du tout. Il évalue bien, parce qu'il sait mettre ensemble les pièces de la même collection. D'un coup d'âme, il en saisit l'essence et sait.

Une telle inclusion des caractères non-rationnels de l'éducation n'incombe pas qu'aux éducateurs, bien qu'ils soient les intervenants de première ligne dans une réalité complexe et capricieuse. Une transformation des paradigmes de l'éducation devrait pouvoir s'amorcer aussi au sein des institutions d'enseignement, lors de la formation des maîtres. Si ceux-ci sont habitués, dès leur formation, à envisager l'éducation comme une métaphysique nécessitant la durée et l'intuition, cette habitude d'appréhension de la réalité pourra

perdurer. Ils sauront la transmettre dans leur enseignement et les générations futures n'auront plus besoin d'être converties, puisqu'elles auront déjà été, sur les bancs d'école, inscrites dans une réalité unie et dynamique. Pour cela, il faut savoir se laisser complètement absorber par une activité qui nous enveloppe, qui nous transporte. Il est nécessaire de prendre le luxe vital de vivre le temps.

Dans un contexte d'instantanéité comme celui de notre société occidentale contemporaine, il n'est pas évident de faire obstacle à tous les supports qui nous encouragent à nous investir très peu, en un mot, à « zapper ». Cela a une incidence sur notre connaissance, mais aussi sur nos relations interpersonnelles. À quoi cela peut-il servir de s'investir dans une activité qui s'évanouira pour laisser la place à un nouvel instantané ? Il faut donc sensibiliser les élèves, déjà, à la valeur de l'effort. En les conscientisant, mais surtout en leur faisant vivre la satisfaction d'une réussite méritée, dans laquelle on a investi tout son temps et tout son être, ils le réaliseront. Voilà une façon de leur permettre de comprendre la signification réelle de résultats qui n'apparaissent jamais par magie, mais qui lentement se forgent par un travail patient et acharné.

Tout ce travail ne peut donc être envisagé à court terme. Il s'agit d'une entreprise ambitieuse, qui demande l'effort nécessaire émanant de la conviction correspondante. Bergson ne croit pas en la détermination. Nous ne saurions nous-même garantir ce dont l'avenir sera fait. Ce que nous savons, cependant, c'est que le présent crée et engendre. En

changeant ce présent, et seulement à cette condition, nous pouvons espérer influencer le futur. Aujourd'hui cette heureuse aventure peut commencer.

BIBLIOGRAPHIE

AQETA. (2006a). Qu'est-ce qu'un trouble d'apprentissage ? [En ligne].
Accès : <http://www.aqeta.qc.ca/francais/generale/trouble.htm>

AQETA. (2006b). *Définition nationale des troubles d'apprentissage*. [En ligne].
Accès : <http://www.aqeta.qc.ca/francais/generale/depistag.htm>

Bergson, H. (1997). Comment doivent écrire les philosophes ? Lettre à Constant Bourquin (1924). *Philosophie*, 54, 3-8.

Bergson, H. (2001). *Oeuvres*. Paris : Presses Universitaires de France.

Craig, P. E. (1978). *The heart of the teacher: a heuristic study of the inner world of teaching*. Boston University School of Education.

Daignault, J. (1985). *Pour une esthétique de la pédagogie*. Ottawa : NHP.

Deleuze, G. (1997). *Le bergsonisme*. Paris : Quadrige / Presses Universitaires de France.

Fourez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles : De Boeck.

Gilson, B. (1995). *Vers un développement de la philosophie dialectique*. Paris : Librairie Philosophique J. VRIN.

Gladwell, M. (2005). *Intuition : Comment réfléchir sans y penser*. Montréal : Transcontinental.

Gusdorf, G. (1988). *Les origines de l'herméneutique*. Paris : Payot.

Guyot, Y., & al. (1974). *La recherche en éducation*. Paris : ESF.

Kant, E. (1985). Réponse à la question : Qu'est-ce que les lumières ? In *Critique de la faculté de juger*. Paris : Gallimard.

Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (dir.) (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Lombard, J. (1997). *Bergson : Création et éducation*. Montréal : L'Harmattan.

MELS. (2000a). *communiqué de presse*. [En ligne].

Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/cpress/cprss2000/c000614a.htm>.

MELS. (2000b). *Politique de l'adaptation scolaire*. [En ligne].

Accès : http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/adap_scol2000/politique.htm.

MELS. (2005). *Le renouveau pédagogique : Ce qui définit "le changement"*. [En ligne].

Accès : http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/Renouveau_ped/452755.pdf.

Mossé-Bastide, R.-M. (1955). *Bergson éducateur*. Paris : Presses Universitaires de France.

Otto, R. (1969). *Le sacré : L'élément non-rationnel dans l'idée du divin et sa relation avec le rationnel*. Paris : Payot.

Ouellet, F. (dir.) (2005). *Quelle formation pour l'éducation à la religion ?* Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Roberge, I., (pour Science Presse). (2003). Les maths à la sauce New Age. [En ligne].

Accès : <http://www.sciencepresse.qc.ca/dossiers/waldorf1.html>

Roy, K. (2005). An untimely intuition: adding a bergsonian dimension to experience and education. *Educational theory*, 55(4), 443-459.

Rugira, J.-M. (2004). *La souffrance comme expérience trans-formatrice : Récit autobiographique d'inspiration phénoménologico-herméneutique*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Rimouski.

Shavinina, L. V. (2004). Explaining high abilities of Nobel Laureates. *High Ability Studies*, 15(2), 243-254.

Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique : Contribution à une pédagogie de la culture*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

St-Amand, N. (2006). La spiritualité : au coeur ou en marge de l'intervention sociale ? [En ligne], 12.

Accès : <http://www.erudit.org.proxy.uqar.qc.ca/revue/ref/2006/v12/n1/013437ar.html>

St-Amand, N., & Simard, N. (2006). Le sacré : au coeur ou en marge du social ? [En ligne], 12.

Accès : <http://www.erudit.org.proxy.uqar.qc.ca/revue/ref/2006/v12/n1/013435ar.html>

Steiner, R. (1993). *L'art de l'éducation : Méthode et pratique*. Paris : Triades.

Taylor, C., et Bouchard, G. (2008). *FONDER L'AVENIR : Le temps de la conciliation*. [En ligne]. Accès : <http://www.accommodements.qc.ca/documentation/rapports/rapport-final-abrege-fr.pdf>.

Tremblay, M.-A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Toronto : McGraw-Hill.

Worms, F. (2000). *Le vocabulaire de Bergson*. Paris : Ellipses.

AUTRES DOCUMENTS CONSULTÉS

Agamben, G. (2004). *Le temps qui reste : Un commentaire de l'Épître aux Romains*. Paris : Rivages Poche.

Audet, J.-P., & al. (1970). *La désacralisation : Essais*. Montréal : HMH.

Bataille, G. (2004). *L'expérience intérieure*. Paris : Gallimard.

Beaulieu, A. (2004). L'incarnation phénoménologique à l'épreuve du « corps sans organes ». *Laval théologique et philosophique*, 60(2).

Berthier, P. (2002). *Barbey d'Aurevilly 17 : sur le sacré*. Paris-Caen : Lettres modernes minard.

Bouchard, G., & Roy, A. (2007). *La culture québécoise est-elle en crise ?* Montréal : Boréal.

Caillois, R. (1970). *L'homme et le sacré*. Paris : Gallimard.

Carrier, M. (2005). *Penser le sacré : Les sciences humaines et l'invention du sacré*. Montréal : Liber.

Chen, W. (2005). Reading the word should be connected with reading the world: a lesson from Wordsworth and Hardy. *Educational Studies*, 31(1), 95-101.

Eliade, M. (1965). *Le sacré et le profane*. Paris : Gallimard.

Hébert, P. (1994). Le Sacré et le postmoderne. *Voix et Images*, XIX, no 2 (56), 436-443.

Held, D. F. (1984). *The Intuitive Approach to Reading and Learning Disabilities: A Practical Alternative*. Springfield, Illinois : Charles C Thomas.

Leiris, M. (1994). *L'homme sans honneur : notes pour Le sacré dans la vie quotidienne*. Paris : Éditions Jean-Michel Place.

Mutombo, C. (2002). *L'aspect numineux de l'amour domino : Totémisme et biculturalité*. Wien : Peter Lang.

Nichol, R. (2005). Towards a more inclusive Indigenous citizenship, pedagogy and education. *Primary & Middle Years Educator*, 3(2), 15-21.

Nicolescu, B. (2003). *Le Sacré aujourd'hui précédé de Hommage à Michel Camus*. Paris : Éditions du Rocher.

Prades, J. A. (1987). *Persistence et métamorphose du sacré : Actualiser Durkheim et repenser la modernité*. Paris : Presses Universitaires de France.

Repousseau, J. (1972). *HOMO DOCENS : L'action pédagogique et la formation des maîtres*. Paris : Librairie Armand Colin.

Reynolds, F. C., & Piirto, J. (2005). Depth Psychology and Giftedness: Bringing Soul to the Field of Talent Development and Giftedness. *Roeper Review*, 27(3), 164-171.

Tessier, R. (1991). *Le sacré*. Montréal : Les Éditions du Cerf et Fides.

Thibert, G. (2001). Méditation et métacognition. De la méditation attentive comme stratégie métacognitive. *Religiologiques*, 23, 221-226.

Tomatis, A. (1977). *L'oreille et la vie : Itinéraire d'une recherche sur l'audition, la langue et la communication*. Paris : Robert Laffont.

Wexler, P. (1996). *Holy Sparks: Social Theory, Education and Religion*. Toronto: Canadian Scholars' Press.

Wunenburger, J.-J. (2001). *Le sacré*. Paris : Presses Universitaires de France.

