

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

La Noétique.

**Jalons pour une contribution
à une théorie didactique de la connaissance**

par
Dominique Lafleur

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)
en didactique

décembre, 2007

©, Dominique Lafleur, 2007



UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé :

La Noétique.

**Jalons pour une contribution
à une théorie didactique de la connaissance**

présenté par :
Dominique Lafleur

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Isabelle Montésinos-Gelet (présidente du jury)

Monique Noël-Gaudreault (directrice du mémoire)

Guy Bourgeault (membre du jury)

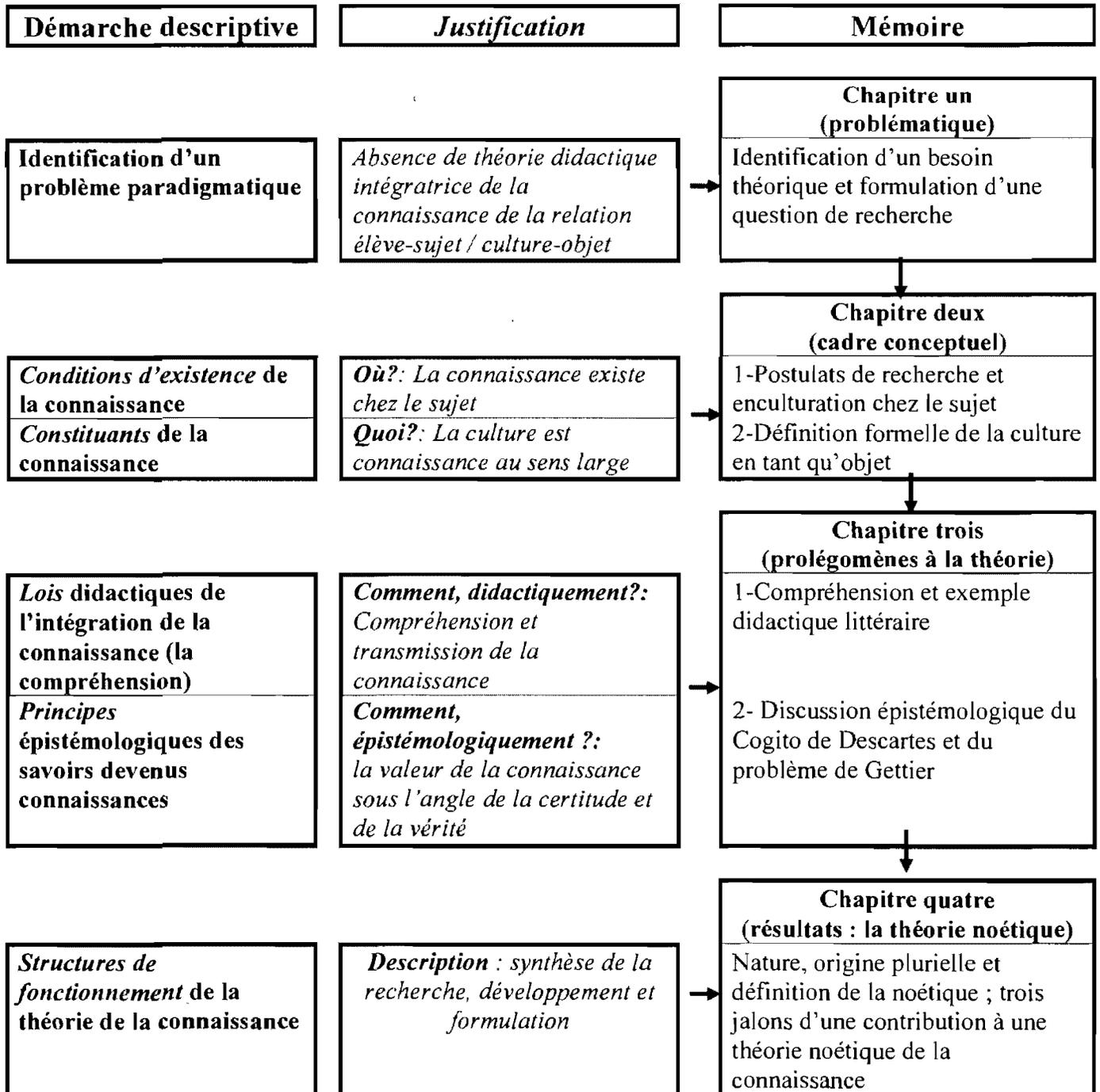
AVIS AU LECTEUR

Nous présentons au lecteur une recherche didactique développementale atypique. Bien qu'elle suive, autant que faire se peut, la forme typique des mémoires de maîtrise qui développent un objet didactique (problématique, cadre théorique, méthodologie, résultats), elle est aussi une recherche développementale théorique qui a ses exigences de cohérence interne. Sa particularité réside justement dans le fait que ce qui est développé *est* une théorie : la noétique. L'objet de notre recherche est en même temps discuté et construit. Notre recherche trouve ainsi sa pertinence par la «nouveau de la théorie» ainsi que sa scientificité et sa rationalité par une démarche hypothético-déductive (logique des énoncés, consistance interne, communicabilité et applicabilité des «résultats») (Van der Maren, 1996, p. 120).

En tout état de cause, notre recherche est descriptive du phénomène de la connaissance d'un point de vue didactique. En effet, nous cherchons à identifier ses conditions d'existence, ses constituants, ses lois, ses principes et ses structures de fonctionnement afin de formuler des fondements contributifs théoriques (Van der Maren, 1996). Notre démarche a donc comme corollaires :

- d'avoir comme fil conducteur sous-jacent implicite notre pratique professionnelle d'enseignement de la littérature au collégial;
- de ne pas présenter de «mise à l'essai» de l'objet développé, puisqu'une théorie ne peut s'évaluer elle-même;
- d'utiliser un point de vue relativement peu commun en didactique, soit un point de vue général centré sur le sujet et la connaissance plutôt que centré sur les savoirs et leur transmission;
- d'avoir des assises théoriques et méthodologiques transdisciplinaires selon l'émergent *paradigme de la complexité*, producteur, à terme, d'un processus normatif et heuristique de scientificité (Mabilon-Bonfils et Saadoun, 2007);
- de proposer une recherche développementale dont les éléments sont concaténatoires, c'est-à-dire que les éléments développés s'appuient sur les éléments précédents selon une trajectoire linéaire dont on ne peut retirer une partie sans compromettre la compréhension des parties subséquentes. La linéarité du propos est didactique et vise la clarté et n'entre pas en contradiction avec le *paradigme de la complexité*. Selon ce dernier, nous devons expliquer ce qui est *complexus*, c'est-à-dire «tissé ensemble».

Le tableau suivant présente les composantes de la recherche descriptive établies par Van der Maren (1996, p. 71) (c'est-à-dire *conditions d'existence, constituants, lois, principes, structures de fonctionnement*) en correspondance avec les parties du mémoire lui-même* :



* N.B. : Dans le présent mémoire, les mots suivis d'un astérisque renvoient au glossaire situé en annexe, ce qui n'empêche pas que l'on puisse trouver leur définition dans le corps même du texte.

RÉSUMÉ

La présente recherche développementale théorique a pour but de proposer des jalons pour une contribution à une théorie didactique de la connaissance appelée noétique. Dans un contexte paradigmatique compétentiel appliqué à une organisation disciplinaire des programmes, nous constatons l'absence d'une véritable théorie didactique de l'intégration des savoirs et de la culture. Ainsi, au regard du cadre propre à l'ordre collégial, en particulier, cette théorie intégratrice de la connaissance définit un rapport aux savoirs selon une approche inscrite dans le paradigme de la complexité. Dans notre recherche, c'est la présence des connaissances dans la conscience du sujet, ou «je», sous forme de *réseaux*, qui caractérise le champ de la noétique. Pour arriver à proposer des jalons, notre recherche donne d'abord une définition de ce que sont l'enculturation et la culture. Ces développements du cadre conceptuel permettent ensuite de proposer les objectifs suivants : (1) décrire ce qu'est la compréhension en tant que processus de transformation des savoirs en connaissances et donner un exemple littéraire transdisciplinaire afin de bien expliciter l'idée de transmission et de connaissances en réseaux, et, (2) établir une épistémologie didactique de la connaissance mettant en lien le concept de «savoirs objectivés» de type scolaire et la connaissance chez le «je». Nos résultats, formulés dans le cadre du paradigme de la complexité, et de la systémique qui lui est implicite, sont constitués de trois jalons, inférés à partir des éléments développés au cours de la recherche et en fonction des éléments suivants de la définition d'Halévy (2007) : la *production*, la *formulation* et la *structuration* des idées. Notre premier jalon, développé en lien avec l'idée de *production* des idées, propose une modélisation systémique du sujet. Cette modélisation permet de formuler des applications didactiques concrètes dans l'élaboration des savoirs au cours de l'exercice de la transposition didactique. Notre deuxième jalon, développé en lien avec l'idée de *formulation* des idées, présente la notion de stock noématique comme concept identifiant les réseaux de connaissances de façon globale. Ce concept permet de formuler des applications concrètes dans l'élaboration des contenus disciplinaires. Notre troisième jalon, développé en lien avec l'idée de *structuration* des idées, montre que la modélisation systémique chez le sujet est tributaire de la computation au niveau du langage mental. Nous définissons le langage comme le système noétique fondamental à la source même de la conscience noétique du sujet. Ce jalon permet de formuler des applications didactiques

concrètes pour l'élaboration des contenus disciplinaires, notamment par la valorisation même de l'idée de lexiques disciplinaires.

MOTS-CLÉS

Enculturation, culture, compréhension, connaissance, noétique, complexité, systémique, langage.

ABSTRACT

The goal of the present theoretical developmental research is to present indications of the contribution noetic knowledge makes to a theory of instruction. Within a paradigmatic context of competence applied to the disciplinary organization of programmes, we note the absence of a true didactic theory regarding the integration of knowledge and culture. Thus within the framework specific to the collegial system, the integrative theory of knowledge defines a connection to acquired knowledge according to an approach inscribed within the complexity paradigm. In this research, the noetic concern is characterized by the existence of knowledge that has been integrated into the consciousness of the subject, or “I”, in the form of *networks*. In order to describe these indicators, the research first provides definitions of enculturation and culture. These conceptual developments lead to the proposition of the following objectives: (1) to describe understanding as a process of transformation of acquirable knowledge into integrated knowledge and to give an interdisciplinary literary example that will clarify the concept of transmission and networks of knowledge, and, (2) to establish a didactic epistemology of knowledge that links the concept of “objectified” knowledge of a scholastic nature to the knowledge of the “I”. The results, formulated within the framework of the complexity paradigm and the systematics implicit therein, are composed of three indicators. They are inferred from the elements developed during the research and as a function of the elements as defined by Halévy (2007): the *production*, the *formulation* and the *structuration* of ideas. The first indicator, developed in correlation to the concept of the *production* of ideas, suggests a systemic modeling of the subject. This modeling enables us to propose concrete educational applications in the development of knowledge during the course of didactic transposition. The second indicator, developed in correlation to the concept of the *formulation* of ideas, presents the notion of noematic stock as a concept that identifies the networks of knowledge in a global manner. This concept enables us to propose concrete applications in the elaboration of disciplinary content. The third indicator, developed in correlation to the concept of the *structuration* of ideas, demonstrates that the systemic modeling within the subject is dependant on computation with respect to the language of thought. This language is defined as *the* fundamental noetic system at the very source of the subject’s noetic consciousness. This indicator allows us to propose concrete educational applications in the

development of disciplinary content, particularly in the valorization of the concept of disciplinary lexicons.

KEY WORDS

Enculturation, culture, comprehension, knowledge, noetic, complexity, systemic, language.

TABLE DES MATIÈRES

AVIS AU LECTEUR.....	i
RÉSUMÉ.....	iii
ABSTRACT.....	v
LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX	ix
REMERCIEMENTS.....	x
DÉDICACE.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE UN : PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Le contexte général : les paradigmes pragmatiste et humaniste.....	5
1.1.1 Le paradigme pragmatiste.....	6
1.1.2 Le paradigme humaniste.....	7
1.2 Le contexte particulier : l'éducation au Québec depuis 1960.....	9
1.2.1 Les sciences de l'éducation : un clivage entre théories et pratiques.....	9
1.2.2 L'enseignement collégial de la littérature: des paradigmes paradoxaux.....	11
1.3 Le problème.....	13
1.4 La question de recherche.....	14
CHAPITRE DEUX : CADRE CONCEPTUEL.....	17
2.1 Quatre postulats et définition de l'objet de recherche.....	20
2.1.1 Principes et nature de la recherche.....	21
2.1.2 Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports et la culture comme objet.....	23
2.1.3 Quatre postulats à définir en anthropologie culturelle et en didactique ...	24
2.1.3.1 <i>Premier postulat : le point de vue émique</i>	25
2.1.3.2 <i>Deuxième postulat : la nature immanente et opératoire de la culture</i>	26
2.1.3.3 <i>Troisième postulat : polarisation entre savoirs et connaissances</i>	28
2.1.3.4 <i>Quatrième postulat : du langage aux contenus de conscience : l'enculturation</i>	33
2.1.4 Conclusion de la section 2.1.....	34
2.2 Fondements théoriques et définition formelle de la notion de culture.....	35
2.2.1 Définitions de la notion de culture	37
2.2.2 Nature et culture : une distinction simple mais essentielle.....	38
2.2.3 Trois caractéristiques fondamentales de la notion de culture.....	39
2.2.3.1 <i>Discussion des notions de culture et de strates culturelles</i>	41
2.2.4 Définition formelle de la notion de culture en tant qu'objet à acquérir...	46
2.2.5 Conclusion de la section 2.2.....	47
2.3 Objectif de la recherche.....	48

CHAPITRE TROIS : PROLÉGOMÈNES À UNE THÉORIE DE LA CONNAISSANCE.....	50
3.1 La compréhension : construction de la signification et «contenus de conscience».....	52
3.1.1 Compréhension et nature immanente de la culture.....	56
3.1.1.1 Conclusion de la partie 3.1.1.....	59
3.1.2 Compréhension et nature opératoire de la culture	59
3.1.2.1 Conclusion de la section 3.1.2.....	61
3.1.3 Composantes d'une séquence didactique.....	61
3.1.3.1 Les deux aspects porteurs de significations d'une séquence didactique.....	62
3.1.3.2 Premier aspect de la séquence : trois axes en deux plans.....	62
3.1.3.3 Deuxième aspect de la séquence : les lexiques.....	66
3.1.4 Conclusion de la section 3.1.....	66
3.2 Connaître, c'est être consciemment.....	67
3.2.1 Premier aspect: certitude et contenu de conscience : le Cogito	71
3.2.1.1 Conclusion de la section 3.2.1.....	73
3.2.2 Deuxième aspect : vérité et perception : le problème de Gettier.....	74
3.2.2.1 Conclusion de la section 3.2.2.....	77
3.3 Conclusion du chapitre trois.....	78
 CHAPITRE QUATRE : LA NOÉTIQUE	 81
4.1 Origine plurielle de la noétique : des racines didactiques et scientifiques profondes.....	85
4.2 La dynamique de la connaissance qui s'élabore en réseaux de connaissances.....	89
4.2.1 Premier jalon : l'enculturation chez le sujet-système.....	90
4.2.2 Deuxième jalon : de l'enculturation à la conscience noétique.....	95
4.2.3 Troisième jalon : heuristique et langage comme système noétique fondamental.....	98
 CONCLUSION.....	 103
5.1 Les apports de la recherche	105
5.2 Les limites de la recherche.....	107
5.3 Les perspectives.....	108

RÉFÉRENCES.....	111
ANNEXES.....	126
ANNEXE I : Glossaire.....	127
ANNEXE II : Article de Edmund Gettier.....	133
ANNEXE III : Tableau I. Conceptions marquantes du savoir et de la connaissance au XX ^e siècle.....	136
ANNEXE IV : Tableau II. Quelques définitions de la notion de culture et leurs composantes.....	139
ANNEXE V : Déclaration de Bologne.....	144

LISTE DES FIGURES

FIGURE I. Réseau conceptuel de la section 2.1.....	21
FIGURE II. Triangle didactique.....	31
FIGURE III. Réseau conceptuel de la section 2.2.....	37
FIGURE IV . Effectifs des cégeps 1967-2003.....	43
FIGURE V. Réseau conceptuel de la section 3.1.....	55
FIGURE VI. Éléments de présentation d'une séquence didactique à partir d'une oeuvre de Thomas Mann.....	64
FIGURE VII . Les trois axes de construction de la signification de l'objet culturel.....	65
FIGURE VIII. Systémique chez le «je».....	92

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU I. Conceptions marquantes du savoir et de la connaissance au XX ^e siècle...	136
TABLEAU II. Quelques définitions de la notion de culture et leurs composantes.....	139

REMERCIEMENTS

Au terme de ce mémoire, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont rendu possible ce projet.

Je tiens d'abord à remercier Madame Monique Noël-Gaudreault, professeur titulaire au département de didactique de la faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal, qui a dirigé ce mémoire. Elle a cru en l'originalité de cette recherche et a su éclairer et infléchir, avec délicatesse et fermeté, une pensée naturellement plus encline au style maïeutique qu'à la linéarité didactique. Ses remarques et ses conseils, toujours justes et opportuns, m'ont beaucoup appris. Son respect et sa confiance, témoignés tout au long du cheminement développemental de cette recherche, m'ont été plus que bénéfiques. Sans son accueil et sa perspicacité, ce mémoire n'aurait pas vu le jour.

Un merci tout spécial aux amis qui m'ont encouragé pendant la rédaction de ce mémoire, plus précisément mes amis Lorraine Hébert et François Parent. Ils ont été souteneurs, disponibles et généreux. Enfin, j'adresse un merci particulier à mes parents : Fernand Lafleur, professeur de philosophie, qui fut un critique attentif des passages les plus denses, et Josette Bourdage, professeur de français, dont le souci pédagogique de vulgarisation mit parfois à rude épreuve la complexité de certains passages.

Je remercie aussi Marie-Ève Clément, professeure-chercheuse universitaire. Sa disponibilité et son aide à la recherche ont nourri ma persévérance et furent des facteurs de réussite.

DÉDICACE

À mes trois fils tant aimés, Félix-Étienne, Pierre-Olivier et Louis-Mathieu qui, je l'espère, apprendront à vouloir «être consciemment» avant que de vouloir avoir... et ainsi conquérir leur véritable liberté, chacun selon sa nature profonde.

Merci de votre patience ingénue et de votre résilience devant toutes les préoccupations de votre père, quand elles ont été autres que celles qui devaient se diriger vers vous.

À mes parents, qui m'ont transmis la tare de l'enseignement (!) : que ce mémoire soit un hommage au legs de vos qualités combinées.

INTRODUCTION

Afin de s'intégrer à la nouvelle «Société des Connaissances», basée en très grande partie sur le discours et les savoirs, les citoyens d'aujourd'hui doivent posséder une solide formation générale. Au Québec, depuis la fondation des cégeps dans les années soixante, sur la recommandation du Rapport Parent, les cégeps sont devenus un vecteur certain de culture générale et d'éducation multidisciplinaire par leurs programmes et leur accès démocratique. En effet, la formation générale commune à tous les programmes (littérature, philosophie, anglais et éducation physique) donne à tous les élèves la possibilité d'intégrer une partie du vaste capital culturel dans lequel ils évoluent. Le souci de la transmission culturelle est au cœur des intentions et prescriptions ministérielles concernant les cours de la formation générale commune du collégial.

Dans un contexte d'enseignement de la littérature par compétences, l'élève doit être capable d'en dégager des *représentations du monde*, c'est-à-dire identifier des « filtres culturels ». Il semble donc qu'il y ait lieu de favoriser la construction de réseaux de connaissances qui permettent un rapport au monde plus riche et donne à l'élève la possibilité de faire des choix électifs. Dans un contexte compétentiel, nous pensons que les professeurs ont à faire des choix qui enrichissent, c'est-à-dire qui correspondent à l'idée d'une valeur ajoutée à la discipline enseignée.

Ce souci de transmission culturelle s'est actualisé dans notre pratique enseignante qui nous a amené à faire des liens avec d'autres arts, en particulier la musique. À partir de notre enseignement d'œuvres littéraires, nous en sommes arrivé à développer un intérêt particulier pour un enseignement transdisciplinaire de la littérature et de la musique comparées. Nous avons vite constaté le manque d'outils théorique d'une telle didactique. Nous n'avons pas trouvé de véritables modèles didactiques, ni de théorie intégratrice d'une pratique transdisciplinaire.

C'est ainsi qu'est né notre projet de recherche. Le présent mémoire constitue la première étape d'un processus que nous compléterons dans le cadre de nos études doctorales. Cette première étape de deuxième cycle vise à produire un appareil théorique solide. Ce cadre théorique sera préparatoire, sinon préalable, au développement des dispositifs didactiques

que nous prévoyons faire au 3^e cycle. Or, la transdisciplinarité est une caractéristique que l'on retrouve en force dans le cadre du paradigme de la complexité, qui est un paradigme émergent depuis quelques décennies. C'est la raison pour laquelle nous nous inscrivons dans ce paradigme, qui valorise par ailleurs l'idée même de connaissance. Nous appelons la théorie que nous développons la noétique,* dans la mesure où le champ qui lui est propre, selon notre approche didactique, est celui de la présence des connaissances dans la conscience sous forme de *réseaux*.

Bien que notre recherche s'inscrive dans le paradigme de la complexité, elle respecte une linéarité didactique fondamentale. Ce mémoire est ainsi divisé en quatre chapitres. Au chapitre un, le contexte et le problème de recherche seront présentés. Également, la question de recherche sera posée. Au second chapitre, nous décrirons les postulats de base de notre recherche. Ensuite, nous présenterons notre cadre conceptuel en développant, à partir d'une recension des écrits sur la connaissance et sur la culture, une description de l'enculturation et une définition de la notion de culture. Ce second chapitre se terminera par la formulation des objectifs liés à notre contribution théorique. Le troisième chapitre sera consacré à la présentation des prolégomènes nécessaires à la formulation des jalons de la théorie noétique que nous proposerons. Ces prolégomènes sont de deux ordres : premièrement, nous ferons la description du processus de la compréhension à partir de ce qui précède sur l'enculturation et la culture; deuxièmement, nous discuterons des résultats du processus de compréhension, c'est-à-dire les connaissances chez le sujet, sous l'angle épistémologique de leur valeur. Enfin, au quatrième chapitre, nous développerons trois jalons pour une contribution à la théorie noétique, qui seront proposés à partir de la synthèse des éléments du cadre conceptuel du chapitre deux et des prolégomènes du chapitre trois. En tant que «résultats», ces trois jalons mettront de l'avant une conception noétique systémique du sujet et de ses réseaux de connaissances, et nous proposerons des concepts clés issus de ces développements.

CHAPITRE UN
PROBLÉMATIQUE

1.1 Le contexte général : les paradigmes pragmatiste et humaniste

Depuis quelques décennies, notamment en occident, deux tendances idéologiques apparemment antinomiques émergent de façon marquée et créent une « fracture sociale » (Romian, 2000, p. 467) au cœur de ce qu'il est maintenant convenu d'appeler la « Société des connaissances ». Il s'agit, en premier lieu, de l'émergence du paradigme pragmatiste liée à la mondialisation de l'économie. Ses tenants ont imposé leurs vues à tel point que divers systèmes scolaires occidentaux ont refondu leurs programmes en vertu de l'approche par compétences, aussi appelée APC, approche susceptible de modeler la « ressource humaine ». Les savoirs transmis ont perdu leur valeur intrinsèque devant des « savoirs-faire » et des « savoirs-être » qui ont une valeur instrumentale pour l'État ou l'économie, deux domaines auxquels on accorde un droit de regard sur la définition de ces concepts (Baillargeon, 2007).

En second lieu, on trouve le paradigme humaniste. Ce dernier est associé traditionnellement à l'approche par les savoirs, depuis Comenius et sa *Didactica Magna* du XVII^e siècle, si ce n'est déjà chez Aristote, selon une visée d'architectonique des disciplines (d'Yvoire, 1999). Ce paradigme traditionnellement incarné par l'approche par les savoirs (aussi appelée APS), tend à se renouveler depuis quelques décennies sous l'impulsion d'une visée éducative davantage liée au développement intégral de la personne. Ce renouvellement s'effectue sous deux influences notables : les TIC, d'une part, et l'émergence du *paradigme de la complexité*, d'autre part. La première influence est la présence grandissante des nouvelles technologies de l'information et des communications (TIC) qui donnent un accès toujours plus facile à la culture et aux connaissances. Paradoxalement, elles sont très liées au développement économique mondial et aux efforts protectionnistes culturels des gouvernements. La deuxième influence, le *paradigme de la complexité*, vient d'une congruence de diverses théories issues de divers champs disciplinaires abordant le problème de la connaissance d'un point de vue systémique ou réseautique.¹

Bien que cette antinomie entre les deux paradigmes puisse être réductrice et créer un certain biais, puisque la réalité n'est pas aussi antinomiquement organisée, il demeure que cette

¹ Complexité vient du latin *complexus*, *tissé ensemble*. Ne pas confondre avec compliqué.

simplification représente de façon commode les différences paradigmatiques entre l'APC et l'APS. Nous présentons brièvement quelques jalons de la genèse de chacun de ces deux paradigmes en lien avec le monde de l'éducation.

1.1.1 Le paradigme pragmatiste

Synthétiquement, le paradigme pragmatiste est souvent associé à l'approche par compétence (dite APC), maintenant fort répandue dans le monde de l'éducation en occident. Issue du monde des affaires américain, ce concept a fait son apparition dès les années 60 comme argument chez les employeurs pour contrecarrer la qualification par le diplôme servant à définir les catégories et hiérarchies des conventions collectives. On se souviendra de l'impact sociologique considérable du «principe de Peter» sur la notion de compétence (Peter, 1969).² Deux facteurs, entre autres, expliquent l'ouverture toujours plus grande à ce lent changement de paradigme : un facteur sociohistorique et un facteur sociétal.

Un facteur socio-historique marquant non négligeable, à l'époque, au Québec et ailleurs, est la forte pression venant des élèves eux-mêmes. En effet, autour de mai 68, se suivent revendications, grèves et manifestations étudiantes. En cette ère de renouveau démographique et idéologique du baby-boom et de rejet systématique des vieilles valeurs aux profits des approches «nouvelles», le professeur qui «a le malheur de se pointer avec ses exercices Grevisse se fait mettre dehors littéralement de la classe» (Gagnon, 2001, p. 44). Les élèves ont soif de «modernité» scolaire, à l'époque des grands courants universitaires structuraliste et sémiotique, voire marxiste, tous post-rhétoriques.

Le deuxième facteur reflète ce qui se passe socialement depuis cette époque, à l'heure où la mondialisation, la présence croissante des TIC et l'abolition virtuelle ou politique des frontières amènent un changement quantitatif et qualitatif dans le rapport au savoir. Le concept de «compétence» a été de plus en plus intégré par les sciences de l'éducation, assez naturellement par association lexicale. En effet, l'élaboration du penser de nombreuses

² Le principe et son corollaire : «Tout employé tend à s'élever à son niveau d'incompétence.» et «Avec le temps, tout poste sera occupé par un incompétent incapable d'en assumer la responsabilité.».

écoles psychologiques «modernes» est souvent exprimée selon des taxonomies faisant une liste de compétences cognitives. Ces écoles auront une influence grandissante, voire prépondérante, depuis l'Après-guerre et les débuts de la mondialisation auxquels cette période correspond (Angers, 1963, Bloom, 1975, Dewey, 1967, Erikson, 1959, Piaget, 1950, Rogers, 1969).³

1.1.2 Le paradigme humaniste

Le paradigme humaniste est traditionnellement incarné en une approche par les savoirs disciplinaires (ou APS), comme la philosophie, la littérature et l'histoire. Il connaît une crise de renouvellement qui s'accélère depuis presque un demi-siècle et se déploie sur deux plans : celui de la transmission et de la démocratisation, d'une part, et celui de la recherche, d'autre part.

Sur un premier plan, celui de la transmission et de la démocratisation, les savoirs sont considérés génériquement comme une manifestation du bagage humain et, à l'ère de la mondialisation, les TIC en sont particulièrement les vecteurs.* Les TIC ont partie prenante avec les cultures d'État, les cultures d'entreprises et médiatiques, les cultures du monde de l'éducation et de la recherche publique ou privée. Ces cultures incluent maintenant tous les types de savoirs, qu'ils soient culturels, scientifiques ou techniques. La notion de savoirs, en tant que «nouvel» élément de la donne économique et sociétale, est maintenant inscrite dans les divers discours, sur un plan officiel gouvernemental et para gouvernemental, à l'instar de la *Décennie Mondiale du Développement Culturel* lancée par l'ONU en 1988.

Un fruit tangible de cette *Décennie* a été la création et le rapport de la *Commission mondiale indépendante de la culture et du développement* en 1995, sous la présidence de Javier Pérez de Cuéllar, ancien Secrétaire général des Nations Unies (UNESCO, 2007b), qui lie développement économique et épanouissement culturel personnel. Par ailleurs, dans le cadre de la mondialisation et à des fins protectionnistes, plusieurs gouvernements ont promulgué des lois protégeant et soutenant leur culture nationale, puisque trop souvent, transmission et démocratisation sont liées à uniformisation. On comprend ainsi pourquoi,

³ Voir Annexe III, p. 136.

en 2003, la Conférence générale de l'UNESCO a adopté à l'unanimité une *Convention internationale pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel* (UNESCO, 2007c).

Ensuite, sur un second plan du paradigme humaniste, celui de la recherche et du développement de la connaissance comme telle, la culture et la connaissance dans divers champs disciplinaires sont revalorisées selon le postulat que la culture humaniste traditionnelle nourrit l'intelligence, stimule la réflexion sur les savoirs et favorise l'appropriation personnelle des connaissances (Morin, 1999a). De plus, outre la visée de la formation de l'intelligence comme telle, certains militent sur le terrain scolaire même pour la diffusion de la culture humaniste traditionnelle, vue sous l'angle qualitatif du meilleur héritage à transmettre, donc selon une éthique de la transmission (Zakhartchouk, 2006).

Un facteur non négligeable de ce développement des connaissances est lié à la forte hausse du nombre de diplômés au niveau des études supérieures, en occident depuis l'Après-guerre, en vertu de la poussée démographique du baby-boom et de la fréquentation universitaire accrue qui en découle, grâce au souffle de démocratisation de l'éducation des années soixante.⁴ Ce plus grand nombre de diplômés entraîne une plus large diffusion des savoirs et de plus nombreux échanges de concepts favorisant un décloisonnement des champs disciplinaires.

On reconnaît maintenant que le «fractionnement» en disciplines et l'hyperspécialisation qui en découle sont lacunaires sur le plan de la modélisation et d'une correspondance avec la complexité de la réalité. Cela rend nécessaire une reconsidération positive de la valeur intrinsèque des savoirs humanistes en particulier, en vertu du fait qu'ils favorisent l'intelligence générale que l'esprit humain applique aux cas particuliers. De plus, de cette volonté de plus grande adéquation avec un réel complexe et multidimensionnel, ressort une épistémologie* accordant à la transdisciplinarité et à l'interdisciplinarité un facteur de

⁴ Par exemple, chez les femmes au Québec, le taux d'obtention du diplôme de premier cycle universitaire est passé de 13,1 % de la population en 1976 à 36,5 % en 2004, soit une augmentation de 178 %. Au Québec, le taux d'obtention du Ph. D., hommes et femmes confondus, a plus que doublé en passant de 0,4 % en 1976 à 1,1 % en 2004 (MELS, 2006). Dans l'ensemble du Canada, le taux d'obtention du Ph. D., hommes et femmes confondus, est passé de 0,4 % en 1976 à 0,9 % en 2001 (Statistique Canada, 2006).

*general problem solving*⁵ (Simon, 1979). Plusieurs penseurs abondent dans ce sens à divers degrés et selon diverses perspectives, dans le cadre d'un nouveau «paradigme de la complexité» (Andler, 2004, Basarab, 1996, Feyerabend, 1979, Halévy, 2005, Laszlo, 1972, 1992, Le Moigne, 1999a, Lerbet, 1995, 1997, Morin, 1977-2004, 1981, Prigogine, 1998, Vergnioux, 1991).⁶

1.2 Le contexte particulier : l'éducation au Québec depuis 1960

Au Québec, en particulier, l'ère de renouveau de la décennie 1960 a été vécue sous l'influence déterminante de la taxonomie de Bloom (compréhension, analyse, synthèse, évaluation), dans la foulée des changements du Rapport Parent, à l'époque de la fondation du Ministère de l'Éducation du Québec en 1964, des cégeps et de l'UQAM en 1967-1968 et de la grande refonte du programme-cadre de 1969 des ordres primaire et secondaire. Cette taxonomie s'est substituée à une pensée directrice philosophique et disciplinaire sous-jacente et a fait place à une pédagogie pédocentriste du vécu (également sous l'influence non négligeable de Rogers, 1969). Les divers programmes tiennent désormais leur cohérence d'une organisation par objectifs. Ces objectifs sont devenus par la suite habiletés, puis enfin compétences, au cours de la décennie 90. Cette transformation progressive a eu lieu, à travers de nombreuses réformes des ordres primaire, secondaire et collégial au fil des décennies, au détriment de la valeur de la transmission des savoirs comme tels qui ont connu une lente dilution (Gagnon, 2001).

1.2.1 Les sciences de l'éducation : un clivage entre théories et pratiques

Tout bien considéré, dans la mouvance de la laïcisation et de la démocratisation des années soixante, la prééminence des systèmes pédagogiques a été radicale à partir de la création du Ministère de l'éducation qui faisait de l'éducation une affaire d'état. Souvent d'ailleurs nommée au pluriel sous le vocable *sciences de l'éducation*, ces dernières constituent une discipline carrefour de nombreuses disciplines ou écoles de pensées. À partir de cette

⁵ Trad. libre : résolution générale de problèmes. Expression empruntée au domaine de l'intelligence artificielle, mais usitée dans de nombreux autres champs disciplinaires. Il y a un parallèle évident à faire avec la pédagogie fonctionnant par «résolution de problèmes» insérée dans le cadre compétentiel (APC) des ordres primaire et secondaire au Québec. L'ordre universitaire intègre aussi l'approche par résolutions de problèmes, comme la faculté de médecine de l'Université de Montréal, entre autres.

⁶ Le lecteur lira avec profit la remarque qu'il trouvera sous l'entrée «support» dans le glossaire du présent mémoire.

période, la légitimité institutionnelle de la pédagogie générale cherchera une légitimité scientifique au sein des sciences sociales et de la psychologie.

Se pose donc la question de l'objet ou des objets des sciences de l'éducation. Bien que leur objet général premier soit les savoirs et l'apprentissage, par les champs didactique et psychopédagogique entre autres, de multiples disciplines universitaires s'intéressent au fait éducatif, avec des contenus disciplinaires pluriels, que ce soit en administration, économie, histoire, philosophie, psychologie, sciences politiques, sociologie, voire en théologie.⁷ Cette énumération marque l'hétérogénéité des disciplines mères et des disciplines contributives.

On trouve en corollaire de ces multiples disciplines, une multiplicité de théories issues d'autant de paradigmes propres aux divers champs scientifiques. De même, cette variété se traduit par une diversité des méthodes : expérimentations qualitatives ou quantitatives, mesures statistiques, observation, entretiens, analyses théoriques, analyses du ou de contenu. Les phénomènes étudiés impliquent tous les acteurs du fait éducatif et vont des systèmes théoriques aux administrations scolaires, en passant par les études d'impacts d'implantation de programmes, les pratiques professionnelles, les problèmes sociaux, les problèmes d'intégration et de scolarisation, de démocratisation, les problèmes de transmission et d'apprentissage sur les plans du savoir-agir, des compétences cognitives, de la culture, des taux de délivrance de diplômes, etc.

D'un point de vue empirique, cependant, les outils de pensée sont à l'œuvre et émergent selon des conditions objectives et subjectives de production liées à leur cadre culturel, social et économique (Mabilon-Bonfils et Saadoun, 2007). De plus, les enseignants au collégial sont embauchés selon leurs compétences disciplinaires, très éloignées en soi des préoccupations propres aux sciences de l'éducation comme telles ou des considérations psychopédagogiques relatives à l'approche par compétences (APC). Très souvent, il en résulte un clivage entre savoirs scientifiques et savoirs pratiques, entre paradigmes, résultats attendus et situations concrètes en classe (Van der Maren, 1990). En clair, de

⁷ Les écoles Steiner, par exemple, ou les écoles dirigées par des communautés religieuses ayant des paradigmes religieux implicites ou explicites, ou encore les commissions scolaires confessionnelles *stricto sensu*.

façon générique et très synthétique, les enseignants travaillent en APS dans un format APC, souscrivant aux prescriptions ministérielles pour les évaluations, tout en enseignant des contenus de façon disciplinaire.

- En fin de compte, la multiplicité des théories issues du champ des sciences de l'éducation masque une absence de théorie intégratrice fondamentale des savoirs et de la culture à l'heure d'une coexistence du paradigme humaniste (APS) dans un cadre paradigmatique pragmatiste (APC).

1.2.2 L'enseignement collégial de la littérature : des paradigmes paradoxaux

Pour le gouvernement français, sous l'impulsion occidentale des dernières décennies et à l'instar d'autres administrations nationales qui prônent une adaptation à la mondialisation de l'économie et à la «Société des connaissances», cette «sauvegarde» de la culture s'inscrit dans une intention du développement d'une éducation favorisant les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales, scientifiques et technologiques menant à la construction de cette «nouvelle» société (Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, 2007).⁸ Quant au Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec, il demande, dans sa description de la formation générale collégiale, «d'élargir les connaissances dans les domaines littéraire et culturel» chez les élèves (MELS, 2007a). En effet, il est paradoxalement clair que, dans cette mouvance d'uniformisation économique, l'éducation joue un rôle clé, notamment par l'implantation de plus en plus généralisée d'une approche par compétences issue du paradigme pragmatiste. Dans ces déclarations ministérielles, on trouve, *de facto*, des tentatives de faire coexister le paradigme pragmatiste et le paradigme humaniste.

Cette illustration polarisée des enjeux idéologiques permet de se faire une représentation sommaire de cette antinomie idéologique. En effet, l'approche par compétences crée souvent un contexte idéologique antinomique dans lequel est plongé le monde de l'Éducation en général, puisque l'approche par compétences est souvent plaquée sur des pratiques professionnelles disciplinaires «humanistes» qui questionnent la validité même de

⁸ À cet égard, la *Déclaration de Bologne* de 1999 sur l'enseignement supérieur dans l'espace européen compte 29 pays signataires. Voir Annexe V, p. 144.

ce nouveau paradigme. Il reste que ce sont des positions idéologiques qui s'opposent et, partant, « des points de vue sur l'homme, l'éducation et la culture qu'on défend, des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour l'heure, une bonne part du débat autour des compétences se fait dans les termes de cette antinomie » (Simard, 2001).

Au collégial, en particulier, les enseignants en littérature se heurtent à un problème de conciliation de prescriptions ministérielles pragmatistes et humanistes paradoxales s'ils veulent intégrer de façon signifiante et pertinente la culture dans son enseignement (Gohier et Laurin, 2001). Dans les faits, c'est-à-dire le cadre dans lequel s'inscrit la pratique enseignante de la littérature au collégial, ces deux paradigmes antinomiques doivent être entrelacés si on lit la *Description de la formation générale* du collégial du MELS (2007a). En effet, on y retrouve enchevêtrées les idées de culture et de compétence et on constate que les objectifs liés à cette formation sont très vastes. De plus, « élargir les connaissances [de l'élève] dans les domaines littéraire et culturel » est un objectif clair du MELS, et apparaît comme une « valeur ajoutée » à l'APC, outre l'amélioration de la langue et l'acquisition de compétences cognitives comme telles.

Cependant, et là se situe le plus évident paradoxe, l'examen ministériel ultime sanctionnant l'obtention du diplôme d'études collégial (DEC), l'*Épreuve uniforme de français* (ÉUF), est de type compétentiel rédactionnel. Ainsi, avec l'*Épreuve*,

nous ne faisons donc que voir si les élèves savent aborder la littérature. Nous ne mesurons en aucune façon s'ils l'abordent réellement. [...] Pour uniformiser les pratiques et évaluer aisément ce que l'élève en retire, nous avons tenté de standardiser une matière, la littérature, et nous l'avons, ce faisant, perdue (Roberge, 2006).

Il s'ensuit que l'approche de la culture littéraire dans le cursus collégial se voit souvent *réduite*, dans les faits, à des techniques de repérages thématiques, linguistiques et stylistiques, dans une perspective de *test coaching*⁹ (Popham, 2004), selon des stratégies de contournement des difficultés (Rousseau, 2006).

⁹ Trad. : bachotage.

De façon générale, dans un contexte d'intégration des paradigmes pragmatiste et humaniste problématique, les élèves ne tirent pas profit d'une intégration et d'une compréhension véritables des savoirs littéraires et culturels et de leurs rapports à la signification (Goulet, 2000).



En bref, cet état de fait souligne l'absence d'une véritable théorie didactique de l'intégration des savoirs et de la culture.

1.3 Le problème

*Enseigner la littérature est impossible,
voilà pourquoi c'est difficile.*

Northrop Frye, *The Stubborn Structure*

Dans le document *Des collègues pour le Québec du XXI^e siècle : l'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*, le ministère impose des changements fondamentaux explicites touchant la quasi-totalité des dimensions de l'enseignement (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993). Le renouveau demandé par la réforme généralise abruptement un changement de paradigme radical et amène une redéfinition très concrète des pratiques et des concepts liés à l'enseignement qui suscite de fortes résistances (Héon, Savard et Hamel, 2006).

La mise en place du paradigme implique, nommément, les quatre paramètres suivants (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993) :

- Des programmes révisés selon l'approche par compétences (APC)
- Une approche centrée sur l'élève et l'acquisition des connaissances, habiletés, attitudes et comportements généraux le rendant apte à la vie professionnelle ou à la poursuite d'études supérieures
- Une ouverture des enseignants à l'inter et la transdisciplinarité
- Du perfectionnement pédagogique et disciplinaire liés à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire adaptés aux programmes.

Les deux premiers paramètres font de l'élève un sujet actif dans une formation axée sur «l'acquisition». Le troisième paramètre soulève, par les notions d'inter et de transdisciplinarité, l'idée de culture comme système et réseaux de connaissances en tant que culture-objet à acquérir (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, Péloquin et Baril, 2002). Le dernier paramètre lié à l'acquisition des savoirs dans un contexte de «savoir-faire», soulève un problème de redéfinition des fondements de l'acte même d'enseigner au sens strict¹⁰, c'est-à-dire de la transmission des savoirs de type scolaire à l'élève-sujet, que nous appelons, dans le cadre de la présente recherche, l'enculturation*.

Ces quatre paramètres entraînent également le besoin d'une véritable théorie intégratrice fondamentale et didactique des savoirs et de la culture, dont le principal intérêt est une redéfinition épistémologique de la connaissance issue de la compréhension, puisque la majorité des savoirs scolaires sont transmis et ne relèvent pas d'une connaissance directe de faits ou de choses. Ils sont des savoirs objectivés,* c'est-à-dire appropriés intellectuellement par symbolisation et rendus accessibles sur divers supports* (papier, TIC ou autres) en tant que ressources culturelles, au sens large, d'une société (Stehr, 2000). À l'ère de la Société des connaissances, et dans le contexte scolaire québécois collégial en particulier, on constate que c'est principalement l'absence de théorie intégratrice fondamentale et didactique des savoirs et de la culture, qui ne permet pas de résoudre le paradoxe d'une intégration des paradigmes pragmatiste et humaniste.

1.4 La question de recherche

Comme on l'a vu, un paradigme intellectuellement novateur émerge depuis quelques décennies : le *paradigme de la complexité*. Contrairement au paradigme scientifique comtien¹¹ traditionnel, la causalité n'est plus pensée linéairement, mais pensée selon un mode de rétroactions. En effet, le bagage conceptuel d'une discipline se construit par la propagation des concepts, par l'essai de nouvelles méthodes, par les effets transdisciplinaires des découvertes et par les influences théoriques issues de champs

¹⁰ Enseigner : du latin *insignire* : *signaler, désigner*.

¹¹ comtien : adjectif dérivé du nom d'Auguste Comte, fondateur du positivisme, doctrine philosophique à la base du paradigme scientifique moderne, encore en vigueur, de causalité explicative des faits.

disciplinaires divers (Dogan et Pahre, 1991). En sciences humaines et sociales, l'explication scientifique se fonde sur *l'approche épistémologique compréhensive*, qui postule l'hétérogénéité des faits humains, ces derniers étant porteurs de significations véhiculées par des acteurs et susceptibles d'interprétation par «compréhension» (Mucchielli, 1996).

De plus, selon ce nouveau paradigme, l'identification et l'étude des mécanismes de rétroaction des systèmes complexes deviennent fécondes tant sur le plan de la scientificité que sur celui de la validité des savoirs construits (Lee, 2000). Ce postulat a pour conséquence de considérer les objets d'étude non pas dans leur vérité ontologique, mais en tant que construits (Mabilon-Bonfils et Saadoun, 2007). Cela entraîne que le paradigme de la complexité prend en compte la *subjectivité* dans le savoir, dans la mesure où le chercheur est intrinsèquement lié au couple sujet-objet de la recherche.

Cette prise en compte de la subjectivité est doublement pertinente dans le champ des sciences de l'éducation puisque, en vertu de la transposition et des dispositifs didactiques, l'enseignant reconstruit des savoirs à transmettre en fonction de l'élève (du sujet, le «je»). Qui plus est, comme le rapport élève-sujet/culture-objet à acquérir devient problématique dans un contexte d'approche par compétences au moment où les savoirs n'ont jamais été autant objectivés,* et compte tenu de ce qui précède sur le paradigme émergent de la complexité, nous considérons que ce paradigme est un cadre de réponse à la «guerre des cultures» et à la crise de croissance actuelle du paradigme humaniste (Cain, 1994; Graff, 1992).

À l'intérieur de ce cadre paradigmatique, nous pensons que la noétique*,¹² une théorie émergente de la connaissance, est propice à un développement et une application didactiques. Cette théorie, en fait, est une continuation, à l'intérieur du cadre

¹² Comme l'indique l'intitulé de notre recherche, nous nommons cette théorie la noétique*. Nous avons choisi ce terme, qui existe déjà en scolastique, en phénoménologie et en linguistique, car il est dérivé de «noème*» qui désigne, pour les phénoménologues, l'idée de contenu de conscience, d'objet de pensée (et de *signifié* pour les linguistes). Or, le mot «contenu» rappelle la notion de contenu disciplinaire. C'est pourquoi, dans le cadre de la présente recherche didactique, la noétique est la théorie des contenus de conscience, c'est-à-dire des savoirs intégrés par le sujet et «contenus» dans sa conscience sous forme de connaissances. En ce sens, noème*, connaissance et contenu de conscience sont pour nous synonymes et utilisés variablement selon le contexte.

paradigmatique de la complexité, de la branche de la philosophie qui traite de l'intellect et de la pensée, donc de la connaissance (Halévy, 2005).

Ainsi, pour pallier le manque de théorie intégratrice fondamentale et didactique des savoirs et de la culture, il importe de se demander : *Quels seraient les jalons qui contribueraient à élaborer une théorie intégratrice de la connaissance ?*

CHAPITRE DEUX
CADRE CONCEPTUEL

Afin de répondre à la question *Quels seraient les jalons qui contribueraient à élaborer une théorie intégratrice de la connaissance ?*, une description de la «complexité» de la connaissance dans un cadre didactique nous permettra de proposer des jalons, afin d'apporter une contribution à la noétique* appliquée au domaine des sciences de l'éducation.

La noétique*, comme théorie inscrite dans le cadre paradigmatique de la complexité, est tout à fait émergente. Nous avons recensé, outre les quelques ouvrages strictement philosophiques qui existent dans ce champ et qui ne s'inscrivent *a priori* pas dans ce nouveau paradigme, seulement deux ouvrages sur la noétique au sens du paradigme de la complexité: une monographie, *L'Âge de la connaissance, Principes de la révolution noétique au 21^e siècle*, de Marc Halévy (2005) et une thèse de doctorat en sciences de l'éducation de l'Université Paris VIII, publiée, en partie, sous le titre *S'autoriser à cheminer vers soi. Aurobindo, Jung, Krishnamurti* de Joëlle Macrez (2004).

La thèse de Macrez, très spiritualiste, est très éloignée de nos préoccupations. Quant à la monographie de Halévy, elle brosse un panorama très vaste des diverses sources de la noétique et, dans un effort de synthèse, lancent des pistes prospectives. Nous avons retenu quelques traits qui peuvent toucher le domaine didactique. Selon Halévy (2005), la noétique est caractérisée, entre autres, par :

- un champ englobant l'ensemble des sciences et techniques qui traitent de la connaissance, de l'intelligence, et, plus généralement, de l'esprit;
- un intérêt pour l'économie des idées, c'est-à-dire l'étude et le développement de toutes les formes de connaissance qui constituent la noosphère* (Astolfi, 1998), c'est-à-dire, par exemple, des disciplines telles que la philosophie, l'anthropologie, la physique, la chimie, dans un effort de «compréhension» transdisciplinaire du réel;
- un intérêt pour la complexité et la circulation des concepts en lien avec le développement des TIC à l'échelle planétaire;
- un intérêt pour les métalangages métaphoriques qui «dépassent» la logique mathématique classique;
- un intérêt pour la recherche (les sciences cognitives, les techniques, la systémique) et pour l'éducation.

Dans notre problématique, nous avons réduit ce vaste champ au domaine plus précis des sciences de l'éducation. À cet égard, notre recherche se centre particulièrement sur le «je» (éventuellement l'élève ou l'enseignant), parce que le «je», évoluant dans le cadre scolaire, est «à l'image de systèmes complexes» (Van der Maren, 1996, p. 33). Dans ce contexte didactique, nous pensons qu'une description de cette «complexité» de la connaissance chez le «je» doit chercher à redéfinir l'enculturation, la culture et la compréhension dans un cadre didactique pour pouvoir discuter de l'épistémologie* de la connaissance. Nous décrivons ainsi le sujet (le «je»), l'objet (c'est-à-dire la culture et les savoirs), la compréhension (c'est-à-dire l'appropriation de la culture et des savoirs), et enfin leur «valeur» épistémologique (c'est-à-dire une description de la nature de leur présence chez le «je» en tant que «contenus* de conscience» issus des savoirs objectivés* ou scolaires).

Partant, ce deuxième chapitre est consacré à la présentation du cadre conceptuel et à la recension des écrits sur la connaissance et la culture selon ce point de vue centré sur le «je». Nous y établissons les postulats de recherche qui seront les assises des chapitres ultérieurs, et polarisons le rapport élève-sujet/culture-objet à acquérir¹³ pour mieux pouvoir les traiter dans notre recherche sur la connaissance (Piaget, 1950, Russell, 1948). Plus précisément, le premier pôle est l'enculturation du point de vue du sujet intentionnel*, et le deuxième pôle est la culture en tant qu'objet à acquérir.

Le présent chapitre se divise en deux sections, selon ces deux pôles. La première section précise les quatre postulats qui servent à définir l'objet de cette recherche développementale et qui mènent à la description du processus qu'est l'enculturation* chez le sujet¹⁴. La deuxième section discute la notion de culture, afin d'en établir une définition formelle en tant qu'objet à acquérir face à un sujet intentionnel*, le «JE».

Nous verrons que la connaissance est au cœur des phénomènes de l'enculturation et de la culture et nous examinerons comment les savoirs deviennent connaissances, c'est-à-dire

¹³ La culture vue comme objet doit se comprendre en tant que «chose qui se présente à l'esprit» selon l'idée d'un rapport sujet-objet, c'est-à-dire de la relation que le «JE» entretient avec la culture.

¹⁴ Dans notre recherche, «sujet», «sujet intentionnel», «JE», «JE intentionnel» sont synonymes et utilisés variablement selon le contexte.

des «contenus* de conscience» (Husserl, 1950). C'est précisément cette idée de « contenu de conscience» qui sera discutée au chapitre trois.

2.1 Quatre postulats et définition de l'objet de recherche

Je n'hésite pas à le déclarer, le diplôme est l'ennemi mortel de la culture.
Valéry

De façon générale, la recherche en éducation est considérée comme une recherche scientifique « morale », dont l'objet d'étude est *le modèle de la situation éducative [qui] est celui d'une relation impliquant des sujets intentionnels* agissants à l'image de systèmes complexes dans un environnement riche, quasi riche à l'excès* (Van der Maren, 1996, p. 33).

Plus particulièrement, la recherche développement en éducation tire habituellement sa scientificité d'une démarche en quatre étapes (analyse des besoins, développement et mise à l'essai, évaluation, diffusion et implantation) lorsqu'elle consiste à développer, selon un cadre théorique défini, un objet didactique ou pédagogique concrètement utilisable. La recherche théorique, quant à elle, discute d'une ou de plusieurs théories déjà existantes.

Notre recherche n'est pas une recherche développementale qui a comme objectif de construire un objet didactique. Elle n'est pas non plus une recherche théorique dans laquelle l'auteur critique une théorie déjà existante. Elle est une recherche qui vise à développer une théorie selon une démarche qui est forcément double : nous discutons et développons en même temps.

Précisément, notre recherche développementale est descriptive puisqu'elle consiste à définir l'enculturation,* la culture et la compréhension pour pouvoir discuter de l'épistémologie* de la connaissance afin de contribuer à une théorie intégratrice didactique des savoirs et de la culture que nous nommons la noétique.* Cette recherche développementale est centrée sur ce qu'il est convenu d'appeler, en philosophie, le *sujet intentionnel*.*

Or, le principal écueil de la recherche développementale est la prépondérance accordée par le chercheur à la partie développement du «produit» au détriment des réflexions sur la démarche elle-même (Loiselle, 2001). Ce ne sera pas le cas ici, puisque «l'objet à construire» est la théorie elle-même. C'est en ce sens que nous précisons dans cette première section du cadre théorique quatre postulats clés aboutissant à une description de l'enculturation chez le «JE» intentionnel*. Le réseau conceptuel suivant schématise l'ensemble de la section 2.1 :

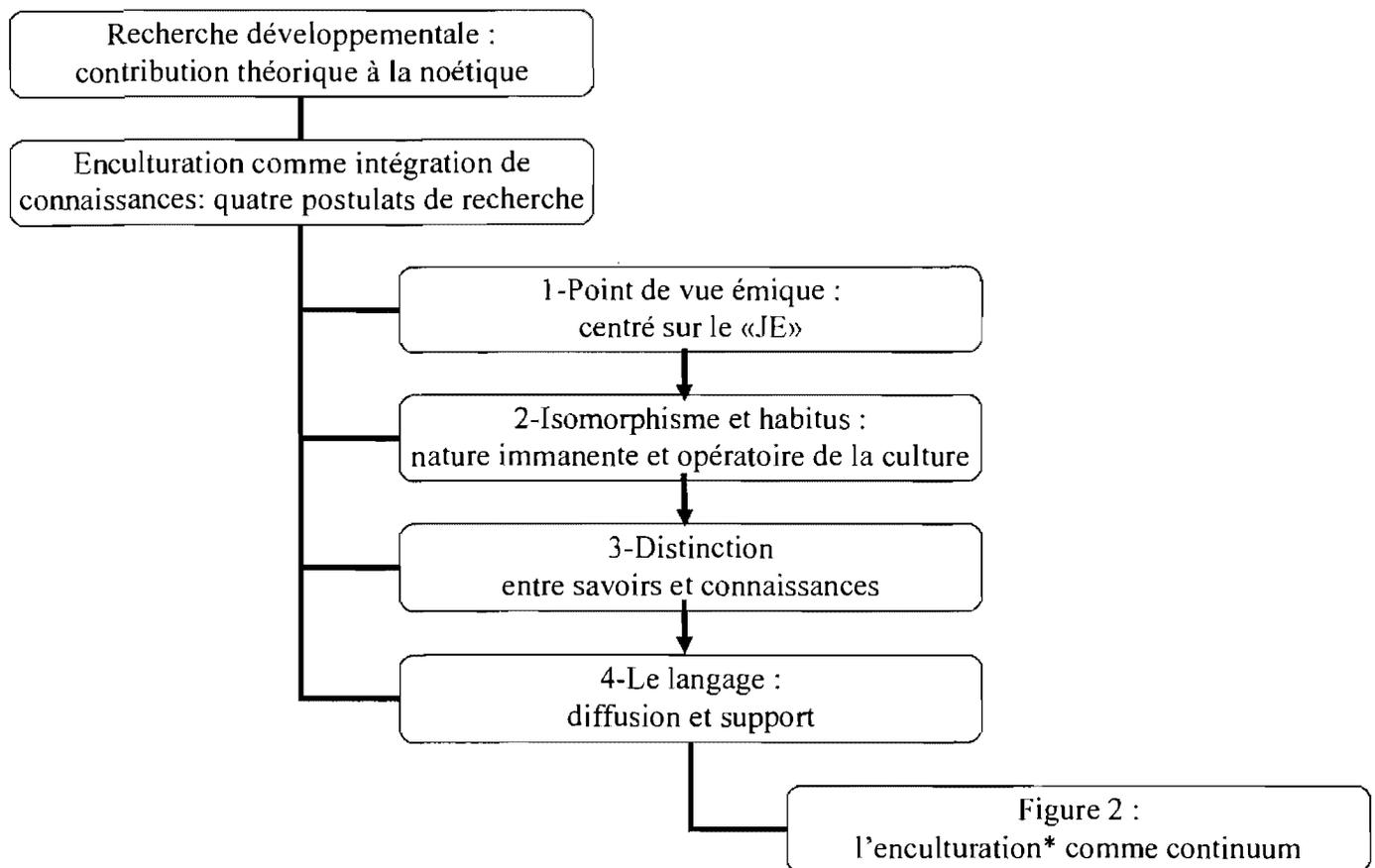


Figure I. Réseau conceptuel de la section 2.1

2.1.1 Principes et nature de la recherche

Afin de bien construire notre objet de recherche, il importe d'abord de définir plus avant le type de recherche que nous entreprenons et le point de vue choisi sur le «je» puisque, dans une recherche développementale, «le chercheur [est] généralement le concepteur» (Loiselle, 2001, p. 93).

Nous proposons une recherche développementale théorique en éducation, c'est-à-dire visant le développement de connaissances théoriques à partir d'une synthèse de diverses tendances émergentes des dernières décennies en sciences sociales, mais en les appliquant au domaine des sciences de l'éducation. Nous voulons apporter une contribution à une théorie de la connaissance.

Nous inférerons une théorie à grande échelle (*large-scale theory*) que nous nommerons la noétique* (du grec noêsis, *action de se mettre dans l'esprit; faculté de penser, intelligence*). La théorie à grande échelle « se confond avec une explication du monde, voire une philosophie » (Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M., 1997, p. 94). La « grande échelle » se limite pourtant ici à décrire « universellement » ce qui se passe chez le sujet intentionnel*, le « je ».

La finalité officielle de notre recherche et ses enjeux sont donc nomothétiques* (du grec nomos, *loi*, et tithèmi, *poser, établir*), c'est-à-dire l'établissement ou la description de lois, de principes théoriques (Van der Maren, 1996, p. 61-62). Nous pensons que cette contribution théorique pourra servir ultérieurement de cadre théorique pour d'autres recherches visant la construction d'objets didactiques, notamment dans le domaine de la didactique culturelle.

Il s'agit d'une approche épistémique* puisque, paradoxalement, les résultats de notre recherche (la théorie à grande échelle nommée la noétique*) concernent l'intégration des connaissances chez le « JE », c'est-à-dire le processus nommé enculturation.* Le développement des connaissances, dans le cadre de notre recherche *sur* la connaissance, en fait une recherche descriptive, et donc plus « *compréhensive* qu'explicative : elle tentera de dégager des similitudes de structures en tenant compte des contextes » (Van der Maren, 1996, p. 35).

En clair, l'*objet* sur lequel porte notre recherche est la connaissance selon un point de vue centré sur le «je». Il est à distinguer de notre *objectif* qui est de proposer une contribution à la théorie noétique* dans le domaine de la didactique.¹⁵



En bref : nous proposons une recherche développementale théorique, à grande échelle, nomothétique et ayant une approche épistémique qui porte sur la connaissance chez le «JE» intentionnel*. C'est-à-dire une recherche décrivant les processus d'acquisition de la connaissance et discutant sa valeur chez le «JE» intentionnel* dans le cadre d'une contribution à une théorie noétique*.

2.1.2 Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports et la culture comme objet

L'enculturation* est à la base de l'élaboration et du développement de notre recherche. La culture est une notion fondamentale en éducation, car on constate que « la notion de culture scolaire renvoie aux programmes, c'est-à-dire à des savoirs notionnels, en principe strictement délimitables, identifiables, acquis une fois pour toutes, et réputés évaluables par des épreuves et examens ad hoc » (Romian, 2000, p. 496). Ces programmes, produits du système éducatif, ont la responsabilité de transmettre « l'expérience humaine considérée comme culture, [car] l'éducation n'est rien hors de la culture et sans elle » (Forquin, 1989, p. 12). C'est dès lors l'ensemble des connaissances chez un *sujet* qui est appelée culture. La notion de culture est donc prise ici dans son acception la plus large.

L'idée de culture est particulièrement présente dans les devis ministériels décrivant la formation générale de l'ordre collégial au Québec. En effet, la *Description de la formation générale* du collégial dans les devis du Ministère de l'Éducation, des Loisirs et des Sports (MELS, 2007a) présente pas moins de 35 occurrences de la notion de culture de façon polysémique (fonds culturel commun, culture contemporaine, culture générale, transmission de la culture, héritage culturel, etc.).

¹⁵ À cet égard, que le lecteur porte attention au fait que, sur le plan général de notre recherche, l'*objet* sur lequel nous travaillons est la connaissance chez le «JE». Cependant, nous utilisons souvent le concept de relation sujet-objet. Ainsi, bien que la connaissance chez le «je» soit l'*objet* sur lequel nous travaillons, le «je» devient le *sujet* dans la relation sujet-objet, comme le disent les psychologues, les phénoménologues ou les théoriciens de l'éducation (Van der Maren, 1996).

Ces acceptions diverses dans les devis du MELS définissent implicitement la culture comme un *objet* à acquérir (par un *sujet* pensant), puisque l'obtention du Diplôme d'études collégiales (DEC) constitue en soi la reconnaissance officielle que l'élève a acquis, par sa réussite des exigences de l'ensemble du cursus, et notamment par celles de la formation générale, une bonne culture de base.

Selon le MELS, l'élève, pour définir son rapport au monde, doit acquérir une «connaissance des richesses de l'héritage culturel par l'ouverture aux œuvres de civilisation» et développer sa «capacité de *se* situer par rapport aux grands pôles de l'évolution de la pensée humaine» (MELS, 2007a). Dans cette dernière affirmation, on constate une préoccupation centrée sur les possibilités réflexives de l'élève en tant que *sujet*, par rapport à la culture à acquérir, l'*objet*. Nous retenons cette polarisation sujet-objet, car elle est éminemment opératoire à des fins d'analyse.

2.1.3 Quatre postulats à définir en anthropologie culturelle et en didactique

Ce positionnement du MELS centré sur le *sujet* (l'élève) intégrant un *objet* (la culture) est particulièrement intéressant. Cependant, l'appropriation (donner en propre, donner à soi) d'une culture, l'*enculturation**, est un long processus qui prend forme bien avant les études collégiales et qui se poursuit toujours du fait que toute connaissance acquise, du point de vue du sujet, est enculturation* au sens le plus large.

Pour cette raison et à la lumière des travaux de la Commission Gulbenkian (Wallerstein, 1996), nous empruntons à l'anthropologie culturelle des concepts clés que nous jugeons parfaitement transférables en éducation dans le but de bien orienter et délimiter notre recherche. Ces concepts nous permettent d'établir nos deux premiers postulats de recherche. En premier lieu, la notion de *point de vue émique*, puis en deuxième lieu celle de *personnalité isomorphique* menant au concept d'*habitus* seront définies et nous permettront de préciser plus avant notre point de vue sur le «sujet intentionnel»* (Van der Maren, 1996, p. 33).

Ensuite, à partir de concepts didactiques, nous préciserons nos troisième et quatrième postulats. Nous établirons une distinction fondamentale entre savoirs et connaissances et,

finalement, nous présenterons ce qu'est un «contenu* de conscience» en lien avec la construction consciente de la connaissance à l'aide du langage chez l'apprenant, pour ainsi décrire le processus qu'est l'enculturation.

2.1.3.1 Premier postulat : le point de vue émique

Notre premier postulat définit le point de vue que le chercheur adopte lorsqu'il se centre sur ce qui est dit par le sujet à propos du sujet lui-même. Le concept de point de vue émique a été formulé par l'américain Pike (1971) qui a forgé en 1954 les termes *emic* et *etic* pour différencier le point de vue de la norme du chercheur et le point de vue relatif issu du *sujet*. Il a utilisé tout simplement les suffixes des adjectifs *phon-etic* et *phon-emic* issus de la linguistique.

La phonétique (adj. et nom) est « l'étude de la prononciation » et concerne la norme décrite par le chercheur ou le linguiste (mot dérivé du grec *phônêtikos* : *qui concerne le son ou la parole*). Le phonème, d'où l'adjectif phonémique, définit le « son de voix », la prononciation du sujet ou du locuteur (mot dérivé du grec *phônêma* : *parole, ensemble des sons émis par la bouche*).

Le point de vue *émique* est donc le point de vue relatif au sujet pensant comme tel. Headland (1990) assure que ce point de vue croît en popularité tant en anthropologie, en éducation qu'en recherches transdisciplinaires. Ce point de vue «interne» permet de comprendre comment l'humain établit ses rapports au monde en fonction de la culture qu'il possède et se substitue de plus en plus à une analyse environnementale des mécanismes sociaux et des cultures. Lett (1990, p. 130) en donne cette définition anthropologique:

*Emic constructs are accounts, descriptions, and analyses expressed in terms of the conceptual schemes and categories regarded as meaningful and appropriate by the native members of the culture whose beliefs are being studied.*¹⁶

¹⁶ Trad. libre : *Les concepts émiques sont issus de témoignages, des descriptions et d'analyses exprimés selon des schèmes conceptuels et des catégories considérés significatifs et pertinents par les membres appartenant à la culture dont on étudie les croyances.*

Forts de ce point de vue, Lytle et Cochran-Smith (1992) le transposent en éducation et affirment que les perspectives émiques* sont essentielles pour les enseignants qui désirent approfondir leur conception de l'apprentissage. Pour leur part, Godina et McCoy (2000) légitiment le point de vue émique en affirmant sa pertinence si l'on souhaite que les enseignants aillent au-delà de la banalisation corporative (entendre «les programmes scolaires») de la culture et de la langue.



En bref : nous considérons que le point de vue *émique* légitime notre recherche visant à théoriser le phénomène de la connaissance chez le «JE» intentionnel* face à une culture qui est vue comme un *objet* à acquérir. Sa transposition en éducation permet au professeur-chercheur d'étudier le point de vue interne du sujet, premier pôle du rapport sujet-objet.

2.1.3.2 Deuxième postulat : la nature immanente et opératoire de la culture
 Étant donné que le point de vue émique* permet de comprendre comment l'humain établit ses rapports au monde en fonction de la culture, cela nous amène à vouloir définir la nature du rapport qu'entretient le «je» avec la culture en tant qu'objet à acquérir. Notre deuxième postulat repose donc sur un concept qui trouve également ses racines en Amérique. Il s'agit de la notion de *personnalité isomorphique* (Benedict, 1950), reprise par Linton (1977), puis par Bourdieu (1979) sous le terme *habitus*. Cette notion permet de cerner les deux composantes essentielles de ce rapport du «je» à la culture. Nous verrons que le rapport à la culture chez le «je» repose sur la nature à la fois immanente et opératoire de cette dernière.

Tout comme pour le point de vue émique,* le concept anthropologique de *personnalité isomorphique* est aussi tiré d'une notion linguistique : il s'agit du concept d'isomorphisme. C'est Benedict (1950) qui a transposé ce concept en anthropologie culturelle sous l'appellation *personnalité isomorphique*.

Le concept de personnalité isomorphique identifie l'impact de la culture sur la personnalité, c'est-à-dire sur le «JE». L'isomorphisme (du grec *isos* : *même* et *morphê* : *forme*), terme utilisé analogiquement en linguistique à partir de ses acceptions en chimie et en

minéralogie, désigne une « ressemblance de forme entre deux structures de deux ordres différents de faits quand elles présentent toutes deux le même type de relations combinatoires » (Imbs, 2007). Appliqué à l'anthropologie culturelle, il définit la corrélation analogique de structure (isomorphisme) qui existe entre la culture type d'un individu donné et celle du milieu dont il est issu, puisque chaque individu peut être un miroir structurel de la supra-structure culturelle sociale.

Nature immanente

Nous devons à Linton (1977) le développement du concept de personnalité isomorphique selon une conception de la culture considérée comme une *organisation structurée* de conduites chez l'individu. Pour lui, en effet, la culture existe *dans* et *par* le comportement individuel et elle est immanente* aux conduites; elle se transmet par l'éducation au sens large. Cette immanence est liée au langage, puisqu'elle s'actualise *par* et *dans* le langage, comme nous le verrons avec notre quatrième postulat.

Ainsi, l'idée d'enculturation*, c'est-à-dire d'appropriation d'une culture, est jumelée chez Linton à celle d'immanence.* Nous retenons ce concept d'immanence comme faisant partie intrinsèquement de la nature de la culture chez le «JE».

Nature opératoire

La notion d'*habitus* (du latin *habitus* : *manière d'être, état d'esprit*), d'origine aristotélicienne, existe depuis longtemps en «didactique». Elle désignait au XVII^e siècle les *dispositions* de l'esprit qui facilitent la perception de l'«objet», celui-ci étant une discipline parmi un ensemble de disciplines. On concevait à l'époque qu'il y avait un *habitus* par discipline et que l'étude de cet *habitus* aidait à l'enseignement de cette discipline (d'Yvoire, 1999).

Le sociologue Bourdieu reprend la notion *d'organisation structurée* de conduites de Linton sous l'angle des relations entre savoirs et pratiques lorsqu'il redéfinit le concept d'*habitus* comme un « système de *dispositions* durables et transposables, ensemble de principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations » (Bourdieu, 1980, p. 88). Cet *habitus* représente en quelque sorte les perceptions, les représentations, les

symbolisations et les catégorisations de la réalité opérées par les individus et intégrées par les effets de la socialisation (incluant l'école) à partir de ce qu'il appelle le capital culturel (existant en parallèle au capital économique) (Bourdieu, 1979).

En effet, selon Bourdieu, le système scolaire des sociétés contemporaines transmet une culture, certes, mais également, par elle et l'habitus qui lui est corollaire chez chacun, une légitimité sociale de l'individu, légitimité sanctionnée par les diplômes. L'habitus est donc la construction par le sujet de connaissances et d'habiletés sociales menant à une habilitation, à l'acquisition d'un droit. Il est une structure mentale construite par enculturation* ; il est également une structure qui produit des comportements. Le concept d'habitus comme structure productrice est ici central et détermine que la culture ainsi comprise possède également une nature *opératoire* dans le rapport au monde que vivent les individus. Nous retenons cet aspect opératoire comme faisant partie intrinsèquement de la nature de la culture chez le «je».



En bref : de l'isomorphisme et de l'habitus, nous retenons la nature immanente et opératoire de la culture. Tout au long de la recherche, ces deux qualités seront considérées comme composantes essentielles de la culture en tant que deuxième pôle du rapport sujet-objet.

2.1.3.3 Troisième postulat : polarisation entre savoirs et connaissances

Une fois effectuée la distinction entre le sujet «JE» et la culture comme objet à la nature immanente et opératoire, une distinction fondamentale doit être établie entre ce qui est appris du point de vue du sujet et ce qu'il y a à apprendre dans la culture vue comme objet. Cette distinction polarisée entre savoirs et connaissances constitue le troisième postulat de notre recherche.

Traditionnellement, les philosophes, depuis Platon et son *Théétète*¹⁷, et plus particulièrement au XX^e siècle, ont débattu du problème de la connaissance, allant, par

¹⁷ Le *Théétète* est un dialogue de Platon dans lequel Socrate discute avec Théétète du problème de la connaissance.

exemple, des conceptions «anarchisantes» d'un Feyerabend (1979) dans *Contre la méthode* à une conception de la complexité des systèmes chez Morin avec *La Méthode* (1977-2004), sans oublier la phénoménologie (Husserl, 1950) ou les conceptions scholastiques (De Coninck, 1947). Il en va de même pour de nombreux sociologues, psychologues et pédagogues. Le *Tableau I. Conceptions marquantes du savoir et de la connaissance au XX^e siècle* donne un panorama des principales théories récentes de la connaissance (voir *Tableau I* en annexe, p. 136).

La plupart de ces conceptions modernes de la connaissance trouvent leurs fondements chez Kant. Suite à la révolution copernicienne qui remet en question la primauté de l'idée de Dieu comme Absolu (donc comme principe infini) dans les schèmes cosmologiques et métaphysiques, Kant élaborera une pensée qui tient d'abord compte de la *finitude*, c'est-à-dire du fait que l'homme, par sa sensibilité et son corps, est plongé dans un univers fini et limité par sa perception de l'espace et du temps.¹⁸

C'est à ce titre que les phénoménologues comme Husserl diront que «toute conscience est conscience de quelque chose» puisque l'homme étant fini, et non infini, absolu et omniscient comme Dieu, il ne peut que se buter au monde hors de lui et dans lequel il est inclus. C'est la *représentation* de ce monde hors de soi qui est alors en jeu selon quatre aspects : l'existence de soi (pensée hors du sujet), l'existence de la chose perçue (hors de la représentation), la représentation de soi (la représentation du sujet par lui-même), la représentation de la chose perçue (par le sujet),

La notion de représentation chez Kant établit donc *a priori* que le sujet et l'objet sont distincts. Ensuite, elle soulève le problème de la vérité de la connaissance : la représentation correspond-elle à la réalité en soi de la chose représentée ? Kant estime que le problème est insoluble sous cet angle, c'est-à-dire que nos représentations ne peuvent connaître les choses en soi. Kant part donc du sujet pour déterminer ce que la raison peut tenir pour objectif : il définit alors la connaissance comme le fait de construire des jugements synthétiques à partir de nos *représentations* du réel et tentent d'en montrer les

¹⁸ Nous reprenons plus loin cette idée sous l'appellation espace-temps*.

mécanismes universels (Ferry, 2006). La connaissance est donc considérée comme une «représentation objective» de la réalité chez le sujet, issue d'un jugement synthétique perceptuel et intellectuel de cette réalité.

Dans le cadre de notre recherche, c'est la didactique qui fournit le point de départ d'une distinction épistémologique entre savoirs et connaissances, entre «réalité hors du sujet» et «connaissance». La didactique est définie comme la science de la transmission des savoirs centrée sur les contenus disciplinaires et est « une épistémo-psycho-sociologie de l'acte éducatif, consciente des choix philosophiques qui sont les siens » (Develay, 1992, p. 74).

À l'instar de la polarisation sujet-objet établie précédemment, nous établissons une polarisation entre savoirs et connaissances (Dewey, 1960; Legroux, 1981; Lerbet, 1995).¹⁹ Les savoirs se retrouvent «dans» l'objet et les connaissances chez le sujet. Bien que cette polarisation puisse paraître simplificatrice, elle demeure très efficace et, dans le cadre de notre recherche, facilite la compréhension générale de par sa similitude avec la polarisation sujet-objet

Nous sommes conscient que cette polarisation didactique des substantifs savoirs et connaissances propose *une acception qui diffère considérablement* d'un emploi des verbes transitifs savoir et connaître de la langue courante. Cet emploi courant fait la différence entre la connaissance comme *abstraction* et le savoir comme *action*. Par exemple, on peut connaître la tirade du Cid, mais sans la savoir, c'est-à-dire qu'on peut être au courant de son existence sans être capable de la réciter. Or, dans notre cadre didactique, nous proposons une polarisation opératoire* des substantifs savoirs et connaissances qui les garde tous deux sur le plan de l'abstraction. Cette dichotomisation devient ainsi analogue au rapport sujet-objet qui est en jeu dans notre recherche.

¹⁹ Legroux et Lerbet ajoutent à l'opposition savoirs–connaissances de Dewey la tierce notion «d'informations» qui correspond en quelques sortes aux «données brutes» et attribuent à la notion de savoirs l'idée «d'informations transformées et transmissibles». Ces savoirs sont cependant toujours «hors du sujet».

Le modèle didactique

La didactique fournit un modèle simple qui permet cette distinction entre savoirs et connaissances : il s'agit du triangle didactique composé de trois pôles, dont celui des savoirs qui sont situés hors du sujet (l'apprenant).

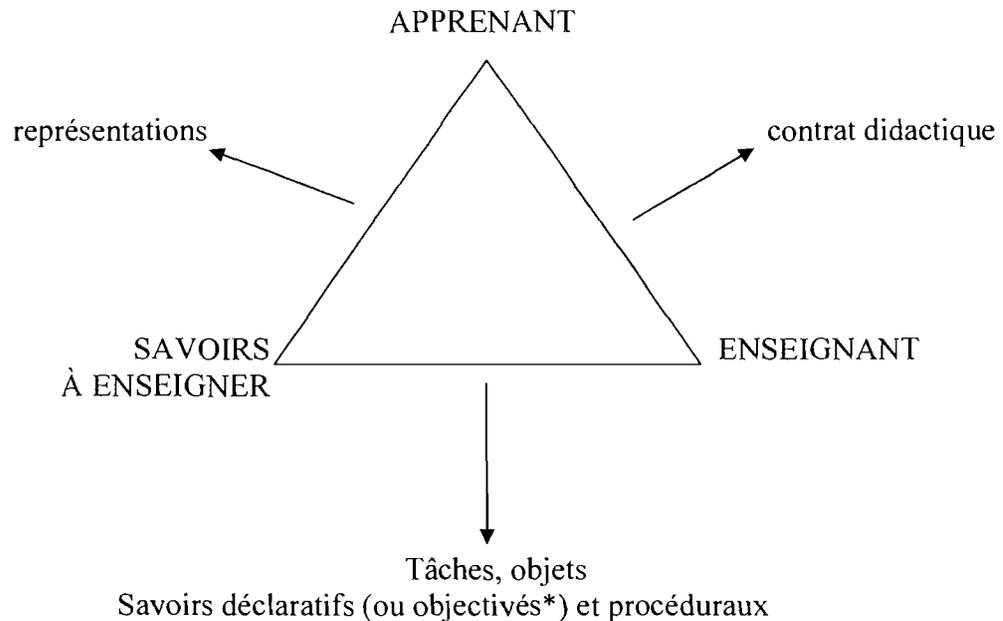


Figure II. Triangle didactique

(d'après Develay, 1992, p. 75)

Dans ce schéma, l'acquisition des savoirs passe par la *représentation* afin qu'ils soient intégrés par l'apprenant. Selon Piaget ([1926]1976) et son point de vue épistémique*, la représentation est définie comme une forme de connaissance, une fonction symbolique permettant la construction d'une réalité chez le sujet, c'est-à-dire une «représentation du monde», selon les termes du MELS, faites de réseaux de connaissances (Péloquin et Baril, 2002).

*Transposition didactique et entropie**

Dans ce triangle qui schématise la réalité scolaire, les savoirs dits déclaratifs, formels ou réifiés* sont des objets à connaître situés hors du sujet et habituellement *objectivés** et *diffusés* par le langage dans des ouvrages de référence (notes de cours, manuels, encyclopédies, dictionnaires, etc.) (Bloom, 1956 ; Collins, 1993 ; Russell, 1948 ; Scheler, 1955) en vertu de la transposition didactique. Cette transposition est nécessaire pour

produire des savoirs proprement scolaires, dépersonnalisés, décontextualisés et linéarisés, ce qui facilite leur enseignement. (Astolfi, 1998) Cependant, les processus de transposition et de transmission des savoirs scolaires tendent à l'entropie* (c'est-à-dire à une certaine «dissipation» de l'information ou à sa *stagnation*): la plupart des savoirs scolaires sont des savoirs morts (Chevallard et Joshua, 1991).

D'un autre point de vue, cette entropie* est aussi un compromis entre la tendance à l'entropie et la nécessité d'une négentropie* des savoirs. En effet, le recours à des savoirs objectivés* est rassurant dans la mesure où ils représentent des savoirs provisoirement stabilisés, voire institutionnalisés (Legardez, 2005).

Noosphère et savoirs*

Or, la modification périodique de ces savoirs est un jeu nécessaire entre entropie* et négentropie*. En effet, «une réforme des programmes est entre autres la conséquence d'une perte de légitimité sociale des savoirs scolaires. Il y a alors mise en place d'une institution chargée de définir les nouveaux savoirs à enseigner, en prenant en compte les savoirs d'autres institutions. Cette «institution particulière (la noosphère) effectue alors une reformulation et un transfert de savoirs entre institutions » (Urgelli, 2006, p. 36). C'est la *noosphère*²⁰ qui détermine les savoirs à enseigner. Elle est définie en didactique comme l'ensemble hétérogène «de ceux qui pensent les contenus d'enseignement» (les universitaires, auteurs de manuels, inspecteurs scolaires, fonctionnaires, enseignants, didacticiens) (Astolfi, 1998).

Le processus de la connaissance selon notre modèle didactique correspond à une intégration d'une partie du capital culturel de la société, capital institutionnalisé, déterminé et transposé par la noosphère.* Ainsi, lorsque le sujet intègre un savoir, ce dernier devient une connaissance. Chez le sujet, cette partie intégrée permettant un « rapport au monde » avec

²⁰ N.B. : Le terme *noosphère*,* directement emprunté à Teilhard de Chardin et à son eschatologie, trouve chez des didacticiens comme Chevallard et Astolfi une acception «sociologique». En effet, le terme désigne une «classe sociale», et semble synonyme d'«intelligentsia scolaire» (notons, au passage, que le terme latin *intelligentsia* signifie *compréhension*). Cet «emprunt» du terme *noosphère*, par les didacticiens, est un exemple concret d'influence transdisciplinaire propre au paradigme de la complexité (Dogan et Pahre, 1991; Mucchielli, 1996), sans pour autant que les chercheurs s'en réclament explicitement. De plus, le terme *noosphère* est de la même famille que le terme noétique.

cette même société. On pourrait voir ici une constante anthropologique et de civilisation : l'action de l'homme est fondée sur le savoir (Stehr, 2000) et l'intégration d'une partie du capital culturel (Bourdieu, 1979).



En bref : pour des raisons didactiques, bien que cela puisse ne pas rendre compte de la complexité du phénomène, nous polarisons savoirs et connaissances dans le cadre de la présente recherche. La schématisation savoirs-connaissances devient ainsi analogue au rapport sujet-objet. En vertu du rapport sujet-objet, le terme *savoir* désigne une chose à connaître qui est située hors de la conscience du sujet, et le terme *connaissance* désigne une chose à connaître qui a été intégrée par le sujet. Sur un plan scolaire, la noosphère,* comme agent de transposition didactique, identifie les savoirs à enseigner.

2.1.3.4 *Quatrième postulat: du langage aux contenus* de conscience : l'enculturation*

Nos trois premiers postulats nous amènent à établir notre quatrième postulat de recherche : l'enculturation est un processus en continuum. Comment ? L'enculturation est dialogue entre le «JE» intentionnel* (le sujet) et la culture (l'objet). Il s'établit une relation de récursivité. D'un point de vue didactique, les savoirs sont de l'information, des objets extérieurs au sujet et sont *diffusés* et *objectivés** par le langage sous forme de lexiques. Quant aux connaissances, elles sont intériorisées par le sujet et sont *supportées** par le langage sous forme de lexiques correspondant à des concepts (ou signifiés, en linguistique). D'un point de vue systémique, le « je » est à la fois le centre, le point de départ et le point d'arrivée de ce système qui fonctionne en continuum par récursivité dialogique. Comme le dit Gohier (2005, p. 27) :

Voilà une idée qui peut paraître, à première vue, circulaire : pour intégrer les savoirs, il faut être intégré à eux... Mais cette circularité n'est qu'apparente quand on voit la démarche d'apprentissage comme un processus. Pour qu'il y ait intégration des savoirs, au sens large d'objets culturels, l'élève doit y trouver un sens, une signification, comme le soutenait déjà Dewey dans la première moitié du XX^e siècle, qui prônait un apprentissage contextualisé, « branché », pourrait-on dire, sur le monde de l'élève et sur la société.

Cette construction consciente de la connaissance et cette re-production des savoirs sont possibles grâce à la nature immanente et opératoire de la culture. Elle est organisation au sens large. En contexte scolaire, cette construction consciente est enculturation* des savoirs à transmettre issus des programmes scolaires et elle est aussi re-production par le sujet de ses connaissances par les sanctions des acquis.

La construction consciente chez le sujet et la sanction des acquis sont basées sur des lexiques disciplinaires, c'est-à-dire qu'elles s'actualisent *par* et *dans* le langage. L'idée de lexiques fait donc référence à des savoirs disciplinaires, mais aussi à ce que la phénoménologie et la linguistique appellent des noèmes* ou des « contenus de conscience » (Husserl, 1950). Chaque concept intégré par le sujet via un lexique, donc chaque connaissance, peut être considéré comme un « contenu de conscience » particulier acquis par l'enculturation. L'ensemble de ces acquisitions d'information forme des réseaux de connaissances par organisation.



En bref : l'ensemble du processus de l'enculturation tel que décrit représente la synthèse de nos quatre postulats de recherche. Nous retenons que dans un contexte scolaire, le langage est au cœur du processus immanent qu'est l'enculturation chez le «je» par son rôle de diffusion des savoirs issus de la culture vue comme objet et son rôle de support* des connaissances chez le sujet. L'enculturation est intégration des savoirs en connaissances et crée l'*habitus* qui est la fonction opératoire de la culture chez le sujet. Se cultiver est un processus en boucle ou récursif : l'enculturation* est un continuum permettant l'acquisition de l'information sous formes de savoirs et l'organisation des «contenus* de conscience» en réseaux.

2.1.4 Conclusion de la section 2.1

En résumé, dans la présente section du chapitre deux, nous avons décrit le premier pôle de la relation sujet-objet qui existe entre le sujet «JE» et la culture considérée comme objet à acquérir. Nous avons d'abord justifié le point de vue de notre recherche en explicitant le point de vue émique* choisi pour définir notre objet de recherche, le «je» intentionnel* et le phénomène d'enculturation*. Ensuite, l'isomorphisme et l'*habitus* nous ont permis

d'affirmer que la culture chez le «JE» est construite et structurée. Elle possède une nature immanente* et opératoire. Nous avons, dans un troisième temps, polarisé savoirs et connaissances en situant les savoirs hors du sujet et les connaissances chez le sujet. Cela nous a finalement permis, quatrième, de décrire l'enculturation* comme un processus fonctionnant en continuum selon le double rôle du langage : un rôle de diffusion et un rôle de support* des «contenus* de conscience».

Après avoir décrit nos postulats et notre point de vue centré sur le «JE» comme premier pôle du rapport sujet-objet, dans la section suivante du chapitre deux, nous définirons la notion de culture en tant qu'objet à acquérir en tenant compte de ce qui précède.

2.2 Fondements théoriques et définition formelle de la notion de culture

*Un champ si fertile soit-il ne peut être productif sans culture,
et c'est la même chose pour l'humain sans enseignement.*

Cicéron, *Tusculanes*, II, 13

Dans la première section du présent chapitre, nous avons défini notre point de vue de recherche sur le «JE» intentionnel* et les connaissances et décrit le processus qu'est l'enculturation en fonction du «JE» intentionnel*. Le «JE» et l'enculturation constituent le premier pôle de la relation sujet-objet entre le «JE» et la culture. D'un point de vue didactique, l'objet à acquérir pour le «JE» intentionnel*, est la culture²¹ objectivée* et diffusée provenant du capital culturel. La culture ainsi conçue constitue le deuxième pôle de la relation sujet-objet que nous devons traiter.

En effet, bien que la notion de culture occupe une place prépondérante dans les programmes scolaires, que ce soit dans les libellés mêmes des compétences de l'ordre collégial ou comme visée à travers les compétences transversales des ordres primaires et secondaires, elle est en général peu définie par les instances officielles, partie de la noosphère,* qui sont pourtant les agents de la mise en place des politiques et des

²¹ C'est-à-dire les savoirs scolaires et disciplinaires au sens le plus large.

programmes éducatifs. Or, justement, le caractère culturel de la formation des élèves suscite beaucoup d'attention.

À cet égard, on a vu que le Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports utilise, dans sa description des programmes de l'APC de l'ordre collégial, de nombreuses occurrences de l'idée de culture de façon polysémique (fonds culturel commun, culture contemporaine, culture générale, transmission de la culture, héritage culturel, etc.) (MELS, 2007a). Conséquemment, dans une telle situation « le personnel enseignant se trouve souvent aux prises avec un concept obscur, difficile à cerner » (Gérin-Lajoie, 2002, p. 126). Dans le cadre de notre recherche, ce constat nous incite à vouloir définir de façon essentielle* la notion même de culture. En tant qu'objet à acquérir situé dans la relation polarisée sujet-objet, quelles sont les caractéristiques de la culture ? Qu'est-ce que la culture ?

Dans cette deuxième section de notre cadre conceptuel, nous répondrons à ces deux questions par la recension et l'analyse de diverses acceptions de la notion de culture provenant de quatre principales perspectives : anthropologique, sociologique, humaniste et psychanalytique. Cela nous permettra de produire une synthèse intégrant ces quatre perspectives en tant que sphères de déploiement de la culture. L'aboutissement de ce travail de synthèse permettra la formulation d'une définition formelle de la culture en tant qu'objet à acquérir.

Cette deuxième section complétera notre cadre conceptuel dans lequel nous aurons décrit les deux pôles fondamentaux de la relation sujet-objet qui constituent les bases conceptuelles de notre recherche : l'enculturation du point de vue du sujet intentionnel* et la culture en tant qu'objet à acquérir. Le réseau conceptuel suivant schématise l'ensemble de la section 2.2 :

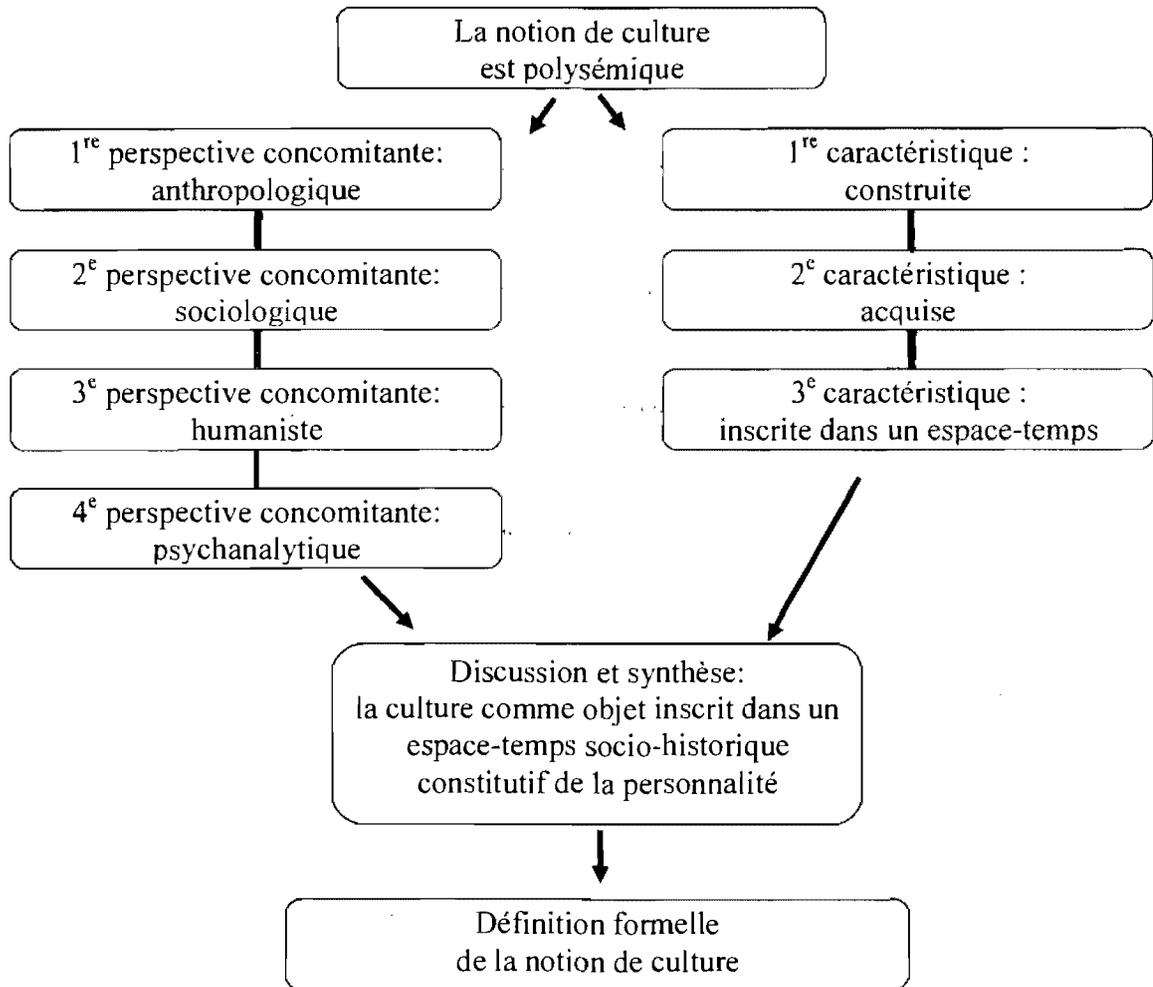


Figure III. Réseau conceptuel de la section 2.2

2.2.1 Définitions de la notion de culture

On trouve des centaines de définitions dans tous les domaines des sciences sociales de ce qu'est la culture. Le *Tableau II. Quelques définitions de la notion de culture et leurs composantes* fait une recension d'acceptations de cette notion plurivoque. On y observe quatre principaux types de définitions de la culture qui constituent autant de perspectives (voir *Tableau II* en annexe, p. 139).

Beaucoup d'auteurs font une liste à caractère anthropologique de ce qui la compose (la langue, les coutumes, les techniques, l'art, le droit, les savoirs, les croyances, la morale et la religion). D'autres, d'un point de vue sociologique, s'arrêtent à la manière de vivre, à une mentalité, c'est-à-dire à une culture identitaire et unitaire. D'autres, selon une approche

humaniste, s'attardent à des critères qualitatifs définissant des valeurs culturelles en fonction d'une élévation spirituelle, c'est-à-dire de degrés mélioratifs des productions humaines allant de la vie humaine animale à la vie de l'esprit, notamment artistique et littéraire, ces domaines étant considérés comme des fleurons de civilisation. Certains, enfin, ont une conception psychanalytique de la culture²², celle-ci étant identifiée comme la source du moi, par des choix (affectifs, de valeurs, esthétiques, etc.) et des contraintes (le surmoi) qui définissent les agirs du «je» intentionnel*. Tous, en définitive, tentent de décrire ce qui *entre* dans la culture selon une perspective particulière, autrement dit, ils la définissent par ses composantes.

A contrario, pour mieux comprendre ce qu'*est* la culture en tant qu'objet à acquérir, nous proposons une définition synthétique et essentielle* de la notion de culture à partir de ces acceptions et de leurs composantes. Autrement dit, nous ne cherchons pas à établir «ce qui entre dans le concept» comme le font la plupart des définitions, mais à formuler une définition qui en donne véritablement l'essence en tant qu'objet à définir.

Mais avant, il convient d'établir une distinction de base entre nature et culture. Cette distinction est essentielle à la formulation de notre définition et à la compréhension des trois caractéristiques de la notion de culture que nous précisons par la suite.

2.2.2 Nature et culture : une distinction simple mais essentielle

Le mot culture est emprunté du latin classique *cultura*, « *agriculture ; culture de l'esprit, culte* ». Déjà, on voit chez les Latins un emploi métaphorique du mot qui transpose un fait naturel en fait éducatif, jusqu'à une acception spirituelle. On trouve plus tard chez Rousseau, par un détour politique, puis chez Kant, par un détour moral, l'idée moderne d'une séparation radicale entre nature et culture.

²² Nous avons préféré le terme «psychanalytique» à «psychologique» comme terme générique décrivant le domaine de la psyché, bien que la pédagogie culturelle soit un domaine privilégié de certains psychologues de grande réputation comme Bruner. En effet, les vues de Freud et Kaufmann nous semblent plus descriptives du «JE» intentionnel pour notre définition. Bruner et d'autres, par contre, ont le mérite de décrire des processus desquels nous tireront également des concepts intéressants.

Dans *Le Contrat social*, Rousseau précise implicitement que la culture est un ciment social corollaire à la notion d'État :

Celui qui ose entreprendre d'instituer un peuple doit se sentir en état de changer pour ainsi dire la nature humaine, de transformer chaque individu, qui par lui-même est un tout parfait et solitaire, en partie d'un plus grand tout dont cet individu reçoive en quelque sorte sa vie et son être; d'altérer la constitution de l'homme pour la renforcer; de substituer une existence partielle et morale à l'existence physique et indépendante que nous avons reçue de la nature (Rousseau, 1966, p. 77).

La culture est vue comme le produit d'un tissu de relations, comme un ensemble de normes, de concepts et de savoirs qui permet au «je» de se définir au-delà de son état de nature. Ainsi, selon Bloom (1987), la culture est pour Rousseau l'effet de «l'État», mais sans aspect politique. Elle est donc le fruit d'une intervention humaine (Laberge, 1991); elle n'est pas «naturelle». C'est en ce sens qu'elle est qualifiée d'«objet» au sens de «chose qui se présente à l'esprit».

Une fois cette distinction essentielle établie entre nature et culture, le concept de culture demeure encore très difficile à définir tant il est plurivoque. Cependant, outre cette distinction essentielle qui permet de savoir qu'elle n'est pas naturelle, le *Tableau II. Quelques définitions de la notion de culture et leurs composantes* fait ressortir trois caractéristiques fondamentales de la notion de culture en tant qu'objet à acquérir : elle est le fruit d'un *construit social*, elle est *acquise* et *inscrite* dans un espace temps socio-historique. (voir *Tableau II* en annexe, p. 139).

2.2.3 Trois caractéristiques fondamentales de la notion de culture

Comme on l'a vu à la section précédente, le sujet se construit *une* culture en continuum à partir de la culture à laquelle il a accès, et il y participe rétroactivement en tant que membre appartenant à cette culture, ne serait-ce que par ses interactions sociales. En effet, bien qu'elle soit objet à acquérir, la culture (le tout) et les membres de la communauté (ses parties) sont indissociables. Il s'agit d'une sorte de parallélisme. La culture est en effet un système (Kambouchner, 1995) composé de tous les éléments du réel portés par les membres qui la composent : le réel lui-même, l'imaginaire, les symboles, les mythes, les

normes et lois, les idéaux et les mœurs, les idéologies, les savoirs et techniques, les coutumes, les religions, le patrimoine artistique, et la langue.

Pour chaque «JE» particulier, cela fait de la culture un objet à acquérir constitutif de la personnalité selon les perspectives anthropologique, sociologique, humaniste et psychanalytique qui sont concomitantes. En ce sens, on éduque un individu, mais on ne le cultive pas. Le «JE» *se* cultive. Cet emploi pronominal détermine un geste personnel, réflexif, volontaire, c'est-à-dire une participation subjective au construit social, à l'objet-culture.

À la lumière du *Tableau II. Quelques définitions de la notion de culture et leurs composantes*, on peut dégager trois caractéristiques de la notion de culture en tant qu'objet à acquérir. À l'analyse, on constate que la culture est le fruit d'un (1) construit social dynamique selon plusieurs perspectives qui s'imposent à la collectivité tout en étant produites par elle. Ainsi, la culture n'est pas naturelle à l'homme au sens d'innée, mais elle est (2) acquise et (3) inscrite dans un espace-temps* socio-historique, tant sur un plan individuel que sur un plan collectif.

La construction d'une culture en continuum se jouent au cœur des espaces-temps* (adapté de Kant –voir supra en 2.1.3.3- et de Perrenoud, 2002) vécus par l'individu (délimités par sa naissance, sa croissance, sa famille, sa fréquentation scolaire, son individuation, etc.) qui sont inscrits dans l'espace-temps* social (délimité par les lieux, la géographie, les milieux, l'historicité, les modes, les cultures évolutives, etc.). Les espaces-temps* individuels et social ne sont pas vécus et intégrés de façon séparée et indépendante, mais ils font en sorte que les composantes de la culture sont imbriquées les unes aux autres, à la manière de poupées gigognes.

La notion d'espaces-temps* concomitants chez le «je» induit le fait qu'il n'y a pas de clivages, mais des imbrications/superpositions/juxtapositions des phénomènes d'enculturation qui se produisent dans le temps. C'est la raison pour laquelle nous assimilons le concept d'espaces-temps* au concept anthropologique de strates culturelles.

Ce dernier est défini comme un concept de transmission culturelle historique, aux incidences psychologiques et géographiques (Sapir, 1967).²³ Nous retenons le concept de strates culturelles, puisque nous croyons qu'il correspond très bien à l'idée de construction de la culture en continuum chez le sujet. Nous validons ce concept par la critique de la notion de culture qui suit, critique également nécessaire à la formulation de notre définition formelle de la culture.

2.2.3.1 Discussion des notions de culture et de strates culturelles

Les trois caractéristiques de la culture (elle est le fruit d'un construit social, elle est acquise et inscrite dans un espace temps socio-historique) remettent en question les définitions traditionnelles qui définissent la culture par ses composantes. Dans le cadre de notre recherche, une définition essentielle* de la culture se doit d'être amoralisée et de faire preuve d'une scientificité sans a priori qualitatifs. Elle doit aussi être en congruence avec l'idée d'un continuum chez le sujet, élaborée à la section précédente, et non issue d'une conception basée sur le raffinement, la rareté ou la supériorité (Harouel, 1994).

Ainsi, nous ne nions pas les jugements que, comme êtres humains, nous pouvons porter sur les choses et les productions artistiques humaines, et qui servent, par exemple, à dresser les programmes scolaires. Nous ne nions pas non plus qu'il puisse exister des sphères distinctes permettant un classement. Mais, à l'analyse, notre tableau montre que le système qu'est la culture existe en vertu d'une interrelation concomitante entre la vie intellectuelle et la vie affective sous toutes leurs formes. Autrement dit, ce système qu'est la culture est constitué de l'ensemble des activités et interventions humaines d'une société donnée que nous avons classées selon les sphères de déploiement anthropologique, sociologique, humaniste et psychanalytique.

Aux fins de notre définition, cela entraîne que nous rejetons la *manière* dont les sphères anthropologique, sociologique, humaniste et psychanalytique définissent de façon exclusive la culture en fonction des seuls paramètres qui leur sont propres, car ces sphères sont

²³ On retrouve déjà chez Mauss et Durkheim, au début du XX^e siècle, l'idée de strate culturelle liée à celle de strate sociale (Bidart, 2003). Précisons que Sapir utilise ce concept de façon très appliquée en ce qu'il identifie, à partir de strates géologiques réelles identifiables sur des aires de fouilles archéologiques, des strates culturelles «immatérielles» à partir des artefacts.

concomitantes et s'influencent les unes les autres. Il en va ainsi des définitions descriptives anthropologiques, sociologiques et psychanalytiques qui établissent des listes de ce qui «entre» dans la culture pour la définir. Les définitions humanistes ou patrimoniales, quant à elles, classent les savoirs et les œuvres selon des critères qualitatifs, car elles portent en elles une vision élitiste avec des jugements de valeur et elles établissent des listes normatives explicites ou implicites de ce que la culture «contient».

Certains auteurs catégorisent la réalité en plans dichotomiques, comme si la culture était un objet «autre», situé hors du quotidien du sujet. C'est le cas de l'idée de culture première et de culture seconde (Dumont, 1968) fort généralement répandue dans le milieu québécois de l'éducation. Cette façon de voir est souvent interprétée comme une vision dichotomisée du réel, même lorsque les auteurs admettent l'absence de cloisons étanches entre ces deux sphères (Bedoin, 2007, Chartrand, 2003, Côté, 2006; Dumont, 1994; Péloquin et Baril, 2002; Saint-Jacques, 2001; Saint-Jacques, Chené, Lessard et Riopel, 2002; Simard 2001, 2002; Simard et Côté, 2005; Sorin, 2001).

La culture première chez Dumont se rapproche de la culture vue sous l'angle anthropologique et la culture seconde est une représentation de la culture humaniste. Il s'agit en fait, schématiquement, de la différenciation traditionnelle entre culture et Culture, cette dernière étant l'apanage des personnes cultivées au-delà de qu'il est aujourd'hui convenu d'appeler la culture de masse. Il existe une distance entre ces deux pôles et le «contenu» qu'on retrouve dans cette distance est constitué par deux ensembles opposés qui ne forment, au final, qu'une seule «communauté de conscience» (Dumont, 1968, p. 41).

Les deux sphères culture première du «quotidien/culture domestique» et culture seconde comme «distance/culture humaniste» qui prévalent chez Dumont, probablement en fonction de sa formation classique et de la réalité des collèges de la décennie 1960, sont bien moins significatives aujourd'hui en tant que modèle. Bien qu'il soit très opératoire, nous soutenons que ce modèle ne correspond plus à la réalité culturelle du monde contemporain québécois ni au concept de strates culturelles que nous proposons, notamment à cause des trois facteurs de changements sociologiques suivants :

- la démocratisation de la scolarisation au Québec depuis 1967 amenant une réduction des écarts de scolarisation et homogénéisant les référents culturels entre les générations
- la redéfinition de la culture à l'ère de la post-modernité et de la prééminence de la culture de masse
- la poussée extraordinaire des TIC depuis le début des années quatre-vingt, intégrées à l'école, au travail, à la maison.

Pour étayer notre critique de la notion de culture, nous explicitons ces trois facteurs de changement :

La démocratisation de l'éducation

Le premier facteur est le facteur de démocratisation de l'éducation. La *Figure IV. Effectifs des cégeps 1967-2003* donne une idée de la fulgurante progression de la fréquentation scolaire depuis 1967, année de la fondation des cégeps.

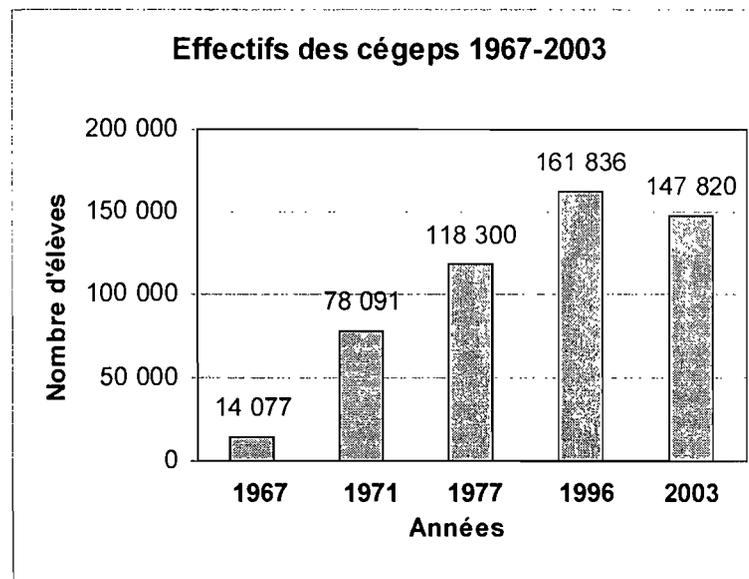


Figure IV . Effectifs des cégeps 1967-2003
(d'après Savard et Bouthaim, 2006, p. 98-127)

Statistiquement, on dénote une progression globale de 950 % entre 1967 et 2003²⁴, ce qui change considérablement le visage sociologique de la population québécoise et son rapport

²⁴ Selon la formule $T = 100 \left(\left(\frac{X2}{X1} \right) - 1 \right)$.

à la culture générale transmise et diffusée par les collègues, puis par les cégeps à partir de 1967. En effet, cela entraîne un effet d'information, d'uniformisation et de transmission intergénérationnelle beaucoup plus marqué qu'autrefois, réduisant les écarts de scolarisation dans la population, ce qui favorise notamment certaines caractéristiques de la culture post-moderne comme l'homogénéisation des référents culturels.

La culture de la post-modernité et la prééminence de la culture de masse

Le deuxième facteur de changement de la réalité culturelle est la redéfinition de la notion de culture par les critères définissant la culture de la post-modernité. La post-modernité est issue de la modernité et identifie une nouvelle sorte de société, de culture et d'individus caractérisés par des systèmes souples et ouverts, notamment constitués par l'éducation, la culture de masse et la forte présence des communications et de la presse électronique (incluant bien sûr les TIC). Nous sommes à l'ère de la réactualisation de la culture traditionnelle et du passé comme l'explique Fortier:

La vision postmoderne, aussi fragmentée soit-elle, balaie en larges faisceaux son héritage culturel [...] Là où la modernité obéit à une stratégie de la tabula rasa [...], la postmodernité relève d'une esthétique de la récupération et de l'intégration qui sanctionne un déplacement des valeurs de la modernité, toute entière fondée sur la légitimité de la distinction et de l'exclusion (Fortier, 1993, p. 32).

En effet, notre époque post-moderne révèle la coexistence et l'imbrication de plusieurs cultures, qu'elle soit de masse ou humaniste, en plus des nombreux multiculturalismes ethnologiques nationaux ou trans-nationaux. Les modèles distinguant des sphères distinctes relevant de «l'ère des ruptures» fondée sur la distinction et l'exclusion, dichotomies essentiellement modernes d'univers clos, apparaissent maintenant caduques. On parle maintenant de métissage (Scarpetta, 1985).

Signalons cependant un paradoxe dans cette «nouvelle» culture : celui de l'individualisation. Vue naguère comme une libération, cette individualisation donne

souvent accès à une culture standardisée dans laquelle la «consommation»²⁵ de l'œuvre est réduite à une participation «désacralisante» (Morin, 2002). Cette participation est non directive parce que les repères traditionnels de l'art ont été relativisés, tout comme ses conventions. Elle est aussi régulée par les formats des mass médias et les divers profilages servant de bases aux diffuseurs et producteurs, voire aux organismes subventionnaires (profilages Web ou autres études de marchés). Pour Lipovetsky (1983), plus critique encore que Morin, nous serions à «l'ère du vide». Il demeure que la culture de masse est bien réelle et que même les programmes scolaires en tiennent compte.

La présence des TIC dans la société et à l'école

Le troisième facteur de changement de la réalité culturelle est la présence des Technologies de l'Information et des Communications (TIC) qui font maintenant partie des moeurs tant économiques que culturelles. Que ce soit sous les expressions «autoroute de l'information» ou «informations en ligne», l'école ne peut plus ne pas tenir compte de la présence des TIC afin que le milieu scolaire s'ajuste à la réalité extérieure.

L'univers des TIC constitue une *culture en soi* qui suscite résistances et enthousiasme (Leclerc, 2003). Plusieurs recherches montrent que cette culture des TIC commande souvent, par le mode de fonctionnement réseautique qui lui est intrinsèque, une conception intégratrice des disciplines et une pédagogie centrée sur le sujet (l'apprenant) (Breuleux, Gurtner, Larose, Retschitzki et Rhéaume, 1997; Desjardins, Bélair et Boyer, 2000; Harrari, 2000; Lawson & Comber, 2000; Neil, 1995). L'effort d'apprentissage de la rigueur intellectuelle en devient encore plus significatif, puisque l'enseignant doit aider les élèves à manipuler et discriminer des informations souvent disparates et transdisciplinaires²⁶ comparativement à la méthode traditionnelle où les savoirs sont déclinés de façon disciplinaire, linéaire et magistrale.

Les professeurs doivent ainsi accorder une importance à la transformation de l'information et à sa transférabilité (Tardif, 1998). Malgré un problème central qui demeure, c'est-à-dire

²⁵ Du lat. *consummare* (de *cum* et *summa* « somme »), littéralement « faire la somme de ». Paradoxalement, consommer possède deux acceptions contradictoires qui s'appliquent à la «consommation» de la culture : «accomplir, achever, porter à sa perfection», et par confusion étymologique avec *consummare*, «détruire».

²⁶ Selon le mode de fonctionnement hypertextuel et hypermédiatique, propre à l'internet.

la relative absence de la charge émotive de la relation maître-élève comme premier facteur de motivation de l'élève (United States secretary of education, 2002), le changement pédagogique engendré par l'intégration des TIC s'oriente vers un nouveau paradigme d'apprentissage selon lequel l'élève est actif.



En bref : nous retenons principalement de cette discussion les facteurs de démocratisation de l'éducation et de redéfinition de la culture à l'époque post-moderne et l'apparition des TIC comme moyen de diffusion à grande échelle. Ces facteurs, entre autres, entraînent la caducité du modèle dichotomisé en deux sphères culturelles première et seconde. Nous les remplaçons par le concept de strates culturelles se déployant dans des sphères concomitantes anthropologique, sociologique, humaniste et psychanalytique selon les trois caractéristiques de la culture : celle-ci est construite, acquise et inscrite dans un espace temps socio-historique.

2.2.4 Définition formelle de la notion de culture en tant qu'objet à acquérir

Après cette discussion et après avoir précisé supra les trois caractéristiques fondamentales de la culture, nous pensons que les définitions divisant la notion de culture de manière qualitative ou catégorielle sont trop restreintes et non suffisamment essentielles*. Elles ne présentent pas la culture comme un *système* intégrant diverses sphères, mais plutôt comme un objet relativement fixe.

Notre synthèse du *Tableau II. Quelques définitions de la notion de culture et leurs composantes*, qui tient compte de la description du fonctionnement en continuum de l'enculturation vue à la section précédente, montre que la culture en tant qu'objet est construite parce qu'inscrite dans un contexte socio-historique, c'est-à-dire un univers social donné.

L'ensemble de la relation polarisée sujet-objet place le sujet «JE» au centre de la culture-objet. Ce que le sujet acquiert au cours de sa vie dans les espaces-temps* devient porteur de significations diverses et donc, conséquemment, ces acquisitions du sujet sont constitutives

de sa personnalité. Ces significations, résultats de l'intégration en continuum de savoirs de diverses natures, correspondent en fait à une somme de connaissances en réseaux.

Ainsi, chez le sujet, la culture est à distinguer de l'enculturation* (qui définit le processus d'acquisition en continuum de l'objet culturel. Qu'elle soit de nature anthropologique, sociologique, psychanalytique ou humaniste, la culture qu'acquiert le sujet peut être considérée comme un résultat, un état, une somme de connaissances qui permettent un rapport au monde. Il n'y a pas en effet «de culture sans intégration des savoirs» (Simard, 2003, p. 8, cité par Manseau et Dezutter, 2007). Nous allons plus loin en affirmant que la culture *est* connaissance, puisque les savoirs, une fois intégrés, deviennent connaissances.

Nous proposons donc la définition formelle suivante de la notion de culture en tant qu'objet acquis en continuum par le sujet. Cette définition doit être mise en relation avec la description de la notion d'enculturation* vue à la section précédente qui lui est corollaire et doit être considérée comme une définition essentielle* :

la culture est un système construit socialement, protéiforme, réseauté,* inscrit dans un espace-temps constitutif de la personnalité et constitué de savoirs à connaître porteurs de significations.*

2.2.5 Conclusion de la partie 2.2

Pour résumer, dans cette partie du chapitre deux, nous avons donné une définition formelle de la notion de culture. Pour y arriver, nous avons d'abord montré que cette notion est polysémique, à l'aide d'un tableau de diverses définitions de cette notion. On y trouve des acceptions anthropologiques, sociologiques, humanistes et psychanalytiques et trois caractéristiques fondamentales : la culture est construite, acquise et inscrite dans un espace-temps socio-historique. Après discussion et synthèse, nous avons formulé une définition essentielle du système qu'est la culture en tant qu'objet à acquérir.

2.3 Objectif de la recherche

Afin de répondre à la question : *Quels seraient les jalons qui contribueraient à une théorie intégratrice de la connaissance ?*, outre les indications relatives à nos postulats de recherche, nous avons établi dans ce deuxième chapitre le cadre conceptuel nécessaire à l'identification de ce qu'est un «contenu* de conscience».

Nous avons d'abord décrit le processus en continuum qu'est l'enculturation chez le sujet à partir d'une recension de diverses théories de la connaissance. La notion de culture a également été définie de façon formelle à partir d'une recension de diverses acceptions de ce concept. Partant de ce cadre conceptuel établi à partir d'une polarisation du rapport sujet-objet, nous avons montré que les savoirs deviennent connaissances chez le «JE » intentionnel*, c'est-à-dire des «contenus* de conscience».

La notion centrale de notre cadre conceptuel, les «contenus* de conscience» chez le «je», devient le point de départ de notre troisième chapitre. En effet, puisque notre recherche développementale vise à apporter une contribution à une théorie de la connaissance dans le domaine didactique, il est pertinent d'un point de vue méthodologique de discuter les prolégomènes* de cette théorie, c'est-à-dire de discuter la notion de connaissance sous l'angle de la compréhension et sous l'angle épistémologique. Afin de pouvoir actualiser cette contribution, un objectif principal ainsi que deux sous-objectifs ont été établis:

- Objectif principal : proposer des jalons pour une contribution à une théorie intégratrice de la connaissance dans un cadre didactique.
- Sous-objectif : établir les prolégomènes nécessaires :
 - voir ce qu'est la compréhension en tant que processus de transformation des savoirs en connaissances et donner un exemple littéraire transdisciplinaire afin de bien expliciter l'idée de transmission et de connaissances en réseaux;
 - établir une épistémologie* didactique de la connaissance mettant en lien le concept de «savoirs objectivés»* et la connaissance chez le «je», selon deux aspects :
 - d'une part, la notion de certitude de la connaissance chez le «je»;
 - d'autre part, la notion de vérité de la connaissance chez le «je».

Nous reprendrons donc au chapitre suivant, la nature immanente* et opératoire* de la culture vues au présent chapitre pour expliquer le processus de la compréhension. Cela nous permettra d'analyser et de mieux définir, par un exemple didactique concret, comment se forment des «contenus de conscience» chez le sujet à partir de son rapport à la culture. Nous verrons aussi la notion de langage, notamment dans son rôle de support* des «contenus de conscience», c'est-à-dire des connaissances.

Ensuite, dans la deuxième partie du chapitre trois, la notion de «contenu de conscience», c'est-à-dire de connaissance, sera critiquée épistémologiquement. À partir de la notion de «savoirs objectivés*», nous discuterons la valeur de la connaissance en tant que certitude et vérité chez le «je» intentionnel* dans le cadre de notre contribution à une théorie noétique* de la connaissance.

Enfin, à partir du cadre conceptuel et une fois ces prolégomènes établis, nous serons en mesure de contribuer à la proposition de jalons de la théorie noétique.

CHAPITRE 3

PROLÉGOMÈNES À UNE THÉORIE

DE LA CONNAISSANCE

Après avoir vu dans notre cadre théorique que la connaissance se trouve au cœur des phénomènes de l'enculturation et de la culture, il est nécessaire d'un point de vue méthodologique d'établir les prolégomènes* de notre contribution théorique. Le présent chapitre vise donc à présenter les notions préliminaires nécessaires à la formulation des résultats du chapitre quatre : une contribution à la théorie noétique* de la connaissance. Cela se fera en deux sections : il faut d'abord expliquer ce qu'est la compréhension, pour ensuite pouvoir critiquer épistémologiquement la connaissance.

En effet, dans la première section, nous traitons de la «compréhension» qui est l'un des principes du *paradigme de la complexité* (cf. supra en 1.4). C'est la raison pour laquelle nous distinguons apprentissage et compréhension et privilégions cette dernière. Au-delà des raisons de cohérence interne de notre recherche, la compréhension est liée à la symbolisation par le langage, qui est au cœur des apprentissages symboliques de types propositionnels.

En nous appuyant sur les bases conceptuelles établies au chapitre deux, on verra d'abord, sur un plan didactique, le processus de la compréhension qui mène à la transformation des savoirs en connaissances chez le «JE» intentionnel*. Ce processus de compréhension sera décrit dans un premier temps en fonction de la nature immanente de la culture. Dans un deuxième temps, ce processus sera décrit en fonction de sa nature opératoire. Ces deux aspects de la nature de la culture sont distincts, mais parallèles. Un exemple didactique transdisciplinaire clôt la section.

Ensuite, dans la deuxième section, étant donné que l'aboutissement de la compréhension est la transformation des savoirs en connaissances, il est nécessaire de discuter, sur un plan épistémologique didactique, de ce que nous entendons par «connaissance», en mettant en lien le concept de «savoirs objectivés»* de types propositionnels et celui de la connaissance chez le «je». Cette discussion se fera en questionnant d'une part, l'idée de certitude à l'aide du «Cogito» de Descartes et, d'autre part, l'idée de vérité à l'aide du problème de Gettier (1963).

Les idées de certitude et de vérité, bien que traitées épistémologiquement de façon générale, sont toujours pensées selon des préoccupations didactiques explicitées en conclusion des sections.

3.1 La compréhension : construction de la signification et « contenus de conscience »

Comprendre. Toujours comprendre. Moi, je ne veux pas comprendre.

Anouilh, *Antigone*

D'où viennent les connaissances ? Dans notre recherche, la culture est présentée comme le pôle objet du rapport sujet-objet. Elle est, entre autres, constituée de savoirs à connaître porteurs de significations. Elle est donc vécue comme une appropriation de savoirs et, subséquemment, vécue comme un facteur de jugement (Reboul, 1992). Mais, l'appropriation, est-ce apprendre ou comprendre ?

Apprendre (du latin *apprehendere*, *prendre*, *saisir*) signifie recevoir un enseignement ou acquérir «une connaissance par l'exercice de l'intelligence, de la mémoire, des mécanismes gestuels appropriés» (Imbs, 2007). Il y a une part de mnémotechnie face à un contenu à acquérir comme, par exemple, *apprendre* la tirade du Cid.

Comprendre (du latin *compre(he)ndere*, composé de *cum*, *avec*, et *prehendere*, *prendre*, *saisir*, littéralement *saisir ensemble*, d'où *saisir par l'intelligence*, *embrasser par la pensée*) signifie «saisir intellectuellement le rapport de signification qui existe entre tel signe et la chose signifiée, notamment au niveau du discours » (Imbs, 2007). Il y a ici une part d'intellection qui passe par la représentation d'un savoir chez le sujet comme, par exemple, *comprendre* le sens de la tirade du Cid (dans sa logique interne et dans le cadre de la pièce entière de Corneille).

L'appropriation (donner en propre, donner à soi) comme acte d'intellection est donc à la fois apprentissage et compréhension par le rôle combiné de la mémoire et du langage. En psychologie cognitive, l'intelligence fonctionne à partir de systèmes de représentations

symboliques (voir supra en 2.1.3.3). Ces systèmes cognitifs s'ordonnent à partir de différents types de mémoires dont la base est la mémoire à long terme (ou MLT) qui fonctionne principalement à partir de concepts.

Pour les cognitivistes, *apprendre* consiste à intégrer des informations nouvelles en MLT (Lindsay et Norman, 1980). Cette MLT se subdivise en deux : la mémoire épisodique et la mémoire sémantique. La mémoire épisodique contient des éléments «personnels» et la mémoire sémantique contient les apprentissages subsymboliques (acquis sans l'usage du langage) et les apprentissages symboliques (acquis avec l'usage du langage, comme la plupart des apprentissages scolaires, par enseignement et lecture) (Richard, 1995).

C'est la raison pour laquelle l'enseignant doit agir le plus fréquemment possible en fonction de la mémoire sémantique puisqu'il est essentiel de reconnaître «que les connaissances logées dans la mémoire sémantique ont un caractère universel, plus général que celles de la mémoire épisodique. Un des rôles de l'école est de développer des connaissances que la personne peut généraliser» (Tardif, 1992, p. 176).

C'est donc la mémoire sémantique, comme partie de la MLT, qui conserve les apprentissages conceptuels symboliques contenant, notamment, les connaissances déclaratives de types propositionnels issues du langage et de la compréhension vue comme construction de la signification (Weil-Barais, 2001). Ces savoirs correspondent en grande partie aux savoirs objectivés* enseignés tels qu'on les trouve dans le domaine scolaire sous de multiples supports*; un fois intégrés, c'est-à-dire appris et «compris», ils deviennent connaissances, c'est-à-dire «contenus* de conscience».

Cette première section du chapitre trois discute des «contenus de conscience» acquis par la compréhension : conscience du monde, choix intimes, vie intérieure, outils de la vie adulte, culture, connaissances. Nous sommes ici en plein rapport à soi *devant* le monde, ce qui est le critère premier de l'expression de l'individu et de la liberté fondamentale de chacun. Il s'agit d'un rapport éminemment personnel donc la compréhension est le vecteur.*

Comment se manifeste ce rapport ? Dans cette section, selon notre quatrième postulat de recherche, l'idée de rapport par la compréhension est traitée à travers le support* qu'est le langage, afin de faire mieux saisir la nature immanente de la culture qui est liée à sa nature opératoire. Ces deux aspects fonctionnent toujours en parallèle et seront traités l'un à la suite de l'autre. Un exemple didactique explicite la construction de signification favorisant l'intégration de « contenus* de conscience » par la compréhension. Le réseau conceptuel suivant schématise l'ensemble des sections 3.1.1 et 3.1.2 :

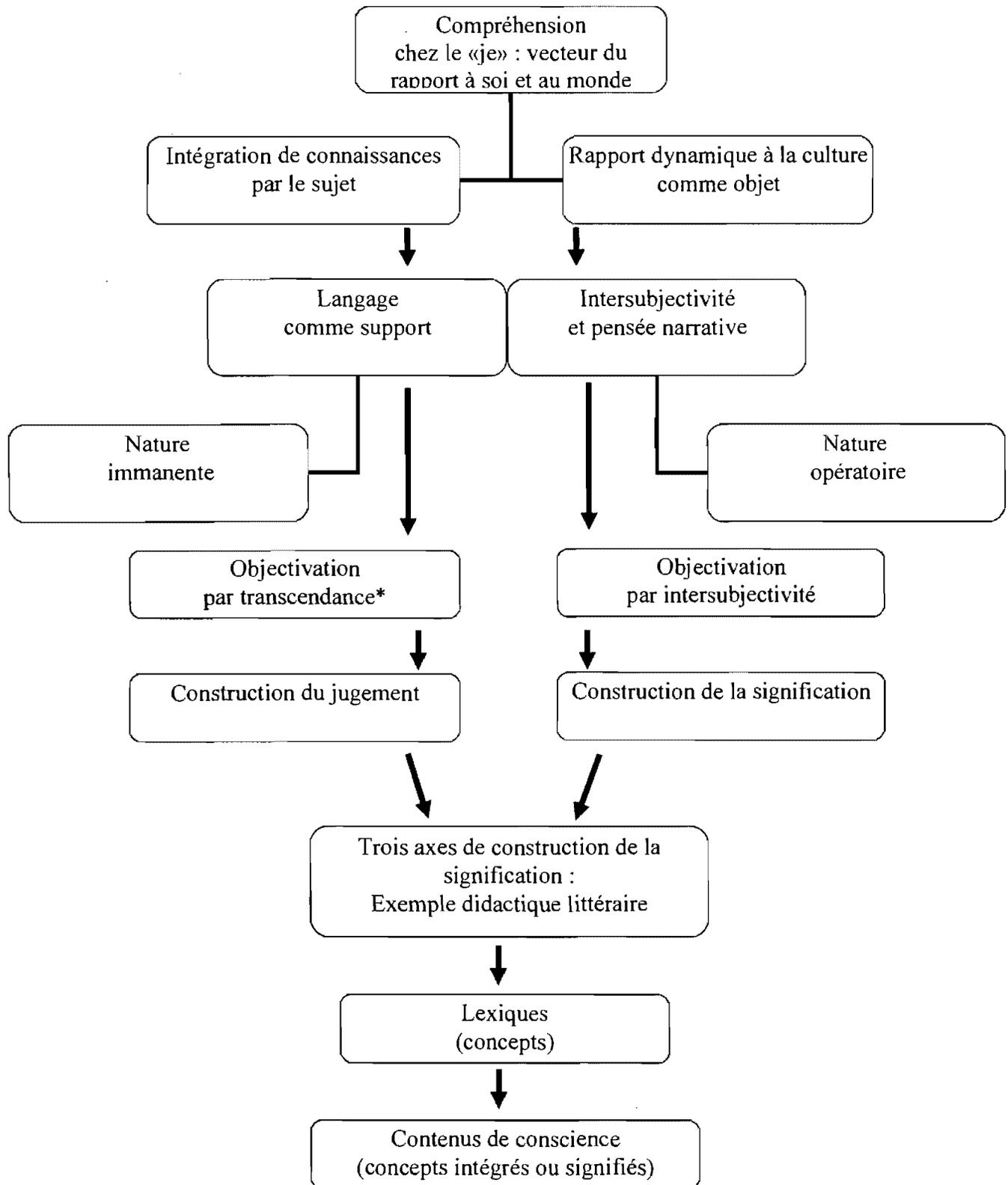


Figure V. Réseau conceptuel de la section 3.1

3.1.1 Compréhension et nature immanente de la culture

Outre le fait que les programmes scolaires doivent être conséquents, la transmission culturelle exige la participation du sujet (l'élève) qui l'interprète. Il n'y a pas de culture chez le sujet sans la transformation des savoirs en connaissances, c'est-à-dire sans la compréhension. Il s'agit d'un dialogue entre le «sujet intentionnel*» et la culture-objet. Cette dynamique dialogique n'est possible qu'à travers le langage, à la fois support* chez le sujet et outil de diffusion de la culture-objet.

Dans un cadre scolaire ou didactique, la compréhension est toujours intégration de connaissances à partir d'une culture qui la précède. Elle est élargissement ou modification des réseaux de connaissances par l'intégration de nouveaux savoirs chez le «JE» intentionnel*. En effet,

comprendre le monde n'est donc pas uniquement une activité de traitement de l'information ou de construction sociale de la connaissance, mais également un mode d'être fondamental du sujet porté par un projet de compréhension au sein d'une langue et d'une culture (Simard, 2001, p. 22).

Pour illustrer le rôle du langage selon un point de vue didactique, nous réduisons à des fins d'exemple cette «compréhension du monde» au créneau plus étroit d'une discipline scolaire : la littérature.

La littérature constitue un parfait exemple de «compréhension du monde» à travers le langage, puisque les oeuvres du patrimoine littéraire sont autant «d'ouvertures sur les mondes possibles aussi bien qu'accès à ceux qui ont existé avant nous. [...] Elles transcendent le temps» (Gohier, 2005, p. 26). La lecture littéraire n'est pas un acte intellectuel standard ou une acquisition d'un savoir déclaratif, mais plutôt «l'inscription d'une démarche personnelle » (Gervais, 1996, p. 24). Ainsi, pour Leenhardt et Jozsa (1982, p. 35), ce rapport à la littérature fait en sorte que ce sont :

les lecteurs eux-mêmes, d'une certaine manière, [qui] «écrivent» ou «ré-écrivent» à leur propre usage le «roman lu» de telle sorte

que ce qu'ils tirent du roman, ce qu'ils en font ne dépend pas tant du texte que de leurs propres structures psychiques et idéologiques.

Bien qu'on ne puisse pas, selon Wittgenstein (1972), considérer la langue (et, dans le cadre de notre recherche, la littérature) comme un modèle univoque de significations et qu'il faille aussi accepter l'idée que le langage même s'épuise peut-être dans cette fonction de signification, il convient de se rappeler que ce rapport du sujet à la culture est constitutif de la personnalité dans la mesure où il favorise son autonomie.

On comprend que les «contenus* de conscience» ne désignent pas simplement une boîte dans laquelle entrent des savoirs ou des perceptions, mais qu'ils résultent d'une visée intentionnelle* porteuse de sens de façon éminemment personnelle, à partir du choix-d'un point de vue qui est fait entre plusieurs possibles sur ce que le sujet veut connaître. La culture construite est toujours ajout à ce qui est déjà là; la compréhension est intégration de «nouvelles données» à des réseaux déjà existants, elle est un processus.

Comment ces réseaux prennent-ils forme ? Le premier facteur permettant cette construction de réseaux est le langage, puisque celui-ci est à la base, chez le sujet, de la construction consciente de la connaissance (Armstrong, 1999). Dans le cadre scolaire, cette connaissance est avant tout disciplinaire, *par et dans* le langage. L'apprenant utilise le canal langagier tant dans sa relation à l'enseignant (questions et réponses) que dans sa conceptualisation de l'information (en situation de lecture ou de rédaction). En bref, ce qui est central ici, c'est l'idée de langage (et de ses lexiques) qui est porteuse de sens selon le psychisme propre du «je» intentionnel*.

Chez le sujet, l'immanence de la culture s'inscrit dans le langage et le langage est le support* de cette immanence. En effet, le langage (les connaissances et les concepts identifiés par les lexiques) *exprime* la culture telle qu'elle existe chez le sujet. C'est ce rapport du sujet à lui-même *par et dans* le langage qui fait de sa culture un donné immanent (Lafleur, 2007a).

Cette immanence du langage, en particulier le langage littéraire (Vigotsky, 1997) possède son infrastructure sémantique et syntaxique qui est le code linguistique et que nous considérons ici surtout dans son aspect lexical : connaître le monde, c'est aussi pouvoir le conceptualiser plus ou moins explicitement, le nommer, pour lui donner un sens. Ce sens, ces interprétations ou ces symboles (Durand, 1984) forgés par le sujet *sont ce qui crée* la distance entre le sujet et la culture-objet (Dumont, 1968, Zakhartchouk, 1999). En effet, le sujet reconstruit ces savoirs en les intégrant par la fonction symbolique, c'est-à-dire par la capacité d'objectivation, dans cette «distance» hors du monde mais en lui.

En conséquence, le donné immanent (le bagage de concepts) porté par le sujet et «obtenu par la culture» crée une transcendance* (Finkielkraut, 1985, 1987), c'est-à-dire une compréhension du monde avec un recul, une relation au monde situé hors de la conscience. Autrement dit, la capacité d'objectivation devient capacité de jugement. Or, si on comprend bien Sorin (2001), c'est justement «l'absence de jugement» qui fait problème aujourd'hui, car l'identité éthique des élèves est menacée par «le désarroi et la confusion par rapport au système de valeurs [...] pouvant conduire à l'anomie, c'est-à-dire à l'incapacité de s'imposer des normes de conduite». Cela montre que la culture favorise la formation d'une identité éthique conditionnée par un rapport au monde (Marcuse, 1970; Gervais, 1996) selon les propres structures psychiques et idéologiques des individus (Leenhardt et Jozsa, 1982) face à un réel complexe.

On conçoit alors que la finalité «immanente» de la culture, le jugement, dépend d'une structure psychique extrêmement complexe. Le jugement est une manifestation de la liberté, inscrite dans la personnalité, dans la complexion psychique de l'individu. C'est le langage, phénomène social par excellence, qui est l'instrument premier de cette individuation (Crahay, 1999). Par le langage, la culture est porteuse de valeurs et des concepts que l'individu construit pour comprendre, c'est-à-dire pour décrire et expliquer ce qui l'entoure ou fait partie de sa vie intérieure. Cela montre précisément en quoi la culture est constitutive de la personnalité.

3.1.1.1 Conclusion de la section 3.1.1

Pour récapituler cette section du chapitre trois, il faut retenir que la nature immanente* de la culture se situe dans le rapport de «je» intentionnel* avec lui-même *par* et *dans* le langage comme support* des «contenus* de conscience». Ces contenus proviennent de l'enculturation* sous forme de compréhension, ils en sont le résultat. Par l'exemple de la lecture littéraire, nous avons explicité que celle-ci est un rapport personnel du sujet avec la culture. Le sujet élargit ou modifie ses réseaux de connaissances par une construction consciente de ses connaissances. Les contenus de conscience qui en résultent sont supportés* par le langage qui favorise la capacité d'objectivation. Celle-ci devient facteur de jugement porteur d'une identité éthique, et donc d'une liberté personnelle.

Pourtant, malgré cette immanence, nous sommes en plein domaine de l'acquis et non de l'inné. Ce qui est inné, c'est de *pouvoir* apprendre et comprendre à divers degrés dans divers champs, dont le champ symbolique et d'appartenance sociale. Là est l'immanence et ce qu'elle induit forcément : un rapport à soi et au monde; et de ce rapport au monde, découle la nature opératoire de la culture dont nous discutons au point suivant.

3.1.2 Compréhension et nature opératoire* de la culture

La compréhension est intégration, comme nous l'avons vu à la précédente section, mais elle est aussi un *rapport dynamique* du sujet à une culture-objet, à ce qui lui est extérieur, à ce qu'il intègre ou non, de nouveau. Si l'immanence permet le rapport à soi et le rapport au monde, c'est de la dynamique de ce rapport au monde que découle plus spécifiquement la nature opératoire* de la culture dans la mesure où c'est ce rapport qui permet de progresser ou à tout le moins d'évoluer. En effet, la compréhension chez le sujet ne peut prendre forme que par la nature opératoire* de la culture, c'est-à-dire par le fait que la compréhension est le vecteur* chez le «je» de la culture-objet diffusée, «utilisée», structurée.

Ainsi, de façon générale, la compréhension comme rapport dynamique est tributaire du concept d'intersubjectivité -et donc au premier chef d'un aspect dialogique-, qui est à la base de la construction de significations. Cette intersubjectivité produit la «pensée narrative»* (appelée aussi mode interprétatif), porteuse des significations partagées par une

société donnée. Cette «pensée narrative» précède la pensée logico-scientifique (appelée aussi mode explicatif) (Bruner, 1996).

La pensée narrative permet de dépasser l'aspect particulier des expériences individuelles et, par les récits, de décrire « les activités symboliques que l'homme utilise pour construire et donner un sens au monde qui l'entoure et à sa propre existence» (Bruner, 1991). Ce mode interprétatif est primordial

tant pour la cohésion d'une culture que pour la structuration des personnalités individuelles. [...] Donner du sens au monde est d'abord le fruit d'un traitement interprétatif; c'est seulement dans un second temps que le sujet s'efforce de se doter d'un cadre explicatif (Crahay, 1999, p. 337-338).

Or, ce sont « [les élites qui] sont productrices d'un patrimoine symbolique qui se donne souvent comme une culture universelle» (Dumazedier, 1998). Ce sont donc les élites (clercs, intellectuels créateurs, critiques, voire les programmes scolaires eux-mêmes en tant que légitimation d'une transmission culturelle) qui établissent ou définissent en grande partie la culture générale en tant qu'objet construit et inscrit dans un espace-temps socio-historique donné. Le savoir humain est une construction collective puisque, en définitive, tous les savoirs humains partagés sont jugés, complétés ou affinés par une «collaboration» qui transcende l'espace-temps socio-historique dans lequel il est produit, et ce, principalement grâce à l'écrit, donc à la pensée narrative.

Pour le «je», ce rapport dynamique est possible par la mise en perspective et la mise à distance (Saint-Jacques, 2001) des savoirs objectivés* que nous appelons la capacité d'objectivation (cf. 2.3.1). À travers la pensée narrative, cette capacité d'objectivation existe sous «un triple rapport au monde, d'ordre rationnel, pour le comprendre, et d'ordre symbolique et affectif, pour en faire partie par sa sensibilité et son affectivité» (Gohier, 2005, p. 27):

C'est ce triple rapport dynamique à la culture qui fait que le sujet peut « se situer par rapport aux grands pôles de l'évolution de la pensée humaine », c'est-à-dire qui lui donne la

possibilité de puiser des éléments qu'il veut intégrer (MELS, 2007a). Dans un cadre scolaire, on parle donc d'apprentissage externe (ou exogène, par exemple un enseignement) et d'apprentissage interne (ou endogène), quand le sujet fait sa propre synthèse par adhésion, par choix (Arpin, 2001).

Puisque le «je» intentionnel* construit sa réalité par ses apprentissages et que cette «construction de la réalité découle de la construction de la signification » (Bruner, 1996, p. 367), ce triple rapport peut prendre forme, didactiquement, si l'on considère les trois paramètres d'une intégration culturelle la plus riche de sens possible, c'est-à-dire quand on tient compte des axes transhistorique, transculturel et transdisciplinaire des savoirs enseignés, des «problèmes» présentés (Lafleur, 2007b).

3.1.2.1 Conclusion de la section 3.1.2

La nature opératoire de la culture est liée au rapport dynamique qu'on retrouve dans le processus de compréhension vu comme le vecteur* de l'enculturation. C'est notamment l'intersubjectivité, permettant au premier chef la pensée narrative, qui rend possible le rapport avec le patrimoine symbolique d'une société donnée. Ce contact favorise la construction de la signification qui s'effectue chez le «je» intentionnel* par un triple rapport (rationnel, symbolique et affectif) pouvant prendre forme, didactiquement, selon les trois axes d'une intégration culturelle riche : les axes transhistorique, transculturel et transdisciplinaire des savoirs.

C'est ce qui nous amène à développer l'exemple de la section suivante qui explicitera didactiquement la compréhension sous les angles immanent et opératoire.

3.1.3 Composantes d'une séquence didactique

Après avoir vu la compréhension sous l'angle de la nature immanente et opératoire de la culture, nous donnons un exemple littéraire concret et détaillé de séquence didactique afin d'illustrer le phénomène de la compréhension sous l'angle de la construction de la signification. Dans un contexte d'enseignement, les savoirs présentés ne sont pas que des contenus objectivés* ou simplement diffusés, ils induisent forcément des questions sur leur définition, leur origine disciplinaire ou historique, leurs caractéristiques, leurs liens avec

d'autres savoirs, enfin sur les divers paramètres relatifs à leur nature (que ce soit chez celui qui prépare un enseignement ou chez celui qui le reçoit).

Ces questions, chez le «je», sont une manifestation dans un cadre didactique de la nature opératoire de la culture, c'est-à-dire du rapport dynamique aux savoirs (à leur diffusion, leur manipulation, leur utilisation, leur structuration). Pour en faciliter la transmission et, conséquemment, le processus de construction de la signification en réseaux chez le sujet, il faut favoriser des séquences didactiques riches de sens afin de rendre possible le «processus complexe de participation» à la situation d'apprentissage (Barth, 1995, p. 8).

3.1.3.1 Les deux aspects porteurs de significations d'une séquence didactique

Comment cette richesse sémantique peut-elle être modulée et favoriser l'intégration des savoirs aux réseaux de connaissances du sujet ? Cela est concevable en tenant compte de deux aspects principaux qui enrichiront les possibilités pédagogiques et culturelles et le rapport dynamique aux différents éléments de culture. Ces aspects modulent la transmission d'une séquence didactique favorisant le processus de construction de la signification. Ils doivent être modulés en deux temps, c'est-à-dire présentés selon deux aspects qui sont liés.

Le premier aspect est constitué des trois axes de présentation du savoir : les axes transdisciplinaire, transhistorique et transculturel. Ces trois axes nous semblent être au cœur d'un savoir «riche de sens» parce qu'ils permettent la présentation des savoirs, d'une part dans leur nature disciplinaire, et d'autre part, dans le temps et dans l'espace (ces deux derniers axes étant liés).

Le deuxième aspect est tributaire du premier : ces trois axes commandent l'utilisation de lexiques appropriés.

3.1.3.2 Premier aspect de la séquence : trois axes en deux plans

Quand on élabore un programme scolaire selon une perspective culturelle, le programme doit comporter deux plans afin d'établir une cohérence à la fois horizontale et verticale qui s'actualise dans des pratiques d'enseignement et d'apprentissage conséquentes. Le premier plan représente *l'équilibre* horizontal entre les domaines d'apprentissage et le deuxième

plan, la *présence* verticale de l'approche culturelle, comme une valeur ajoutée aux apprentissages par compétences (Simard, 2001).

Bien que ce principe d'organisation s'applique à l'élaboration de programmes cohérents, nous le transférons et l'adaptions pour l'appliquer aux savoirs enseignés eux-mêmes dans le but de réaliser une séquence didactique riche de sens. Le plan de l'*équilibre* horizontal devient pour nous le plan horizontal de l'historicité des savoirs situés dans le temps et l'espace et le plan de la *présence* verticale devient le plan vertical de l'identification des savoirs selon leur nature disciplinaire.

Horizontalité : temps et espace

Plus explicitement, sur le plan horizontal, les savoirs doivent être ancrés dans une historicité pertinente. Une suite chronologique doit s'établir entre la réalité historique des savoirs présentés. Il s'agit du plan horizontal diachronique, ou «flèche du temps», constitué des axes transhistorique et transculturel qui sont liés (ils représentent le temps historique et l'espace géographique).

Verticalité : nature disciplinaire

Sur le plan vertical, la séquence doit décliner l'identification disciplinaire des savoirs. Une filiation de ces savoirs ou des liens avec d'autres savoirs doivent être explicables sans être affaire d'épistémologie.* Il s'agit du plan vertical synchronique ou de «filiation» constitué de l'axe transdisciplinaire (Lafleur, 2007b).

Un exemple concret de séquence didactique à trois axes

À titre d'exemple, nous prenons un point de départ aléatoire : l'objet culturel que constitue la nouvelle *La Mort à Venise* (1912). Le sens de la nouvelle de Thomas Mann, qui serait enseignée dans un cours de littérature, pourrait être enrichi de l'adaptation cinématographique du même titre de Visconti (1971), film dont la trame sonore est en partie composée de l'Adagietto de la 5^e symphonie (1913) de Gustav Mahler²⁷.

²⁷ À des fins de clarté, nous avons volontairement omis, dans cette filiation, l'opéra de Britten (1973) sur le même sujet.

Outre les significations inhérentes à l'œuvre littéraire elle-même (ce qui peut déjà contenir toute une somme de liens possibles), la *Figure VI* résume les éléments composant cette séquence didactique à partir de la nouvelle de Mann qui est considérée comme la base didactique «A», de B et C. On trouve dans la *Figure VI* les éléments transhistoriques, transculturels et transdisciplinaires qui identifient le temps, l'espace et la nature disciplinaire inclus dans cette séquence :

A	B	C
<i>Mann</i> <i>La Mort à Venise</i>	<i>Visconti</i> <i>Mort à Venise</i>	<i>Mahler</i> <i>Adagietto de la 5^e symphonie</i>
Transhistorique (temps) • 1912	Transhistorique (temps) • 1971	Transhistorique (temps) • 1901
Transculturel (espace) • Allemagne	Transculturel (espace) • Italie	Transculturel (espace) • Autriche
Transdisciplinaire (nature) • Littérature (base) • Lexique littéraire	Transdisciplinaire (nature) • Cinéma (filiation) • Lexique cinématographique	Transdisciplinaire (nature) • Musique (filiation) • Lexique musical

Figure VI. Éléments de présentation d'une séquence didactique à partir d'une oeuvre de Thomas Mann

© Dominique Lafleur, 2007

Cette figure identifie les éléments de bases transhistoriques, transculturels et transdisciplinaires qui seraient traités en classe par diverses activités d'intégration. Une fois cela établi, l'enseignement de cette séquence devra s'effectuer selon les lexiques appropriés propres aux disciplines concernées. L'aspect lexical, le deuxième aspect d'une séquence didactique riche de sens, sera approfondi au point suivant (3.1.3.3).

Cependant, pour expliciter davantage les trois axes en deux plans, nous illustrons géométriquement les deux plans horizontal et vertical contenant les trois axes. Nous aurons donc aussi recours à la *Figure VII. Les trois axes de construction de la signification de l'objet culturel*. Celle-ci présente selon le modèle du graphique cartésien les deux plans vertical synchronique (y) et horizontal diachronique (x) sur lesquels sont distribués les trois axes de construction de la signification :

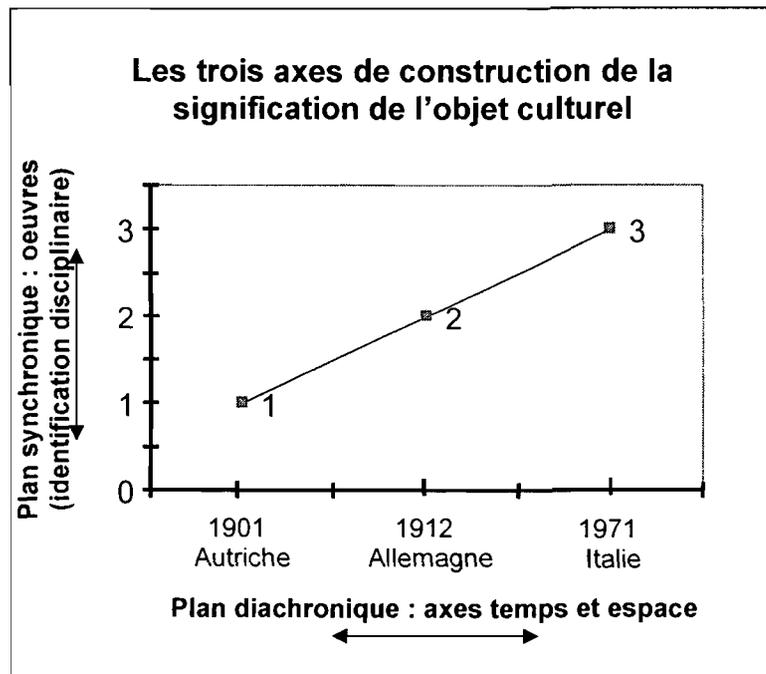


Figure VII . Les trois axes de construction de la signification de l'objet culturel

© Dominique Lafleur, 2007

L'axe horizontal des abscisses, ou axe des x, représente la diachronie (horizontalité : *temps et espace*) : Autriche, 1901, Allemagne, 1912 et Italie, 1971. Étymologiquement, le mot *abscisse* vient du latin *abscidere* qui veut dire « couper ». Ainsi, on « coupe » le temps et l'espace en datant les œuvres et en délimitant les lieux.

L'axe vertical des ordonnées, ou axe des y, représente la synchronie (verticalité : relations transdisciplinaires) par les trois points : 1) musique, 2) littérature, 3) cinéma. Étymologiquement, le mot *ordonnée* vient du latin *ordinare* qui veut dire « mettre en ordre, classer méthodiquement, ranger dans un ordre satisfaisant pour l'esprit ». Ainsi, on « classe » aussi les objets culturels selon leur nature disciplinaire pour « satisfaire l'esprit ».

Selon la logique historique de la « flèche du temps » de l'axe des x, les objets sont datés : la symphonie (1) de 1901 est suivie de la nouvelle de 1912 (2), puis du film de 1971 (3). La droite tracée tient compte des trois axes et représente la filiation historique réelle entre les œuvres. Par contre, la réelle filiation artistique et didactique est représentée par la *Figure*

VI: Mann a écrit une nouvelle dont s'est inspiré librement Visconti qui a utilisé une musique de Mahler.

3.1.3.3 Deuxième aspect de la séquence: les lexiques

Dans un deuxième temps, la séquence didactique doit utiliser les lexiques appropriés décrivant l'historicité (temps et espace) et les savoirs disciplinaires ou transdisciplinaires (littérature, musique, cinéma, selon notre exemple). Ces lexiques supportent* aussi des activités d'intégration (analyse formelle et diégétique, écoute active, visionnage, etc.). Le langage est ici porteur, par les champs lexicaux disciplinaires, d'un vaste *réseau de connaissances* (le donné immanent) qui prend forme chez l'apprenant par des activités d'intégration de ces savoirs (l'opérateur) (Lafleur, 2007b).

C'est alors par la fonction symbolique et immanente du langage que le sujet reconstruit ces savoirs en les intégrant par la capacité d'objectivation de son imagination, dans cette «distance» conceptuelle hors du monde mais en lui, dans la sphère du «ressenti» (Gohier, 2005). En effet, la symbolisation est la transformation d'une représentation concrète en abstraction, c'est-à-dire que les savoirs objectivés* deviennent connaissances chez le sujet, chez le «je » intentionnel*. Cette symbolisation est ce que Durand (1984) appelle l'épiphane d'un mystère. Analogiquement, en termes linguistiques, on appelle signifiants (Sa) les mots ou signes qui symbolisent des concepts. Ces concepts intégrés sont appelés signifiés (Sé). Ces signifiés sont ce que nous appelons, dans le cadre de notre recherche, des connaissances ou «contenus* de conscience».²⁸

3.1.4 Conclusion de la section 3.1

En abrégé, nous avons décrit dans cette section le phénomène de la compréhension sous l'angle du rapport à soi et au monde. Par un exemple didactique concret, nous avons montré comment les savoirs pouvaient être modulés et transmis de façon à favoriser la construction de significations chez le sujet à partir de la nature immanente et opératoire de la culture. Deux aspects doivent être considérés dans une telle séquence. Tout d'abord, les trois axes de présentation d'un savoir, les axes transdisciplinaire, transhistorique et transculturel (liés

²⁸ Voir note 12, p. 15.

à la nature disciplinaire, au temps et à l'espace), permettent d'enrichir sa signification par l'expression claire de son historicité et de son identité. Ces axes, pensés horizontalement et verticalement, commandent le deuxième aspect de cette séquence : l'utilisation des lexiques appropriés. Ce recours au langage soutient la capacité d'objectivation menant à la symbolisation des savoirs sous forme de connaissances. Nous nommons cette symbolisation sous forme de concepts intégrés des «contenus de conscience» formant des réseaux de connaissances chez le sujet. Ces «contenus de conscience» sont le résultat du processus qu'est la compréhension comme vecteur* de l'enculturation. .

Avant de formuler notre contribution au chapitre quatre, il est méthodologiquement nécessaire de discuter épistémologiquement la notion qui est au cœur de notre contribution à la théorie noétique : la connaissance. C'est ce que nous proposons à la section suivante.

3.2 Connaître, c'est être consciemment

*Sapience n'entre point en ame malivole,
& science sans conscience n'est que ruyne de l'ame.*

Rabelais, *Pantagruel*

Outre qu'elle soit un contenu* de conscience issu de la compréhension, qu'est-ce qu'une connaissance? Comment caractériser sa présence dans la conscience? Cette deuxième section du chapitre trois présente une discussion épistémologique de la notion de connaissance, c'est-à-dire l'idée de «faits» présents à l'esprit (Rieunier, 2001, p. 31). Après avoir vu à la section précédente que les «contenus de conscience» résultent de la compréhension qui est rapport du «JE» à soi et au monde, il importe, d'un point de vue méthodologique, de mener une étude épistémologique critique afin de définir la notion de connaissance dans le cadre d'une contribution à une théorie de la connaissance.

Étant donné notre postulat de recherche visant à théoriser le phénomène de la connaissance chez le «JE» intentionnel* (cf. 2.1.3.1), dans cette discussion, nous tiendrons compte de deux aspects liés au «JE». Le premier aspect, la certitude de nos connaissances, sera vu à l'aide du Cogito de Descartes, le «je pense donc je suis». On verra que l'idée de certitude est liée à celle de contenu* de conscience chez le sujet. Puis, à partir du problème de

Gettier²⁹, nous discuterons de l'idée de la croyance du sujet en la vérité d'une proposition qui légitime traditionnellement l'idée de connaissance. Nous verrons que l'idée de vérité est liée à celle de perception chez le «JE» intentionnel*.

Termes de la discussion

Pour bien mener cette discussion épistémologique dans ses deux aspects, il convient maintenant de définir préalablement quelques termes clés. Ces distinctions sont délicates, mais essentielles et tiennent compte de ce qui précède dans la présente recherche. Elles sont toutes fondées sur la distinction de base suivante :

Nous proposons [...] de ramener toujours l'opposition du subjectif et de l'objectif à celle des idées ou des fins seulement individuelles et des idées ou fins universellement valables [...]. Cette opposition est précise, centrale, conforme à l'usage des historiens et des savants; elle permet de distinguer le subjectif de l'objectif, dans la plupart des cas, par un critérium expérientiel incontesté (Lalande, 1983, p. 701).

Elles sont présentées en ordre logique de compréhension pour le lecteur et non en ordre alphabétique :

- COGNOSCIBILITÉ : qualité de ce qui peut être connu à partir du réel, des raisonnements ou des savoirs objectivés (perception ou certitude) (Imbs, 2007).
- RÉEL OBJECTIF : réel connu tel qu'il est perceptible selon une conviction consensuelle fiable. Correspond souvent à un consensus empirique positiviste et donc à une proposition vraie. Par exemple, Beethoven est mort en 1827 (certitude) (Lalande, 1983).
- RÉEL SUBJECTIF : réel *modifié* par la vie affective du sujet. Correspond à la fonction symbolique (cf. 3.1.1) chez le «je» intentionnel*, donc au contenu* de conscience. Par exemple, « la mort de Beethoven en 1827 » peut s'inscrire dans le réseau de connaissances du sujet telle quelle ou être modifiée en : « la mort de Beethoven en 1827 est la mort de mon compositeur préféré » (perception) (Lalande, 1983).

²⁹ Problème qui tire son nom d'Edmund Gettier, auteur du bref et célèbre article de 1963, *Is justified true Belief knowledge ?* (Une croyance vraie et justifiée est-elle une connaissance ?). Voir Annexe II.

- **SAVOIR** : tout objet à connaître situé hors de la conscience du sujet. Est appelé aussi savoir déclaratif, formel, réifié* (cf. 2.1.3.3), connaissance inerte (Legendre, 1998) ou élément fixe et rigide de la mémoire (Halévy, 2005). Par exemple, les contenus disciplinaires.
- **SAVOIR OBJECTIF** : savoir construit et évalué par une technique instrumentale, intellectuelle ou matérielle, et qui ne correspond pas à une opinion ne relevant pas de ce moyen et résultant en conviction consensuelle. En principe, il correspond, au moins symboliquement, au réel objectif. Par exemple, le modèle de l'atome (certitude).
- **SAVOIR OBJECTIVÉ** : savoir transmissible, habituellement symboliquement codé ou *objectivé* par le langage dans des ouvrages de référence, manuels, encyclopédies, dictionnaires, etc., selon la pensée narrative (cf. 3.1.2). Par exemple, un modèle didactique de l'atome (perception) (Bloom, 1975, Collins, 1993, Russell, 1948, Scheler, 1955, Stehr, 2000).
- **CONNAISSANCE** : une connaissance est a priori une *croissance* chez le sujet (Dutant et Engel, 2005) qui est inscrite dans sa réalité subjective sous forme de contenu* de conscience (Husserl, 1950). En effet, la forte majorité des savoirs qui sont intégrés en connaissances (cf. 3.1) sont des croyances, puisque chacun ne refait pas les expériences des hommes de sciences. Par exemple, *croire* que le noyau de l'atome est fait de neutrons et de protons (certitude).
- **CONNAISSANCE OBJECTIVE** : connaissance acquise par la plus grande élimination possible des impacts de la vie affective du sujet connaissant sur ses perceptions et ses jugements. Se distingue du savoir objectif en ce que cette connaissance objective appartient au sujet (Morin, 1977) (perception). Par exemple, vouloir valider des connaissances par des lectures qui permettent de confirmer ou infirmer des savoirs objectivés.
- **CONNAISSANCE OBJECTIVÉE** : connaissance transmissible, habituellement *objectivée* de façon testimoniale ou savante par le langage. Se distingue du savoir objectivé en ce qu'elle appartient au sujet et peut correspondre à un événement unique (perception) (Scheler, 1955, Stehr, 2000). Par exemple, un élève exprime sa connaissance du modèle de l'atome vu en classe en l'objectivant par le langage dans une réponse d'examen.

De ces définitions, il faut déduire, entre autres, que :

1) bien qu'on puisse connaître des éléments du réel de façon objective, toute transposition chez le sujet par la compréhension (cf. 3.1) fait de ce réel objectif un réel subjectif* par définition (cela définit, entre autres, le biais paradigmatique implicite des chercheurs);

2) un savoir objectivé* peut ne pas être objectif tout en étant transmissible. Ce savoir non objectif peut devenir une connaissance objective chez le sujet. Par exemple, croire à une donnée fausse dans un manuel scolaire;

3) on peut avoir une connaissance objective d'une réalité subjective. Par exemple, avoir bien compris en quoi diffère le point de vue du professeur de celui exprimé dans un manuel;

4) une connaissance peut être objectivée sans être objective. Elle n'est pas alors un savoir objectif (certitude), mais demeure une perception. Par exemple, on peut exprimer sa compréhension d'un phénomène de façon très rigoureuse sans que cette compréhension corresponde au réel objectif. Elle correspondra par contre, par définition, au réel subjectif.*

Type de connaissance choisie pour la discussion

On identifie traditionnellement trois types de connaissances correspondant à la perception, aux habiletés et à la cognition. Elles se définissent comme suit :

- La *connaissance objective* correspond à la connaissance d'une chose (Russell, 1948), comme par exemple, connaître une oeuvre de Beethoven ou la couleur de la chlorophylle (perception).
- Un *savoir faire* correspond au fait d'être capable d'accomplir une action ou une procédure, aussi bien manuelle qu'intellectuelle, comme par exemple, savoir solfier une partition ou cultiver des légumes (habiletés) (Tardif, 1992).
- La *connaissance propositionnelle* est le fait de croire (être certain) en une proposition considérée vraie et justifiée. Traditionnellement, depuis le *Théétète* de Platon³⁰, la croyance, la vérité et la justification sont les trois conditions nécessaires d'une connaissance. La connaissance propositionnelle correspond en principe à un savoir objectif. Par exemple, être certain que Beethoven est mort en 1827 ou que l'atome est fait de protons, de neutrons et d'électrons (cognition) (Dutant et Engel, 2005).

C'est principalement la connaissance propositionnelle et ses aspects de certitude et de vérité que nous retenons pour la discussion qui suit, puisqu'elle est présente partout dans les disciplines scolaires sous forme de savoirs objectivés.* Bien qu'en recherche et en science

³⁰ Voir note 17, p. 28.

en général, il soit louable que les savoirs soient discutés et contestés, cette contestation des savoirs entre a priori en conflit avec les exigences scolaires (Stehr, 2000). Nous nous attardons donc à l'appropriation intellectuelle des savoirs objectivés, c'est-à-dire au fait que la symbolisation des contenus disciplinaires (cf. 3.1.2) rende négligeable la nécessité de retourner au réel objectif pour qu'il devienne connaissances ou «contenus de conscience» chez le «je» intentionnel* (Collins, 1993).

C'est donc dans un tel contexte didactique que la connaissance comme *croyance* transmise (certitude) prend tout son sens. Dans la section qui suit, c'est précisément cette idée de certitude de la réalité subjective chez le «je» intentionnel* qui nous amène à discuter de la connaissance à partir du Cogito de Descartes.

3.2.1 Premier aspect : certitude et contenu* de conscience : le Cogito

Le premier aspect de cette discussion épistémologique traite de la certitude d'une connaissance à l'aide du Cogito³¹ de Descartes, le «Je pense, donc je suis». Pourquoi avoir choisi le Cogito ? Premièrement, parce que cela rejoint la nature même de notre recherche qui vise à contribuer à une *théorie à grande échelle* (cf. 2.1.1) en vertu du fait que le Cogito est universel, c'est-à-dire descriptif de tous les humains à toutes les époques.

Deuxièmement, parce que deux de nos postulats de recherche³² ont présenté les concepts de «JE» intentionnel* (Husserl, 1950, et Van der Maren, 1996) et de contenus* de conscience³³ (Husserl, 1950) provenant de la phénoménologie, courant philosophique majeur du XX^e siècle.

Et enfin, parce que Husserl en a fait un postulat absolu, c'est-à-dire une prémisse au-delà de laquelle on ne peut reculer. Or, d'un point de vue didactique général, les manuels scolaires présentent des savoirs tenus pour «certains». Ainsi, nous verrons que l'idée de certitude est liée à celle de contenus de conscience.

³¹ Abréviation de la formule latine *Cogito ergo sum*, dont le premier terme sert de nom à la traduction littérale française «Je pense, donc je suis».

³² Notre première postulat : *le point de vue émique** (cf. 2.1.3.1) et notre quatrième postulat : *du langage aux contenus de conscience : l'enculturation* (cf. 2.1.3.4).

³³ Voir note 12, p. 15.

Le Cogito est-il ontologique ?

Pour mieux comprendre ce qu'est le Cogito, analysons-le d'abord sémantiquement. Nous avons une phrase faite de deux propositions d'égale valeur grammaticale, jointes par une conjonction de coordination.

JE PENSE	DONC	JE SUIS
proposition affirmative (question implicite)	conjonction de coordination marquant un rapport de conséquence (déduction)	proposition affirmative (réponse)
une action	amène	un état

À première vue, le verbe d'état *être*, deuxième terme de ce raisonnement déductif, semble donner au «fait d'exister» la valeur d'une réponse à la première proposition, vue comme une question implicite. On donne alors à la phrase entière une valeur ontologique*, et conséquemment, on trouve le raisonnement faux. En effet, l'action ne peut précéder l'être. Il faut bien vivre avant que de penser. On inverse alors le «Je pense donc je suis» en un «Je suis donc je pense» selon le syllogisme suivant:

Je peux prendre conscience du fait que je suis.
Or, il faut que je sois pour en prendre conscience.
Donc, c'est parce que je suis que je pense que je suis.

Ontologiquement, la phrase «Je suis, donc je pense» est exacte. Mais peut-on faire fi de la double place du «JE» et de la conjonction qui *unit* les deux propositions dans l'affirmation originale ?

*Le Cogito est heuristique**

Le double Je et la conjonction font en sorte qu'il faut considérer les deux propositions *en même temps*. Il y a «double subjectivité». Ainsi, les propositions «Je pense» et «je suis» sont concomitantes puisque la pensée («je pense») ne peut avoir lieu qu'en même temps que l'être («je suis»). Elles prennent alors non pas une valeur ontologique, mais un sens heuristique*, car elles expriment le fait que, du point de vue du réel subjectif,* le JE prend d'abord conscience («je pense») avant que de pouvoir être certain d'exister («je suis»). On voit que, subjectivement, le constat conscient précède et amène la certitude.

JE PENSE	DONC	JE SUIS
proposition affirmative (constat subjectif)	conjonction de coordination marquant un rapport de conséquence (déduction)	proposition affirmative (certitude subjective)
la pensée	est concomitante (ou conforme)	à l'être

En effet, le Cogito est préoccupé d'abord et avant tout par le souci de certitude subjective et non celui de la vérité objective. En ce sens, le Cogito cartésien est le résultat d'une démarche intellectuelle dont le but est la recherche, parmi tous les instruments possibles dont l'homme peut se servir pour fonder sa science, de celui qui ne laisse prise à aucun doute d'origine intellectuelle. Il détermine ce qui est la base la plus certaine pour fonder intellectuellement notre connaissance du fait d'exister. Pourtant, même si certitude et vérité sont deux facettes de notre connaissance objectivement indissociables, dans la pratique, prendre des moyens pour garantir la certitude d'une connaissance objective (certaine) n'est pas du tout la même chose que de prendre des mesures pour connaître la réalité objective.

Qu'est-ce qui distingue alors connaissance objective et réalité objective ? Nos critères intellectuels de connaissance objective (certaine) ne sont pas les mêmes que ceux de la réalité objective (constatable) que l'on veut connaître. La certitude n'est pas une mesure, mais l'effet affectif que produit un contenu intellectuel sur l'esprit. Elle appartient à la réalité subjective et elle est binaire : elle est ou elle n'est pas. Selon cette logique, tout doute, toute connaissance approximative ou non fondée intellectuellement, autrement dit, toute incertitude, est non-connaissance chez le je. Ce qui existe est ce qui est constaté par celui qui connaît et au moment où il connaît. Paradoxalement, c'est la subjectivité du Cogito qui fonde son rationalisme scientifique absolu.

3.2.1.1 Conclusion de la section 3.2.1

Qu'en est-il alors de tout ce que nous savons ? Qu'en est-il de tous les savoirs objectivés transmis dans un cadre scolaire ? Il faut retenir que la subjectivité, bien qu'elle puisse fonder un rationalisme absolu et permettre, par la certitude, de connaître le réel objectif, demeure aussi le point d'arrivée de la cognoscibilité des faits. Ces derniers, dans le cadre

scolaire où ils sont énoncés en savoirs objectivés sous forme de connaissances propositionnelles, sont d'abord intégrés en vertu de la certitude du «je» intentionnel*.

Trois points sont à déduire et à retenir à propos de la certitude et des contenus* de conscience :

- *C'est la certitude qui est le facteur affectif intrinsèque de l'intégration des savoirs, c'est-à-dire de la compréhension vécue comme rapport (cf. 3.1).*
- *C'est la certitude qui fait que la réalité objective (constatée) devient connaissance objective (certaine) puis réalité subjective (contenu de conscience).*
- *C'est la certitude qui fait de nos connaissances (propositionnelles) des croyances, en ce sens où la certitude «autorise» l'inscription des contenus de conscience dans la réalité subjective.*

Le premier aspect de cette discussion épistémologique, la certitude, soulève en dernier ressort le problème de la vérité des connaissances, c'est-à-dire le problème de leur conformité avec le réel objectif. Il faut donc questionner le problème de la connaissance propositionnelle sous l'angle de sa vérité. C'est ce que nous proposons à la section suivante en discutant du problème de Gettier.

3.2.2 Deuxième aspect : vérité et perception : le problème de Gettier

Le deuxième aspect de cette discussion épistémologique traite de l'idée de la vérité d'une connaissance à l'aide du problème de Gettier³⁴. Pourquoi avoir choisi le problème de Gettier ? Premièrement, parce qu'il a fait école par la remise en question de la valeur de la définition traditionnelle platonicienne de la connaissance comme *croyance vraie et justifiée*. Gettier a donné des contre-exemples concrets qu'on peut transposer à de nombreuses autres situations.

Deuxièmement, tout comme pour la discussion qui précède sur la certitude, le problème de Gettier met en jeu la perception subjective, c'est-à-dire les perceptions d'un «JE» intentionnel* et les contenus* de conscience qui en découlent.

³⁴ Gettier, E. (1963). Is justified true Belief knowledge ? *Analysis*, (23), 121-123. Voir texte intégral en annexe.

Troisièmement, puisque le problème de Gettier discute de la définition traditionnelle de la connaissance comme *croyance* en une proposition *vraie* et *justifiée*, nous établissons une correspondance directe avec les savoirs objectivés qui sont l'objet de la didactique selon l'intérêt qu'elle accorde aux contenus disciplinaires. Nous verrons que l'idée de vérité chez le «je» est liée à celle de perception.

Le problème de Gettier est circulaire

Pour saisir l'essentiel du «problème de Gettier» et à des fins de clarté, nous explicitons les présupposés nécessairement impliqués³⁵ dans le deuxième contre-exemple que Gettier donne. Nous le schématisons un peu, mais en conservant toutes les données du raisonnement qu'il inclut. Gettier énonce d'abord la définition traditionnelle de la connaissance en reformulant formellement l'exemple de Platon:

Socrate connaît la proposition P, *si et seulement si* :

1. P est vraie ;
2. Socrate croit que P, et
3. Socrate est justifié de croire que P.

Puis, l'auteur présente son exemple : Smith a un ami, Jones, qui a toujours possédé une Ford et Smith a un autre ami, Brown, duquel il ignore totalement les allées et venues. Gettier précise que Smith *construit*³⁶ les propositions b, c et d ET que chacune des propositions b, c et d est impliquée par a, c'est-à-dire que b, c et d ne peuvent être pensées sans a. Cela donne le tableau suivant :

Smith admet la P suivante :	ET	Smith <i>construit</i> les P suivantes :
a- Jones possède une Ford (Smith est justifié de croire en la vérité de cette proposition)		b- ou bien Jones possède une Ford, ou bien Brown est à Boston. c- ou bien Jones possède une Ford, ou bien Brown est à Barcelone. d- ou bien Jones possède une Ford, ou bien Brown est à Brest-Litovsk.

³⁵ Dans les lignes qui suivent le verbe *impliquer* est pris au sens de la logique formelle : c'est-à-dire qu'un objet de connaissance résulte nécessairement du premier.

³⁶ C'est nous qui soulignons. Ce terme est la traduction du verbe conjugué «constructs». Voir annexe.

Gettier ajoute deux conditions objectives : Smith *ignore*³⁷ qu'en ce moment Jones conduit une voiture de location et, par pure coïncidence et *à l'insu*³⁸ de Smith, Brown est effectivement à Barcelone. Gettier conclut que Smith NE sait PAS que la proposition c est vraie, *même si* :

1. la proposition c est vraie.
2. Smith croit effectivement que la proposition c est vraie.
3. Smith est justifié de croire que la proposition c est vraie.

Pourquoi Gettier affirme-t-il que Smith NE sait PAS ce qu'il «sait» ? Pour l'auteur, la connaissance objective (certaine) qu'a Smith n'est pas conforme à la réalité objective. Smith n'a pas pu constater ce qu'il aurait dû constater afin d'asseoir sa certitude sur une base empirique certaine. En effet, au moment de la construction de ses propositions, Smith n'a pas vérifié empiriquement si Jones avait encore une Ford ni si Brown est à Barcelone. Smith ne sait donc pas que sa croyance en la proposition c analysable comme vraie est fausse, parce que Smith ne connaît pas les faits. Gettier situe ainsi la connaissance comme croyance vraie et justifiée dans la conformité de la perception du sujet avec le réel empirique objectif. Ce faisant, il propose une démonstration circulaire : selon Gettier, Smith ne le sait pas, parce que Smith n'a pas vérifié empiriquement la correspondance entre sa perception certaine et la réalité objective. Autrement dit, Smith ne le sait pas, parce qu'il ne le sait pas, même s'il a des raisons de croire qu'il le sait.

*Le problème de Gettier est aporétique**

C'est dans cette dichotomie entre subjectivité et objectivité que se situe le caractère aporétique du problème de Gettier. L'auteur met en jeu une situation dans laquelle les deux plans subjectif et objectif sont confondus, alors qu'ils sont inconciliables, comme l'a montré Kant (voir supra en 2.1.3.3).

En effet, l'instrument intellectuel de Smith, c'est-à-dire son raisonnement exercé dans le cadre strict de la définition platonicienne, s'avère limité. Sa subjectivité ne peut prendre acte du caractère objectif du monde dans lequel il est plongé, car elle est limitée par sa perception de l'espace et du temps. Pourtant, il se passe pour Smith ce qu'on attend du

³⁷ C'est nous qui soulignons. Ce terme n'est pas une traduction littérale.

³⁸ Idem.

principe du Cogito : c'est la subjectivité de Smith qui fonde son rationalisme et sa certitude. Smith est certain que sa proposition est vraie, bien que les faits relevant des deux conditions objectives posées par l'auteur ne soient pas des «contenus* de conscience» pour Smith (que Jones a une voiture de location et que Brown est effectivement à Barcelone). Or, selon la logique du problème présenté, une connaissance est une croyance vraie et justifiée en cela qu'elle doit être conforme au réel.

C'est donc le caractère subjectif de la perception de Smith qui fait de l'exemple de Gettier un contre-exemple à la définition traditionnelle de la connaissance. En fin de compte, l'auteur montre que, bien que les trois conditions traditionnelles qui garantissent une connaissance, c'est-à-dire le fait qu'une proposition doit être (1) une croyance (2) vraie et (3) justifiée soient respectées, elles ne sont pas nécessairement garantes d'une conformité de la réalité subjective avec la réalité objective.

On trouve là le paradoxe qui fait du problème de Gettier un problème aporétique*: Gettier implique que les perceptions de Smith *sur le plan subjectif devraient correspondre à une capacité d'omniscience* sur le plan objectif pour que sa croyance soit considérée connaissance. Or, cette correspondance entre subjectivité et objectivité absolue est rigoureusement impossible sans une capacité d'omniscience : *Smith ne pouvait connaître les faits posés par l'auteur lui-même, puisque l'auteur les a définis comme étant hors de la perception de Smith.*³⁹

3.2.2.1 Conclusion de la section 3.2.2

Que pouvons nous conclure sur la vérité de nos connaissances ? Que pouvons-nous tirer des savoirs objectivés transmis dans un cadre scolaire sur le plan de la vérité ? Le deuxième aspect de cette discussion épistémologique, la vérité, constitue la deuxième facette d'une connaissance, c'est-à-dire d'un «contenu de conscience» chez le «je» intentionnel*. Il faut retenir que la subjectivité, comme pour le Cogito, est le point de référence pour Smith en matière de vérité. Elle demeure aussi le point d'arrivée de la cognoscibilité des faits. Les

³⁹ Pour établir une analogie littéraire, disons que Gettier est comparable à un narrateur omniscient qui «aurait voulu» que son personnage Smith sache ce que lui-même a posé comme conditions, à l'insu même de son personnage.

savoirs objectivés transmis dans un cadre scolaire sous forme de connaissances propositionnelles, sont d'abord intégrés en vertu de la certitude chez le «je», et sont ensuite considérés comme des vérités *du point de vue de la réalité subjective*.

Trois points sont à déduire et à retenir à propos de la vérité et de la perception:

- *On ne doit pas confondre, dans une définition de la connaissance, la différence inconciliable entre le plan subjectif et le plan objectif. Cette confusion des plans est source d'erreur sur la nature profonde de la connaissance en ce qu'elle laisse entendre que le «JE» devrait pouvoir connaître au-delà de sa perception ou de ses raisonnements.*
- *La vérité chez le sujet découle de la certitude d'une correspondance entre le plan subjectif et le plan objectif. Il demeure qu'un «je» puisse être rationnellement certain d'une chose fausse, par les limites des instruments de mesures intellectuels ou matériels, ou par croyance en une connaissance propositionnelle fausse présentée comme vraie.*
- *Un savoir intégré par le sujet intentionnel* est une connaissance qui est toujours relativement certaine, dans la mesure où on ne peut exiger de la subjectivité qu'elle possède intrinsèquement les attributs d'une capacité d'omniscience lui permettant de saisir le réel au-delà de ses propres limites. Une connaissance peut être certaine sans être totalement vraie dans l'absolu : la perception fait de nos connaissances (propositionnelles) des croyances, en ce sens qu'elle «autorise» les contenus* de conscience en tant que vérités inscrites dans la réalité subjective.*

3.3 Conclusion du chapitre trois

Au cours du présent chapitre, nous avons vu que la compréhension est un rapport, à la fois immanent et opératoire avec les savoirs, qui permet l'intégration des savoirs en connaissances. La compréhension permet, par et dans le langage, la symbolisation des savoirs en «contenus de conscience». Ensuite, nous avons discuté de la certitude et de la vérité de ces contenus de conscience.

Pour faire la synthèse du présent chapitre, que retenons-nous comme prolégomènes fondamentaux ?

- La compréhension est un rapport permettant la construction de connaissances chez le «JE» intentionnel* par la symbolisation des savoirs en contenus* de conscience via le langage.
- La certitude, première facette d'une connaissance, est éminemment subjective et découle d'un constat conscient chez le «JE» intentionnel*. Elle «autorise» l'inscription des contenus de conscience dans la réalité subjective.
- La vérité, deuxième facette d'une connaissance, est liée à la perception dont les limites font que les connaissances sont toujours relatives aux limites de la capacité de connaître chez le «JE» intentionnel*.
- Il existe une dichotomie inconciliable entre le réel subjectif* et le réel objectif. Pour le «JE» intentionnel*, ce sont les contenus de conscience du réel subjectif qui sont considérés comme vrais, *mais toujours relatifs*, puisqu'il est impossible que le «je» connaisse le réel objectif selon une capacité d'omniscience.⁴⁰

Que pouvons-nous comprendre de ces quatre prolégomènes ? Pourquoi pouvons-nous dire que *connaître, c'est être consciemment?*⁴¹ Dans un cadre scolaire, les élèves ne mettent pas généralement en doute chaque proposition qui leur est transmise.⁴² Dans un cadre didactique et pour le «JE» intentionnel*, l'acte de connaître ne consiste pas essentiellement à déterminer si la connaissance est empiriquement vérifiable ou si le contenu* de conscience qui en découle correspond à la vérité objective et absolue du réel. Il en va ainsi de la plupart des savoirs que propose l'école.

On peut ainsi croire vraies des connaissances propositionnelles vraies et des connaissances propositionnelles fausses. Cependant, considérées sous l'angle de *leur présence dans la conscience*, en tant que résultat de la compréhension, le sujet pensant leur accorde la même valeur, dans la mesure où les connaissances portées à la conscience par le sujet pensant sont d'abord et avant tout issues de savoirs considérés comme vrais. Les contenus de conscience comme croyances sont ainsi significatifs *par leur présence dans la conscience*

⁴⁰ À cet égard, un autre problème surgit, que nous n'abordons pas ici. Le problème de la complexité et de la multiplicité de la réalité qui fait qu'il faudrait pouvoir prétendre la connaître sur tous les plans à la fois de façon synthétique. C'est ce vers quoi tendent les savoirs et les savants depuis quelques décennies par l'émergence des approches transdisciplinaires et multidisciplinaires, propres au paradigme de la complexité, comme par exemple la neurophénoménologie (Rainville, 2004).

⁴¹ Formule empruntée à De Coninck (1947). Pour nous, cette formule correspond à un «oui, je le sais» issu de notre démonstration sur la compréhension, la certitude et la vérité.

⁴² Les savoirs sont *présentés comme vrais* sur la base d'un consensus ou d'une démarche scientifique empirique en vertu d'une transposition didactique effectuées par la noosphère*; ils sont objectivés*.

en tant que vérités subjectives et non par leur éventuelle adéquation au réel objectif. À cet égard, une connaissance présente dans la conscience est nommée noème* par les phénoménologues (Husserl, 1950) ou champ noétique* (champ de signifiés) par les linguistes (Rey-Debove, 1979).

Les connaissances ont donc, a priori, par *leur présence à la conscience*, (1) une nature symbolique subjective et (2) une valeur opératoire subjective qui sont les deux caractéristiques noétiques* de la connaissance. Cette nature symbolique subjective est le fruit, comme on l'a vu au chapitre deux, de l'enculturation* qui fait de la culture un objet à acquérir, constitutif de la personnalité dans un espace-temps socio-historique donné. Leur valeur opératoire chez le sujet découle de leur présence en tant que réseaux de connaissances et servent de facteurs de jugement des actes à poser selon les critères de certitude et de vérité subjectives. En ce sens, les connaissances fixent un cadre de liberté. Cette liberté est la valeur fondamentale de la notion de culture : c'est la raison pour laquelle nous disons que *connaître, c'est être consciemment*.

CHAPITRE QUATRE

LA NOÉTIQUE

La noétique : théorie didactique intégratrice

Dans ce quatrième chapitre, nous présentons les résultats de notre recherche qui correspondent à notre objectif principal, soit : formuler *des jalons pour une contribution à une théorie intégratrice de la connaissance* dans un cadre didactique. Le sous-objectif énoncé en 2.3, *établir les prolégomènes nécessaires*, a été développé au chapitre précédent et constitue, outre les éléments du cadre conceptuel -l'enculturation* et la culture-, la base à partir de laquelle nous établirons ces jalons.

Dans le cadre de notre recherche en didactique, notre contribution consiste à proposer des jalons de la théorie noétique qui seraient propres aux sciences de l'éducation. En ce sens, les développements qui précèdent sur l'enculturation, la culture, la compréhension et la valeur de la connaissance constituent déjà des apports «noétiques» en ce qu'ils servent notre propos relatif à une théorie intégratrice de la connaissance. Ils ont été développés en tenant compte des principes du paradigme de la complexité.

Le paradigme de la complexité

Afin de bien cerner l'ensemble de la démarche développementale du présent chapitre, basée sur les développements précédents, nous rappelons, de façon synthétique et dans l'ordre, les quatre éléments fondamentaux des chapitres deux et trois, que nous avons développés selon nos préoccupations didactiques:

- l'enculturation* : 1^{er} pôle de la relation sujet-objet, elle est supportée par le langage. Elle est un continuum menant à l'acquisition de contenus* de conscience en réseaux (cf. 2.1.3.4);
- la culture : 2^e pôle de la relation sujet-objet, elle est un système dans lequel s'inscrit le «je». Elle est objet à acquérir et source de «contenus de conscience» chez le sujet;
- la compréhension : elle est un rapport à soi et au monde selon la double nature immanente et opératoire de la culture (langage comme support et intersubjectivité). En tant que vecteur* de l'enculturation,* elle permet la construction de significations, c'est-à-dire l'acquisition de contenus de conscience (les connaissances), par la symbolisation des savoirs, notamment par le langage;

- la connaissance : elle est considérée pour sa valeur de présence à la conscience selon deux caractéristiques : la certitude et la vérité chez le sujet. Ces deux facettes de la connaissance sont à la base des deux caractéristiques de la connaissance en tant que présence à la conscience : soit sa nature symbolique subjective et sa valeur opératoire subjective.

En quoi ces quatre éléments fondamentaux sont-ils en liens avec les principes du paradigme de la complexité et, le cas échéant, avec la théorie noétique ? Le tableau suivant met en évidence les correspondances entre ces quatre éléments de notre recherche et les principes du paradigme de la complexité :

Éléments fondamentaux de notre recherche	<i>correspond à</i>	Principes du paradigme de la complexité
<i>l'enculturation</i> *: continuum et contenus* de conscience en réseaux		<i>le principe de récursivité</i> : les effets circulaires et en boucle qui affectent tout phénomène humain (Mucchielli, 1996).
<i>la culture</i> : le «je» inscrit dans un système vécu comme objet à acquérir		<i>l'approche systémique</i> : les relations entre les tous et leurs parties (Morin, 1990)
<i>la compréhension</i> : rapports intersubjectifs et symbolisation des savoirs		<i>le principe dialogique</i> : le dépassement des antagonismes dans une construction supérieure (Mucchielli, 1996).
<i>la connaissance</i> : présence à la conscience (comme certitude et vérité) selon sa nature symbolique subjective et sa valeur opératoire subjective		<i>l'approche épistémologique compréhensive</i> : le postulat de l'hétérogénéité des faits humains, ces derniers étant porteurs de significations véhiculées par des acteurs, et susceptibles d'interprétation par «compréhension» en tant qu'approche scientifique (Mucchielli, 1996).

Ce paradigme permet l'apport de connaissances propres aux sciences humaines et sociales en accordant une attention particulière aux sujets et aux significations.⁴³ Il est propice à notre recherche par la place qu'il laisse aux liens transdisciplinaires et aux influences

⁴³ Ce paradigme, d'abord pensé en fonction d'un dialogue entre disciplines scientifiques «dures» et philosophie dans les suites de la «révolution quantique», a trouvé des échos certains en sciences humaines et sociales. Dans notre cadre didactique, nous privilégions les principes de ce paradigme parce qu'ils sont producteurs de savoirs «complexes» et «dialogiques» (transdisciplinaires, transhistoriques et transculturels).

théoriques issues de champs disciplinaires divers. À ce titre, la complexité chez le «je», c'est-à-dire le *réseautage* de connaissances* comme l'illustre notre exemple de séquence didactique (cf. 3.1.3), s'inscrit dans le cadre paradigmatique de la complexité annoncé au chapitre un (cf. 1.1.2 et 1.4).

La noétique comme théorie intégratrice

Après avoir discuté et développé les éléments fondamentaux de notre recherche, il nous est maintenant possible d'expliquer en quoi la noétique est une théorie intégratrice. On a vu que, bien qu'un sujet «je» construise, par enculturation,* une représentation du monde qui lui est propre, il semble qu'il y ait une corrélation plus profonde entre la pensée et le langage, plus précisément entre la perception et le discours. Ainsi, le langage a une fonction heuristique et constitue un mode de présence au monde. Mais cela ne se fait que dans le cadre des représentations que possède le «je» (*son «paradigme»*), elles-mêmes construites à partir des éléments de sa culture. Tout le principe de l'enculturation* est là. L'enculturation est en fait la construction par le sujet de réseaux de connaissances qui sont au carrefour de l'immanent et de l'opérateur.

Le réseautage* chez le «je» met en lien des connaissances fort diverses. Ces réseaux sont les résultats de la compréhension de l'ensemble des savoirs acquis par le «je»; ils forment chez le sujet une connaissance subjective de la complexité du monde. De nature symbolique subjective et de valeur opératoire subjective, ces réseaux sont à l'image même du monde qu'ils représentent : ils sont complexes. C'est donc sous l'angle de leur présence dans la conscience en tant que *réseaux* que sont considérées les connaissances : là est le champ de la noétique dans notre cadre didactique. C'est en ce sens que la noétique est une théorie didactique intégratrice.

Dans les sections suivantes, après avoir brossé un bref tableau des origines scientifiques et didactiques de la noétique, nous proposerons trois jalons pour une contribution à la théorie noétique à partir des développements précédents.

4.1 Origine plurielle de la noétique : des racines didactiques et scientifiques profondes

Les lois de la nature nous sont inaccessibles; nous n'obtenons que les lois de nos modèles représentatifs, et cela nous suffit.

Brillouin, *Vie, matière et observation*

Chez les Grecs de l'Antiquité, le terme *noème** désigne le *concept*, par opposition aux *sensations*. Le terme *noème* est aussi à l'époque, chez le latin Quintilien en particulier, une notion de rhétorique qui désigne la pensée par opposition au mot,⁴⁴ ou encore le schème par opposition à l'exemple. Depuis Aristote, particulièrement, la noétique* est une branche de la philosophie qui traite des questions de l'intellect et de la pensée. La noétique chez ce philosophe désigne le processus de l'intellection qui saisit (qui *comprend*, cf. 3.1) les choses intelligibles.

Reprise en scolastique à l'époque médiévale, la noétique désigne alors l'étude de la nature et du fonctionnement de l'intellect humain et de ses liens avec l'intellect divin. En bref, on tente, dans une perspective dualiste, d'unifier pensée aristotélicienne et théologie chrétienne. On cherche à voir en quoi le «sujet» et l'Absolu sont joints ou disjoints et en quoi leurs modalités de fonctionnement diffèrent.

À la Renaissance, la redécouverte des cultures hellénique et latine valorise entre autres les idées éducatives de Quintilien et celles, aristotéliciennes, d'un point de vue architectonique des disciplines. Il se développe alors des «didactiques» basées sur la rhétorique, puis sur la maîtrise de l'ensemble des savoirs, menant à une conception philosophique du *sujet*.

Didactique, langage et complexité

Au XVI^e siècle, reprenant entre autres chez Quintilien les notions rhétoriques d'invention (*inventio*) et de jugement (*dispositio*), Pierre de La Ramée, dit Ramus, estime que la pensée est enchâssée dans le langage. À l'encontre de l'aristotélisme dominant, il a cherché à refondre l'enseignement en fonction des principes humanistes par une unification de l'étude des sciences et de la philosophie : Ramus a laissé une œuvre caractérisée par sa *complexité*.

⁴⁴ Aujourd'hui, les linguistes utilisent à cet égard les termes Signifié, Sé, et Signifiant, Sa.

Puis, au XVII^e siècle, en particulier avec Comenius -«père de l'éducation moderne»-, et sa *Grande didactique*, on cherche à établir une science de l'acquisition des savoirs pour faciliter l'accès à la connaissance selon une logique d'organisation méthodique des disciplines (d'Yvoire, 1999). On trouve dans sa pensée les idées de démocratisation de l'éducation, en ce que tout est enseignable à tous. Paradoxalement, il juge vaines les visées encyclopédistes de juxtaposition des connaissances, plutôt que considérées comme un tout, de *façon reliée* (donc complexe, du latin *complexus*, *tissée ensemble*).

Noétique et phénoménologie

C'est au XX^e siècle que se précise l'acception philosophique générale de *noème** comme «idée, produit de l'intelligence», notamment avec Husserl ([1913] 1950), et avec Sartre ([1936] 2005) en tant qu'objet de pensée. La phénoménologie husserlienne a réintroduit en philosophie un vocabulaire et des concepts repris de la scolastique pour définir le contenu* résultant de l'acte de connaissance.

Noétique et paléontologie

Vers le milieu du XX^e siècle, Teilhard de Chardin aura une grande influence dans la foulée des théories évolutionnistes du Big Bang, à peu près en même temps que le centrage phénoménologique et existentialiste sur le «je». C'est à ce paléontologue français, à notre connaissance, que revient l'usage des néologismes scientifiques *complexité* et *noosphère*.*

Dans la logique de la théorie de l'évolution, la *complexité* est «la combinaison [...] dans un ensemble clos [...] d'éléments [...] organiquement» autonomes (Teilhard de Chardin, 1977, p. 29-30). À l'échelle paléontologique, après l'apparition de la biosphère est venue la sociosphère (humaine). Les divers degrés de complexité de la Vie, issus de la *complexification* au fil de l'évolution des espèces depuis des milliards d'années, ont amené, comme résultat le plus complexe connu de l'Homme, le cerveau humain. Avec ce dernier, apparaît la conscience.

Ainsi, selon, Teilhard, de la sociosphère et de la complexification naîtra la noosphère,* définie comme «une sphère pensante super-imposée coextensivement à la biosphère [de

façon] *liée* et homogène » (Teilhard de Chardin, 1977, p. 117). Cette noosphère est à la fois le résultat de l'individuation et de l'évolution vers la cérébralisation de la biosphère à l'échelle planétaire.

Noétique, complexité et systémique

Avec la relativité einsteinienne, la physique quantique est considérée comme l'une des deux théories scientifiques majeures du XX^e siècle. La physique quantique a provoqué une «révolution» conceptuelle : la remise en cause du déterminisme par la notion d'«incertitude». Cette révolution, au sens de rupture épistémologique, « peut-être la plus féconde à l'heure actuelle, consiste à voir dans la mécanique quantique une incitation d'ampleur inégalée à ne pas se contenter de la conception pré-critique d'une objectivité déjà constituée dans la nature, mais à revenir en permanence aux conditions de l'objectivation». Il s'agit, entre autres, de mettre en doute les modélisations scientifiques sur le plan de leur correspondance absolue avec le réel, et de ne les considérer que comme des représentations. Ainsi, il faut, selon cette révolution, revoir le mode de découpage de la réalité en phénomènes objectivés (Bitbol, 1997). Ainsi, la *complexité* est vue comme une position scientifique antagoniste à celle de la «systématique actuelle» (Teilhard de Chardin, 1977. p. 117).

C'est la notion d'*incertitude* qui est à la base des recherches en systémique, selon le fait qu'un système est complexe et multivarié.⁴⁵ Concept issu des sciences dures, l'incertitude est à la base des trois grands principes du paradigme de la complexité, soit le principe de récursivité, le principe dialogique et l'approche épistémologique compréhensive.

C'est donc toute une théorie de la connaissance qui est à revoir à l'heure de la mondialisation et de la Société des connaissances,⁴⁶ ou à l'aube de la Noosphère.* C'est en

⁴⁵ En particulier en fonction du concept d'entropie* qui mesure le taux d'inhomogénéité d'un système. Un système stable (et donc non-évolutif) a une entropie maximale. À l'inverse, la négentropie* désigne un degré croissant d'organisation (cf. 2.1.3.3). Ces concepts de thermodynamique ont leur place en didactique, analogiquement, dans la mesure où la modélisation de l'enculturation, de la culture, du «je» et du langage relève de la systémique.

⁴⁶ À cet égard, voir la «Déclaration de Bologne», déclaration commune des ministres européens de l'éducation, en Annexe V, p. 144.

ce sens que Halévy (2005), à l'instar de Teilhard de Chardin, reprend le mot noétique.⁴⁷

Halévy définit la noétique, de façon générale, comme suit :

La Noétique, en très bref, est l'étude de la connaissance. Non pas seulement de la valeur des connaissances comme le fait l'épistémologie, non pas seulement des mécanismes mentaux et neurobiologiques comme le font les sciences cognitives, mais, plus généralement, comme l'étude, sous tous leurs aspects, de la production (créativité), de la formulation (sémiologie et métalangages), de la structuration (théorie des systèmes, des paradigmes et des idéologies), de la validation (critères de pertinence, épistémologie) et de la prolifération (processus d'appropriation et de normalisation) des idées, au sens le plus large de ce terme, c'est-à-dire des «formes» abstraites (le mot «idée» vient du grec eidos qui signifie «forme») (Halévy, 2007).

Cette définition synthétique d'une noétique générale, hybride et à portée épistémologique transdisciplinaire, est très vaste et recouvre plusieurs champs disciplinaires, mais c'est bien la notion «d'idée» (ou de concept) qui est au cœur de cette science. Cette définition est tributaire de l'étendue de la réception du paradigme de la complexité dans la «noosphère».*

En effet, en témoignent

les interrogations et les commentaires issus de communautés scientifiques très diverses, qui se sont progressivement intéressées, plus et plus vite qu'on ne l'anticipait, à l'interprétation épistémologique et méthodologique de la théorie de la modélisation des phénomènes perçus complexes [...] en géographie et en agronomie, en psychiatrie et en sciences politique et juridique, en sciences de l'éducation et de la communication, en science économique et en histoire, en sciences de la commande (l'automatique) et en sciences de l'information (l'informatique et le traitement du signal), en neurobiologie et en thermodynamique, en mécanique et en topologie, en sciences de l'ingénieur et en architecturologie, en logique formelle et en épistémologie (Le Moigne, 1985).

La complexité et la systémique constituent donc les lieux par excellence d'une approche transdisciplinaire (Nicolescu, 1996). À l'instar de Lerbet (1995), Morin (1999b) et

⁴⁷ Pour Halévy, la réseautique informatique planétaire (le «INTERNational NETwork», l'inter-net) préfigure, sinon actualise la noosphère.*

Mucchielli (1996), et bien que la *complexité* et la *systémique* émergent des réflexions épistémologiques relatives aux sciences «dures», nous croyons que ces conceptions paradigmatiques sont transférables et adaptables aux sciences humaines.

Pour ce faire, il convient de réduire la définition de la noétique de Halévy aux préoccupations des sciences de l'éducation, et de la didactique en particulier. Plus précisément, dans le cadre de notre recherche, pour faire suite à nos développements sur l'enculturation, la culture, la compréhension et la connaissance comme présence à la conscience, nous retenons les éléments suivants de la définition d'Halévy : la *production*, la *formulation* et la *structuration* (Halévy, 2007) par le sujet de ses connaissances en réseaux.

Nous pensons qu'à partir de ces éléments, nous pouvons inférer des jalons qui pourraient contribuer à l'élaboration d'une noétique proprement didactique.

4.2 La dynamique de la connaissance qui s'élabore en réseaux de connaissances

Puisqu'on ne peut être universel et savoir tout ce qu'on peut savoir sur tout, il faut savoir un peu de tout. Cette universalité est la plus belle.

Pascal, *Discours sur les passions de l'amour*

Dans un cadre didactique, une théorie intégratrice de la connaissance définit un rapport aux savoirs selon une approche de la complexité.⁴⁸ Les connaissances du «je», puisées dans la culture vue comme un système, forment à leur tour, chez le sujet, un système complexe, un réseau de réseaux, résultat de l'enculturation. Idéalement, le «je» (l'élève) pourra utiliser ses connaissances selon son propre «paradigme», c'est-à-dire selon le système de sa propre culture constitutive de sa personnalité et conditionnant son rapport au monde.

Or, le cursus collégial, en l'occurrence, offre, *de facto*, une formation multidisciplinaire. Nécessairement, au fur et à mesure du déroulement du cursus collégial, l'élève construit ses réseaux au fur et à mesure des apprentissages et de la compréhension. Il lui revient, en

⁴⁸ Précisons que *complexité* sous-entend «systémique».

vertu, d'une part, de son autonomie, et, d'autre part, de l'enseignement disciplinaire, de faire en sorte que «les savoirs et les habiletés transmis par une composante du programme [soient] valorisés et, dans la mesure du possible, réinvestis dans l'autre composante» (MELS, 2007a). On demande donc à l'élève, dans un cadre multidisciplinaire, d'en arriver à une pensée transdisciplinaire. En effet, dans le contexte collégial où « la fréquentation constante de la littérature permet d'établir des liens entre des œuvres, des époques et des idées [et] permet aussi à l'étudiant ou l'étudiante de s'inscrire dans une culture vivante, actualisée et diversifiée » (MELS, 2007a), les connaissances, ou noèmes,* s'établissent en réseaux. Si nous disons réseaux, nous disons aussi transdisciplinaire (cf. notre exemple de séquence didactique en 3.1.3).

Dans notre recherche, c'est justement la présence des connaissances dans la conscience, sous forme de *réseaux*, qui caractérise le champ propre à la noétique (cf. 3.3). Dans l'esprit du paradigme de la complexité, et de la systémique qui lui est implicite, nous proposons trois jalons, inférés des éléments suivants de la définition d'Halévy : la *production*, la *formulation* et la *structuration* des idées (Halévy, 2007).

Ces jalons, à la fois résultats des développements qui précèdent et développements eux-mêmes, mettent l'accent sur l'aspect systémique du sujet et de ses outils de pensées (enculturation, culture, compréhension, réseaux de connaissances, langage). Cet aspect systémique sera corroboré en unifiant tradition culturelle (notamment certaines valeurs rhétoriques) et aspects contemporains de la connaissance dans l'univers scolaire et social fondé sur le discours et le savoir. Nous identifions des concepts clés porteurs, à terme, de considérations didactiques concrètes applicables dans l'élaboration des savoirs à transmettre, que ce soit dans l'exercice de la transposition didactique ou de la construction de séquences didactiques.

4.2.1 Premier jalon : l'enculturation* chez le sujet-système

Nous proposons comme premier jalon, un développement en fonction de l'idée de *production*, notion tirée de la définition d'Halévy (2007).

D'un point de vue didactique, comme nous l'avons vu en 2.1.3.4, l'enculturation est le premier pôle de la relation sujet-objet. Nous avons décrit l'enculturation comme un processus en continuum autorisant l'acquisition de «contenus* de conscience». Il en résulte l'*habitus*, qui est la fonction opératoire de la culture chez le sujet. Cette fonction opératoire est à la source des rapports à la culture (ou des rapports au monde, du reste), puisque l'*habitus* est lui-même « système de dispositions durables et transposables», qui génère des pratiques et des représentations (Bourdieu, 1980, p. 88).

Modélisation noétique du sujet

Du point de vue émique,* pour les besoins de notre modélisation systémique, et aussi en tant que l'un des postulats fondamentaux de notre recherche, l'enculturation, comme processus d'acquisition de contenus* de conscience chez le sujet, fait que le sujet *en lui-même* doit être considéré comme une structure-processus. Cela en fait un sujet-système qui possède les trois caractéristiques systémiques fondamentales suivantes : l'enculturation fait du sujet une *totalité*, qui possède une capacité de *transformation*, et qui est dotée d'une capacité d'*autoréglage* (Piaget, 1968, p. 7).

D'un point de vue épistémique,*⁴⁹ nous pouvons donc concevoir l'enculturation elle-même, chez le sujet, comme un système producteur d'un sous-système (l'*habitus*), systèmes auxquels les lois de la systémique s'appliquent et dont les éléments sont les contenus de conscience. Cet *habitus* est lui aussi producteur de systèmes.

Ainsi, on dénote trois niveaux supérieurs dans la systémique du sujet-système : le premier niveau est le «je» lui-même comme *totalité* «innée», système producteur de l'*habitus*. Au deuxième niveau, se trouve la *capacité de transformation* qui correspond à l'*habitus* lui-même, système de représentations en lui-même, et système acquis par enculturation, également producteur de multitudes de sous-systèmes de représentations. Au troisième niveau, les sous-systèmes produits par l'*habitus* sont des *systèmes d'autoréglage* générant pratiques et représentations dans les rapport à soi et au monde. À la fois indépendants et

⁴⁹ Bien que les points de vue émique* et épistémique* puissent paraître semblables, précisons que le point de vue émique est épistémologique et que le point de vue épistémique correspond à un champ disciplinaire (celui de la psychologie génétique, en particulier).

reliés entre eux, donc complexes, ils peuvent à leur tour produire des sous-systèmes. La *Figure VIII* illustre schématiquement ces niveaux et leur nature.⁵⁰

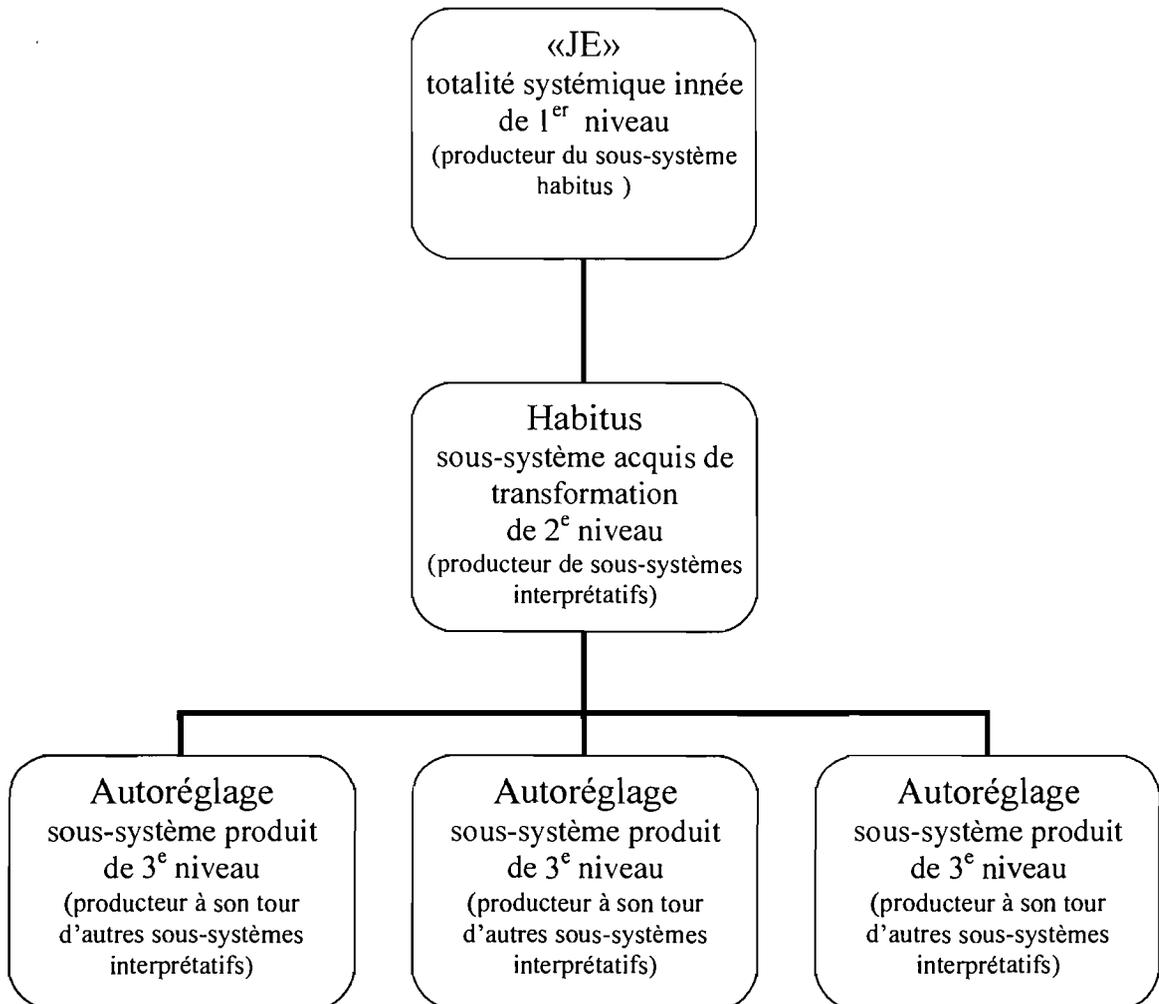


Figure VIII. Systémique chez le «JE»

Cette modélisation illustre une «écologie des idées» à l'échelle du sujet : c'est en ce sens que nous parlons de réseaux de connaissances. La théorie de l'écologie des idées stipulent que les idées s'organisent en systèmes, et que ces connaissances en réseaux sont

⁵⁰ Notons d'emblée, pour éviter toute confusion, que la complexité est toujours relative au point de vue de l'observateur. En ce sens, un sous-système, donc produit par un système générateur, est une totalité en lui-même. Si on l'observe en lui-même, il n'est plus sous-système, mais système. Ainsi, l'habitus, sous-système du «je», mais système en lui-même, est producteur de sous-systèmes qu'on peut considérer comme systèmes. Et ainsi de suite. Notre modélisation présente trois niveaux à la fois, incluant le premier niveau générateur inné du «je»; c'est la raison pour laquelle les autres systèmes sont appelés sous-systèmes.

productrices de sous-systèmes indépendants et tiennent leur cohérence d'une rhétorique (cf. *inventio, organisation*) qui leur est propre (Morin, 1977-2004, tome 4).

Principe moteur de l'acquisition

Il faut pourtant déterminer en vertu de quel principe se construisent ces réseaux. Si l'enculturation est un système en continuum producteur de contenus de conscience, dont la compréhension est le vecteur* d'acquisition, il demeure qu'il faut identifier le *principe moteur* de cette acquisition, qui est au cœur de la noétique, c'est-à-dire de la «manipulation» des noèmes* ou «contenus de conscience».

En sciences «dures», l'idée centrale de la systémique est le concept d'énergie, qui fait fonctionner un système. En considérant le sujet comme un système complexe (Van der Maren, 1996), il faut intégrer à la description structuraliste épistémique de Piaget (*totalité, transformation, autoréglage*) l'idée d'énergie, empruntée aux sciences «dures» et «matérielles». Transposé en didactique, le *principe moteur* est donc «l'énergie» du fonctionnement de la compréhension. Nous devons cependant tenir compte de la réalité de l'enculturation en contexte scolaire : il s'agit d'un processus en continuum d'acquisition des savoirs par le langage. Nous pouvons alors parler de l'« énergie de l'information » (Lerbet, 1988, p. 48).

L'inforgétique comme principe moteur

Conséquemment, d'un point de vue systémique épistémique, le *principe moteur* de l'apport (ou de la dissipation) «d'énergie informative», lié à l'entropie* et à la négentropie* des situations d'apprentissage et de compréhension (cf. 2.1.3.3) doit être identifié selon les trois concepts auxquels l'enculturation réfère en tant que processus en continuum basé sur le langage. Nous énumérons ces trois concepts en fonction de notre définition didactique de l'enculturation :

- L'information : constituée en savoirs diffusés et organisés par la noosphère* (incluant le professeur);
- L'organisation : intégration des contenus* de conscience, les connaissances, en réseaux;
- L'énergie : la «manipulation», les activités d'intégration (apprentissage et compréhension relevant de l'habitus, cf. 2.1.3.2).

Nous devons à Le Moigne le mot-valise *inforgettique*,* formé des syllabes suivantes : **information, organisation et énergettique** (Le Moigne, 1988, p. 88 et ss). Le mot ainsi forgé décrit la correspondance entre information et organisation, tout en exprimant l'action dans sa complexité. Le terme conserve l'analogie avec le principe d'énergie de la systémique «matérielle». Pour nous, le concept *inforgettique* correspond au *principe moteur* de la compréhension. Il est propre au champ de la noétique, en ce qu'il désigne spécifiquement et synergiquement la production, la formulation et la structuration (Halévy, 2007) par le sujet de ses connaissances en réseaux.

À la fois producteurs d'habitus et habitus «de deuxième génération» eux-mêmes (systèmes et sous-systèmes produits en continuum), ces réseaux, sont les supports des «représentations du monde » chez le sujet, ces représentations ou symbolisations étant elles-mêmes des «systèmes d'interprétation» ancrés dans des réseaux de signification (Charlot, 1997, p. 97).

C'est en ce sens que la compréhension doit être entendue comme le fait d'*embrasser le réel par la pensée* (Imbs, 2007) dans la mesure où, d'un point de vue didactique, l'inforgettique propre à l'enculturation permet la transformation des savoirs scolaires (les savoirs déclaratifs de types propositionnels issus du langage) en systèmes d'interprétation issus de réseaux de signification. C'est également en ce sens que la compréhension, par l'inforgettique, est le vecteur* de l'enculturation vue comme système producteur de culture chez le sujet.



En bref, ce premier jalon, développé en lien avec l'idée de *production* des idées, propose une modélisation du sujet-système et de l'enculturation, tenant compte de l'habitus, producteur de sous-systèmes, ou réseaux de connaissances, fonctionnant selon une rhétorique propre à l'écologie des idées. En particulier, le concept d'inforgettique* désigne le *principe moteur* de la compréhension chez le sujet-système. Le concept d'inforgettique peut servir à concevoir des applications didactiques concrètes dans l'élaboration des savoirs au cours de l'exercice de la transposition didactique, par le jeu entre entropie* et négentropie* des savoirs.

4.2.2 Deuxième jalon : de l'enculturation à la conscience noétique

Nous proposons comme deuxième jalon, un développement en fonction de l'idée de *formulation*, notion tirée de la définition d'Halévy (2007).

D'un point de vue didactique, les savoirs déclaratifs de type propositionnel issus du langage, et en particulier, dans notre cadre didactique, les savoirs objectivés* de type scolaire, sont transformés en contenus* de conscience en vertu de la symbolisation qui est la transformation d'une représentation concrète en abstraction (cf. 3.1.4).

Ces «contenus de conscience» sont le résultat du processus qu'est la compréhension. Cette compréhension, vecteur de l'enculturation par l'inforgétique, fait en sorte que le sujet acquiert les savoirs accessibles dans la culture, qui est le deuxième pôle de la relation sujet-objet. La culture-objet est un système dans lequel s'inscrit le «je» (cf. 2.2.4). Elle est objet à acquérir et source de «contenus de conscience» chez le sujet.

Représentation et modélisation des savoirs organisés

Au regard de qui précède, la compréhension est donc *formulation* au sens où les éléments acquis et qui «embrassent le réel» sont formulés à la conscience du sujet. C'est la compréhension qui fait subjectivement que «l'homme n'a un monde *que* parce qu'il accède à l'univers des significations, au «symbolique», et c'est dans cet univers symbolique que se nouent les relations entre le sujet et les autres, entre le sujet et lui-même » (Charlot, 1997, p. 90). Ce monde de l'homme est appelé «Monde 3» par Popper⁵¹ et il est le monde construit où interagissent nature et culture. C'est le monde de l'esprit humain qui fonctionne en vertu des savoirs organisés (par le langage) (Lerbet, 1995, p. 225), donc celui des savoirs objectivés et des «contenus* de conscience» modélisés, en partie selon l'architecture des disciplines:

Par « Monde 3 », j'entends le monde des productions de l'esprit humain. Quoique j'y inclue les œuvres d'art ainsi que les valeurs éthiques et les institutions sociales (et donc, autant dire les sociétés), je me limiterai en grande partie au monde des bibliothèques scientifiques, des livres, des problèmes

⁵¹ Pour Popper, le «Monde 1» correspond à l'univers physico-chimique, et le «Monde 2» au monde psychique subjectif.

scientifiques et des théories, y compris les fausses (Popper, 1984, p. 94).

Cette modélisation des savoirs évoquée par Popper, soit, d'une part, par la noosphère,* ou soit, d'autre part, chez le sujet par inforgétique, ne correspond pas nécessairement à la réalité objective, mais simplement à une représentation et, « plus exactement même, [consiste à] *se* représenter : le concept de représentation devient central dans la théorie de la connaissance» (Le Moigne, 1985, p. 72). Ainsi, la modélisation inforgétique est éminemment subjective et relève, selon nous, des deux caractéristiques noétiques de la connaissance que nous avons développées en 3.3 : la nature symbolique subjective et la valeur opératoire subjective de la connaissance.

Réseaux et caractéristiques noétiques de la connaissance chez le sujet

Pour que la modélisation inforgétique soit efficiente, c'est-à-dire ne soit pas entropique*, mais négentropique*, c'est-à-dire pour que le sujet puisse *se formuler* l'information –les savoirs- en réseaux, le contexte de compréhension doit respecter deux conditions favorisant la nature symbolique subjective et la valeur opératoire subjective de la connaissance chez le «je». Premièrement, l'information doit comporter un facteur d'intelligibilité (qui est le résultat d'une transposition didactique probante) et, deuxièmement, l'information doit être considérée comme un objet à connaître accompagné des explications objectives (qui sont le résultat d'une contextualisation disciplinaire ou transdisciplinaire riche de sens).

L'intelligibilité et les explications sont langagières. C'est ici que prennent tout leur sens les caractéristiques noétiques de la connaissances chez le sujet : la nature symbolique subjective et la valeur opératoire subjective de la connaissance sont inscrites à même les réseaux de connaissances, par le langage qui est au cœur de la *formulation*.

Le réseautage, en tant que fruit de l'inforgétique comme principe moteur de la compréhension, dans un premier temps, et en tant qu'outil producteur de sous-systèmes interprétatifs dans un deuxième temps,⁵² est, en fin de compte, la façon par le sujet de stocker* ce qui est noétique, c'est-à-dire tout ce qui est de l'ordre de la conscience. Donc,

⁵² Malgré cette séparation temporelle, il ne faut pas oublier cependant que l'enculturation est un processus en continuum.

en bref, de garder en *mémoire* tout ce qui est lié à la *formulation* des représentations supportées* par le langage, c'est-à-dire, dans le cadre de notre recherche, les savoirs déclaratifs de type propositionnel propres au contexte disciplinaire scolaire.

Réseaux, mémoire et conscience noétique

La mémoire est philosophiquement définie de façon générale comme une «grande fonction psychique, inséparable de la *conscience de soi*, indissociable de l'imagination, assurant l'unité du moi et consistant dans la reproduction d'un état de conscience passé avec ce caractère qu'il est reconnu pour tel par le sujet» (Imbs, 2007). Comme on l'a vu en 3.1, la mémoire sémantique conserve les apprentissages conceptuels symboliques comme les savoirs déclaratifs de type propositionnel (Weil-Barais, 2001). Elle est ainsi un stock* noématique, un stock de noèmes* ou de «contenus de conscience». Ce type de savoirs correspond en grande partie aux savoirs enseignés objectivés* de type scolaire.

Plus particulièrement, cette fonction de conscience de la mémoire sémantique est centrale en noétique, puisque la mémoire supporte* les réseaux de connaissances qui sont le résultat de la compréhension, elle-même intégration par enculturation inforgétique des éléments de la culture-objet. La culture, à son tour, est constitutive de la personnalité en vertu des deux caractéristiques noétiques de la connaissance : la nature symbolique subjective et la valeur opératoire subjective de la connaissance chez le sujet.

Ces deux caractéristiques noétiques de la connaissances sont tributaires, comme on l'a vu en vu en 3.3, de la *présence des connaissances* dans la conscience selon des critères de certitude et de vérité subjectives. En clair, cette présence est *formulation*. Cela entraîne que, chez le sujet en tant que système, l'habitus, comme deuxième niveau et système de transformation, et tous les systèmes d'autoréglage propres au troisième niveau ainsi que tous les sous-systèmes possibles, sont définis comme parties du tout appelé sujet. Globalement, donc, tous ces systèmes et sous-systèmes sont «contenus» dans le système-sujet de premier niveau. Sous l'angle de la formulation, l'ensemble de cette systémique propre à la mémoire sémantique amène un niveau de conscience qui se nomme la conscience noétique (Tulving, 1985).



En bref, ce deuxième jalon, développé en lien avec l'idée de *formulation* des idées, présente l'expression stock noématique* comme concept identifiant les réseaux de connaissances de façon globale. Dans un cadre scolaire, ce stock noématique issu de la compréhension par modélisation inforgétique, est constitué des acquisitions de savoirs disciplinaires chez le sujet, devenus connaissances, puis conscience noétique. Le concept de stock noématique peut servir dans l'élaboration des contenus disciplinaires, notamment par la valorisation même de l'idée de stock, tout en gardant à l'esprit que les réseaux de connaissances, sans abolir les disciplines, les dépassent ou transcendent* par leur qualité transdisciplinaire.

4.2.3 Troisième jalon : heuristique et langage comme système noétique fondamental

Nous proposons, comme troisième jalon, un développement en fonction de l'idée de *structuration*, notion tirée de la définition d'Halévy (2007).

Comme on l'a vu, c'est le recours au langage qui soutient la capacité d'objectivation menant à la symbolisation des savoirs sous forme de connaissances (cf. 3.1.1.1). Le langage est au cœur du processus immanent de modélisation des connaissances chez le je, puisque, dans un contexte scolaire, ces «contenus» viennent de savoirs diffusés par le langage, et que ce dernier joue le rôle de support* des connaissances chez le sujet. C'est donc par le langage que se forment des réseaux de connaissances chez le sujet. C'est le champ lexical, notamment les lexiques disciplinaires, qui forment, par définition, le stock noématique* propre à la conscience noétique.

Langage, heuristique et computation*

La conscience noétique, en tant qu'état résultant de la systémique globale du «je», est le lieu (et le moyen) des rapports aux savoirs et des rapports au monde. Le rapport au savoir est un rapport à des systèmes symboliques, et notamment au langage (Charlot, 1997). C'est par l'existence du stock* noématique que ce rapport s'exerce. Le contenu noématique de la conscience noétique, c'est-à-dire la présence de noèmes* ou «contenus de conscience» dans la mémoire sémantique, existe *par* et *dans* le langage. Le langage est support*

noématique*, il est le vecteur* de la mémoire sémantique. En situation de compréhension, c'est toute la systémique propre à la conscience noétique, et donc à la mémoire sémantique, qui fait un travail heuristique qui mène à la «résolution de problème».⁵³

Une heuristique est un «raisonnement formalisé de résolution de problème [...] dont on tient pour plausible, mais non pour certain, qu'il conduira à la détermination d'une solution satisfaisante du problème» (Lerbet, 1995, p. 170). Or, c'est le langage, «au sens large de manier des systèmes de symboles», qui rend l'homme capable «d'expliquer et de comprendre les choses» (Reboul, 1999, p. 179). L'heuristique est donc un jeu entre ce qui procède du stock* de la mémoire sémantique et de ce qui est sous gestion inforgétique au moment de l'effort de compréhension.

Les heuristiques personnelles sont ainsi produites par la complexité du sujet-producteur de solution (Lerbet, 1995), c'est-à-dire par le sujet-système. Le langage, vecteur de la mémoire sémantique et matière de l'heuristique, est toujours issu du stock noématique* et porteur d'une nouveauté parfois imprévisible, qui se détache de ses conditions de production (Meschonnic, 1999). Ces heuristiques se situent au niveau de la conscience noétique : là où «un langage mental précède le langage naturel, non parce qu'il lui est supérieur, mais parce qu'il vient avant dans le temps» (Arsac, 1999, p. 147).

Dans le cadre scolaire, la conscience noétique est avant tout disciplinaire –disciplinaire inclut transdisciplinaire, transhistorique et transculturelle- *par* et *dans* le langage, puisque le sujet utilise le canal langagier tant dans sa relation au mentor que dans sa modélisation de l'information. Au niveau du langage mental, le sens produit par heuristique émerge ou est déduit par un calcul, une computation* (Simon, 1979), c'est-à-dire calcul au sens de toute manipulation formelle qui procède de règles précises (Arsac, 1999) ou de manipulation abstraite de concepts (MacLennan, 2004).

⁵³ Cette expression, qui fait référence à une approche pédagogique, est prise ici aussi au sens où comprendre, c'est résoudre un « problème ».

Langage et système

Le langage mental est donc une actualisation de la conscience noétique et se trouve au cœur du processus immanent (cf. 2.1.3.3) d'acquisition de contenus de conscience. Il est fait à la base de « propositions-charnières [...] qui occupent une place particulière dans l'édifice de notre savoir. [...] elles ne sont pas soumises au verdict des faits. Elles composent l'image du monde, l'arrière plan dont j'ai hérité sur le fond duquel le distingue le vrai et le faux» (Le Du, 1999, p. 166). Le rôle du langage comme vecteur* entre l'intentionnalité et les stratégies heuristiques de compréhension de la conscience noétique est donc conditionné systématiquement par une « image déterminée du monde, un fondement qui va de soi, qui n'est pas formulé par le sujet» (Le Du, 1999, p. 166).

Comme c'est en apprenant à parler que l'on apprend à comprendre, et donc que l'on apprend à penser (Reboul, 1999), notamment par acquisition lexicale, ce sont les propositions-charnières qui orientent de facto la modélisation systématique au fur et à mesure de leur acquisition. Cette modélisation systématique est « ce que la rhétorique nommait *inventio*, c'est-à-dire se demander ce que l'on fait» (Le Moigne, 1999b, p. 438),⁵⁴ mais appliquée à la systématique du sujet.

Dans un cadre didactique, il en résulte que ce sont les champs lexicaux disciplinaires qui constituent la base de l'enrichissement du stock noématique et qui contribuent à l'élargissement de la conscience noétique. Qui plus est, dans un contexte explicatif de modélisation, l'enrichissement du stock noématique aide à contrer les deux obstacles qui se dressent contre la compréhension et l'établissement de réseaux, c'est-à-dire contre la cohérence rhétorique propre à l'écologie des idées : le «bruit», terme de communication qui désigne tout ce qui est parasitaire, et la polysémie (Morin, 2000).

⁵⁴ Rem. : La rhétorique a été abolie des programmes scolaires français en 1903. Une reprise de la rhétorique affleure souvent sous de nouvelles appellations depuis environ le milieu du XX^e siècle: que ce soit chez les linguistes qui reprennent la différence entre *noème** et *mot* en renommant ces concepts *signifié* et *signifiant*, ou encore en journalisme anglo-saxon, chez qui le fameux hexamètre mnémotechnique de Quintilien, abrégé en QQUQCQQ (*Quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando* : *Qui,, quoi, où, avec quels moyens, pourquoi, comment, quand ?*) est devenu la règle des 5W (*What, where, when, who, why ?*).

Des champs lexicaux bien définis éliminent le «bruit», facteur d'entropie* des savoirs par dissipation, et la polysémie, facteur d'entropie par ralentissement ou blocage de l'inforgétique, puisque «le mot n'existe qu'en relation avec les autres, et tire son pouvoir signifiant du système dont il fait partie, c'est-à-dire la langue» (Reboul, 1999, p.177). On comprend alors que le sujet-système apprend à penser par computation* (c'est-à-dire calcul au sens large, au sens de toute manipulation formelle qui procède de règles précises) et apprend à apprendre comme sujet-système en usant du langage et de ses lexiques dans la modélisation de ses savoirs et la constitution de son stock noématique.

Du point de vue de la conscience noétique issue de la mémoire sémantique, il en découle deux conséquences didactiques et noématiques importantes : premièrement, le sujet-système se construit et construit tous ses sous-systèmes interprétatifs en utilisant et manipulant *un seul* système, qui est le système de la langue en tant qu'actualisation du langage mental. Les systèmes du je manipulent *un seul* système duquel ils tirent tous leurs réseaux de connaissances, leurs modélisations de la réalité et leurs stocks noématiques. Au sens littéral, le langage est *le* système noétique fondamental à la source même du sujet-système inné vu comme une totalité. Deuxièmement, en fonction de ce modèle systémique, le sujet apprenant ne peut pas être considéré selon des modèles mécanistes (Lerbet, 1995), dans la mesure où l'ensemble des systèmes du sujet-système sont des systèmes interprétatifs «vivants» en vertu de l'inforgétique et de la conscience noétique.



En bref, ce troisième jalon, développé en lien avec l'idée de *structuration* des idées, montre que la modélisation systémique chez le sujet est tributaire de la computation* au niveau du langage mental. L'heuristique, par computation, développe le *sens* qui est au cœur de la compréhension. Cette structuration du sens relève d'une rhétorique de manipulation du système qu'est le langage et relève, dans un cadre scolaire, d'une prééminence des lexiques disciplinaires en tant que matière de l'heuristique. Il s'ensuit que le langage, ainsi conçu, est *le* système noétique fondamental à la source même de la conscience noétique du sujet-système. Ces constats trouvent des applications didactiques concrètes dans l'élaboration des

contenus disciplinaires, notamment par la valorisation même de l'idée de lexiques disciplinaires au cœur de séquences didactiques transhistoriques, transculturelles et transdisciplinaires.

CONCLUSION

Au Québec, à l'heure de la société des Connaissances et de la mondialisation, on trouve, par volonté ministérielle, une tentative de faire coexister, dans l'ordre collégial, le paradigme pragmatiste et le paradigme humaniste. Sous l'impulsion du Conseil du patronat, entre autres, l'imposition de l'approche par compétences (APC) vise à rendre les diplômés compétents, au sens professionnel, au regard de leur employabilité dans un contexte mondial de concurrence. Implicitement, aussi, cette prescription ministérielle vise à améliorer les résultats scolaires, par l'atteinte d'objectifs compétentiels mesurables. Paradoxalement, de façon générale, l'approche par compétences (APC) est souvent plaquée sur des pratiques professionnelles disciplinaires «humanistes».

Sur le plan idéologique, il est possible de se faire une représentation sommaire de l'antinomie qui s'établit entre le paradigme humaniste et le paradigme pragmatiste, car certaines instances officielles comme la *Fédération des commissions scolaires du Québec* et la *Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec*, lors du *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial* de 2004 (MELS, 2007b), demandaient carrément l'abolition des cégeps et donc, dans le même souffle, l'abolition de la formation générale commune et multidisciplinaire qui est leur caractéristique la plus marquante. Dans cet esprit, la valeur de ces disciplines est niée au nom de la rentabilité et de la recherche de résultats quantifiables. En effet, cette position idéologique, mises de l'avant en fonction de considérations économiques, affiche ouvertement des visées pragmatistes en stipulant que la *production de diplômes* n'est pas assez efficiente au regard des coûts (Bédard, 2003).

De la même manière, sur le plan pédagogique, dans le contexte scolaire québécois collégial en particulier, ce problème idéologique est présent. En effet, on constate que c'est principalement l'absence de théorie intégratrice didactique des savoirs et de la culture qui ne permet pas de résoudre le paradoxe d'une intégration des paradigmes pragmatiste et humaniste. En effet, la sanction même des études collégiales est assurée par *l'Épreuve uniforme de français*, dont la docimologie est en très grande partie (les deux tiers) centrée sur les compétences rédactionnelles.

Sans remettre en cause le problème de coexistence des deux paradigmes comme tel, qui est un problème très vaste, notre recherche propose des jalons pour une contribution à une théorie intégratrice fondamentale et didactique des savoirs et de la culture. Cette théorie définit un rapport aux savoirs selon une approche inscrite dans le paradigme de la complexité, et c'est la présence des connaissances dans la conscience du sujet, ou «je», sous forme de *réseaux*, qui caractérise le champ de la noétique. Selon nous, les jalons que nous proposons, s'ils sont pris en compte dans un projet didactique, favorisent l'intégration des savoirs sous divers aspects, que ce soit dans un cadre compétentiel ou disciplinaire (dans la mesure où, bien sûr, l'atteinte d'une compétence en cadre scolaire s'inscrit dans l'enseignement d'une discipline).

C'est la raison pour laquelle les apports de notre recherche sont avant tout théoriques. Outre nos résultats, qui sont à la fois synthèses et prolongements des éléments qui les précèdent, nous devons mentionner les éléments sur lesquels sont basés ces jalons. En effet, puisque notre recherche développementale vise la proposition de jalons de la théorie noétique, notre cadre conceptuel sur l'enculturation et la culture, nos prolégomènes ainsi que notre discussion épistémologique de la connaissance chez le «je», constituent autant de «développements» préalables et inscrits au cœur du nouveau paradigme émergent de la complexité.

C'est ainsi que notre conclusion est construite à partir des développements de notre recherche même. Dans la section suivante, nous rappelons ces divers développements en les présentant comme des apports. Nous préciserons ensuite les limites de notre recherche et formulerons des perspectives.

5.1 Les apports de la recherche

Le paradigme de la complexité est le fruit de ruptures épistémologiques importantes survenues au cours du XX^e siècle, et l'une d'elles est le changement d'une conception de causalité linéaire vers une conception systémique des phénomènes, tant sur la plan des sciences «dures» que sur celui des sciences humaines (cf. 1.4). Pour notre part, notre

recherche est circonscrite au domaine de la didactique selon un point de vue centré sur le «je», bien qu'elle soit une recherche à *grande échelle* (cf. 2.1.1), c'est-à-dire qui cherche à modéliser ce qui se produit universellement. C'est ainsi que nous avons développé les points suivants qui constituent autant d'apports :

- L'enculturation : nous décrivons l'enculturation comme un processus fonctionnant en continuum selon le double rôle du langage : un rôle de diffusion et un rôle de support des «contenus de conscience».
- La culture : nous formulons une définition essentielle du système qu'est la culture en tant qu'objet à acquérir qui diffère sensiblement des définitions usuelles basées sur les éléments qui la composent.
- La compréhension : nous décrivons la compréhension comme le vecteur* de l'enculturation menant à la symbolisation des savoirs sous forme de connaissances appelées «contenus de conscience».
- La connaissance : nous discutons de la valeur de la connaissance sous l'angle de la certitude et de la vérité en contexte scolaire. Nous stipulons que, selon une approche noétique, les connaissances ont par *leur présence à la conscience*, (1) une nature symbolique subjective et (2) une valeur opératoire subjective.

Ensuite, à partir de ces développements, nous proposons trois jalons considérés comme des résultats de notre recherche. Outre leur qualité de modélisation théorique, ces jalons peuvent servir à construire des projets didactiques, ce qui constitue un apport didactique pratique. Ces trois jalons sont :

- Premier jalon : la modélisation du sujet-système et la définition de l'inforgétique comme principe moteur de l'enculturation, jalon qui peut servir pour la transposition didactique;
- Deuxième jalon : la description du stock noématique* comme concept identifiant les réseaux de connaissances de façon globale chez le sujet-système, jalon qui peut servir dans l'élaboration des contenus disciplinaires;
- Troisième jalon : la description du langage comme *le* système noétique fondamental à la source même de la conscience noétique du sujet-système, jalon qui peut servir à la valorisation des lexiques disciplinaires.

5.2 Les limites de la recherche

Notre recherche présente quatre limites principales. Elles sont, d'une part, d'ordre épistémologique et disciplinaire, et d'autre part, de l'ordre de la scientificité et de l'applicabilité des résultats.

Au plan épistémologique, une première limite est l'existence d'un biais intrinsèque à la nature même de la recherche. Étant une recherche développementale théorique, l'objet construit ne l'est pas en fonction d'une théorie préexistante. Par conséquent, malgré un souci d'objectivité et de scientificité lié au développement d'une théorie à grande échelle, nous sommes juge et partie dans la mesure où, dans une recherche développementale, le chercheur est également le concepteur (cf. 2.1.1).

Au plan disciplinaire, la principale limite de notre recherche est son inscription dans le paradigme de la complexité, dont pourtant elle se réclame. En effet, pour des raisons de temps et d'espace, les concepts issus de disciplines autres que la didactique (anthropologie, philosophie, psychologie, systémique) ne sont pas justifiés ou développés avec toute la richesse de nuances qu'une étude plus longue aurait pu le permettre. Malgré un souci constant de synthèse et de clarté, certains points auraient demandé une contextualisation plus étoffée, voire d'être constitués en autant de chapitres. De cette limite générale, découlent les limites suivantes :

- Nous avons dû utiliser certains raccourcis dans la problématique. La réduction des paradigmes pragmatiste, humaniste et de la complexité à quelques éléments généraux clés laisse de côté une démonstration plus approfondie de leur imbrication et de leur évolution. Il en va de même des implications épistémologiques de l'approche par compétence au regard de la théorie noétique elle-même;
- Pour le même type de raisons, notre cadre conceptuel est basé sur des théories de la connaissance et des définitions de la culture qui auraient demandé une recension des écrits qui dépasse, de loin, le cadre d'un mémoire de maîtrise;
- De cette limite découle aussi le fait que notre contribution propose des jalons, plutôt que des fondements théoriques qui auraient l'ampleur voulue dans le cadre, par exemple, d'une thèse portant spécifiquement sur chacun de ces points.

Au plan de la scientificité, notre recherche ne peut être soumise à une «validation» dans la mesure où elle ne présente pas de données d'ordre quantitatif (comme des mesures statistiques) ou qualitatif (entretiens, questionnaires). Conséquemment, la noétique, comme théorie didactique émergente proposée par notre recherche, bien qu'elle soit dans la lignée d'une historicité remontant à Aristote, n'a d'autres assises que la cohérence interne du propos basée sur l'hypothético-déductivité et la synthèse des différents apports disciplinaires.

Au plan de l'applicabilité des résultats, nous proposons des jalons et suggérons des applications, mais sans modèle opératoire. Cela a pour conséquence que, dans le cadre de la présente recherche, l'applicabilité demeure potentielle.

5.3 Les perspectives

Notre recherche contribue à la théorie noétique dans le champ de la didactique. Potentiellement, dans la mesure où cette théorie intégratrice trouverait d'éventuels échos sur les plans épistémologique, didactique et de l'applicabilité des résultats, nous pensons que, sur un plan idéologique, elle pourrait, pas la nature même de son champ de recherche, contribuer à faire contrepoids à la vision pragmatiste de l'éducation.

Par exemple, au Québec, en particulier, depuis 1969, l'ensemble des programmes scolaires s'appuient théoriquement sur la taxonomie de Bloom, jusqu'à leur actualisation au collégial sous forme de compétences (analyse, explication, critique) dans la décennie 90 (MELS, 2007a).

Benjamin Bloom a rationalisé les principes fondamentaux d'un enseignement orienté vers la réalisation d'objectifs. Pour lui, l'enseignement est essentiellement compris en termes de stimulus/réponse (input/output) liés à l'environnement (Bertrand, 1998). Cette vision n'exprime pas un behaviorisme génétique radical, mais une vision mécaniste béhavioro-constructiviste d'intégration de savoirs liée à l'environnement. Cependant, un des mérites de la théorie bloomienne est que, du point de vue pédagogique, il n'y a aucun sens à penser que tous les étudiants puissent tous mettre le même temps pour atteindre les mêmes

objectifs (Eisner, 2000). Le facteur temps étant ici l'un des facteurs majeurs liés à l'environnement.

Or, ce qui cause problème, c'est que dans l'organisation des programmes au collégial et leur découpage temporel serré, la variable fondamentale de la conception bloomienne, le temps nécessaire variable selon les individus, n'est pas respectée : on impose un temps fixe et rapide (trimestre, enseignement disciplinaire découpé en heures/ semaines). Du simple point de vue de la gestion pédagogique du temps, il y a une contradiction radicale entre les visées de l'approche par compétences et son respect du développement de l'apprentissage chez l'individu. L'application de la variable temporelle de façon homogène, selon des critères d'accessibilité universelle, d'une part, et de production de diplômés, d'autre part, contrecarre, à la racine même, les effets pédagogiques attendus.

En bref, nous estimons que cette contradiction radicale dans l'application de cette approche laisse transparaître un taylorisme implicite qui ne se soustrait pas à une vision mécaniste de l'éducation, malgré le cadre béhavioro-constructiviste compétentiel. Dans la mouvance de la crise de renouvellement du paradigme humaniste évoqué dans notre problématique, nous souhaitons que la théorie noétique, si jamais elle avait quelque influence à long terme, amène une revalorisation des connaissances et de la culture en soi, dans la mesure où les élèves sont des «systèmes interprétatifs vivants».

À plus petite échelle, de façon plus concrète et immédiate, les jalons que nous proposons nous serviront à modéliser des applications didactiques concrètes dans le cadre de nos recherches doctorales. En effet, nous voulons développer des assises didactiques noétiques menant à l'élaboration d'outils didactiques opérationnalisables en classe sous forme d'un plan de cours type ou de séquences didactiques. Sur une base transdisciplinaire de littérature et de musique comparées, nous voulons développer un design pédagogique et didactique basé sur des points de rencontre entre les deux arts. Ce type de rapprochement didactique permet une plus vaste acquisition de connaissances en réseaux en mettant au jour les possibles réseaux de connaissances transhistoriques, transculturelles et transdisciplinaires. Ces développements mettront à profit les trois jalons pour une

contribution à la théorie noétique du présent mémoire en les actualisant sous forme de modèles opératoires.

BIBLIOGRAPHIE

- Andler, D. (Dir.). (2004). *Introduction aux sciences cognitives*. Paris : Gallimard.
- Angers, P. (1963). *Réflexions sur l'enseignement*. Montréal : Bellarmin.
- Arendt, A. (1972). Crise de l'éducation. Dans *La Crise de la culture, huit exercices de pensée politique*. Paris: Gallimard.
- Armstrong, T. (1999). *Les intelligences multiples dans votre classe*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Arpin, R. (2001). Adapter la vie à l'école ou l'école à la vie. *Vie pédagogique*(118), 49-50.
- Arsac, J. (1999). Informatique, mutations culturelles et enseignement. Dans Plantier, J. (Dir.) : *Comment enseigner? Les dilemmes de la culture et de la pédagogie*. Paris : L'Harmattan.
- Astolfi, J.-P. (1998). Transposition didactique. Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (éd. 2000). Paris: Nathan.
- Dumazedier, J. (1998). Culture générale. Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (éd. 2000). Paris: Nathan.
- Baillargeon, N. (2007). *Des leçons à tirer du combat contre les compétences*. [En ligne]. Disponible le 16 novembre 2007 : http://www.lanapac.org/textes/baillargeon_n_lecons.pdf.
- Barth, B.-M. (1995). Présentation générale : l'émergence d'une psychologie culturelle et les processus d'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 111, 5-10.
- Bédard, D. (2003). *Les études secondaires et post-secondaire, Propositions de réorganisation pour améliorer la performance du système d'éducation au Québec*. Mémoire de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), déposé au Forum de l'avenir de l'enseignement collégial de 2004. [En ligne]. Disponible le 18 décembre 2007 : <http://www.mels.gouv.qc.ca/forumcollegial/>
- Bedoin, É. (2007). Ruptures culturelles dans le débat interprétatif : une incidence de la reformulation magistrale sur la dynamique de construction des savoirs. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), [sous presse].
- Benedict, R. (1950). *Échantillons de civilisations*. Paris : Gallimard.
- Benoist, J. et Karsenti, B. (Dir.). (2001). *Phénoménologie et sociologie*. Paris: PUF.

- Berthelot, B. (2007). *L'imposture pédagogique: Sauver les lettres*. [En ligne]. Disponible le 29 novembre 2007 : <http://www.sauv.net/imposture.htm>.
- Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bidart, P. (2003). De l'anthropologie de la nation et du nationalisme: limites et perspectives du débat en France. *Anthropologie et sociétés*, 27 (1), 185-204.
- Bitbol, M. (1997). En quoi consiste la « Révolution quantique » ? *Revue Internationale de Systémique*, 11, 215-239.
- Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind. How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. NY : Simon and Shuster.
- Bloom, B. S. et collaborateurs. (1975). *Taxonomie des objectifs pédagogiques* (Vol. 1). Montréal: PUQ.
- Boillot, H. (1999). La démocratisation simulacre de démocratie. Dans Plantier, J. (Dir.) : *Comment enseigner? Les dilemmes de la culture et de la pédagogie*. Paris: L'Harmattan.
- Bordeleau, L.-P. (2005). Quelle phénoménologie pour quels phénomènes ? *Recherches qualitatives*, 25(1), 103-127.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Breuleux, A, Gurtner, J.-L., Larose, F., Retschitzki, J. et Rhéaume, J. (1997). L'intégration des TIC en éducation: enjeux, défis et perspectives. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(3), 329-330.
- Brief, J.-C. et Morin, J. (2001). *Comprendre l'éducation, Réflexion critique sur l'éducation*. Outremont: Les Éditions Logiques.
- Bruner, J. S. (1991). *...car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Cain, W. E. (Dir.). (1994). *Teaching the Conflicts: Gerald Graff, Curricular Reform, and the Culture Wars*. New York: Garland.

- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Chartrand, S. (2003). Développer une culture de la langue dans l'école québécoise. *Québec français*, 130, 74-76.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire : une approche historique*. Paris: Berlin.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. et Johsua, M.-A. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné suivi de Un exemple de la transposition didactique*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Collins, H.M. (1993). The structure of knowledge. *Social research*, 60 (1).
- Côté, H. (2006). Entre culture et esthétique : réflexion sur le rôle de l'enseignement de la littérature dans la formation culturelle des étudiants. *Pédagogie collégiale*, 19 (2), 39-44.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.
- de Béchillon, D. (Dir.). (1994). *Les défis de la complexité*. Paris : L'Harmattan.
- De Coninck, A. (1947). *L'unité de la connaissance humaine et le fondement de sa valeur*. Louvain: Éditions de l'Institut Supérieur de Philosophie.
- Desjardins, F., Bélair, L. et Boyer, J.-C. (2000). L'intégration de l'ordinateur en formation à l'enseignement primaire: un outil d'apprentissage dans un modèle de constructivisme guidé. *Apprentissage et socialisation*, 20 (2), 111-127.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans Poupart, J. (Dir.), Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. et A.L. Pires. *La recherche qualitative, Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- Develay, M. (2001). *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. Issy-les Moulineaux: ESF éditeur.
- Dewey, J. (1960). *The quest for certainty : a study of the relation of knowledge and action*. N.Y. : Putnam.
- Dewey, J. (1967). *L'école et l'enfant*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

- Dogan, M. et Pahre, R. (1991). *L'Innovation dans les sciences sociales : la marginalité créatrice*. Paris : PUF.
- Dumazedier, J. (1998). Culture générale. Dans *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (éd. 2000). Paris: Nathan.
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal: HMH.
- Dumont, F. (1994). « De la culture appelée québécoise », propos recueillis par Aurélien Boivin et Cécile Dubé. *Québec français*, 94, 64-68.
- Durand, G. (1984). *L'imagination symbolique*. Paris: PUF.
- Dutant, J. et Engel, P. (Dir.). (2005). *Philosophie de la connaissance*. Paris : Vrin.
- D'Yvoire, J. (1999). Au seuil de la pensée moderne de l'éducation : arts du langage et modèles d'enseignement. Dans Plantier, J. (Dir.) : *Comment enseigner? Les dilemmes de la culture et de la pédagogie*. Paris : L'Harmattan.
- Eisner, E.-W. (2000). Benjamin Bloom, 1913-1999. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, 30(3), 437-446.
- Erikson, E. H. (1959). *Enfance et société*. Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- Ferry, L. (2006). *Kant, Une lecture des trois «critiques»*. Paris : Grasset.
- Feyerabend, P. (1979). *Contre la méthode: esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Paris: Seuil.
- Finkelkraut, A. (1987). *La défaite de la pensée*. Paris: Gallimard.
- Finkelkraut, A. et collaborateurs. (1985). *Le Passé et son avenir : essais sur la tradition et l'enseignement*. Paris: Gallimard.
- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Forquin, J.-C. (2001). Formation fondamentale et culture scolaire. Dans Gohier, C. et Laurin, S. (Dir.) : *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Fortier, F. (1993). Archéologie d'une postmodernité. *Tangence* , 39, 21-36.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines*. Paris : Gallimard.

- Freud, S. ([1929] 1986). *Malaise dans la civilisation*. Paris : PUF.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris: Seuil.
- Gagnon, N. (2001). *Un Dérapage didactique. Comment on a cessé d'enseigner le français aux adolescents*. Montréal : Stanké.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*. New York: State University of New York Press.
- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125-146.
- Gervais, B. (1996). Contextes et pratiques actuels de la lecture littéraire. Dans Dufays, J.L., Gemenne, L. et Ledur, D. (Dir.) : *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 mai 1995). Pour une lecture littéraire, Bilan et confrontations*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Gettier, E. (1963). Is justified true Belief knowledge ? *Analysis*, 23, 121-123.
- Godina, H. et McCoy, R. (2000). Emic and etic perspective on Chicana and Chicano multicultural literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44 (2), 172-179.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 215-236.
- Gohier, C. (2005). Quand cultiver signifie relier pour faire sens. *Vie pédagogique*(137), 26-28.
- Gohier, C. et Laurin, S. (Dir.). (2001). *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Goulet, M. (2000). L'enseignement de la littérature collégiale. *Enseigner la littérature au cégep, Cahiers de recherche du CETUQ*, 16, 39-62.
- Graff, Gerald. (1992). *Beyond the Culture Wars: How Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education*. New York: Norton.
- Halévy, M. (2005). *L'âge de la connaissance. Principes et réflexions sur la révolution noétique au 21^e siècle*. Paris : MM2 Éditions.

- Halévy, M. (2007). Noétique. *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. [En ligne]. Disponible le 18 décembre 2007 : <http://fr.wikipedia.org/wiki/No%C3%A9tique>
N.B. : L'auteur lui-même renvoie à cette encyclopédie à partir du site lié à sa monographie.
- Hameline, D. (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Harouel, J.-L. (1994). *Culture et contre-cultures*. Paris : PUF.
- Harrari, M. (2000). Le cas de l'enseignement élémentaire. Dans Baron, G.-L., Bruillard, E. et Lévy, J.-F. (Dir.) : *Les technologies dans la classe. De l'innovation à l'intégration*. Paris: EPI.
- Headland, T. N. (1990). A dialogue between Kenneth Pike and Marvin Harris on emics and etics. Dans Headland, T.N., Pike, K.L. et Harris, M. (Dir.) : *Emics and etics : The insider/outsider debate*. Newsbury Park, CA : Sage.
- Hébert, M. (2002). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat en éducation, option didactique, Université de Montréal.
- Hébert, M. (2004). Les cercles littéraires entre pairs en première secondaire: étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 605-630.
- Héon, L., Savard, D. et Hamel, T. (Dir.). (2006). *Les cégeps : une grande aventure collective*. Québec : PUL.
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie* (P. Ricoeur, Trad.). Paris: Gallimard.
- Imbs, P. (Dir.). (1994). *Trésor de la langue française : dictionnaire de la langue du XIX^e et du XX^e siècle (1789-1960)*. Paris : Éditions du Centre national de la recherche scientifique. [En ligne]. Disponible le 23 novembre 2007 : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>
- Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception* (C. Maillard, Trad.). Paris: Gallimard.
- Kambouchner, D. (1995). La culture. Dans D. Kambouchner (Dir.): *Notions de philosophie*. Paris : Gallimard.
- Kant, E. (1993). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Kaufmann, P. (1974). *Psychanalyse et théorie de la culture*. Paris : Denoël/Gonthier.

- Kazanjian, M. M. (1998). *Phenomenology and education. Cosmology, co-being, and core curriculum*. Amsterdam: Rodopi.
- Kerlan, A. et collaborateurs . (2001). *Quelle école voulons-nous?* Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Kerlan, A. (2003). *Philosophie pour l'éducation. Le compagnonnage en éducation et en formation*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Kerlan, A. (2004). *L'Art pour éduquer ? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Québec : PUL.
- Laberge, H. (1991). La culture nationale et les cultures ethniques particulières. Dans Ouellet, F. et Pagé, M. (Dir.) : *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun* (p.107-118). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lafleur, D. (2007a). Ouvrir des portes, La compétence *apprécier*. *Québec français, 146*, 80-81.
- Lafleur, D. (2007b). De Mickey Mouse à Goethe : établir des liens transdisciplinaires. *Québec français, 146*, 91-92.
- Lalande, A. (1983). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (14^e édition). Paris : PUF.
- Laszlo, E. (1972). *Introduction to systems philosophy : toward a new paradigm of contemporary thought*. New York, N.Y. : Harper Torchbooks.
- Laszlo, E. (1992). *Aux racines de l'univers : vers l'unification de la connaissance scientifique*. Paris : Fayard.
- Lawson, T. et Comber, C. (2000). Introducing information and communication technologies into schools: The blurring of boundaries. *British Journal of Sociology of Education, 21*(3), 419-433.
- Le Du, M. (1999). Éducation et autorité selon Wittgenstein. Dans Plantier, J. (Dir.) : *Comment enseigner? Les dilemmes de la culture et de la pédagogie*. Paris : L'Harmattan.
- Leclerc, M. (2003). Étude du changement découlant de l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans une école secondaire de l'Ontario. *Canadian journal of learning and technology, 29*(1). [En ligne]. Disponible le 28 novembre 2007 : http://www.cjlt.ca/content/vol29.1/02_leclerc.html

- Lee, R. H. (2000). The Structure of Knowledge and the Future of the Social Sciences : Two postulates, Two Propositions and a Closing remark. *Journal of World-systems research*, 6(3), 786-796.
- Leenhardt, J. et Jozsa, P. (1982). *Lire la lecture. Essai de sociologie de la lecture*. Paris: Le Sycomore.
- Legardez, A. (2005). Enseigner l'économie: une perspective didactique. Dans Lebaume, J. et Larcher, C. (Dir.) : *Séminaire de didactique des sciences expérimentales et des discipline technologiques* (pp. 81-94). Cachan: Association Tour 123.
- Legendre, M.-F. (1998). Transformer les savoirs pour les rendre accessible aux élèves. *Vie pédagogique*, 108, 33-38.
- Legroux, J. (1981). *De l'information à la connaissance*. Maurecourt : Mésonance.
- Le Moigne, J.-L. (1985). *La théorie du système général : théorie de la modélisation*. Paris : PUF.
- Le Moigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- Le Moigne, J.-L. (1999a). *Entre systémique et complexité, chemin faisant : mélanges en hommage à Jean-Louis Le Moigne / textes réunis par le Groupe de recherche sur l'adaptation, la systémique et la complexité économique (GRASCE)*. Paris : PUF.
- Le Moigne, J.-L. (1999b). Complexité et système. Dans Morin, E. (Dir.) : *Relier les connaissances, Le défi du XXI^e siècle*. Paris : Seuil.
- Lerbet, G. (1988). *L'insolite développement. Vers une science de l'entre -deux*. Paris : Éd. Universitaires.
- Lerbet, G. (1995). *Les Nouvelles sciences de l'éducation, Au coeur de la complexité*. Paris: Nathan.
- Lerbet, G. (1997). *Pédagogie et systémique*. Paris: PUF.
- Lett, J. (1990). Emics and etics : Notes on the epistemology of anthropology. Dans Headland, T.N., Pike, K.L. et Harris, M. (Dir.) : *Emics and etics : The insider/outsider debate*. Newsbury Park, CA : Sage.
- Lindsay, P.H. et Norman, D.A. (1980). *Traitement de l'information et comportement humain : une introduction à la psychologie*. Montréal : Études vivantes.
- Linton, R. (1977). *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Bordas.

- Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide : essais sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard.
- Loiselle, J. (2001). La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques. Dans Anadon, M. (Dir.) et L'Hostie, M. : *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Québec : PUL.
- Lytle, S.L. et Cochran-Smith, M. (1992). Teacher research as a way of knowing. *Harvard Educationnal review*, 62, 447-474.
- MacLennan, B. J. (2004). Natural computation and non-Turing models of computation. *Theoretical Computer Science*, 317, 115–145.
- Macrez, J. (2004). *S'autoriser à cheminer vers soi. Aurobindo, Jung, Krishnamurti*. Paris : Véga.
- Mabilon-Bonfils, B. et Saadoun, L. (2007). *Le Mémoire de recherche en sciences sociales*. Paris : Ellipses.
- Malinowski, B. (1968). *Une théorie scientifique de la culture, et autres essais*. Paris : François Maspero.
- Manseau, S. et Dezutter, O. (2007). La compétence culturelle en formation initiale des enseignants de français au secondaire : état d'une expérience à visée intégrative. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (2), [sous presse].
- Marcuse, H. (1970). *Culture et société*. Paris: Éditions de minuit.
- Marshall, J. D. (2004). *Poststructuralism, Philosophy, Pedagogy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2002). Transmettre, oui... mais comment ?. *Sciences humaines*, « *Qu'est-ce que transmettre ?* », hors série, 36, 40-45.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Meschonnic, H. (1999). Plan d'urgence pour enseigner la théorie du langage. Dans Morin, E. (Dir.) : *Relier les connaissances, Le défi du XXI^e siècle*. Paris : Seuil.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Indicateurs de l'éducation-édition 2006*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007a). *Description de la formation générale*. [En ligne]. Disponible le 1^{er} novembre 2007 : <http://www.meq.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/Cahiers/DescFG.asp#commune>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007b). *Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial*. [En ligne]. Disponible le 18 décembre 2007 : <http://www.mels.gouv.qc.ca/forumcollegial/>
- Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie. (2007). *Déclaration commune des ministres européens de l'éducation - 19 juin 1999 – Bologne*. [En ligne]. Disponible le 14 novembre 2007 : <http://www.education.gouv.fr/realisations/education/superieur/bologne.htm>
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. (1993). *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle : l'enseignement collégial québécois : orientations d'avenir et mesures de renouveau*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Monférier, C. (1999). *La Culture au service de l'école. Pour une pédagogie renouvelée*. Paris : L'Harmattan.
- Morin, E. (1977-2004). *La Méthode*. 6 v. Paris: Seuil.
- Morin, E. ([1968] 2002). Culture de masse. *Encyclopaedia universalis*, 5, 228-232.
- Morin, E. (1981). *Pour sortir du XX^e siècle*. Paris: Nathan.
- Morin, E. (1982 (1990)). *Science avec conscience*. Paris: Fayard.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Morin, E. (1999a). *La Tête bien faite*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1999b). *Relier les connaissances, Le défi du XXI^e siècle*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
- Morin, E. et Piatelli-Palmarini, M. (Dir.). (1974). *L'unité de l'homme. Invariants biologiques et universaux culturels*. Paris: Seuil.
- Mucchielli, A. (Dir.). (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Colin.
- Munro, T. (1954). *Les Arts et leurs relations mutuelles*. Paris : PUF.
- Neil, J. O. (1995). On Technology and Schools: A Conversation with Chris Dede. *Educational Leadership*, 53(2), 6-13.

- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité : manifeste*. Monaco : Éditions du Rocher.
- Office québécois de la langue française. (2007). *Grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]. Disponible le 23 novembre 2007 : http://granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp
- Péloquin, F. et Baril, A. (2002). *La culture générale et les jeunes*. Sainte-Foy: PUL.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage. Une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy : PUQ
- Peter, L. (1969). *The Peter principle*. N.Y. : William Morrow and Co.
- Piaget, J. (Dir.). ([1926]1976). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1950). *Introduction à l'épistémologie génétique*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1968). *Le Structuralisme*. Paris : PUF.
- Pike, K.L. (1971) *Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior*. La Haye : Mouton.
- Popham, J. W. (2004). *Classroom Assessment: what teachers need to know*. Boston: Allyn & Bacon.
- Popper, K. (1985). *L'univers irrésolu, plaidoyer pour l'indéterminisme*. Paris : éditions Hermann.
- Prigogine, I. (1998). *La fin des certitudes : temps, chaos et les lois de la nature*. Paris : O. Jacob.
- Rainville, P. (2004). Neurophénoménologie des états et des contenus de conscience dans l'hypnose et l'analgésie hypnotique. *Théologiques*, 12 (1-2), 15-38.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris: PUF.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF.
- Reboul, O. (1999). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* (8^e éd.). Paris: PUF.
- Rey-Debove, J. (1979). *Sémiotique*. Paris : PUF.
- Ricoeur, P. (1998). *Du texte à l'action -Essais d'herméneutique II* (2e ed.). Paris: Seuil.

- Richard, J.-F. (1995). Apprentissages. Dans Ghiglione, R. et Richard, J.-F. (Dir.) : *Processus et applications*. Paris : Dunod
- Rieunier, A. (2001). *Préparer un cours. Les stratégies pédagogiques efficaces* (Vol. 2). Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- Roberge, J. (2006). Épreuve uniforme et enseignement de la littérature : victoire ou échec ? *Correspondance*, 12 (2), 23.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn; a view of what education might become*. Columbus, Ohio : Merrill.
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovation*. New York: The Free Press.
- Romian, H. (Dir.). (2000). *Pour une culture commune de la maternelle à l'université*. Paris : Hachette.
- Rosenblatt, L. (1994). *The reader, the text, the poem. The transactionnal theory of the literary work*. Carbonate: Southern Illinois University Press.
- Rousseau, A. (2006). Préparer ses élèves à l'ÉUF. *Correspondances*, 12 (2), 18-19.
- Rousseau, J.-J. (1966). *Le Contrat social*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Russell, B. (1948). *Human knowledge : its scope and limits*. London : Allen and Unwin.
- Saint-Jacques, D. (2001). Différentes manières d'intégrer la perspective culturelle à l'école. *Vie pédagogique*, 118, 42-44.
- Saint-Jacques, D., Chené, A., Lessard, C. et Riopel, M.-C. (2002). Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 39-62.
- Sapir, E. (1967). *Anthropologie*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Sartre, J.-P. ([1936] 2005). *L'imaginaire : psychologie phénoménologique de l'imagination*. Paris : Gallimard.
- Savard, D. et Bouthaim, S. (2006). Les cégeps : de l'accès à la réussite. Dans Héon, L., Savard, D., et Hamel, T. (Dir.) : *Les Cégeps : une grande aventure collective québécoise*. Québec : PUL.
- Scarpetta, G. (1985). *L'impureté*. Paris : Grasset.
- Scheler, M. ([1925]1955). *L'homme et l'histoire, Les formes du savoir et la culture*. Paris : Aubier.

- Simard, D. (2001). L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement? *Vie pédagogique*, 118, 19-23.
- Simard, D. (2002). Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement ? *Vie pédagogique*, 124, 5-8.
- Simard, D. (2003). Une approche culturelle dans l'enseignement du français, langue première. Conférence présentée dans le cadre du Congrès de l'Association des professeurs de français, 24 octobre 2003.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec: PUL.
- Simard, D et Côté, H. (2005). L'approche culturelle dans l'enseignement du français : dimension et pistes pédagogiques. *Québec Français*, 139, 72-74.
- Simon, H. (1979). *Models of thought*. New Haven : Yale University Press.
- Simard, J. (2000). *Enseigner efficacement. Guide pratique pour enseignants et formateurs*. Montréal: Éditions du Méridien.
- Sorin, N. (2001). La formation culturelle des jeunes entre leur culture et l'identité collective. *Vie pédagogique*, 118, 26-28.
- Souriau, E. (1969). *La correspondance des arts, Éléments d'esthétique comparée*. Paris: Flammarion.
- Statistique Canada (2006). *Indicateurs de l'éducation au Canada : rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation, 2006*. Ottawa: Statistique Canada, Conseil des Statistiques Canadiennes de l'Éducation.
- Stehr, N. (2000). Le savoir en tant que pouvoir d'action. *Sociologie et sociétés*, 32(1).
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique . L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information - Quel cadre pédagogique?*. Paris : ESF éditeur.
- Taylor, C. (1998). *Les Sources du moi. La formation de l'identité moderne*. Paris : Seuil.
- Teilhard de Chardin, P. (1977). *La Place de l'Homme dans la Nature*. Paris: Seuil.
- Todorov, T. (1998). *L'Homme dépaysé*. Paris : Seuil.

- Tulving, E. (1985). Memory and consciousness. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 26(1), 1-12
- UNESCO. (2007a). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982*. [En ligne]. Disponible le 14 septembre 2007 : http://www.unesco.org/culture/laws/mexico/html_fr/page1.shtml
- UNESCO. (2007b). *Notre diversité culturelle. Rapport de Javier Pérez de Cuéllar, Président de la Commission mondiale de la culture et du développement*. [En ligne]. Disponible le 14 novembre 2007 : http://www.unesco.org/culture/policies/ocd/html_fr/index_fr.shtml
- UNESCO. (2007c). *Convention internationale pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel*. [En ligne]. Disponible le 14 novembre 2007 : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540f.pdf>
- United States secretary of education. (2002). *Annual Report on Teacher Quality*. U.S. Department of Education.
- Urgelli, B. (2006). Réforme 2000 des sciences de la terre : l'effet de serre en classe de seconde ; pour une éducation scientifique des citoyens ? Dans Lebaume, J. et Larcher, C. (Dir.) : *Séminaire de didactique des sciences expérimentales et des discipline technologiques* (pp. 29-39). Cachan: Association Tour 123.
- Van der Maren, J.-M. (1990). *Enquête sur les pratiques de recherche en éducation au Québec : synthèse et conclusion*. Montréal : CIRADE, UQAM.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Vergnioux, A. (1991). *Pédagogie et théorie de la connaissance. Platon contre Piaget ?* Berne: Peter Lang.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage / Lev Vygotski* ; traduction de Françoise Sève, suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski de Jean Piaget ; avant-propos d'Yves Clot ; présentation de Lucien Sève. 3e éd. trad. rev. Paris : La dispute.
- Wallerstein, I. (Dir.). (1996). *Ouvrir les sciences sociales : rapport de la Commission Gulbenkian pour la restructuration des sciences sociales présidée par Immanuel Wallerstein*. Paris : Descartes.
- Weil-Barais, A. (Dir.). (2001). *L'homme cognitif*. Paris : PUF.
- Wittgenstein, L. (1972). *Tractatus logico-philosophicus*. Paris: Gallimard.

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris: ESF.

Zakhartchouk, J.-M. (2002). *Enseignant : Un métier à réinventer, former les citoyens de demain*. Barret-sur-Méouge: Y. Michel.

Zakhartchouk, J.-M. (2006). *Transmettre vraiment une culture à tous les élèves*. Amiens : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie d'Amiens.

ANNEXES

ANNEXE I

GLOSSAIRE

N.B. : Les mots suivis d'un astérisque sont définis dans ce glossaire. Lorsque nous avons ajouté une remarque, elle suit la définition. La plupart des définitions sont reprises ou adaptées des ouvrages suivants, sauf avis contraire :

Imbs, P. (Dir.). (1994). *Trésor de la langue française : dictionnaire de la langue du XIX^e et du XX^e siècle (1789-1960)*. Paris : Éditions du Centre national de la recherche scientifique. [En ligne]. Disponible le 23 novembre 2007 : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.
Rem. : abréviation : TLF.

Lalande, A. (1983). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (14^e édition). Paris : PUF.

Office québécois de la langue française. (2007). *Grand dictionnaire terminologique*. [En ligne]. Disponible le 23 novembre 2007 : http://granddictionnaire.com/btml/fra/r_motclef/index1024_1.asp.
Rem. : abréviation : GDT.

Aporétique: *nom féminin.* Raisonnement qui porte en lui une contradiction insoluble.

Computation : Se dit de la manipulation formelle de concepts (MacLennan, 2004), c'est-à-dire d'un calcul au sens large, au sens de toute manipulation formelle qui procède de règles précises (Arsac, 1999; MacLennan, 2004; Simon, 1979).

Rem. : En intelligence artificielle, désigne le calque du modèle d'activité neuronale.

Contenu de conscience : Cette expression est synonyme de **Noème** (et de *signifié* pour les linguistes).

Rem. : Dans le cadre de notre recherche, l'expression «contenu de conscience» rappelle l'expression «contenu disciplinaire». C'est la raison pour laquelle nous la privilégions. De plus, la noétique est la théorie des contenus de conscience, c'est-à-dire des savoirs intégrés par le sujet et «contenus» dans sa conscience sous forme de connaissances. En ce sens, noème, connaissance et contenu de conscience sont pour nous synonymes et utilisés variablement selon le contexte. De plus, cette acception rejoint celle de conscience noétique proposée par Tulving (1985) (cf. 4.2.2).*

Enculturation : *nom féminin*. Ensemble des processus de socialisation d'un individu qui, par l'éducation, l'instruction et les disciplines du groupe, transmettent à chacun des membres du groupe social des modèles, des normes, des systèmes de valeurs caractérisant leur culture (GDT). Elle résulte donc d'une multiplicité de microprocessus, d'invention, d'imitation, d'apprentissage ou d'adaptation (TLF).

Rem. : Terme attesté par le Grand Dictionnaire Terminologique depuis 2002. L'enculturation se différencie de l'acculturation en ceci que cette dernière désigne le processus d'intégration d'une culture autre que la culture fondamentale de l'individu. En ce sens, l'enculturation comporte un point de vue épistémique.*

Entropie : *nom féminin*. **SCIENCE**. Grandeur thermodynamique qui mesure le taux d'inhomogénéité d'un système. Un système stable (et donc non-évolutif) a une entropie maximale. *Par ext.*, **THÉORIE DE L'INFORM**. Mesure de la perte d'information causée par les erreurs dues au hasard, qui peuvent se produire pendant la transmission de signaux ou de messages. *Par ext.*, **DIDACTIQUE**. Degré de «dissipation» de l'information ou sa stagnation (*système non-évolutif*): la plupart des savoirs scolaires sont des savoirs morts (Chevallard et Joshua, 1991). *Étymologiquement* : désigne la quantité d'énergie qui ne peut se transformer en travail. Voir **Négentropie**.

Rem. : Ces concepts ont leur place en noétique, analogiquement, dans la mesure où la modélisation de l'enculturation, de la culture, du «je» et du langage relève de la systémique.

Émique : *adj.* Se dit du point de vue relatif au sujet pensant comme tel (Pike, 1971). *Antonyme* : *étique* : se dit du point de vue normatif du chercheur.

Rem. : le concept anthropologique émique, que nous utilisons sur un plan épistémologique, est très proche du concept phénoménologique du «je», que nous utilisons pour notre description des «contenus de conscience». Dans notre recherche, ces deux concepts sont complémentaires.

Épistémique : *adj.* Du point de vue de l'acquisition, de la formation des connaissances, en particulier dans le domaine de la psychologie de l'enfant.

Épistémologie : *nom féminin*. Partie de la philosophie qui a pour objet l'étude critique des postulats, conclusions et méthodes d'une science particulière, considérée du point de vue de son évolution, afin d'en déterminer l'origine logique, la valeur et la portée scientifique et philosophique.

Espace-temps : *nom masculin*. Espace vectoriel à quatre dimensions, ensemble continu de tous les événements, remplaçant, dans les théories de la relativité, les concepts séparés d'espace euclidien et de temps absolu de la physique newtonienne.

Rem. : Dans notre recherche, par métaphore, les quatre dimensions deviennent les quatre perspectives constitutives de la personnalité : anthropologique, sociologique, humaniste et psychanalytique ancrées dans une réalité socio-historique donnée. «Espace-temps» est en didactique une notion de Perrenoud

(2002) qualifiant les cycles d'apprentissages. Nous l'empruntons et l'adaptions à l'idée de strates culturelles.

Essentiel : *adj.* Qui est relatif au caractère ou à la qualité propre et nécessaire d'un être; relatif à l'ensemble des caractères constitutifs de quelque chose.

Hétéronomie : *nom féminin.* Fait d'être influencé par des facteurs extérieurs, d'être soumis à des lois ou des règles dépendant d'une entité extérieure. Anton. *Autonomie.*

Heuristique: *adj.* **A.** —*PHILOS.* Qui sert à la découverte. **B.** *DIDACTIQUE.* Qui consiste à faire découvrir par l'élève ce qu'on veut lui enseigner.

Hodologie : *nom féminin.* Étude de la connectivité entre les neurones. *Espace hodologique* : *adj.* : *Par analogie.* Qui représente dans l'environnement subjectif la voie optimale d'exécution d'un type de comportement particulier et qui possède les indices caractéristiques qui en règlent l'exécution effective.

Rem. : *C'est-à-dire la loi «du plus court chemin».*

Immanence : *nom féminin.* —*PHILOS.* [En parlant de la conscience] Prérrogative attribuée à la conscience dans l'acte par lequel, par la réflexion, elle fait retour sur soi.

Inforgétique : *nom féminin.* Principe moteur de la gestion noétique de l'information désignant la correspondance entre information et organisation, et exprimant cette action dans sa complexité «énergétique» (d'après Le Moigne, 1988, p. 88 et ss).

Rem. : *Pour nous, le concept inforgétique correspond au principe moteur de la compréhension et est propre au champ de la noétique, en ce qu'il désigne spécifiquement et synergiquement la production, la formulation et la structuration (Halévy, 2007) par le sujet de ses connaissances en réseaux. Elle est une computation.**

Intentionnel : *adj.* **2.** *PHÉNOMÉNOL., PSYCHOL.* [En parlant de l'activité de la conscience (psychologique) et de l'objet auquel se réfère cette activité] Qui présente une intentionnalité, qui est considéré comme étant conscience d'un objet ou comme perçu ou connu par la conscience.

Négentropie : *nom féminin.* À l'inverse de l'entropie, la négentropie désigne un degré croissant d'organisation. *P. ext., THÉORIE DE L'INFORM.* Indice du gain de détermination de l'information, du gain de connaissance. Voir **Entropie.**

Rem. : *Ces concepts ont leur place en noétique, analogiquement, dans la mesure où la modélisation de l'enculturation, de la culture, du «je» et du langage relève de la systémique.*

Noème : *nom masculin.* **A.** —*PHILOS.* (*phénoménol.*). Le contenu relatif à la noèse, c'est-à-dire à l'acte de connaissance visé; la connaissance en tant que résultat. **B.** —*LING., SÉMIOT.* Unité minimum de sens, inanalysable, constituant un primitif sémantique, du

code qui construit le sémantisme d'une langue. *Synonymes* : objet de pensée, contenu de conscience, connaissance.

Noématique : *adj.* Relatif au noème, donc à une connaissance particulière.

Rem. : Le stock noématique est le stock de noèmes, donc de connaissances.

Noétique : *adj. et nom fém.* **I.** —*Adjectif A.* —*PHILOS.* (phénoménol.). Qui concerne l'acte de connaissance, la noèse. **B.** —*LING., SÉMIOT.* Champ noétique. Champ des signifiés. **II.** —*nom fém., PHILOS.* Étude ou théorie de la connaissance, de la pensée.

Rem. : Dans le cadre de notre recherche, nous utilisons le substantif «noétique» à titre, non pas de théorie philosophique générale de la connaissance, mais comme nom d'une théorie didactique culturelle intégratrice, élaborée dans le cadre du paradigme contemporain de la complexité. Nous avons choisi ce terme, qui existe déjà en scolastique, en phénoménologie et en linguistique, car il est dérivé de «noème*» qui désigne, pour les phénoménologues, l'idée de contenu de conscience (et de signifié pour les linguistes). Or, le mot «contenu» rappelle la notion de contenu disciplinaire. C'est pourquoi, dans le cadre de la présente recherche didactique, la noétique est la théorie des contenus de conscience, c'est-à-dire des savoirs intégrés par le sujet et «contenus» dans sa conscience sous forme de connaissances. En ce sens, noème*, connaissance et contenu de conscience sont pour nous synonymes et utilisés variablement selon le contexte.

Nomothétique : *adj.* Se dit d'une recherche dont la finalité est le développement et le raffinement des connaissances théoriques, c'est-à-dire dont le but est l'établissement ou la description de lois, de principes théoriques (du grec nomos, loi, et tithèmi, poser, établir) (Van der Maren, 1996, p. 61-62).

Noosphère : *nom féminin.* *PHILOS.* [Chez Teilhard de Chardin] Couche pensante (humaine) de la Terre, constituant un règne nouveau, un tout spécifique et organique. *Par ext., DIDACTIQUE.* Institution chargée de définir les nouveaux savoirs à enseigner, en prenant en compte les savoirs d'autres institutions. La noosphère effectue alors une reformulation et un transfert de savoirs entre institutions » (Urgelli, 2006, p. 36). Ensemble hétérogène «de ceux qui pensent les contenus d'enseignement» (les universitaires, auteurs de manuels, inspecteurs scolaires, fonctionnaires, enseignants, didacticiens) (Astolfi, 1998), donc qui sont des agents de la transposition didactique.

Rem. : le terme désigne une «classe sociale» et semble synonyme d'«intelligentsia scolaire» (notons, au passage, que le terme latin intelligentsia signifie compréhension). Cet «emprunt» du terme noosphère, par les didacticiens, est un exemple concret d'influence transdisciplinaire propre au paradigme de la complexité, sans pour autant que les chercheurs s'en réclament explicitement.

Ontologique : *adj.* *Didact., cour.* Qui concerne l'être, le fait d'exister.

Opératoire : *adj.* Qui permet de progresser dans un raisonnement, une expérience, et n'a de valeur que pour cette application.

Prolégomènes : *nom masculin usuellement plur.* Ensemble de notions préliminaires nécessaires à l'étude d'une science, d'une question particulière.

Protéiforme : *adj.* Qui peut prendre les formes les plus variées, qui se présente sous des aspects très divers.

Réel subjectif : Se dit du réel *modifié* par la vie affective du sujet. Correspond à la fonction symbolique (cf. 3.1.1) chez le «je» intentionnel*, donc au contenu de conscience.

Réification : *nom féminin.* Fait de transformer en chose ce qui est mouvant, dynamique, ou ce qui est de l'ordre de la simple représentation mentale.

Réseautage : *nom masculin.* Constitution d'un réseau de personnes, d'entreprises ou d'organismes partenaires, dans le but d'animer et d'utiliser ce réseau de relations pour organiser, recueillir et partager de l'information sur les études de marchés, l'évolution et la fabrication des produits, et l'atteinte des objectifs commerciaux visés.

Rem. : Ce néologisme, emprunté notamment à l'informatique et attesté par le GDT, est de plus en plus aussi usité pour désigner une façon de concevoir les savoirs selon le modèle des hyperliens et des hypermedias propres à l'internet. Dans le cadre de notre recherche, nous le reprenons dans le sens de constitution d'un réseau de connaissances équivalant à un système.

Savoir objectivé : Se dit d'un savoir transmissible, habituellement symboliquement codé ou *objectivé* par le langage dans des ouvrages de référence, manuels, encyclopédies, dictionnaires, etc., selon la pensée narrative (cf. 3.1.2) (Collins, 1993; Scheler, 1955; Stehr, 2000).

Stocker : *verbe transitif.* Conserver une information soit dans une mémoire, soit sur un support magnétique ou autre, en vue d'en faire l'archivage ou de la traiter sur ordinateur.

Rem. : Ce terme, emprunté notamment à l'informatique, est de plus en plus usité pour désigner une façon de concevoir les connaissances selon la logique «computationnelle» désignant le fonctionnement de l'intelligence chez des penseurs comme Morin (1977-2004) et particulièrement Simon (1979) et Lerbet (1995). Dans le cadre de notre recherche, ce terme est à mettre en lien avec les termes réseautage et support*.*

Support : *nom masculin.* Tout matériel qui reçoit des données tel que papier, film, photographie, diapositives, CD-ROM, etc.

Rem. : Dans le cadre de notre recherche, nous entendons par l'expression «langage qui est support», bien sûr l'idée phénoménologique que le contenu conceptuel (les signifiés) est intégré à la conscience, mais nous utilisons aussi ce mot au sens où on l'emploie en informatique : un support stockant des données. En effet, les avancées en biologie permettent d'envisager ce stockage

sur le plan neuronal (et les recherches en intelligence artificielle tentent de reproduire ce modèle). À cet égard, la neuro-phénoménologie est un bel exemple de nouvelle approche des savoirs selon le paradigme de la complexité, même si

*«la possibilité d'étudier les bases neurobiologiques de la conscience est l'objet d'une polémique qui résulte, au moins en partie, de la difficulté des méthodes scientifiques classiques à intégrer la phénoménologie expérientielle à leurs paradigmes. La difficulté à inférer «objectivement» des états et des **contenus de conscience** à d'autres reflète cette notion essentielle de la perspective à la première personne, celle du je, inhérente à l'expérience subjective et à la conscience. La nature phénoménale de l'expérience est nécessairement un phénomène à la première personne» (Rainville, 2004, p. 15).*

Transcendance : *nom féminin. PHILOS. DE L'EXISTENCE, PHÉNOMÉNOL.* [Sans idée de supériorité] Désigne ce qui se situe au-delà du domaine considéré; *en partic.*, ce qui est extérieur à la conscience, c'est-à-dire une compréhension du monde avec un recul (Finkielkraut, 1985, 1987).

Vecteur : *nom masculin. Au fig.* Ce qui transmet quelque chose, qui est le véhicule ou le mode de transmission. Du latin *vector*, *celui qui transporte*. Voir **Inforgétique**.
Rem. : La compréhension est donc le véhicule des savoirs «vers» la conscience. Le moteur de ce véhicule est l'inforgétique qui, par computation, * les intègre en connaissances.*

ANNEXE II

Is Justified True Belief Knowledge? Edmund Gettier

Gettier, E. (1963). Is justified true Belief knowledge ? *Analysis*, (23), 121-123.

Various attempts have been made in recent years to state necessary and sufficient conditions for someone's knowing a given proposition. The attempts have often been such that they can be stated in a form similar to the following:¹

- (a) S knows that P IFF (i.e., if and only if)
- (i) P is true,
 - (ii) S believes that P, and
 - (iii) S is justified in believing that P.

For example, Chisholm has held that the following gives the necessary and sufficient conditions for knowledge:²

- (b) S knows that P IFF (i.e., if and only if)
- (i) S accepts P,
 - (ii) S has adequate evidence for P, and
 - (iii) P is true.

Ayer has stated the necessary and sufficient conditions for knowledge as follows:³

- (c) S knows that P IFF
- (i) P is true,
 - (ii) S is sure that P is true, and
 - (iii) S has the right to be sure that P is true.

I shall argue that (a) is false in that the conditions stated therein do not constitute a sufficient condition for the truth of the proposition that S knows that P. The same argument will show that (b) and (c) fail if "has adequate evidence for" or "has the right to be sure that" is substituted for "is justified in believing that" throughout.

I shall begin by noting two points. First, in that sense of "justified" in which S's being justified in believing P is a necessary condition of S's knowing that P, it is possible for a person to be justified in believing a proposition that is in fact false. Secondly, for any proposition P, if S is justified in believing P, and P entails Q, and S deduces Q from P and accepts Q as a result of this deduction, then S is justified in believing Q.

Keeping these two points in mind, I shall now present two cases in which the conditions stated in (a) are true for some proposition, though it is at the same time false that the person in question knows that proposition.

CASE I

Suppose that Smith and Jones have applied for a certain job. And suppose that Smith has strong evidence for the following conjunctive proposition:

(d) Jones is the man who will get the job, and Jones has ten coins in his pocket.

Smith's evidence for (d) might be that the president of the company assured him that Jones would in the end be selected, and that he, Smith, had counted the coins in Jones's pocket ten minutes ago. Proposition (d) entails:

(e) The man who will get the job has ten coins in his pocket.

Let us suppose that Smith sees the entailment from (d) to (e), and accepts (e) on the grounds of (d), for which he has strong evidence. In this case, Smith is clearly justified in believing that (e) is true.

But imagine, further, that unknown to Smith, he himself, not Jones, will get the job. And, also, unknown to Smith, he himself has ten coins in his pocket. Proposition (e) is then true, though proposition (d), from which Smith inferred (e), is false. In our example, then, all of the following are true: (i) (e) is true, (ii) Smith believes that (e) is true, and (iii) Smith is justified in believing that (e) is true. But it is equally clear that Smith does not KNOW that (e) is true; for (e) is true in virtue of the number of coins in Smith's pocket, while Smith does not know how many coins are in Smith's pocket, and bases his belief in (e) on a count of the coins in Jones's pocket, whom he falsely believes to be the man who will get the job.

CASE II

Let us suppose that Smith has strong evidence for the following proposition:

(f) Jones owns a Ford.

Smith's evidence might be that Jones has at all times in the past within Smith's memory owned a car, and always a Ford, and that Jones has just offered Smith a ride while driving a Ford. Let us imagine, now, that Smith has another friend, Brown, of whose whereabouts he is totally ignorant. Smith selects three place names quite at random and constructs the following three propositions:

(g) Either Jones owns a Ford, or Brown is in Boston.

(h) Either Jones owns a Ford, or Brown is in Barcelona.

(i) Either Jones owns a Ford, or Brown is in Brest-Litovsk.

Each of these propositions is entailed by (f). Imagine that Smith realizes the entailment of each of these propositions he has constructed by (f), and proceeds to accept (g), (h), and (i) on the basis of (f). Smith has correctly inferred (g), (h), and (i) from a proposition for which

he has strong evidence. Smith is therefore completely justified in believing each of these three propositions. Smith, of course, has no idea where Brown is.

But imagine now that two further conditions hold. First, Jones does not own a Ford, but is at present driving a rented car. And secondly, by the sheerest coincidence, and entirely unknown to Smith, the place mentioned in proposition (h) happens really to be the place where Brown is. If these two conditions hold, then Smith does not KNOW that (h) is true, even though (i) (h) is true, (ii) Smith does believe that (h) is true, and (iii) Smith is justified in believing that (h) is true.

These two examples show that definition (a) does not state a sufficient condition for someone's knowing a given proposition. The same cases, with appropriate changes, will suffice to show that neither definition (b) nor definition (c) do so either.

NOTES

1. Plato seems to be considering some such definition at Theaetetus 20 I, and perhaps accepting one at Meno 98.
2. Roderick M. Chisholm, *Perceiving: A Philosophical Study*. (Ithaca, N.Y., 1957), 16.
3. A. J. Ayer. *The Problem of Knowledge* (London, 1956).

ANNEXE III

Tableau I. Conceptions marquantes du savoir et de la connaissance au XX^e siècle

N.B. : 1- Ce champ de recherche est très vaste et ce tableau ne prétend pas à l'exhaustivité.

2- La langue anglaise ne distingue pas SAVOIR et CONNAISSANCE (cf. KNOWLEDGE). Nous avons distingué selon le contexte.

Penseurs	Perspective/Définitions	Caractéristiques /objets du savoir	Facteurs de changement	Vue sur la culture
Husserl (1950) Philosophie phénoménologique	La véritable connaissance est connaissance des essences : les invariants (par rapport aux contingences)	L'esprit a sur les choses des perspectives variées : le noème désigne le «contenu de conscience» donnant sens au réel	Tentative de ponts entre réalité intérieure et réalité extérieure	
Scheler (1955) Philosophie phénoménologique	Trois types de savoirs : relatif au salut, culturel ou connaissance des essences pures, qui produit des effets	Les savoirs sont de la connaissance objectivée Le savoir objectivé est le fonds culturel d'une société	Appropriation du réel par le sujet	
Vigotsky (1997) Psychologie socio-constructiviste	Perspective historico-culturelle	Le langage permet des activités mentales de plus en plus complexes	La fonction de tutorat est centrale; passage de l'interpsychologie à l'intrapsychologie; la complexité varie en fonction du respect de la zone proximale de développement (ZPD) chez l'individu	La transmission est d'ordre héréditaire ET culturel
Russell (1948) Philosophie logique	Deux types fondamentaux de connaissance : connaissance directe ou «objectuelle» (« <i>knowledge by acquaintance</i> »), connaissance par description (« <i>knowledge by description</i> »)	Directe : relation directe avec la réalité résultant en proposition vraie (empirisme) Description : savoir qui nous est rapporté : proposition considérée vraie	Relation sujet –objet Relation sujet –proposition (témoignage, livre, etc.)	

Tableau I. Conceptions marquantes du savoir et de la connaissance au XX^e siècle (suite 2)

Penseurs	Perspective/Définitions	Caractéristiques /objets du savoir	Facteurs de changement	Vue sur la culture
Piaget (1950, 1976) Psychologie génétique (et continuateurs)	La connaissance est une relation d'interdépendance entre le sujet et l'objet	Le sujet cherche un équilibre dans ses rapports avec l'environnement	Interactions continues /construction par le sujet	
Bloom (1956-1964) Pédagogie de la maîtrise	Orientation béhavioriste et égalitariste : les savoirs sont objectalisés (unités séparées)	Contenus disciplinaires sont hiérarchisés en fonction de leur degré de difficulté cognitive	Approche d'enseignement et non un modèle d'apprentissage : la réussite scolaire est motivation	
Rogers (1969) Psychologie humaniste (à contre-pied de Skinner)	Orientation personnaliste : concept d'apprentissage expérientiel (ayant sens pour l'apprenant)	Les seules connaissances intégrées sont celles que l'individu découvre lui-même	L'humain a une capacité naturelle d'apprendre (curiosité) L'apprentissage a lieu en fonction d'une pertinence des savoirs selon la perception du sujet	
Bourdieu (1980) Sociologie	Les savoirs intégrés induisent des pratiques (concept de l'habitus)	L'habitus est construit par le sujet, il est une structure	La socialisation (dont la fréquentation scolaire)	L'individu intègre une partie du capital culturel
Collins (1993) Sociologie de la connaissance	Quatre types de savoirs : Encodé (numérique), corporel, neurologique/cognitif (« <i>embrained</i> »), culturel.	Les savoirs tacites : provenant de la socialisation Les savoirs formels : encodés symboliquement (livres, numérisations, etc.)	Les quatre types sont acquis de façon «comportementalement motivée » (« <i>behavior-specific</i> »)	

Tableau I. Conceptions marquantes du savoir et de la connaissance au XX^e siècle (suite 3)

Penseurs	Perspective/Définitions	Caractéristiques /objets du savoir	Facteurs de changement	Vue sur la culture
Bruner (1996) Psychologie culturelle	Développement de la perspective historico-culturelle de Vigotsky et importance accordée au langage comme support* du <i>mode symbolique</i> d'une société	L'éducation adapte la culture aux élèves afin que ceux-ci puissent ensuite s'adapter à la culture; les savoirs sont non-enseignables, seul le désir d'apprendre est stimuable	Pensée et discours sont liés et puisent dans la culture par la <i>pensée narrative</i>	Elle est un produit humain partageable par des œuvres diverses
Morin (1977-2004) Sociologie	La connaissance est un système complexe (car la réalité est complexe : du lat. complexus, <i>tissé ensemble</i>)	Toute connaissance doit inclure l'idée de subjectivité : elle n'est pas architecturale, mais «symphonique»	Il n'y a pas de «connaissance sans connaissance de la connaissance »	Émergence d'un nouveau paradigme épistémologique de la complexité

ANNEXE IV

Tableau II. Quelques définitions de la notion de culture et leurs composantes

N.B. : Ce champ de recherche est très vaste et ce tableau ne prétend pas à l'exhaustivité.

Penseurs/Perspective	Définitions	Nature/ Mode d'existence	Sphère de déploiement /tendance	Rapport au langage/école
Kant (1993) Philosophie	La culture comprend la discipline et l'instruction, qui nous éloignent de l'animalité	En ce sens , la culture est ontologique et identitaire	L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation.	Les <i>lumières</i> dépendent de l'éducation et réciproquement.
Rousseau (1966) Philosophie, perspective dualiste	Opposition nature VS culture (corps VS esprit)	La culture est le fruit des relations humaines	La culture est un ciment social	
Freud (1929) Psychanalyse	La culture est l'ensemble des productions et mécanismes ayant servant à la protection de l'homme contre la nature et à la réglementation des relations humaines (restriction de la liberté individuelle pour le bien commun)	Elle est source de la conscience morale par les tensions existant entre le moi (pulsions) et le surmoi (contraintes)	La culture se manifeste notamment par la morale et la religion ; la culture n'est pas seulement utilitaire, car la recherche du Beau fait aussi partie de ses fins.	La culture est assimilée à l'éducation
Malinowski (1968) Anthropologie sociale	La culture, qu'elle soit primitive ou complexe, est un vaste appareil matériel, humain et spirituel, qui permet à l'homme d'affronter les problèmes concrets et précis qui se posent à lui.	Deux modes: le mode fonctionnel lié à la mécanique sociale et le mode institutionnel (l'institution comme unité élémentaire d'organisation) définissant les accords sur des valeurs traditionnelles	La culture est un tout indivisible dont les institutions sont à la fois autonomes et communicantes	Le langage assure la fonction symbolique

Tableau II. Quelques définitions de la notion de culture et leurs composantes (suite 1)

Penseurs/Perspective	Définitions	Nature/ Mode d'existence	Sphère de déploiement /tendance	Rapport au langage/école
Dumont (1968) Sociologie (approche humaniste)	La culture est distance et dialogue avec les lourds héritages de l'histoire	Elle existe sous deux sphères principales complémentaires : la culture première et la culture seconde	Une culture première : celle du quotidien Une culture seconde : bâtie sur les assises de la première <i>(Rem. : à l'analyse, il s'agit en fait des perspectives anthropologique et humaniste)</i>	Le langage comme modèle réduit de toute la culture de l'homme, le tissu du sens
Marcuse (1970) Philosophie sociale (école de Francfort)	La culture est l'ensemble des fins morales, esthétiques et intellectuelles (valeurs) qu'une société considère comme le but de l'organisation, de la division et de la direction de son travail, le «bien» auquel son mode de vie doit donner accès.	Elle est un processus «d'humanisation» p. 312 Elle «sert» à perpétuer la vie humaine, à consolider une organisation productive de la société, à diminuer et sublimer les agressions, la violence.	Par contre, la nouvelle culture scientifique entraîne la perte de transcendance* de la culture supérieure, et de ce fait, d'une réelle liberté : sous une apparente autonomie se déploie une hétéronomie* soumise à la culture mercantile	Une éducation dans la société existante en vue d'une société à venir meilleure est une contradiction : il faut pouvoir la résoudre en fonction du réel actuel.
Arendt (1972) Théorie politique (approche humaniste)	La culture vaut pour ce qu'elle est en elle-même : l'art est «ontologique»	La légitimation culturelle vient du développement de la capacité de jugement	La culture identifie et légitime les objets culturels par leur relative permanence, voire leur «immortalité»	L'école n'est pas d'abord un lieu de formation professionnelle

Tableau II. Quelques définitions de la notion de culture et leurs composantes (suite 2)

Penseurs/Perspective	Définitions	Nature/ Mode d'existence	Sphère de déploiement /tendance	Rapport au langage/école
Kaufmann (1974) Psychanalyse	La culture est la manière acceptée de penser et d'agir par un groupe dans ses différents processus vers des buts	Elle pourvoit l'espace-temps psychosocial d'une structure communautaire et de ses contraintes : elle est hodologique*	Les systèmes de valeurs sont considérés comme des champs de puissance (par rapport à une norme, un leader) et octroient un statut identitaire à l'individu	Elle se retrouve dans le discours commun
Unesco (2007a) Anthropologie	La culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances	La culture est dialogue, échange d'idées et d'expériences, appréciation d'autres valeurs et traditions ; dans l'isolement, elle s'épuise et meurt.	La culture donne à l'homme la capacité de réflexion sur lui-même. C'est elle qui fait de nous des êtres spécifiquement humains, rationnels, critiques et éthiquement engagés	Il importe de revaloriser les langues nationales comme véhicules du savoir; L'éducation est par excellence un moyen de transmission des valeurs culturelles nationales et universelles
Forquin (1989) : Approche humaniste	La culture existe selon deux pôles : la tradition patrimoniale et la formation	Le patrimoine est le gardien du Vrai, du Beau et du Bien La formation met en contact avec la culture plurielle des «arts de faire» actuels	L'esprit cultivé «traditionnel» possède un large éventail de connaissances issues d'un «commerce» personnel avec le patrimoine	L'écrit y est central (et ses extensions : littérature, bibliothèques, musées, etc.)

Tableau II. Quelques définitions de la notion de culture et leurs composantes (suite 3)

Penseurs/Perspective	Définitions	Nature/ Mode d'existence	Sphère de déploiement /tendance	Rapport au langage/école
Bruner (1991, 1996) Psychologie culturelle	La culture est une boîte à outils matériels et intellectuels dans laquelle l'humain puise; elle est un ensemble de systèmes symboliques et de significations	Dans ce contexte, l'intentionnalité est explicative, contrairement à ce que pensent les cognitivistes et la culture est un processus constant	Elle sert à dépasser et même redéfinir les limites du fonctionnement humain; elle a un rôle constitutif pour la personnalité	La culture est publique, de sorte que l'individu y participe «narrativement»
Todorov (1997) Écrivain, chercheur	La culture est un ensemble de cultures particulières (champs); la culture existe sur deux plans : la tradition et la formation	La formation est arrachement à la tradition mais pas un rejet	Faire attention à la perte des traditions	Le langage est le noyau entre les deux plans
Dumazedier (1998) Sociologie	La culture est l'héritage gréco-latin enrichi des chefs-d'œuvre qui se sont succédé jusqu'à aujourd'hui, surtout en arts et lettres; idée de valeur ajoutée	Les élites sont productrices d'un patrimoine symbolique considéré universel	Contestation de la «Culture» car le vécu du citoyen diffère trop de la culture «figée»; émergence de la culture de masse, de la pensée scientifique	Vers des pratiques nouvelles en enseignement pour une culture plurielle
Taylor ([1989] 1998) Philosophie	La culture est une construction morale	Elle est faite de choix ontologiques, d'adhésion à des valeurs	Elle donne une base satisfaisante à un mode de vie	

Tableau II. Quelques définitions de la notion de culture et leurs composantes (suite 4)

Penseurs/Perspective	Définitions	Nature/ Mode d'existence	Sphère de déploiement /tendance	Rapport au langage/école
Zakharouch (1999) Pédagogie, didactique	La culture est détachement du quotidien	Elle exige une rupture volontaire	Elle donne accès à un autre univers, mais il faut éviter l'utilitarisme	Demande une adhésion de l'élève, un effort gratifiant duquel découlera du sens pour lui
Morin ([1968] 2002) Sociologie	Culture de masse : démocratisation de la culture par sa diffusion à grande échelle à un ensemble d'individus considérés de façon indifférenciée,. Ni «Grande culture» ni culture «ethnologique», elle est une véritable «troisième culture».	Elle est d'abord un lieu de divertissement sur un mode esthétique; l'individu participe consciemment au «spectacle» : c'est une participation «désacralisante» à une culture polycentrique (cf. un univers non clos).	Elle s'est développée dans et par les mass media selon une dynamique propre à la société moderne industrielle, capitaliste et bourgeoise : la culture est «consommée».	

ANNEXE V



Déclaration commune des ministres européens de l'éducation - 19 juin 1999 - Bologne

29 pays signataires : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, le Danemark, l'Estonie, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni, la République tchèque, la Roumanie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède, la Suisse.

La construction européenne, grâce aux réalisations extraordinaires de ces dernières années, devient une réalité de plus en plus concrète et pertinente pour l'Union et ses citoyens. Les perspectives d'élargissement, ainsi que les liens de plus en plus étroits qui se tissent avec d'autres pays européens, enrichissent encore cette réalité de dimensions nouvelles. En même temps, nous assistons à une prise de conscience grandissante, dans l'opinion publique comme dans les milieux politiques et universitaires, de la nécessité de construire une Europe plus complète et plus ambitieuse, s'appuyant notamment sur le renforcement de ses dimensions intellectuelles, culturelles, sociales, scientifiques et technologiques.

Il est aujourd'hui largement reconnu qu'une Europe des Connaissances est un facteur irremplaçable du développement social et humain, qu'elle est indispensable pour consolider et enrichir la citoyenneté européenne, pour donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire, et pour renforcer le sens des valeurs partagées et de leur appartenance à un espace social et culturel commun.

L'importance primordiale de l'éducation et de la coopération dans l'enseignement pour développer et renforcer la stabilité, la paix et la démocratie des sociétés est universellement reconnue, et d'autant plus aujourd'hui au vu de la situation en Europe du sud-est.

La Déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998, qui s'inspirait de ces mêmes considérations, mettait en exergue le rôle clé des universités dans le développement des dimensions culturelles européennes. Elle insistait sur la nécessité de créer un espace européen de l'enseignement supérieur, comme moyen privilégié pour encourager la mobilité des citoyens, favoriser leur intégration sur le marché du travail européen et promouvoir le développement global de notre continent.

Plusieurs pays européens ont accepté l'invitation qui leur a été faite de s'engager à réaliser les objectifs énoncés dans la déclaration, en la signant ou en exprimant leur accord de principe. Les orientations de plusieurs réformes de l'enseignement supérieur entreprises depuis lors en Europe témoignent de la volonté d'agir de nombreux gouvernements.

Les établissements d'enseignement supérieur en Europe ont, pour leur part, relevé le défi en jouant un rôle clé dans la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, suivant aussi les principes fondamentaux énoncés en 1988 dans la *Magna Charta Universitatum*. Ce point est d'une importance capitale, puisque l'indépendance et l'autonomie des universités sont garantes des capacités des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche de s'adapter en permanence à l'évolution des besoins, aux attentes de la société et aux progrès des connaissances scientifiques.

Les orientations ont été définies dans la bonne direction avec des objectifs significatifs. La réalisation d'une plus grande compatibilité et comparabilité entre les différents systèmes d'enseignement supérieur exige néanmoins une dynamique soutenue pour être pleinement accomplie. Nous devons soutenir cette dynamique à travers la promotion de mesures concrètes permettant d'accomplir des progrès tangibles. La réunion du 18 juin a rassemblé des experts et des universitaires de tous nos pays, et nous a apporté des idées très utiles sur les initiatives à prendre.

Nous devons en particulier rechercher une meilleure compétitivité du système européen d'enseignement supérieur. Partout, la vitalité et l'efficacité des civilisations se mesurent à l'aune de leur rayonnement culturel vers les autres pays. Nous devons faire en sorte que le système européen d'enseignement supérieur exerce dans le monde entier un attrait à la hauteur de ses extraordinaires traditions culturelles et scientifiques.

En affirmant notre adhésion aux principes généraux de la Déclaration de la Sorbonne, nous nous engageons à coordonner nos politiques pour atteindre, à court terme et en tout cas avant la fin de la première décennie du nouveau millénaire, les objectifs suivants, qui sont pour nous d'intérêt primordial pour la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur et la promotion de ce système européen à l'échelon mondial :

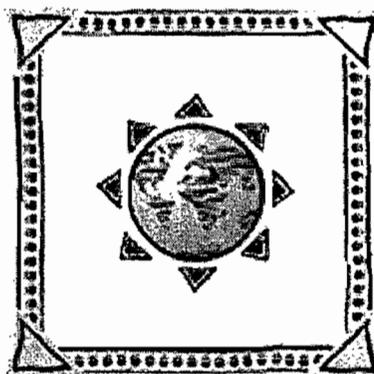
- Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autres par le biais du " Supplément au diplôme ", afin de favoriser l'intégration des citoyens européens sur le marché du travail et d'améliorer la compétitivité du système d'enseignement supérieur européen à l'échelon mondial ;
- Adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cursus, avant et après la licence. L'accès au deuxième cursus nécessitera d'avoir achevé le premier cursus, d'une durée minimale de trois ans. Les diplômes délivrés au terme du premier cursus correspondront à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen. Le second cursus devrait conduire au mastaire et / ou au doctorat comme dans beaucoup de pays européens;

- Mise en place d'un système de crédits – comme celui du système ECTS – comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. Les crédits pourraient également être acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur, y compris par l'éducation tout au long de la vie, dans la mesure où ceux-ci sont reconnus par les établissements d'enseignement supérieur concernés;
- Promotion de la mobilité en surmontant les obstacles à la libre circulation, en portant une attention particulière à :
 - pour les étudiants : l'accès aux études, aux possibilités de formation et aux services qui leur sont liés;
 - pour les enseignants, les chercheurs et les personnels administratifs : la reconnaissance et la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation dans un contexte européen, sans préjudice pour leurs droits statutaires;
- Promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables;
- Promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études, la coopération entre établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'étude, de formation et de recherche.

Par cette déclaration, nous nous engageons à réaliser ces objectifs - dans le cadre de nos compétences institutionnelles et en respectant pleinement la diversité des cultures, des langues, des systèmes éducatifs nationaux et l'autonomie des universités – afin de consolider l'espace européen de l'enseignement supérieur. A cette fin, nous poursuivrons dans la voie de la coopération inter gouvernementale, ainsi que dans celle des organisations non gouvernementales européennes compétentes dans le domaine de l'enseignement supérieur. Nous comptons à nouveau sur la réponse prompte et positive des établissements d'enseignement supérieur et sur leur contribution active au succès de nos efforts.

Convaincus que la création réussie d'un espace européen de l'enseignement supérieur nécessite des efforts permanents de soutien, de suivi et d'adaptation pour répondre à des besoins en évolution constante, nous avons décidé de nous réunir à nouveau d'ici deux ans afin d'évaluer les progrès accomplis et les nouvelles mesures à mettre en place.

The Power of Culture



Conférence intergouvernementale sur les politiques culturelles
pour le développement
UNESCO