



Le philosophe et les marges de la pédagogie

The philosopher and the margins of pedagogy

Bérengère Kolly¹
berengere.kolly@u-pec.fr

Xavier Riondet²
xavier.riondet@univ-lorraine.fr

Résumé: La lecture des pédagogues, longtemps alimentée par les philosophes de l'éducation, s'est construite en France principalement sur une lecture anhistorique et souvent décontextualisée de « grands pédagogues », loin des pratiques concrètes et des réseaux pédagogiques. Cette lecture a pu générer des effets négatifs indirects, en particulier l'affaiblissement du message pédagogique et de la portée critique des pédagogues. Ce texte propose de réfléchir à l'élaboration d'un autre paradigme historiographique et philosophique possible, entre philosophie et histoire, à partir des marges. Cette autre lecture des pédagogues, en « lieues de chien » suppose d'arpenter d'autres terrains, d'investir des zones non investies ou ensevelies chez les pédagogues, modes et philosophies de vie, transmissions spécifiques, et pratiques concrètes.

Mots clés: Pédagogie, philosophie de l'éducation, histoire de l'éducation, pratiques, marges

Abstract: The approach of pedagogues, long influenced by philosophers of education, has been built in France mainly on an anhistorical and often decontextualised reading of 'great pedagogues', far from concrete practices and pedagogical networks. This reading may have generated indirect negative effects, in particular the weakening of the pedagogical message and the critical scope of the pedagogues. This text proposes to reflect on the development of another possible historiographical and philosophical paradigm, between philosophy and history, from the margins. This different reading of pedagogues, in "dog miles", supposes surveying other areas, investing in areas not invested or buried in pedagogues, ways and philosophies of life, specific transmissions, and concrete practices.

Keywords: Pedagogy, Philosophy of education, history of education, practices, margins

1 Maîtresse de conférences en sciences de l'éducation. Université Paris Est-Créteil Lettres, idées, savoirs EA 4395

2 Maître de conférences en sciences de l'éducation. Université de Lorraine Normes et Valeurs, LISEC EA 2310

Introduction

Si les philosophes de l'éducation, en France, ont largement alimenté l'histoire des idées pédagogiques, cette dernière s'est construite à partir de plusieurs implicites épistémologiques et historiographiques : celui d'une approche par «grands pédagogues » selon les notions d'« auteur » et d'« inventeur » parfois bien éloignée des conditions matérielles dans lesquelles leur pensée et leurs œuvres prirent formes ; celui d'une approche idéaliste décontextualisant et déhistoricisant l'évolution à l'œuvre au sein même d'un même « tout » pédagogique. Cette lecture spontanée et particulière des pédagogues est sans doute largement déterminée par les conditions dans lesquelles la philosophie de l'éducation a pu s'institutionnaliser et se développer en France. Néanmoins, par-delà la spécificité de cette institutionnalisation et les mérites académiques et les œuvres estimables produites dans ce contexte, cette lecture a pu générer des effets négatifs indirects et non maîtrisés : récupération d'un discours pédagogique radical au service d'une institution scolaire souhaitant se présenter sous un jour innovant, assujettissement ou affadissement de notions liées aux pédagogues lorsqu'elles sont utilisées de manières décontextualisée, et perdant ainsi leur force critique (Riondet, 2017). Ce texte, co-écrit par un binôme d'enseignants-chercheurs engagés dans la Société francophone de philosophie de l'éducation (SOFPHIED) mais également proche de l'Association transdisciplinaire pour les recherches historiques sur l'éducation (ATRHE), se donne pour défi de réfléchir à l'élaboration d'un autre paradigme historiographique et philosophique possible en histoire de la pédagogie, en prêtant attention aux marges de cette histoire. Les marges, ici de la pédagogie, ou de l'histoire de la pédagogie, toutes deux saisies par la philosophie, sont envisagées comme des ressources, pour une autre lecture des pédagogues et peut-être de l'actualité éducative. Ce que nous venons d'énoncer autour de l'affaiblissement de la radicalité des pédagogues indique d'emblée qu'à partir de ces marges, c'est une question politique, autant que philosophique, qui est posée. En cela, ce texte constitue une première ébauche de réflexion sur le sujet, en revenant à grands traits sur l'histoire des idées pédagogiques saisie par la philosophie de l'éducation, puis en décrivant le problème d'une histoire de la pédagogie inattentive à ses marges, avant de tenter d'esquisser une autre lecture possible des pédagogues – une lecture en « lieux de chien » (Go, 2007).

Ce texte entend s'inscrire dans l'histoire collective des philosophes de l'éducation, sans en récuser l'héritage ; mais il entend également réfléchir au rôle crucial des philosophes de l'éducation dans la transmission des idées pédagogiques ou dans l'histoire de la pédagogie - puisque ce sont encore eux qui portent ces enseignements - en posant cette question théorique et pratique : comment (et pourquoi) lire, en philosophe, les pédagogues ?

L'histoire des idées pédagogiques saisie par la philosophie de l'éducation

Esquisse d'une histoire de la philosophie de l'éducation en France

En 2009, Jean Houssaye écrivait : « Si, depuis des siècles, il y a de la philosophie de l'éducation, il n'y a pas à proprement parler de philosophes de l'éducation » (Houssaye, 2009, p.166). Houssaye souligne ainsi un fait particulier à l'histoire de la philosophie de l'éducation en France : une émergence tardive de *philosophes* de l'éducation, en dépit d'une production de la *philosophie* de l'éducation, en particulier dans les domaines des grandes questions éducatives, et de ce que l'on a alors appelé la pédagogie – configuration particulière due en partie aux conditions historiques de la production de la philosophie de l'éducation et des philosophes de l'éducation, c'est-à-dire, comme le rappelle Pierre Kahn, leur exercice dans les Écoles normales d'instituteurs (Kahn, 2006, p.131).

L'histoire des philosophes de l'éducation peut ainsi se résumer en plusieurs moments clés. Tout d'abord, à la fin du XIXe siècle, un premier moment de multiplication des chaires de science de l'éducation, des cours de pédagogie et de psychologie appliquée à la pédagogie dans les universités françaises. Ce sont alors souvent des philosophes qui assurent ces cours, au sein d'une science de l'éducation émergente, dans l'objectif de contribuer à la formation des enseignants (*ibid.*, p.168). Ces philosophes sont des théoriciens, et *stricto sensu* des philosophes de l'éducation. Ensuite, au milieu du XXe siècle se trouve un deuxième moment qui voit le rattachement des professeurs de philosophie à la psychopédagogie dans les Écoles normales. Comme le montre Kahn, il s'agit alors de produire des enseignements de philosophie de l'éducation (« les fins de l'éducation, la nature de l'école et de l'acte d'enseigner »), et l'histoire des doctrines pédagogiques fait partie de ces enseignements. À partir de l'institutionnalisation des sciences de l'éducation en 1967 émergent progressivement des *philosophes* de l'éducation pour qui, souvent, l'histoire de la pédagogie (et ses dérivés, comme l'histoire des idées pédagogiques, l'histoire des doctrines pédagogiques) ou en tout cas la référence historique à la pédagogie sont en jeu. Parmi ces philosophes présents dans cette discipline, nous pensons à Georges Snyders, Olivier Reboul, Guy Avanzini et Daniel Hameline, puis Eveline Fumat, Hubert Hannoun, Jacques Natanson, Michel Soëtard et Jacques Ardoïno³. Les écrits des premiers nommés constituent l'arrière-plan philosophie et historique dans la discipline pendant de nombreuses années, permettant progressivement l'émergence d'un sous-champ de la philosophie de l'éducation, au sein des sciences de l'éducation et parfois relié à la philosophie universitaire, se structurant par des manifestations scientifiques et des revues, et dont la création de la SOFPHIED a constitué un épisode parfaitement significatif (*ibid.*, p.174). En son sein, un certain nombre de philosophes entendent se pencher de manière plus précise sur les questions de pédagogie.

3 Sans oublier au début des années 1970 des universitaires comme Georges Lapassade, Guy Berger et Michel Lobrot

La pédagogie et la philosophie de l'éducation : implicites épistémologiques

Ainsi, historiquement, la discipline universitaire des sciences de l'éducation (70^{ème} section) a souvent été accueillante pour les philosophes, dans le sens où elle permit de trouver un nouvel horizon académique pour ces individus formés en philosophie. Fontbonne l'expliquait récemment : « entre 1968 et 1979, ce ne sont pas moins de 53 titulaires du CAPES ou de l'agrégation en philosophie dont la carrière a dépendu de la section 70 du CNU » (2017, p.128). Même si ces philosophes en sciences de l'éducation avaient des profils très variés et en dépit actuellement d'une place fragile de la philosophie de l'éducation au sein des sciences de l'éducation, la pédagogie est restée un objet régulièrement abordé par les philosophes de l'éducation (d'autant que l'histoire de l'éducation se trouvait dans une situation institutionnelle proche de la philosophie de l'éducation⁴). Les idées pédagogiques et les œuvres pédagogiques étaient donc régulièrement abordés, *d'une certaine manière*, à partir des textes publiés par les pédagogues, dans l'objectif d'initier les élèves-maîtres aux doctrines pédagogiques et d'aborder des questions particulières (relations maître-élèves, autorité, discipline, effort, plaisir d'apprendre) (Drouin-Hans, 2008).

Les ouvrages manuels de Joseph Leif et d'Armand Biancheri constituent à cet égard des exemples significatifs de cet épisode historique toujours structurant actuellement. *Philosophie de l'éducation. Tome III. Les doctrines pédagogiques par les textes* (1966), qui couvre l'Antiquité au XX^e siècle, permet d'arpenter l'histoire de la pédagogie à travers des auteurs et des fragments de textes. Ces derniers sont choisis selon le critère d'un « intérêt universel ou intérêt spécifique, influence historique à longue ou courte durée, signification culturelle, élévation de la pensée, bonheur d'expression, etc. » (p. 9), invitant ces pédagogies dans le présent. Les doctrines apparaissent comme « représentatives d'attitudes éducatives ou philosophiques dont l'opposition se renouvelle éternellement : consentement ou révolte, autorité ou « non-directivité », déterminations utilitaires ou désintéressées, idéologies individualistes ou collectivistes. ». De fait, le choix de textes supposait ainsi un tri, qui opérait, d'une part, une réduction de certains auteurs pédagogiques à un statut de bricoleurs praticiens sans réflexion théorique ; d'autre part, une mise à la marge d'une partie de la pensée de ces auteurs comme étant peu pertinentes - nous y reviendrons. Ce moment de la philosophie de l'éducation semble ainsi reposer sur plusieurs implicites épistémologiques. Le premier est l'approche par « grands auteurs » (implicite épistémologique) notion de « grand pédagogue », d'auteur ou d'inventeur. Cette approche suppose de marginaliser ou d'oublier les

4 La philosophie de l'éducation et l'histoire de l'éducation sont des genres minoritaires en philosophie et en histoire. C'est souvent en sciences de l'éducation qu'ont pu se développer des espaces dédiés aux réflexions philosophiques et historiques sur l'éducation. Une différence est néanmoins à relever : la création d'un service d'histoire de l'éducation à l'INRP put largement contribuer à développer les recherches dans ce champ.

apports collectifs ; elle aboutit à la mise en concurrence des pédagogues, donc à une lecture idéologiquement surévaluée – Montessori et Freinet en étant deux bons exemples. La philosophie de l'éducation a ici été complice de tendances sans doute déjà à l'œuvre chez les pédagogues eux-mêmes ; mais cette complicité est surprenante à l'heure où d'autres constructions théoriques, comme l'histoire de la littérature, contestent, à la même période, la pertinence de l'approche par auteurs - pensons à Roland Barthes annonçant « la mort de l'auteur » en 1968 ou à Michel Foucault affirmant l'anonymat de la parole dans « Qu'est-ce qu'un auteur » en février 1969. Sur ce point, la philosophie de l'éducation s'est trouvée comme à contretemps. Le deuxième implicite est celui d'une approche déshistoricisée (implicite historiographique). Cette approche suppose de considérer « l'œuvre » d'un pédagogue de manière unitaire et égale, méconnaissant les évolutions des pensées pédagogiques qui s'étalent, pour beaucoup de pédagogues, sur toute une vie. Le troisième implicite est celui d'une approche idéaliste, considérant les seuls textes, sans croisement avec l'histoire, le contexte et les conditions de production de la pensée et de l'œuvre. Les débats internes à une même pédagogie, ainsi que les débats entre pédagogues, et leur influence sur l'évolution de la pensée reliée à une pédagogie, sont ainsi minimisés ou disparaissent.

Ces implicites ont plusieurs conséquences : la décontextualisation des pédagogies ; la scolarisation de pensées dépassant bien souvent le cadre scolaire et celui des classes ; une forme de dénaturation et de dé-radicalisation des pensées pédagogiques, faisant l'objet d'un tri écartant des expériences ou des pensées vouées alors aux oubliettes de l'Histoire.

Problème théorique et politique en jeu

Rapport à l'Histoire et rapport à l'actualité ?

S'il ne s'agit pas de reprocher à des philosophes de ne pas avoir fait œuvre d'historiens, une telle lecture soulève néanmoins un problème théorique et politique fondamental. Un pédagogue « célèbre » l'est car il a été, et est encore, « célébré » (Hameline, 2008). Cet élément conditionne ainsi la rencontre entre le philosophe, le grand pédagogue et son œuvre pédagogique, ne serait-ce que parce que cette rencontre, héritée, suppose un ensevelissement d'autres expériences et d'autres productions pédagogiques. Il faudrait alors se poser cette question : que serait une contre-histoire de la (grande) pédagogie ou qu'est-ce que serait une histoire du nonaccès à la grandeur et à la célébrité ? D'un point de vue épistémologique, c'est la question du rapport à l'Histoire qui est en jeu ; le philosophe peut être amené à écrire et diffuser une histoire dans laquelle son propre regard est déjà situé et oriente simultanément son propre travail et sa production. Cet aspect épistémologique n'est pas dénué de conséquences politiques ; pour cette raison, la philosophie de l'éducation ne semble pouvoir faire l'économie d'une telle question.

Le regard du philosophe, un regard trop humain ?

Nietzsche est sans doute l'auteur ayant abordé la question avec le plus de force. De son point de vue, il n'y a pas de raison pour que les philosophes, en tant qu'êtres humains « pris » dans une culture, ne fassent pas corps avec cette culture et ne soient pas potentiellement malades⁵. Sauf à réfléchir sur la figure du philosophe-médecin et à l'expérimenter, « le corps du philosophe, son ouïe, sa bouche, ses poumons, mais également son regard et ses interprétations, sont déterminés culturellement » (Riondet, 2017), en tant que la culture conditionne le rapport que l'être humain entretient avec lui-même, ses congénères, le monde qui l'entoure, et le monde qui le précède. C'est en effet le cœur du problème. Dans *Humain, trop humain*, Nietzsche écrit que « le défaut de sens historique est la faute originelle de tous les philosophes » (1993, p.442, §2). La manière dont Nietzsche formule le problème (« Tous les philosophes ont à leur actif cette faute commune, qu'ils partent de l'homme actuel et pensent, en en faisant l'analyse, arriver au but ») pourrait s'adresser à la philosophie de l'éducation lorsqu'elle prend appui dans le passé. Si dans cette lecture, les philosophes restent au final des hommes ordinaires, leur lien avec l'État constitue sans doute une circonstance aggravante, surtout si l'on repense à la dureté de Nietzsche envers certains philosophes : « il est aisé de se débarrasser des faux philosophes ; on n'a qu'à s'abstenir de les protéger » ; « Et c'est ce qu'il y a de mieux à faire, plutôt que laisser patronner publiquement par l'État une philosophie quelle qu'elle soit » (Nietzsche, 1976, p.159).

L'action de lire (ou de relire) est donc à l'intersection d'un problème théorique et d'un problème politique. Dans l'histoire de la philosophie contemporaine française, un épisode marquant et significatif de ces réflexions a été l'aventure menée par Althusser et des proches (Balibar, Establet, Macherey et Rancière dans les années 1960. Dans un séminaire qui devint célèbre par la publication qu'elle engendra, *Lire Le Capital* (1965/1996), c'est bien la question de la lecture, et de la relecture, qui se posa d'entrée de jeu. La première partie de cet ouvrage était rédigée par Althusser et fit émerger l'idée de « lecture symptomale » qui consistait à « [détecter] l'indécelé dans le texte même qu'elle lit » et le « [rapporter] à un autre texte, présent d'une absence nécessaire dans le premier » (Althusser et al., 1965/1996, pp. 22-23). Quelques années plus tard, à travers les travaux du Groupe Spinoza, une partie des philosophes évoqués souhaita articuler relectures de Marx (mais également de Lénine et de Mao) et analyse concrète de la situation concrète, de manière à être en mesure de penser la formation sociale capitaliste française, les conditions de la reproduction des rapports sociaux de production, et penser les actions à envisager, à partir de la mise en lien d'une pensée et d'une analyse de conjoncture. Pour le dire autrement : il s'agissait de penser la confrontation et un espace de possibles entre des philosophies (quitte à les retravailler) et une actualité, de manière à ce qu'il se produise des effets dans la société.

5 D'ailleurs, une des questions centrales dans *Le Livre du philosophe* est l'interrogation : « Quelle relation un philosophe a-t-il avec la civilisation ? » (§166).

Pourquoi et comment « prendre l'Histoire à rebrousse-poil » ?

Sans aller jusqu'au bout avec Nietzsche ou avec le Groupe Spinoza, l'évocation de l'histoire dans une institution liée à l'État pose des problèmes redoutables. Les historiens De Cock, Larrère et Mazeau faisaient récemment le constat suivant: «Même armé des meilleures intentions, tout historien qui manque de distance avec son objet d'étude ou néglige d'être critique avec l'institution qui le nourrit perd son potentiel émancipateur » (2019, p. 45). A l'heure où nombre d'auteurs ont vendu « la mèche » sur la manière dont la reproduction opérait par les institutions, notamment éducatives, le problème peut difficilement être éludé. Plusieurs auteurs ont de cette manière produit des réflexions sur la lecture tout en envisageant une dimension critique. Patrick Boucheron, historien lecteur de Nietzsche, Benjamin ou Foucault, évoque régulièrement le geste particulier de la lecture et celui de retrouver dans l'histoire des efforts, des pratiques, des expériences, susceptibles de nous interroger. D'un côté, il faudrait « lire, lire lentement, ne pas partir en grandes envolées mais au contraire ralentir l'allure pour laisser faire l'étrangeté des mots, les laisser s'installer leur bizarrerie, faire entendre leurs stridences, apprendre à ne pas d'emblée les identifier et les reconnaître pour les neutraliser dans une fausse familiarité, mais au contraire leur rendre l'écart poétique et la force politique de leur nouveauté» (2012). D'un autre côté, il faudrait également « rappeler le passé [...] pour le resaisir, et y réactiver une puissance de convocation qui fait venir le passé dans le présent » (2018, p. 22). Seulement, si ces pages sont agréables à lire, on se représente difficilement ce que cela exige concrètement dans les pratiques, hormis quelques vertus qu'il nous faudrait développer, comme la patience et la curiosité.

Sans doute la célèbre de citation d'Arendt au sujet de Benjamin et du le «pêcheur de perles»⁶ (permettant au lecteur, une fois revenu à la surface, de pouvoir se sentir enrichi et différent) a-t-elle marqué Boucheron, mais peut-être est-ce par cette œuvre qu'un autre rapport philosophique à l'histoire de la pédagogie peut s'augurer. Nous faisons plus particulièrement référence à la VIIème thèse de Benjamin dans l'ouvrage intitulé *Sur le concept d'histoire*. Dans ce court passage, ce dernier écrit que « les dominants du moment sont les héritiers de tous ceux qui ont vaincu un jour » (2013/2017, p. 62) et qu'il faut au contraire « prendre l'Histoire à rebrousse-poil » (p. 63). Ce parti pris pour une histoire *gegen den Strich* repose en réalité sur deux postulats : une « attention systématique et inquiète pour l'affrontement des classes, du point de vue des vaincus » et une « critique radicale de l'idéologie du Progrès » (Löwy, 2019, p. 95). Si l'on exporte ces positions dans le champ des sciences de l'éducation, cela signifierait que l'on reconnaît qu'il y a, de fait, une position dominante, voire hégémonique, considérant que l'actualité constitue le point culminant de la pédagogie et que notre culture incarne le Progrès pédagogique qui se serait nourri du meilleur des œuvres pédagogiques. Dans cette

6 Je fais référence aux dernières pages du petit ouvrage d'Hannah Arendt intitulé *Walter Benjamin 1892-1940* (Arendt, 1955/2010, p.108).

optique, l'histoire de la pédagogie servirait, au mieux, de caution ou de supplément d'âme en évoquant des œuvres pédagogiques « bien connues », dont la plupart du temps les non-spécialistes ne retiendraient que quelques éléments de langage parfaitement adapté à un type particulier de société (Riondet, 2017). Ici, on voit que c'est l'attitude critique du philosophe qui s'origine d'entrée de jeu dans le refus d'incorporer cette position, et c'est bien à partir de cette distance que pourrait être élaboré une contre-histoire. L'histoire des dominants par des dominants repose en effet sur une patrimonialisation de la culture qui n'est ni anodine ni innocente, en tant que ce patrimoine « ne doit pas seulement son existence aux peines des grands génies qui l'ont créé, mais aussi à l'indicible corvée qu'ont enduré leurs contemporains » (Benjamin, 2013/2017, p.62). Benjamin précisait « Il n'est jamais une illustration de la culture sans être une illustration de la barbarie » (*id.*), et par conséquent, le processus de transmission (et notamment celui en jeu dans l'histoire de la pédagogie) n'en serait pas non plus exempt. Prendre l'histoire de la pédagogie « à rebrousse-poil » consisterait ici à retrouver ce que l'histoire dominante a laissé sur le bas de côté tout en entravant la rencontre entre ces éléments et l'actualité. Cette réflexion benjaminienne est sans doute déjà à l'œuvre dans plusieurs travaux actuels entre histoire et philosophie de l'éducation, comme par exemple les recherches de Go et Riondet (2019) sur l'émergence puis l'assujettissement et l'ensevelissement de la pensée des Freinet, entre la création de l'École Freinet à Vence, le Mouvement Freinet tel qu'il a survécu, et la manière dont aujourd'hui le terme « Freinet » fait signe. Dans ce cas, la patrimonialisation de « Freinet » s'est faite en produisant sa propre simplification et la mise à distance d'un certain nombre de personnages, de pensées et d'expériences atypiques, et parfois subversives. Dans un premier temps, il ne s'agissait pas de nier la grandeur des pédagogues historiques (qu'il s'agisse de Freinet ou d'autres), mais au contraire de limiter la récupération et d'exhumer le potentiel critique de ces aventures souvent mal connues par le public. Mais, dans un second temps, il s'agissait également de retrouver ce que l'historiographie de la pédagogie Freinet avait enseveli, voire disqualifié. Dans les deux cas, l'enjeu était moins l'exhibition de l'érudition que la possibilité de penser le présent auquel nous participons et que nous pouvons, parfois, légitimer, en tant qu'enseignant-chercheur de l'université, sans en être conscients.

Marges de la pédagogie et contre- histoire

De l'oubli du réel ?

Il n'est pas illégitime de penser que la philosophie de l'éducation qui aborde l'histoire de la pédagogie ait pu hériter d'une pratique idéaliste de la philosophie à partir de l'idée d'un « monde sans dehors et sans histoire » (Althusser, 2014, p.47). De fait, la pédagogie apparaîtrait aux yeux du philosophe comme un monde clos, dans lequel les pédagogues échangent artificiellement autour de questions spécifiques non loin des grands philosophes et de leur expertise. C'est peut-être

oublier que la pensée d'un pédagogue a également partie liée à des conditions de vie, des trajectoires, à une biographie⁷. Si l'on évoque des idées pédagogiques, on s'intéresse à des contextes qui ont vu émerger ces idées, à un ensemble de données en jeu à partir desquelles on a justement une idée⁸. Ce qui a été jusqu'ici une *marge* pourrait pourtant permettre d'enrichir à la fois la connaissance des pédagogues et l'approche spécifique du philosophe de l'éducation.

On ne peut comprendre ainsi l'usage de termes comme « élan vital » et « matérialisme scolaire » chez les Freinet, ainsi que leurs convictions, sans élucider la vie intellectuelle des Freinet, mais également leur vie physique et matérielle (Riondet, 2017). De la même manière, on ne peut saisir la complexité des références religieuses dans le texte montessorien sans repérer ses appartenances sociales et ses réseaux, catholiques, protestants, philanthropiques, mais également théosophiques. Plusieurs travaux récents en histoire des idées pédagogiques semblent reposer sur cette démarche cherchant à prendre en compte la biographie et le *bios* du pédagogue: qu'il s'agisse de la biographie intérieure de la Pestalozzi signée par Soëtard (2016) ou de la généalogie de la pensée du couple Freinet à paraître (Go et Riondet, 2019). Ceci suppose dans le même temps de réaffirmer la multiplicité d'un parcours qui peut être pluriel et contradictoire. Réduire Maria Montessori à son engagement auprès des instances mussoliniennes entre 1924 et 1934, ou à une forme de cléricisme est méconnaître à la fois les premiers engagements sociaux et féministes de la pédagogue et la période orientaliste des dix dernières années de sa vie. Prendre en compte le *bios* du pédagogue suppose donc, et enfin, d'articuler cet aspect à la lecture propre qu'en font ceux qui s'approprient la pédagogie. Les *lecteurs* vont ainsi prendre ce qu'ils souhaitent d'un pédagogue, mettant à la marge ce qui ne correspond pas à leur propre lecture. Une pédagogie est ainsi l'objet de « diffraction » (Kolly, 2019). Adossée à la pensée de Roger Chartier autour de la lecture (Chartier, 2011), la notion de diffraction entend décrire, lorsqu'une pédagogie se diffuse, les effets de pertes, de dilution des intentions ou des pratiques, voire les déviations de la pensée initiale. Ce concept permet d'interroger la nature et les contenus des appropriations faites d'une pédagogie, en lien au contexte pratique, qui peuvent, selon les besoins, mettre l'accent sur tel ou tel aspect d'un pédagogue - par exemple, affirmer l'existence d'une théologie chrétienne dans la pédagogie montessorienne, pour se l'approprier ou la réfuter.

Pour saisir la propre interprétation des pédagogues et éviter de parler à la place du pédagogue, le philosophe de l'éducation ne peut donc passer outre les conditions propres au vivant qui construit justement cette interprétation. Sous-estimer cet aspect revient à omettre la dimension pratique de toute pensée, ce qui est d'autant

7 Ces idées pédagogiques ne sont pas non plus pensables sans la question de la pratique. Un reproche que l'on pourrait faire à l'histoire des idées pédagogiques en France c'est de sous-estimer « le primat de la pratique » tant vantée par ailleurs par certains philosophes marxistes.

8 M. Fabre, *Qu'est-ce que problématiser ?* Paris, Vrin, 2017, p.69.

plus problématique lorsque l'on s'adresse à des praticiens, ou des futurs praticiens. On peut en effet voir dans les pratiques une *incarnation*, au sens fort du terme, d'une pensée et d'une philosophie de vie. La réflexion sur les techniques et les pratiques permet ainsi de mettre à jour des considérations philosophiques « inscrites dans les plis du corps » (Paradeise, 1981, 638), un « univers pratique » qui correspond à un « univers de sens », pour reprendre l'expression de Bourdieu (Bourdieu, 1980, 146). Par ailleurs, il paraît légitimé de refuser de désarticuler les techniques de la pensée, cette dernière fût-elle atypique ou originale. Le cas montessorien est ici typique ; alors que le texte montessorien articule explicitement et formellement pratique et pensée, il ne fait l'objet semble-t-il que d'une lecture schizophrénique, accentuant le texte seul débarrassé de ses scories pratiques, ou les techniques seules. On peut considérer, dans le cas montessorien, que les techniques et le matériel viennent servir une philosophie certes, mais également que les pratiques incarnent et constituent une ressource pour déployer – donc aussi comprendre – les ambitions philosophiques et éthiques de cette pédagogie. Les techniques et les pratiques forment ainsi, avec les textes, un système de signes, un *langage*, une « forme de vie », pour reprendre le terme de Wittgenstein (Wittgenstein, 2005). La philosophie de l'éducation pourrait ainsi trouver ressource, pour se penser elle-même, aux questions que s'est posée la critique littéraire – par exemple autour de la possibilité et de la pertinence d'une « herméneutique matérielle », telle qu'elle peut être pensée par Peter Szondi, en référence à l'École de Francfort, ou à l'heuristique de la lecture, telle qu'elle est proposée par Jean Bollack ; mais aussi par les interrogations qui ont pu être posées autour de la fiction de l'auteur, les conditions de production d'une œuvre, ou encore les multiplicités de personne à l'œuvre au sein d'un même auteur. Dans tous les cas, il s'agit de résister à la tentation spiritualiste de l'interprétation (Gadamer), et d'ouvrir, pourquoi pas, à une analyse historique des interprétations elles-mêmes. Enfin, ce cas particulier permet de soulever les problèmes cruciaux que posent, pour les pédagogues eux-mêmes parfois, les disciples autoproclamés, voire les mauvais lecteurs d'un pédagogue, qui, tout en trahissant parfois tout ou partie de la pédagogie, restent néanmoins de précieux diffuseurs (Kolly, 2019).

Cependant, on le devine, cela nécessite fondamentalement une attitude particulière du philosophe et un arrière-plan renouvelé de son usage de l'histoire dans le présent. L'idée en jeu consisterait à retrouver la globalité de références et d'expériences ayant permis l'émergence d'une pédagogie spécifique pour en retrouver une certaine complexité, sinon une épaisseur. Mais par ailleurs, il ne serait pas non plus exclu que des praticiens de cette pédagogie puissent interpeller le philosophe dans sa lecture de cette pédagogie pour mettre en évidence des éléments implicites, bien que réels, qui n'auraient été formulées distinctivement dans les écrits des pédagogues. Dans les deux cas, cela nécessite une attitude particulière du philosophe à l'égard des pratiques qui s'articule à un exercice particulier de la lecture.

Pour une lecture cynique des pédagogues à partir des « lieux de chien »

Cette lecture pourrait être appelée *cynique* en ce qu'elle assume sa part de «chien», c'est-à-dire sa part de tâtonnement dans l'interprétation d'un pédagogue. Cette référence cynique, nous la devons à Henri Louis Go, lorsqu'il évoque, en faisant référence à Deleuze, dans *Freinet à Vence* (2007) les « lieux de chien » : « au lieu de parcourir le plus court chemin entre A et B, un chien explore tout autour du chemin sur la droite et sur la gauche » (Go, 2007, p.156). Rapporté à l'histoire des œuvres pédagogiques, nous aurions ainsi un tâtonnement assumé, et pourquoi pas des détours par rapport à une lecture classique : arpenter d'autres terrains, investir des zones non investies ou ensevelies – aux marges – voilà ce que pourrait être cette lecture cynique, ou ce *devenir chien* du philosophe lecteur de la pédagogie. L'objectif d'une nouvelle élaboration de la lecture de l'histoire de la pédagogie est de fournir un cadre conceptuel et méthodologique pour que le philosophe lui-même évite la surinterprétation.

Concernant la pratique de la lecture, ce que l'on pourrait déduire, dans un premier temps, ne serait pas tellement différent de la pratique ordinaire de l'historien. En effet, une première attention consisterait à se concentrer sur les mises en intrigue, par le recours aux archives et la reconstitution des réseaux. L'enjeu pour le philosophe consisterait à montrer la part oubliée d'une situation comme étant susceptible de remettre en cause nos évidences, au moment où nous croyions la lecture des pédagogues épuisés, mais avant cela, il s'agirait de fournir un levier pour nourrir des lectures nouvelles, laissées de côté dans l'optique de rétablir une vérité loin des détournements mais également de complexifier le point de vue sur la pédagogie. En effet, les questions de santé, d'alimentation, la place du corps sont nécessaires pour comprendre les propositions d'un Ferrière ou d'un Freinet, tout comme l'histoire de la psychiatrie et ses controverses sont nécessaires pour envisager les parcours – y compris dans leurs divergences – de Montessori et de Decroly. Cela permettrait de restituer la dimension globale de ces approches pédagogiques spécifiques et d'éviter de les réduire seulement à des pratiques de classes ou à des formes générales de relation avec autrui, et par ricochet à enrichir ces mêmes pratiques de classe (Kolly, 2018).

Plus philosophique serait cette attitude consistant à véritablement prendre aux sérieux ce que le lecteur contemporain prend pour marginal, et donnant lieu à une expérience. Cette stratégie du contre-pied est, d'une certaine manière, plus philosophique, en ce qu'elle encourage explicitement le recours à des lectures externes, étrangères, non arbitraires, pour saisir l'arrière-fond théorique d'un pédagogue, ou encore pour saisir la complexité d'une notion mentionnée dans un texte, et qui induit presque de prendre la marge de la pédagogie comme méthode. Bien entendu, les lectures sont justifiées et ne viennent pas de nulle part ; elles peuvent se fonder sur la preuve directe (une citation – Freud chez Montessori par exemple), sur la preuve

indirecte (utilisation d'un terme connoté), sur les effets de contextes, eux-mêmes basés sur des éléments matériels tangibles (réseaux de sociabilités, appartenances à des sociétés, etc.), ou sur des constatations empiriques issues des pratiques⁹. Ainsi se constitue donc cette lecture en « lieux de chien », qui tâtonne, fonctionne sur le détour et le contour, mais également qui fonctionne sur le mode de l'enquête. Ainsi encore, l'historicité est assumée pour la lecture, et pour ce qui suit la lecture, puisque les marges n'en deviendraient alors plus – entrant même, peut-être, dans ce que l'on pourrait appeler une lecture classique. Pour les pédagogues étrangers, la question, cruciale, des choix des textes traduits ou non, ici en français, est bien entendu essentielle.

Cependant, si ces lectures des marges peuvent se justifier, elles s'expérimentent réellement, car prendre au sérieux des œuvres qui n'ont pas été consacrées comme telles, et encore moins dans le cadre de la philosophie, ne va pas nécessairement de soi. Cela demande tout d'abord d'assumer et de revendiquer le postulat de la multiplicité des personnalités chez un auteur. Pierre Bayard a ainsi construit l'interprétation littéraire d'un certain « Tolstoïevski », à partir de la théorie des personnalités multiples. Loin de n'être qu'une boutade, il s'agit ici de considérer qu'il puisse y avoir une multiplicité verticale et horizontale à l'intérieur d'un même auteur. De manière horizontale, il s'agit de pointer l'irréversible modification et évolution de pédagogies qui se sont construites sur parfois des dizaines d'années. Il y a donc une pluralité de « Freinet », une pluralité montessorienne, tout comme il peut y avoir une pluralité chez Hegel, chez Marx – les œuvres de jeunesse, les œuvres de maturité par exemple. Ceci pose alors la question de l'articulation entre ces périodes, contextualisées et explicitées. De manière verticale, il s'agit de pointer les personnalités multiples à l'œuvre dans un même auteur, au même moment. Le Freinet des réseaux naturistes, celui du syndicalisme révolutionnaire, celui du Parti Communiste Français, celui des réseaux de l'Éducation Nouvelle. La Montessori des réseaux théosophiques, des réseaux féministes, des réseaux scientifiques médicaux, des réseaux catholiques. Ceci peut permettre une lecture plurielle de la pédagogie en générale, mais également du texte lui-même. Lorsque Montessori parle d'un « maître » chez l'enfant, l'interprétation n'est pas univoque, mais bien plurielle, aux interprétations possiblement incompatibles : la référence augustinienne, l'élan vital, le programme naturel scientifique ou scientiste, une philosophie de l'enfance. Bien entendu, cette pluralité peut être commentée ou discutée, mais elle interroge aussi le statut des textes dits mineurs ou oubliés par rapport aux œuvres de vulgarisation – là encore, un véritable travail sur le statut du texte est nécessaire.

Sans doute ici pourrait-on également parler d'une lecture par les tiers, c'est-à-dire par les auteurs et les acteurs très présents dans la trajectoire d'un pédagogue.

9 Par exemple : lire des auteurs comme Demarquette, Krishnamurti ou Teilhard de Chardin permettent de mieux comprendre certains aspects de la pensée des Freinet, tout comme lire Hélène Blavastky peut contribuer à saisir plus autrement la pensée de Montessori.

C'est peut-être ce qui est déjà à l'œuvre dans certaines publications se revendiquant être des « expériences de lecture » comme l'ouvrage *L'expérience Vrocho* (Riondet, 2019), dans lequel il s'est agi d'objectiver un monde de pensée (en l'occurrence, naturiste révolutionnaire) dans lequel le couple Freinet a pu évoluer en abordant cet épisode historique atypique à la manière des ethnologues partant à la découverte de tribus, mais pour faire émerger la complexité de la pensée politico-pédagogique des Freinet pendant l'entre-deux-guerres. Cette lecture des textes Freinet par le détour et le prisme de leur guérisseur naturiste, Basile Vrochopoulos, pouvait donner accès à une compréhension diversifiée des interprétations habituelles au sujet du matérialisme scolaire de ce célèbre pédagogue. Ce détour par le tiers est, dans le cas évoqué, un moyen de démasquer l'*Autre* du pédagogue Freinet tel qu'il est perçu arbitrairement aujourd'hui par les contemporains, tout en limitant les déterminations du regard du lecteur, assumant de partir à la recherche de la multiplicité du cas Freinet sans savoir où cela pourrait le mener.

Mais, par ailleurs, la référence à Pierre Bayard nous invite, en forme de clin d'œil, à nous demander ce que deviendrait l'interprétation philosophique des pédagogues, et ce que nous pourrions dire de la philosophie de l'éducation et de son histoire, si tout à coup les textes *changeaient d'auteur*, pour reprendre le titre de l'un de ses ouvrages. Certains textes méconnus, non traduits ou laissés à la marge permettent ainsi de considérer un pédagogue autrement. Le discours d'ouverture d'une *Casa dei bambini* édité dans la seconde édition italienne de la *Pédagogie scientifique*, en 1913, révèle une Maria Montessori préoccupée des questions sociales, de logement, de conditions concrètes de vie du prolétariat (Montessori, 1913). Les préoccupations pédagogiques - souvent réifiées en techniques, par le « matériel » - sont ici clairement inscrites dans une pensée de « l'environnement ». « L'homme n'est pas seulement un produit biologique, il est également un produit social », écrit la pédagogue. « Il serait dès lors vain de vouloir améliorer les futures générations sans améliorer leur environnement ! ». Un tel exemple montre qu'il serait aussi possible de faire une lecture marxiste ou freinetiste de Montessori - et il serait également fécond de faire une lecture montessorienne de Freinet. Les pédagogues, Freinet et Montessori par exemple, mais pas seulement, inscrivent leur pensée dans des considérations plus larges : alimentation, pratiques corporelles, environnement et architecture, qui, une fois sorties de leur marge, viennent enrichir, modifier, approfondir ou corriger les considérations sur les pédagogues.

Pour le philosophe, l'enjeu est bien non d'entériner les lectures traditionnelles ou habituelles des pédagogues, mais d'assumer un procédé *d'étrangement*, procédé littéraire consistant à distancier un objet du quotidien pour contrevenir à la banalisation du monde, comme on peut le trouver décrit chez Guinzburg (Guinzburg, 2001). Rendre étrange le familier permet de restituer la nature et la valeur véritable des choses, et Guinzburg y voit un procédé stoïcien classique, comme chez Marc Aurèle ; ou encore d'y *révéler* des attributs ou des significations nouvelles.

Conclusion

La lecture de l'histoire de la pédagogie, telle qu'elle a pu être menée à de nombreuses reprises, a parfois consisté à effectuer un tri entre les objets ou les sujets qui seraient dignes d'intérêt, tandis que d'autres ne mériteraient qu'une mise à la marge, peu pertinente au regard d'une considération scientifique. Ce n'était pas là le seul biais, car les pédagogues pouvaient être également lus, en particulier lorsqu'ils sont considérés comme des bricoleurs praticiens, à partir de leurs faiblesses théoriques, leurs lacunes ou leurs contradictions, ou encore leur incapacité à saisir la profondeur des théories de leur temps, qu'ils copieraient de manière affaiblie et sans invention, comme cela a pu être évoqué par exemple dans le cas de Maria Montessori. Notre texte a souhaité discuter des surinterprétations philosophiques et politiques des pédagogues et de leurs textes, en étendant à la spécificité de la pédagogie, qui est précisément de ne pas se résumer aux textes, mais de s'ancrer dans des modes et des philosophies de vie, des techniques et des transmissions spécifiques, et des pratiques. Cette interrogation ne porte donc pas seulement sur la lecture, mais aussi sur le statut et la place du lecteur, et ce qui conditionne sa propre lecture.

A travers ces quelques réflexions, nous avons envisagé, en reprenant à notre compte une formulation d'Althusser, de nous intéresser à ce qui pourrait s'appeler une *histoire de la non-philosophie* de l'éducation¹⁰, qui réfléchirait à « tout ce qui a été négligé, rejeté, censuré, abandonné, comme des déchets de l'existence et de l'histoire, comme des objets indignes de [l'] attention [de la philosophie idéaliste dominante] » (Althusser, 2014, p.100). Ces objets sont évoqués de manière singulière par des non-philosophes ou des petits philosophes : le travail, le corps, les femmes, les enfants, la folie, les prisonniers, les étrangers, le pouvoir d'Etat à l'œuvre dans les institutions, la lutte des classes, etc. (*ibid.*, p.101). Ces fragments de pensée et ces témoignages d'expérimentations n'ont parfois pas disparu, ils nous sont devenus inaccessibles. Il en est de même dans l'histoire de la pédagogie. Il s'agit ainsi de lire au sérieux ces pédagogues qui ont élaboré une réflexion et une prise de parole, accompagnée parfois de pratiques effectives, et posé des questions particulières, aujourd'hui ensevelis, et pourtant tellement d'actualité : l'attention – chez Montessori et chez Freinet –, l'architecture – chez Freinet –, le corps, la santé – questions prégnantes chez les deux pédagogues – la question d'une intelligence spécifique de l'enfant chez Montessori. Pour cela, ne faudrait-il pas apprendre à se taire, ne serait-ce qu'un instant, comme le suggérait à sa manière Althusser (2014, p.102), pour que ces voix s'offrent enfin à nous et nous permettent de nous laisser pénétrer par de la pensée, du doute et de l'incertitude dans notre rapport à l'actualité et aux questions éducatives.

10 Althusser s'était brièvement intéressé à l'éventualité de penser une histoire de la non-philosophie (2014, p.100).

Est-ce que nous n'entretenons pas ici le mélange des genres entre philosophie de l'éducation et histoire de la pédagogie ? Peut-être. Néanmoins, ces réflexions historiographiques sont pour autant toujours secondes, car un rapport à l'actualité précède ces aventures intellectuelles. En cela, elles consistent non pas à rendre plus confus la difficile distinction entre l'historien de la pédagogie et la philosophe de l'éducation, mais à penser la place que peut avoir la philosophie dans le cadre d'une discipline autonome (les sciences de l'éducation) dans laquelle coexistent de nombreuses sciences humaines et sociales, et qui s'adresse régulièrement à des praticiens de l'éducation et de la formation (parents, éducateurs, enseignants, formateurs) faisant face à un présent dans lequel les formes de passé sont multiples et constituent des forces d'interpellation (commémoration, manifestations, discours, production audio-visuelle, etc.).

Les enjeux ne sont pas sans conséquences car l'ensemble des pistes évoquées, investissant les marges, ou ce qui a été mis à la marge, peut constituer pour les praticiens un enjeu d'imagination. La philosophie de l'éducation aurait ainsi et aussi pour objectif de transmettre non des valeurs de résignation (Boucheron, 2017) en fermant l'espace des possibles (Bourdieu, 2012), mais d'ouvrir à un autre imaginaire possible. Contribuer à une autre histoire de la pédagogie, c'est mettre à jour différentes manières de penser la pédagogie et d'agir dans le monde par l'éducation, par un éventail incroyablement riche d'expériences, qui sont autant d'invitation pour le praticien d'aujourd'hui, non de répéter tel quel ce qui a été fait – et après tout, pourquoi pas – mais pour tenter de produire à son tour une œuvre locale qui peut-être proliférera.

Références bibliographiques

- ALTHUSSER, L., BALIBAR, E., ESTABLER, R. MACHEREY, P. et RANCIERE, J. (1965/1996). *Lire Le Capital*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ALTHUSSER, L. (2014). *Initiation à la philosophie pour les non-philosophes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ALTHUSSER, L. (2018). *Ecrits sur l'histoire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barthes, R. (1984). « La mort de l'auteur », *Le bruissement de la langue*. Paris : Seuil.
- Bayard, P. (2017). *L'énigme Tolstoïevski*. Paris : Éditions de Minuit.
- BAYARD, P. (2010). *Et si les œuvres changeaient d'auteur ?* Paris : Éditions de Minuit.
- Benjamin, W. (2013/2017). *Sur le concept d'histoire*. Paris : Payot.
- BOLLACK, J. (2000). *Sens contre sens. Comment lit-on ?* Entretien avec Patrick Llored. La Passe du vent.
- BOUCHERON, P. (2012). *L'entretemps. Conversations sur l'histoire*. Paris : Verdier.
- Boucheron, P. et Hartog, F. (2018). *L'histoire à venir*. Toulouse : Anarchasis.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.
- CHARTIER, R., (2011). *Cardenio entre Cervantès et Shakespeare, histoire d'une pièce perdue*, Paris, Gallimard, coll. «N.R.F. Essais».
- DE COCK, L., LARRERE, M. et MAZEAU, G. (2019). *L'histoire comme émancipation*. Marseille : Agone.
- DEBESSE, M. et MIALARET, G. (1969). Avant-propos. In M. Debesse et G. Mialaret, (dir.), *Traité des sciences pédagogiques. Tome 1 Introduction (5-8)*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DEBESSE, M. (1969). Jalons. In M. Debesse et G. Mialaret, (dir.), *Traité des sciences pédagogiques. Tome 1 Introduction (9-17)*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DROUIN-HANS, A.-M. (2008). Philosophie de l'éducation. In van Zanten, A. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation (526-530)*. Paris : Presses Universitaires de France.
- FONTBONNE, G. (2017). Enquête sur les parcours des professeurs de philosophie en Sciences de l'éducation (1968-1979) – Du ciel des idées à l'étude des pratiques éducatives. *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ere Nouvelle*, 1/50, 127-151.
- FOUCAULT, M. (1994). « Qu'est-ce qu'un auteur ? ». *Dits et Ecrits*. Paris : Gallimard.
- GO, H. L. (2007). *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- GO, H. L. et Riondet, X. (2018). *A côté de Freinet (tome I et tome II)*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy : Editions de Lorraine (à paraître).
- GUINZBURG, C. (2001). *A distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire*. Trad. P. A. Fabre. NRF Gallimard.
- HAMELINE, D. (2008). In Van Zanten, Rayou, P. (dir). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Seuil, p. 521-525.

- HOUSSAYE, J. (2009). « De la naissance des philosophes de l'éducation en France ». In Vergnioux, A., *40 ans de Sciences de l'Éducation*. Presses Universitaires de Caen, p. 165-178. Kahn, P. (2006). La philosophie de l'éducation au miroir de l'histoire. *Le Télémaque*, 30,(2), 131-136. doi:10.3917/tele.030.0131.
- KOLLY, B. (2019). L'internationalisation montessorienne selon la stratégie du double gain : diffraction et problématiques de diffusion. Hofstaetter, R. & Droux, J. (2019, à paraître). Élans éducatifs internationalistes. Relais et rouages de « l'esprit de Genève ». Genève : Aphil (à paraître).
- KOLLY, B. (2018) *Montessori. L'esprit et la lettre*. Paris : Hachette.
- LÖWY, M. (2019). *La révolution est le frein d'urgence. Essais sur Walter Benjamin*. Paris : Editions de l'éclat.
- MONTESSORI, M. (1913). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Roma : Ermanno Loecher.
- NIETZSCHE, F. (1976). *Considérations intempestives III, IV*. Paris : Aubier/Montaigne. Nietzsche, F. (1993). *Œuvres I*. Paris : Laffont.
- PARADEISE, C. (1981). Bourdieu Pierre, *Le sens pratique*. In *Revue française de sociologie*, 1981, 22-4. pp. 636-642.
- RIONDET, X. (2017). Nietzsche, le médecin de la culture et l'histoire de la pédagogie. *Rassegna di Pedagogia*, LXXV, 1-2, 23-42.
- RIONDET, X. (2019). *L'expérience Vrocho à Nice. Controverses et résistances du quotidien au coeur de l'évolution des normes*. Rouen : Presses Universitaires de Rouen - Le Havre (à paraître).
- SOËTARD, M. (2016). *Pestalozzi, un pédagogue suisse. Biographie intérieure*. Genève : Slatkine.
- SZONDI, P. (1989). *Introduction à l'herméneutique littéraire*. Paris : Cerf.
- THOUARD, D. (2002). « Qu'est-ce qu'une « herméneutique critique » ? », *Methodos* [En ligne], 2 | 2002.
- WITTGENSTEIN, L. (2005). *Recherches philosophiques*, Paris : Gallimard.

Revista digital: www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/modernoscontemporaneos



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.