Georges Gusdorf et l'enseignement

Georges Gusdorf und die pädagogische Ausbildung

Georges Gusdorf and teaching

Jean-Paul Resweber

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/leportique/3945>

DOI : 10.4000/leportique.3945

ISSN : 1777-5280

Éditeur

Association "Les Amis du Portique"

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2013

Pagination : 27-50

ISBN : 9782816332246

ISSN : 1283-8594

Référence électronique

Jean-Paul Resweber, « Georges Gusdorf et l'enseignement », *Le Portique* [En ligne], Cahiers du Portique n°13 | 2013, document 3, mis en ligne le 01 décembre 2021, consulté le 08 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/3945> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/leportique.3945>

Ce document a été généré automatiquement le 8 janvier 2022.

Tous droits réservés

Georges Gusdorf et l'enseignement

Georges Gusdorf und die pädagogische Ausbildung

Georges Gusdorf and teaching

Jean-Paul Resweber

- 1 Avant de commencer, je voudrais remercier les personnes qui m'ont invité, et notamment Nicolas Gusdorf, à prendre la parole lors de cette rencontre organisée en hommage à Georges Gusdorf, à l'occasion du centenaire de sa naissance en 2002. Ce lieu de la Très Grande Bibliothèque qui garde en dépôt un fonds important de l'œuvre encyclopédique de Georges Gusdorf convient tout à fait à la tenue de ce colloque.
- 2 Je tenterai de situer et de répondre, dans la mesure du possible, aux questions soulevées par le document que nous venons de visionner et qui met en cause la culture universitaire. Mais je ne puis le faire sans d'abord interroger l'idée que se fait G. Gusdorf de la fonction enseignante et sans faire, ensuite, un rapide détour par l'histoire de l'enseignement. Ces deux points me conduiront à examiner, d'une part, le type de culture qu'il est, selon le philosophe, impératif d'enseigner et, d'autre part, la manière dont la parole enseignante doit la transmettre. Mais, auparavant, en guise d'introduction, je voudrais rappeler brièvement le contexte de vie, dans lequel G. Gusdorf a lui-même exercé la fonction enseignante.

Introduction

- 3 On peut dire que G. Gusdorf a fait l'expérience de la fonction enseignante dans trois espaces. Le premier est *l'espace parisien* : il a fait ses études à l'Ecole Normale et parallèlement à la Sorbonne. Il y a rencontré trois maîtres : Léon Brunschvicg, le maître de la Sorbonne, avec lequel il a noué une amicale inimitié. C'est sous sa direction qu'il a rédigé un diplôme sur *La religion dans les limites de la raison chez Kant* et que, à travers Kant, il a critiqué le positivisme spiritualiste et l'intellectualisme du maître qui réduit le sujet humain à une épure logique et formelle. A côté de Léon Brunschvicg, il y a Gaston Bachelard, le maître vénéré de la rue d'Ulm, avec lequel il a entretenu une relation de respect et de complicité amicale, durant les années où il sera caïman à l'Ecole Normale.

- 4 On perçoit la trace de l'influence de Bachelard, lorsque G. Gusdorf aborde les notions d'obstacle et de résistance, lorsqu'il traite de la science et de l'imaginaire de la recherche, enfin, lorsqu'il se positionne par rapport à la psychanalyse freudienne dans une attitude d'accueil et de réserve à la fois. C'est à Bachelard, le maître non dogmatique, qu'il soumettra ses manuscrits de captivité : *La Découverte de soi* et *L'expérience du sacrifice* qu'il présentera comme thèse principale et thèse complémentaire en 1948. Enfin, il y a le maître ami auquel il succèdera comme préfet des études à son retour de captivité : Merleau-Ponty, l'ami de toujours dont on perçoit l'influence discrète, lorsque Gusdorf articule des notions complexes, telles celles de corps et de chair, d'image de l'homme et d'image du monde, de parole et de langage préréflexif. Mais à Paris, il a eu à faire non seulement à ses maîtres, mais aussi à des « élèves » subversifs, comme Althusser qui lui succèdera à l'École Normale et M. Foucault. La fonction enseignante s'inverse alors et c'est l'étudiant rebelle qui pense avec et contre le maître Gusdorf. Mais l'histoire ne s'arrête pas à Paris : toute sa vie, le maître, de son côté, pourchassera l'idéologie de ces « possédés » : le marxisme de l'un et le structuralisme de l'autre qui ruinent la conception humaniste du sujet humain et de la relation à Dieu qui est au fondement de la culture.
- 5 En 1940, Gusdorf quitte l'espace parisien pour vivre durant 5 ans dans *l'espace concentrationnaire* auquel il sera assigné à Lübeck. Il contribuera, à rallier certains esprits hésitants et plus ou moins favorables à Vichy, et y créera un espace de dialogue œcuménique et interdisciplinaire, qui sera celui de l'Université de la captivité. Il prononcera à l'Oflag le discours d'ouverture et se présentera comme le recteur de cette Université libre, où se pratiquent le dialogue et le partage de valeurs communes et où l'enseignement n'est pas dissocié de la recherche. Il gardera toute sa vie la nostalgie de cette Université de captivité, où, dit-il, il fera l'expérience de l'initiation à la liberté.
- 6 Un nouvel espace s'ouvrira à lui, lorsqu'il succèdera en 1948 à Canguilhem, pour occuper la chaire de « *Philosophie générale et Logique* ». G. Gusdorf passe alors *du camp au campus*, et restera 30 ans à Strasbourg, en refusant, de « parvenir ». Mais il n'oubliera jamais l'espace parisien de la rue d'Ulm et, surtout, l'espace du camp qui demeure, à ses yeux, le modèle d'une Université où se croisent culture vivante et culture savante. Par contraste avec l'espace de l'Ecole et celui de Lübeck, l'espace strasbourgeois est, à l'instar de tout espace universitaire, celui de l'*Alma Mater*, de l'Université marâtre qui a renoncé au dialogue et s'est coupé des valeurs qui ont présidé à sa fondation. Les événements de Mai 68 ne sont dès lors, selon G. Gusdorf, que la confirmation de la décadence de l'institution universitaire. Il se réfugiera alors à l'Université Pontificale de Laval, au Québec, qui est, à ses yeux, restée fidèle à sa mission.
- 7 Je soulignerai, en passant, combien la notion d'espace est essentielle pour le philosophe : à Paris, il recrée un espace dans l'espace, à la rue d'Ulm ; à Lübeck, il ouvre dans le camp un espace de dialogue ; à Strasbourg, il ouvre l'espace d'un ailleurs représenté par une immense recherche consignée dans les 14 volumes intitulés : « *La pensée occidentale et les sciences de l'homme* » et symbolisé par l'Université de Laval qui est pour ainsi dire l'incarnation de l'Université médiévale. G. Gusdorf est sans doute aussi un historien, mais son rapport au temps débouche toujours sur la découverte de la pensée de nouveaux espaces : il ouvre des marges et construit des carrefours. En le lisant, on découvre que l'architecture universitaire à laquelle il accorde une si grande importance symbolise l'architecture des savoirs et circonscrit des espaces inédits propices à la quête de vérité.

- 8 Mais Gusdorf a aussi ses maîtres en matière de recherche : Dilthey (1833-1911), qui, en lui fournissant le concept de vie, lui enseigne les fondements épistémologiques des sciences de l'homme ; le gendre et fils spirituel de ce dernier, Georg Misch, qui témoigne de la fécondité de cette catégorie dans l'écriture autobiographique (*Geschichte der Autobiographie*, 1907). Mais, parmi les grands maîtres, il y a surtout Kierkegaard dont il fait siennes la méthode subversive inspirée par l'ironie, la critique des savoirs coupés de leur référence à la vérité et celle des discours orthodoxes conformes aux institutions, la conception de la personne comme individu singulier (*der Enkelte*), la fonction de l'histoire de vie et du journal comme découverte de soi, l'expérience du sacrifice comme affirmation de la liberté, la logique de la répétition et celle de la communication indirecte, enfin la relation paradigmatique du maître et du disciple comme principe de la fonction enseignante.

I. La fonction enseignante

- 9 Selon Gusdorf, la fonction enseignante est considérée comme une mission qui vise la transmission des savoirs et de la culture au sein d'un espace relationnel structuré selon le modèle de la relation du maître et du disciple. Elle est, d'abord, une *vocation*, c'est-à-dire un service d'autrui : « L'appel de Socrate est une vocation, mais cette voix venue du dehors doit rejoindre, elle doit délivrer la voix intérieure d'une vocation en attente »¹. L'enseignement a, en effet, comme finalité d'éveiller le sens de l'humanité en chaque homme et d'inciter chaque personne à témoigner des valeurs dont il est le vecteur².
- 10 Il est, en effet, impossible de séparer l'acquisition du savoir de la quête de l'être en général et de la quête de cet être que nous sommes : « La mission de la culture reste ce qu'elle a toujours été : elle se présente à la fois comme un inventaire du réel et comme une recherche du préférable »³. On pourrait dire que, par l'enseignement, l'être singulier qui caractérise chacun d'entre nous se trouve élevé à l'ordre symbolique d'une culture qui le transforme en un être particulier sans pour autant faire éclater le noyau de sa singularité. Si l'enseignement est une mission, c'est qu'il est plus que l'enseignement⁴. Et Gusdorf de souligner que l'enseignant « donne » son cours, « comme si l'activité enseignante avait un caractère de gratuité qui la situe en dehors des circuits économiques »⁵. Il n'a pas, comme l'ouvrier à perdre sa vie à la gagner, comme il aime à le répéter, mais, d'une certaine façon, il gagne sa vie à la perdre. On entre dans la fonction enseignante au prix d'une ascèse ou d'un sacrifice moral qui nous oblige à passer d'un plan de valeurs inférieures à un plan de valeurs supérieures.
- 11 Une telle mission est aussi une *transmission*. Or, c'est en termes kierkegaardiens que Gusdorf en définit la logique. Transmettre un savoir, c'est bien le communiquer à autrui. Mais la communication dont il s'agit est dialectique : elle fait se croiser deux types de communication tout aussi indispensables l'un que l'autre : celui de la communication directe qui s'adresse à l'intelligence de l'élève et lui propose des contenus de savoir à comprendre et à apprendre ; celui de la communication indirecte qui s'adresse à la libre volonté de l'élève et lui indique les valeurs au service desquelles il doit mobiliser ses capacités. Gusdorf n'a cessé de rappeler le privilège de la communication indirecte qui intervient aussi bien dans le champ de l'autobiographie que dans celui de l'enseignement. C'est au croisement de ces deux logiques : l'une qui

communiquer le savoir à apprendre, l'autre qui communique le pouvoir d'apprendre que se situe l'acte de transmission propre à l'enseignement.

- 12 Enfin la fonction enseignante engage une *relation spécifique* : celle qui unit le maître et son disciple et, à ce titre, elle est une relation de personne à personne, de sujet à sujet. Le maître se définit par trois caractères essentiels. Il apparaît d'abord comme celui qui détient le secret du savoir, secret qui est aussi « le nœud de sa vie personnelle »⁶ et c'est ce secret qui pousse le disciple à défricher et à déchiffrer les savoirs à ravir. Secret que le maître entretient avec soin, en usant de la communication indirecte et de l'ironie socratique qui le creuse, « en dérobant ce qu'elle veut montrer »⁷. Il n'a de cesse de faire résonner le sens des savoirs, en indiquant, en deçà ou au-delà du texte des savoirs, leur texture poétique, leur maillage symbolique, de telle sorte que, par ce geste de reprise, il attise l'attention du disciple sur les valeurs dont ils témoignent. C'est pour ainsi dire cette déconstruction du savoir disciplinaire qui, par le déchiffrement qu'elle exige, met en perspective leur sens humain et rend possible leur insertion dans une culture, leur articulation à une culture, qui efface les clivages disciplinaires. Gusdorf remarque judicieusement que la discipline ne désigne pas à l'origine un savoir spécialisé, mais la discipline d'écoute à laquelle se plie le disciple qui fait crédit à l'autorité du maître : le disciple est celui qui est interpellé par l'indiscipline du maître et c'est cette indiscipline qui le provoque à être lui-même indiscipliné. En un mot, c'est la résistance socratique du maître aux évidences, aux dogmes et aux jugements faciles qui lui confère l'aura du secret. Et c'est cette résistance qui invite le disciple à penser avec et contre le maître.
- 13 C'est en raison de l'insolite spécificité de cette relation que le philosophe voit dans la fonction enseignante une modalité de la fonction paternelle. Car, à l'instar du père, l'enseignant structure le disciple et le renvoie à son devenir : le maître qui est « un père spirituel » « apparaît comme un archétype des possibilités humaines ; il annonce à chacun son avenir à travers les vicissitudes du présent »⁸. Ce sont finalement des liens d'affiliation intellectuelle qui unissent le disciple au « maître authentique », appelé aussi « le maître de vérité ».
- 14 Mais cette relation comporte plusieurs variantes selon le niveau du cursus des études. Dans l'enseignement élémentaire et primaire, le maître est celui qui relaie l'autorité parentale, parfois mise à mal. Il revêt la figure de l'*instituteur*, qui fait autorité : car c'est lui qui fait l'unité des savoirs qu'il enseigne et qui institue l'enfant dans la culture. Dans le cycle secondaire, il devient le *professeur*, celui qui enseigne une discipline donnée : l'adolescent relativise dès lors le crédit fait au maître, puisqu'il en a désormais plusieurs et peut les comparer les uns aux autres. Le professeur indique les finalités des savoirs. Or, le critère qui préside à cette comparaison ne dépend pas seulement de sa compétence, mais il découle de l'autorité qui lui vient de ses qualités humaines et du témoignage de la culture qu'il a su construire à partir de sa spécialité. Le maître instituteur structure, le maître professeur finalise. En entrant dans l'enseignement supérieur, l'étudiant choisit lui-même le cursus des études et poursuit « sa formation d'homme »⁹ sous l'autorité d'un *tuteur*. L'étudiant peut, pour s'émanciper, se comporter en disciple indiscipliné et, grâce à cette position, apprendre à la fois avec et contre lui.

II. La culture enseignée : histoire de l'enseignement

- 15 Gusdorf retrace, à plusieurs reprises, de façon quasi-obsessionnelle, l'histoire de l'enseignement universitaire, car c'est l'université qui « constitue la plus haute expression de la fonction enseignante »¹⁰. Nous en retrouvons la trame dans plusieurs de ses ouvrages, notamment dans ses écrits pédagogiques : « *Pourquoi des professeurs ?* » (1963), dans « *L'Université en question ?* » (1964) et dans son pamphlet « *La nef des fous* », publié, en 1968, à l'Université de Laval, et republié à nouveau en France, en 1969, sous le titre : « *La Pentecôte sans l'esprit saint* ». Mais on retrouve aussi la reprise de ce schéma historique dans le livre, publié en 1967, « *Les sciences de l'homme sont des sciences humaines* », dans le volume IV de son encyclopédie des sciences humaines, dans le premier tome de *Lignes de vie* et dans son ouvrage posthume : « *Le crépuscule des illusions* » (2002). Cette insistance prouve à quel point ce schéma historique est, pour le philosophe, riche de leçons.
- 16 Si l'histoire de l'enseignement varie en fonction de la conception de la culture, c'est à Alexandrie qu'elle commence trois siècles avant J. Christ. Cette ville, en effet, n'est pas qu'une école et un musée, mais une immense bibliothèque de 400 000 volumes supposés représenter toute la culture acquise et fonder le modèle de la littérature. C'est la tradition des savoirs qu'elle représente qui, après l'incendie de la Bibliothèque, va se déplacer dans le monde romain, la *Romania* et être enseignée à Rome notamment, dans les écoles dirigées par les rhéteurs qui sont aussi des pédagogues. C'est ce geste de la totalisation des savoirs dont Alexandrie est le symbole mythique inégalé qui, selon G. Gusdorf, doit être, sous différentes formes, le principe fondateur de la culture littéraire à transmettre dans les écoles et les universités. On peut distinguer avec lui quatre époques de cette longue histoire de l'enseignement en Occident.
- 17 Avant la création des universités au 12 et 13^{èmes} siècles, la culture enseignée dans les *écoles de l'Antiquité* regroupe les sept arts libéraux : les trois arts littéraires (*trivium*) que sont la grammaire, la rhétorique et la dialectique et les quatre arts « scientifiques » (*quadrivium*) que sont les arts des nombres, à savoir l'arithmétique et la musique, puis les arts des figures que sont la géométrie et l'astronomie. Tel est le cycle pédagogique (*enkuklos paideia*) qui constitue la culture générale précédant la formation professionnelle. On le voit, le lettré est la figure de cette culture humaniste à l'antique qui s'est développée à Athènes et à Rome, capitales qui ont pris le relais d'Alexandrie.
- 18 Au Moyen-âge, cette culture est transférée dans le cadre de la civilisation chrétienne (*translatio studiorum*) pour être enseignée, à côté de la Bible, dans les écoles monastiques et dans les écoles dites urbaines, situées près du siège épiscopal. Mais, à partir du 12^{ème} siècle, *ces écoles sont regroupées en Universités*, sortes d'associations, de corporations, de conjurations ou de *consortium* qui fleurissent dans les métropoles et dont Robert de Courçon définit en 1215 les statuts. L'Université désigne avant tout une forme juridique de communauté, mais aussi un ensemble de programmes qui n'ont plus la forme d'un cercle ou d'un cycle, mais celle d'une pyramide dont le sommet est la théologie. Les arts de l'antiquité restent, en effet, enseignés au sein des Facultés des arts, qui représentent les Facultés inférieures, car ils constituent le socle d'une culture générale donnant accès aux Facultés supérieures qui regroupent le droit, la médecine et, à une place privilégiée, la théologie qui couronne le cursus. La figure de cette nouvelle culture n'est plus le lettré, mais le clerc. L'Université se développe dans de

nombreuses villes : Bologne, Montpellier, Padoue, Oxford, Cambridge, Avignon..., mais c'est Paris qui s'impose au 13^{ème} comme étant la capitale de la culture universitaire.

- 19 G. Gusdorf développe abondamment ce modèle de la culture chrétienne en insistant sur deux points capitaux. D'abord, l'université naissante, quoique relevant de l'autorité lointaine du pape, jouit d'un réel pouvoir : elle constitue un troisième pouvoir, celui du *studium*, à côté des deux autres pouvoirs avec lesquels elle coexiste : le pouvoir politique ou *imperium* et le pouvoir religieux ou *sacerdotium*. Mais, en plus de ce statut d'indépendance, ce qui fait l'originalité de l'Université, c'est la pédagogie du dialogue qu'elle promeut. Le dialogue ou dispute qui reprend les éléments de l'art de la dialectique est mis au service de la recherche de la vérité. Quelle que soit la forme qu'il prenne, celle de la dispute improvisée ou celle de la dispute préparée, il tire son argumentation de la lecture (*lectio*) ou art d'interpréter les textes des auteurs anciens ou de la Bible et prépare à l'écriture d'une thèse, sorte de dissertation (*determinatio*) qui confère le droit ou la licence d'enseigner (*licentia docendi*).
- 20 Selon Gusdorf, dès la fin du 14^{ème} siècle, la belle construction de la culture de la chrétienté se fissure. Commence alors la lente décadence de l'Université : « Du 14^{ème} au 18^{ème} siècle, note-t-il, la littérature, la pensée et la science se sont faites, en France, en dehors des universités et même contre les universités, obstinément fermées à tout ce qui paraissait suspect de complicité avec l'esprit nouveau »¹¹. A la suite d'événements majeurs, tels que le grand schisme (1378-1417) qui mine l'autorité papale de tutelle, la Renaissance humaniste qui réalise le renouveau et bénéficie du reflux des Lettres de l'hellénisme byzantin consécutif à la prise de Constantinople (1453) et la Réforme qui préconise de revenir aux sources de la culture humaniste et religieuse, en rejetant les interprétations dogmatiques, la culture universitaire se trouve, en un premier temps, partagée entre deux options : l'une, revendiquée par les exigences scientifiques du nouvel humanisme défend une culture vivante et savante dont le philologue qui enseigne dans les universités hollandaises, anglaises et allemandes est la figure emblématique ; l'autre, ballotée entre la Réforme et la Contre-réforme, se crispe sur une culture scolastique vidée de son contenu dont le clerc, rhéteur et savant, demeure la figure de référence.
- 21 Mais cette fracture va peu à peu s'aggraver, comme le montre G. Gusdorf, dans l'excellent volume (tome 4 de *La pensée occidentale et les sciences de l'homme*), consacré à la Révolution galiléenne, à la faveur de l'émergence, au 16^{ème} siècle, des humanités scientifiques, lesquelles vont se disperser en un éventail de savoirs affranchis de la culture, à la faveur de la lente montée en puissance des sciences de l'homme.
- 22 Cette partition culturelle se matérialise dans une partition institutionnelle. Ainsi, en France, les nombreuses écoles dirigées par les Jésuites défendent une culture à la fois inspirée par la Contre-réforme et par l'esprit nouveau et contribuent à marginaliser l'Université de Paris. A l'inverse, du côté des humanités, de nouvelles institutions fleurissent : la création, en 1538, à Strasbourg du gymnase Jean Sturm qui deviendra le futur berceau de l'Université de Strasbourg qui naît en 1870, en se réglant sur le schéma napoléonien est, à côté des universités ouvertes à la nouvelle culture (Padoue, l'université de Galilée, Leyde et La Halle au 16^{ème} siècle, Göttingen au 18^{ème} siècle, Berlin en 1810), le laboratoire de l'esprit humaniste et scientifique ainsi que d'une pédagogie renouvelée dont les Jésuites s'inspireront en développant les collèges. Mais ce qui, selon Gusdorf, est le moteur de cette décadence, c'est l'annexion progressive de l'Université au pouvoir politique : déjà, au 14^{ème} et 15^{ème} siècle, le Parlement s'arroge

un droit de contrôle sur les universités et la création des académies, des salons et des sociétés savantes au 17^{ème} siècle, leur développement au 18^{ème} et 19^{ème} siècle (en 1666, le pouvoir royal crée l'académie des sciences) représentent un cruel désaveu de l'institution universitaire.

- 23 Supprimées lors de la révolution française, les universités vont réapparaître, en 1808, avec Napoléon qui va les démanteler et les transformer en « gendarmeries » et en « industries intellectuelles ». C'est alors que les lycées qui prennent le relais des Facultés des arts inaugurent, en dehors de l'Université, un cycle secondaire couronné par le baccalauréat et que les humanités scientifiques occupent, désormais, à côté des humanités classiques, la place laissée vacante par la suppression des Facultés des arts, en attendant que les sciences humaines viennent occuper, entre ces deux Facultés disjointes, une large place. Selon Gusdorf, Napoléon a disloqué le *studium* et contribué à le discréditer, en ouvrant le champ à la création des Grandes Écoles, des Hautes Études, des Écoles spécialisées et, deux siècles plus tard, du CNRS « dont le centre est partout et la circonférence nulle part ». Au début du 20^{ème} siècle, la curiosité de l'esprit et la liberté de pensée cèdent la place à « l'esprit d'orthodoxie politico-policière ».
- 24 Le quatrième moment de la mutation de la culture universitaire survient au XX^{ème} siècle : « La continuité des études, lit-on dans *Lignes de vie I*, la perpétuité des valeurs esthétiques et morales se trouve ainsi maintenue jusqu'à l'aube du 20^{ème} siècle, où ce système de valeurs va être aboli, sans être remplacé, pour faire place au nihilisme contemporain, sous l'invocation de l'agnosticisme culturel »¹². C'est la fin des Lettres qui rendent plus homme (*humaniores litterae*). Deux phénomènes marquent cette période. D'une part, nous assistons à l'avènement d'une nouvelle culture qui met fin à la fracture précédente : c'est la culture de masse qui signe la décadence de l'Université. Cette nouvelle culture, en effet, est ainsi nommée, parce qu'elle se substitue à la culture savante, qui, jusqu'ici, s'adressait à des élites. Elle se caractérise par l'augmentation considérable du nombre des étudiants, préfigurée par ce que Gusdorf appelle le « cancer parisien », par la concentration des étudiants dans les disciplines des sciences humaines, par les nécessités d'adapter l'enseignement à une moyenne culturelle, par la dissociation que doit faire le professeur entre l'enseignement et la recherche, enfin par l'uniformisation de la culture universitaire représentée par des disciplines enseignées qui sont partout les mêmes. D'autre part, une telle culture de masse a pour effet de pallier et d'entretenir le morcellement des savoirs. La figure de cette culture de masse n'est plus le lettré, le clerc ou le savant, mais celle du rhéteur et, c'est presque une tautologie, du pédagogue.
- 25 C'est dans ce contexte que se déroulent les événements de Mai 1968 qui sont pour ainsi dire le symptôme de la décadence de l'Université : « Depuis longtemps, l'Université avait cessé d'être un lieu de dialogue ; elle était devenue cet espace immense où des professeurs parlaient tout seuls en présence de masses anonymes »¹³. Le diagnostic que porte Gusdorf est sans doute sévère, mais il reste lucide, lorsqu'il souligne que ces événements provoqués par une jeunesse désenchantée et asphyxiée par l'absence de valeurs et de finalités accusent l'Université de s'être soustraite à sa mission. Mais le pire réside dans la lourde désillusion qui suit : les événements de Mai 68 ont finalement contribué à renforcer la culture de masse et à éradiquer de la fonction enseignante la relation paradigmatique du maître et du disciple. Le document filmé qui nous a été présenté fait le bilan d'une décadence. La culture de masse est bifide, partagée qu'elle est entre une spécialisation croissante qui vise à la professionnalisation et une culture

générale exclusivement littéraire et livresque. Elle rend impossible l'exercice de la fonction enseignante : le maître, ne pouvant dialoguer avec la masse, se protège contre elle et se tient à distance de l'étudiant esseulé ; après avoir monologué dans l'amphi, il retourne à ses chères recherches et prépare les futurs voyages où il va diffuser ailleurs son savoir. Dès lors, il se condamne à adopter des stratégies d'évitement qui rendent impossible ce que G. Gusdorf appelle la rencontre qui est pourtant au cœur de la relation enseignante et éducative.

- 26 La suite des événements, le philosophe ne l'a pas connue. Les universités ont beau être déclarées autonomes, elles restent prises dans une double contrainte. Il y a celle venant des pouvoirs politiques, qui les contrôlent, d'une part, par le biais des systèmes de gestion des flux et d'évaluation de la qualité de l'enseignement et de la recherche et, d'autre part, par le biais de l'expertise des laboratoires qui financent les programmes de recherche et procèdent au redéploiement des postes. Il y a aussi celles qui dépendent des exigences économiques, qui, en privilégiant les spécialités professionnelles au détriment des disciplines culturelles les transforment en un vaste marché du savoir. A la faveur de ces mutations, c'est finalement le modèle des sciences qui impose ses normes à l'ensemble des autres disciplines dans la manière d'enseigner, dans la présentation de la recherche et dans l'évaluation de la rentabilité de l'institution. Il n'y a désormais plus de place pour une culture qui serait de l'ordre d'un « surplus », d'un « surcroît » ou d'une « utopie », pour reprendre les termes de Georges Gusdorf.

III. La culture à enseigner

- 27 Quel que soit l'état de l'Université, reste, malgré tout, posée la question de savoir quelle culture y enseigner. La réponse est incluse dans l'analyse historique et ressortit à la mission même de l'Université. : « L'Université recherche, établit et enseigne la vérité, d'abord au niveau des disciplines spécialisées, et secondairement en tant qu'universitas scientiarum, en rassemblant et en reclassant dans l'humain l'ensemble des résultats obtenus dans les secteurs particuliers du savoir. C'est cette seconde et essentielle mission qui paraît complètement oubliée... Les Universités, au lieu de remédier à la dissociation de l'image du monde et de l'image de l'homme, ont contribué à cette dissociation, d'où résulte la désorientation éthique et ontologique. L'Université est devenue un désert de valeurs, un vide spirituel »¹⁴.
- 28 Autrement dit, l'enseignement est bipolaire : il porte sur des spécialités appelées jadis arts et nommées plus tard disciplines, lesquelles ont tendance à se démultiplier aujourd'hui, mais cet enseignement n'est universitaire que s'il cherche à rassembler les éléments d'une spécialité donnée en montrant comment, en raison des valeurs positives ou négatives dont ils témoignent implicitement, ces derniers concourent ou non à asseoir une image unifiée du monde et de l'homme, et contribuent à la création d'une *culture générale*. Certes, cette expression chère à Gusdorf est susceptible d'être mal comprise : la culture générale dont le prototype est le cycle antique et médiéval des arts libéraux (*studium generale*) n'est ni une culture commune ni une culture de masse : je dirai, pour ma part, que la culture générale est, dans la pensée de Gusdorf, une culture générique, c'est-à-dire une culture qui est générée à partir de la spécialité même, à condition d'arraisonner les savoirs, de les falsifier, afin qu'ils rendent compte de leurs présupposés et de leurs finalités : « La culture apparaît alors, au sens le plus

général du terme à l'investigation par l'homme de toutes les possibilités humaines. Un savoir se constitue dont la tâche est de rassembler et de critiquer tous les témoignages de l'homme sur l'homme »¹⁵. En enseignant sa spécialité, l'universitaire doit expliciter la culture dont elle témoigne en mettant, au service d'une visée anthropologique, un questionnement critique d'inspiration philosophique.

- 29 La culture générale est bel et bien une *culture savante*, car l'enseignant ne cesse de réfléchir sur les savoirs qu'il transmet, en les sommant de rendre compte des possibilités ontologiques, scientifiques, éthiques et, pourquoi pas ?, mais à plus long terme, professionnelles, qu'ils recèlent. Mais ce geste critique ne peut être effectué sans élargir le champ du questionnement à d'autres disciplines : « Celui qui n'enseigne que sa spécialité n'enseigne pas sa spécialité ». Le geste critique implique donc un geste interdisciplinaire qui légitime la dénomination de culture savante. Car l'enseignant est aussi un chercheur. Or, la recherche ne consiste pas à creuser son sillon comme le hobereau qui fouille opiniâtrement le territoire qui lui appartient. Elle consiste à renoncer au pouvoir d'un savoir et à élargir son champ d'investigation. Gusdorf nous enseigne que la culture générale du maître s'approfondit en se frayant un chemin au travers d'un champ de disciplines sans cesse élargi : histoire, épistémologie, morale, métaphysique, ethnologie, théologie, mathématique, physique, médecine.
- 30 Ainsi, l'*interdisciplinarité* est l'art de mettre en dialogue les disciplines, de relever les divergences et les oppositions qui existent entre elles, pour mettre celles-ci en mouvement. Elle est inscrite dans la logique même de la recherche et de l'enseignement universitaires. A ce titre, elle comporte trois dimensions. Une dimension épistémologique, car elle se veut dépasser ce que le philosophe appelle une épistémologie de la dissociation par une épistémologie de la convergence ou de la complémentarité : « L'épistémologie de la convergence s'efforcerait de mettre en lumière la mutualité des significations entre les divers départements des sciences humaines »¹⁶. La difficulté tient sans doute à la multiplication des spécialités, mais aussi aux fractures culturelles et aux artefacts créés par un enseignement qui oppose traditionnellement les humanités littéraires aux humanités scientifiques. Mais, selon Gusdorf, *ce sont les sciences de l'homme qui, dans la mesure où elles se présentent comme des sciences humaines peuvent, de concert avec la philosophie, servir de médiation pour rapprocher ces deux pans de la culture universitaire*. Elles représentent, en effet, l'ancrage de la dimension méthodologique de l'interdisciplinarité, puisqu'elles confèrent une première unité aux savoirs en les insérant dans une visée anthropologique que se doit de reformuler et de formaliser le questionnement philosophique. Pour reprendre les formules rituelles du philosophe, l'interdisciplinarité donne « forme humaine » aux savoirs, elle s'accomplit dans « une théorie des ensembles humains », au prix d'une indisciplinisme permanente. C'est bien l'homme qui est au principe et à la fin des savoirs. Mais cette double dimension, épistémologique et méthodologique, qui est le moteur de la recherche et l'âme de l'enseignement implique une dimension pédagogique qui se présente comme l'art d'une reprise des données de la recherche adaptée aux attentes des étudiants, art de la reprise qui crée la surprise de trouver en l'homme d'aussi prometteuses possibilités.
- 31 La culture savante n'est pas une culture scientifique déracinée du terreau de l'histoire de la vie humaine : elle est inséparablement une *culture vivante*, « qui en appelle à un surplus d'humanité »¹⁷. La recherche et l'enseignement mobilisent un parcours biographique, analogue à celui que décrit Gusdorf dans *Lignes de vie*. L'autobiographie

est loin d'être une opération formelle, thèse qui l'oppose, en 1975, à Ph Lejeune, à R. Barthes ou à M. Foucault, ni même un acte de prise de conscience de soi, mais un acte de connaissance de soi, car elle exige une lecture du vécu historique de la personne, qui livre en quelque sorte une précompréhension de soi, qui ne peut s'actualiser en compréhension de soi, que par la médiation d'une autre lecture : d'une relecture qui, attestée par l'écriture, signe (graphie, *graphein*) la présence d'un sujet vivant (identité d'un sujet en devenir, *autos*, au travers d'une histoire de vie, *bios*).

- 32 Gusdorf explicite le travail de l'enseignement à la lumière du travail autobiographique. De part et d'autre, d'abord, nous assistons à un travail d'anamnèse, car c'est à relier le passé et l'avenir que s'emploie chacune de ces deux pratiques : l'enseignement dans le présent d'une parole « unifiante », l'autobiographie, dans le présent d'une écriture « rassemblante », car l'une et l'autre mettent en jeu un acte de mémoire de l'être : d'un côté, celle de l'être personnel en devenir, d'un autre côté, celle de l'être culturel en devenir. L'une et l'autre mettent en jeu un travail de reprise effectué par une mémoire qui se dégage de la mémoire. Ensuite, les deux parcours articulent l'espace du dehors et l'espace du dedans ou le savoir et la vie de façon inversée : l'autobiographe qui vise à se connaître soi-même va du vécu au savoir et l'enseignant, de son côté, qui cherche à donner vie au savoir va du savoir au vécu. Ce n'est pas extrapoler la pensée de Gusdorf que de parler de lignes de savoirs, comme il parle de lignes de vie. L'autobiographe trace des lignes de vie, l'enseignant trace des lignes de savoir, et l'un et l'autre, en les croisant sous deux perspectives, les transforment en des lignes de vérité qui tissent, d'un côté, la culture de soi et, d'un autre, la culture vivante et savante. L'autobiographie aboutit à créer une anthropologie concrète, l'enseignement à inventer une anthropologie culturelle et philosophique.
- 33 Ce parallèle nous montre comment on peut, en faisant l'inventaire de sa vie ou l'inventaire des savoirs, *inventer*, c'est-à-dire découvrir et créer une culture vivante. Il faut surtout ajouter que le geste de l'autobiographie et celui de l'enseignement s'inscrivent dans une visée éducative : ils dédoublent le sujet en le posant comme acteur et témoin, mais ils le pressent de se repositionner et de se réunifier dans l'écriture de soi ou dans la parole communicative. Dans l'autobiographie, le sujet scripteur se présente comme l'auteur et le témoin de l'analyse et, dans l'enseignement, il en est de même : le maître émetteur doit s'entendre parler et le disciple récepteur doit se faire l'émetteur de sa propre écoute.

IV. La parole enseignante

- 34 La fonction enseignante s'exerce par la parole. C'est la parole qui fait autorité, qui fait l'autorité. Elle est, comme le montre G. Gusdorf dans son petit chef d'œuvre publié chez Orphys en 1977 et intitulé *La Parole*, le vecteur d'une double visée, à la fois expressive et communicationnelle, qu'elle met en œuvre à plusieurs niveaux : didactique, maïeutique, herméneutique et symbolique.
- 35 La parole enseignante comporte bien entendu une visée *didactique* : elle met, en effet, en perspective les savoirs, relevant d'une discipline donnée, en analysant leur contenu et en insistant sur les liens historiques et logiques qui en constituent la trame. Elle fait ainsi parler les savoirs, elle les met en partition et leur donne vie. A l'étudiant de faire l'effort indispensable à leur compréhension. Gusdorf ne cesse d'insister sur le travail

que nécessitent, pour l'enseignant, la présentation des savoirs et, pour l'étudiant, leur patiente « appropriation » (*Tilegnelsen*), terme que Gusdorf reprend à Kierkegaard.

- 36 Mais la didactique, art de transmettre le savoir, n'est qu'un moment de l'enseignement : « Le professeur est là pour enseigner que la vérité est la recherche de la vérité. Il arrive à certains bien sûr, de se cacher derrière leur documentation, de se contenter d'enseigner des doctrines, mais ceux qui le font sont infidèles à leur mission »¹⁸. Elle n'a de sens que par la *maïeutique* qui l'accompagne : la première se situe dans le champ des énoncés, la seconde dans celui de l'énonciation. La *maïeutique* engage la fonction expressive de la parole. Le maître, qui prend la parole se doit de dominer ses sentiments et de prendre ses distances vis-à-vis de lui-même : il lui faut témoigner de l'accord qu'il entretient avec lui-même et surtout avec les valeurs et les enjeux qui sont impliqués dans les connaissances qu'il expose. D'une certaine façon, il se fait l'artisan d'une écriture de soi qui tresse lignes de vie et lignes de savoir. C'est à cette condition que l'enseignant profère une parole « unifiante », comme aime à le répéter Gusdorf. Il se risque ainsi dans une profession de soi : il se fait savoir. Mais la fonction expressive est elle-même au service de la fonction communicative de la parole. L'énonciation est une projection vocale de soi : la voix module le ton du message, la tonalité des sentiments, l'intentionnalité qui interpelle autrui. Cette communication vocale se déroule dans l'implicite d'une communication non-verbale qui mobilise un art du mime, ponctué par des interruptions silencieuses : « Le silence du maître importe plus que la parole du maître, silence non d'absence, mais de présence »¹⁹.
- 37 Du côté de l'étudiant, le travail *maïeutique* suit une trajectoire analogue : en donnant sens aux savoirs, l'enseignant le sollicite de se risquer à faire la même démarche, à prendre ses distances vis-à-vis de lui-même, à abandonner ses états d'âme, pour entrer dans la logique du discours du maître et s'approprier l'horizon culturel qu'il déroule. Ainsi, par le jeu de la communication directe et indirecte, la fonction enseignante s'inscrit dans un processus éducatif : chacun des protagonistes sort de soi (*e-ducere*), pour s'inscrire (*in-signare*) dans le monde commun de la culture.
- 38 Ces deux visées, didactique et *maïeutique*, se déploient, selon Gusdorf, dans une visée *herméneutique* qui trie et sélectionne les connaissances pour en déchiffrer le sens. La parole du maître énonce la vérité des savoirs, parce qu'elle suppose, en amont, tout un travail d'interprétation. C'est parce qu'il se livre à cette tâche, que le maître peut faire passer ce qu'il veut dire : Hermès, le dieu des messages, est aussi le dieu des voyages et des passages. A la différence de l'enseignant du Secondaire, l'enseignant du Supérieur est par mission un chercheur : c'est donc, souligne Gusdorf, les résultats de sa recherche qu'il est supposé communiquer, en adaptant le propos tenu à l'auditoire. Certes, le type d'*herméneutique* propre à l'enseignement implique une reprise des savoirs, mais ce qui est repris, ce ne sont pas les données des savoirs, mais les logiques symboliques qui les sous-tendent. Si l'on enseigne la révolution galiléenne, il est indispensable de d'analyser la signification de l'événement : Galilée subvertit l'ordre concret des valeurs du monde perçu, confirmé par le récit biblique et lui oppose l'ordre abstrait des valeurs d'un monde construit. Ou encore, on peut considérer que ce n'est pas le mécanisme cartésien qui fait événement, mais l'usage que l'Université va faire de la philosophie cartésienne en la substituant à l'ancienne scolastique, pour faire droit à la fois aux exigences de la science nouvelle et à celles de la théologie.
- 39 On le constate, les visées didactiques, *maïeutique* et *herméneutique* de la parole enseignante s'accomplissent à l'intérieur d'un *dialogue spécifique*. Certes, la parole de

l'enseignant est singulière, parce qu'elle interpelle chaque auditeur en passant par la médiation du collectif : « Le maître parle, mais la parole enseignante n'est pas seulement une parole devant la classe, elle est une parole dans, avec et pour la classe... Le discours éducatif du maître se situe dans le contexte des rapports avec la classe ; ils influent à la fois sur la parole prononcée et sur l'accueil qui lui est fait par les auditeurs »²⁰. Mais comment, se demandera-t-on, s'exerce une telle médiation ? Gusdorf répond en soulignant deux aspects trop souvent négligés : d'une part, la classe est avant tout un espace de compréhension et la parole enseignante, pour être dialogique, doit rester interrogative. Si la classe est un espace de compréhension, c'est parce qu'elle engage la conscience intentionnelle du maître et celle des étudiants et *c'est le croisement des intentions en mouvement les unes vers les autres qui configure un champ d'attente et d'entente commun* : « Selon la sagesse romantique, prolongeant elle-même de vénérables traditions, le mouvement apparent de l'enseignement qui va du dehors au-dedans, ne peut aboutir que s'il rencontre un mouvement inverse, du dedans vers le dehors, et fait unité avec lui »²¹. La classe est un espace axiologique, car les intentions visent aussi bien des idées que des valeurs. Mais la parole enseignante comporte cette autre particularité d'être ironique, c'est-à-dire « questionnante ». C'est d'ailleurs parce qu'elle est telle qu'elle crée de la dissymétrie entre les intentions et c'est cette dissymétrie qui fait brèche dans la classe et libère un espace de compréhension possible.

- 40 Il s'avère que la parole de l'enseignant est dialogique en un double sens : d'abord en un sens premier correspondant à la logique des questions et des réponses, ensuite en un sens second recouvrant le dialogue silencieux que chacun mène avec le maître, avec les autres et avec soi-même. Il s'agit bien d'un dialogue « à travers le dialogue et au-delà de lui »²², grâce auquel « le principal de l'enseignement est quelque chose qui ne s'enseigne pas, mais qui est donné en surplus de ce qui s'enseigne »²³. Or, c'est par le biais du questionnement que ce dialogue est induit, car il fait parler les savoirs en les mettant en question. Si le savoir ne fait pas question pour l'enseignant, il ne peut être enseigné, c'est-à-dire transmis à l'étudiant sur le mode d'une question qui lui est adressée, au point de le mettre lui-même en question. On peut dire que, pour Gusdorf, la parole du maître a pour fonction d'anticiper et de susciter, en le mimant, ce « dialogue à travers le dialogue et au-delà de lui »²⁴. Lorsqu'un tel dialogue est engagé, les questions concrètes tombent d'elles-mêmes : la fonction enseignante est fidèle à sa mission.
- 41 Concluons ces quelques réflexions sur la parole du maître par deux remarques. D'abord, comme le montre Gusdorf, la parole de l'enseignant, comme toute parole, comporte deux niveaux d'intelligibilité : celui du sens proféré qui est celui des significations qui visent la réalité et celui du sens proprement dit qui relève des possibilités. C'est de ce sens qui est en excès que la parole de l'enseignant se fait l'écho, à l'instar de Socrate, « professeur de rien ». L'image de l'horizon, que Gusdorf emprunte à Gadamer peut nous éclairer. Le sens de la parole enseignante surgit d'un fondu enchaîné entre trois horizons qui excèdent les savoirs enseignés : l'horizon personnel du maître, l'horizon culturel et l'horizon anthropologique. Ce qui fait dire à Gusdorf : « La parole du maître ouvre un champ de possibilités indéfinies »²⁵. La seconde remarque découle de la première. La pédagogie véritable est au-delà de la pédagogie : elle a pour but d'inventer la culture en subvertissant les savoirs et en les situant sur le tracé de leur genèse et, de ce fait, elle condamne la pédagogie théâtrale du happening et la pédagogie technique où certains font carrière. Elle vise à ouvrir la voie de la vérité, mais comme la vérité,

c'est avant tout la quête de la vérité, la pédagogie est eschatologique, dit-il, car elle renvoie chacun au sens inaccompli de sa vie et de la vie humaine.

- 42 Permettez-moi de terminer par quelques considérations qui débordent le thème de cet exposé et qui me semblent caractériser l'originalité de la posture philosophique de G. Gusdorf. S'il me fallait caractériser la méthode, entendu au sens étymologique du terme, le chemin de pensée, je dirais que G. Gusdorf entreprend une *traversée de multiples genèses* : traversée de la genèse de la métaphysique (*Mythe et métaphysique*), traversée de la genèse des sciences de l'homme, traversée de la genèse d'une vie retenue et contenue dans la mémoire (*Lignes de vie* I, II), traversée, comme je viens de le montrer, de la genèse de la culture et de la genèse de l'Université. On peut souligner que cette traversée exclut l'idée force de l'*Aufklärung*, celle d'un progrès de l'histoire, comme nous l'a montré l'interprétation de l'histoire de l'enseignement, mais ne manque pas de marquer les ruptures qui font événements, les « bifurs », dirait M. Leiris : événements politiques, économiques, religieux, certes, mais surtout événements culturels, catégorie dont le philosophe s'est fait le spécialiste : révolution galiléenne, mécanisme cartésien...
- 43 Mais cette traversée n'a de sens que dans une *reprise*, au sens de Kierkegaard, qui débouche sur une totalisation, une actualisation jamais accomplie des possibilités humaines. Cette totalisation, si chère à Sartre, Gusdorf en a cherché le modèle dans l'ethnologie de M. Leenhardt (*La personne et le mythe dans le monde mélanésien*, 1947), puis dans le projet encyclopédique de Leibniz et dans la longue histoire des sciences humaines où il entreprend de faire, depuis l'époque galiléenne, la biographie des grandes époques de la pensée occidentale, enfin dans une anthropologie philosophique fondée sur une herméneutique des savoirs. Mais au bout du compte, ce qui fait l'unité, c'est bien l'homme (*Entretien au monde avec Dominique Dhombres en 1996*) : l'homme vivant et en vérité, le « Kamo » des mélanésiens pour lequel il s'est passionné, le sujet émergeant de l'écriture autobiographique, l'homme libre. C'est peut-être la liberté, cette liberté de parler, d'écrire, d'enseigner, de croire, de se déterminer soi-même, de *protester* dans la solitude, de dire non à Léon Brunschvicg, non à l'occupant, en lui opposant ce tour d'ironie qui transforme sa captivité en « initiation à la liberté »²⁶, non aux événements de Mai 68, comme le « non de l'objecteur de conscience, à l'instar du « non » opposé par Luther aux représentants de Rome et de l'empereur, prisonnier : oui, « dire non, au nom d'une exigence supérieure »²⁷. J'ai parcouru le livre : *La signification de la Liberté*, publié en 1962 et j'ai soudain réalisé que la liberté était peut-être le secret alimentant le ressort caché de la pensée de Georges Gusdorf, cet homme du secret, qui cherche sa voie entre les deux grandes figures : celle de Prométhée et celle d'Orphée. On le sait, Orphée, le poète romantique, est inspiré par la nostalgie des origines et Prométhée, le créateur, est inspiré par la mélancolie de l'inachèvement.

NOTES

1. *Pourquoi des professeurs ?* Payot, 1963, p.15.
 2. *Op. cit.*, p. 117.
 3. *Op. cit.*, p. 234.
 4. *Op. cit.*, p.15.
 5. *La Pentecôte sans l'esprit saint*, Strasbourg, Presses Universitaires, p. 74.
 6. *La Découverte de soi*, Paris, PUF, 1948, p. 152.
 7. *Op. cit.*, p. 187.
 8. *Pourquoi des professeurs ?* p. 74.
 9. *L'Université en question*, Paris, Payot, 1964, p. 216.
 10. *Op. cit.*, p. 77
 11. *La Pentecôte sans l'esprit saint*, p. 26
 12. *Lignes de vie, I*, Paris, Odile Jacob, 1990, p. 99.
 13. *La Pentecôte sans l'esprit saint*, p. 26.
 14. *Op. cit.*, p. 194-195.
 15. *Pourquoi les professeurs ?* p. 214.
 16. *Les sciences de l'homme sont des sciences humaines*, Strasbourg, Presses Universitaires, 1967, p. 43.
 17. *Pourquoi des professeurs ?* p. 282.
 18. *Op. cit.*, p. 34.
 19. *Op.cit.*, p. 202.
 20. *Op. Cit.*, p. 41.
 21. *Op. cit.*, p. 18.
 22. *Op. cit.*, p. 41.
 23. *Op. cit.*, p. 52.
 24. *Op. cit.*, p. 41.
 25. *Op. cit.*, p. 41.
 26. *Lignes de vie, I*, p. 5.
 27. *La Pentecôte sans l'esprit saint*, p. 135.
-

RÉSUMÉS

L'auteur de cet article situe l'œuvre de G. Gusdorf dans le contexte de l'enseignement : celui qu'il a reçu de ses maîtres, celui qu'il a pratiqué et celui dont il a fait la théorie dans des livres magistraux et dans des articles qui font référence. Il souligne notamment, d'une part, le modèle idéal de l'université que défend G. Gusdorf et, d'autre part, le mode spécifique de la communication mobilisée par la fonction enseignante.

The author of the article frames the work of G. Gusdorf in the context of teaching, and more particularly the education that Gusdorf inherited from his professors, that he actually practiced and which was to serve as the bedrock for the theories he expounded in books, lectures and articles that, to this day, remain seminal. In particular, the author highlights the ideal model of

the university that G. Gusdorf advocated and, on the other hand, the specific mode of communication developed by the teaching staff

In meisterhaften Büchern und vielen Aufsätzen erinnerte Georges Gusdorfeinerseits an die großen Pädagogen vergangener Zeiten, andererseits hatte er seine eigene Praxis und Theorie entwickelt und vertrat eine Idealvorstellung von der Universität und der akademischen Lehre als spezifischer Form der Kommunikation.

AUTEUR

JEAN-PAUL RESWEBER

Jean-Paul resweber est docteur en philosophie, en psychologie et en sciences religieuses. Il a enseigné la philosophie à l'Université de Strasbourg (1969-1989), de Brest (1989-1991) et de Metz (1991-2008). Confondateur avec Benoît Goetz de la Revue *Le Portique*, il a publié aux PUF, aux éditions du Cerf, Desclée et l'Harmattan, des essais et des travaux sur l'herméneutique et l'interprétation, sur la pédagogie et sur la psychanalyse, enfin sur le questionnement éthique et sur l'éthique du travail social. Il est actuellement professeur émérite de l'Université de Lorraine.