

vol.1 no 2

Phi Zéro

mars - avril 1973

revue des étudiants de philosophie de l'U de M

Phi Zéro

Revue des étudiants de philosophie de l'U. de M.

COMITE DE LECTURE

R. Ridyard, M. Goulet, J. Lanteigne, M. - C. Delvaux

FAIRE PARVENIR ARTICLES, NOTES, COMPTES RENDUS ET
CHRONIQUES A :

Service de documentation
Département de philosophie (U de M)
2910, Edouard Montpetit, app.423,
Montréal 101, Québec.

*PHI ZERO paraît deux fois par semestre académique
sous la direction du Service de documentation du
Département de philosophie de l'Université de
Montréal.*

Sommaire

ARTICLES

Du politique comme relation sociale publique	M. Goulet	: 4
Le problème du commencement	J. Lanteigne	: 15
Notes sur l'activité éducative	P. Angers	: 23

NOTES

Réflexions II	J.C. Mineau	: 42
Dada ou Fada	R. Houde	: 56
Remarques sur la philosophie québécoise	J.P. Légaré	: 58
La philosophie comme indiscipline	G. Bertrand	: 65

COMPTES RENDUS

Rapport d'enquête: APPEC 1967-70	R. Ridyard	: 70
<i>En collaboration.</i> "Culture et langage"	L. Cummins	: 76
Hommage à Lord Bertrand Russell	M.C. Delvaux	: 79

CHRONIQUES

Opération Phi 1000	M. Goulet	: 84
Comité pédagogique conjoint	P. Clermont	: 87

Du Politique comme relation sociale publique

LE POLITIQUE EST UNE RELATION SOCIALE PUBLIQUE

Le politique est une relation sociale. C'est, en effet, à travers l'activité politique que les hommes se trouvent ensemble. La vie politique est une relation sociale publique. Elle est sociale car elle implique la participation de plusieurs personnes. Elle est publique car elle concerne l'ensemble de la communauté. Elle est une relation car elle implique une interaction entre des individus.

articles

Le politique est une relation sociale publique. C'est, en effet, à travers l'activité politique que les hommes se trouvent ensemble. La vie politique est une relation sociale publique. Elle est sociale car elle implique la participation de plusieurs personnes. Elle est publique car elle concerne l'ensemble de la communauté. Elle est une relation car elle implique une interaction entre des individus.

LE POLITIQUE EST UNE RELATION SOCIALE PUBLIQUE

Le politique est une relation sociale publique. C'est, en effet, à travers l'activité politique que les hommes se trouvent ensemble. La vie politique est une relation sociale publique. Elle est sociale car elle implique la participation de plusieurs personnes. Elle est publique car elle concerne l'ensemble de la communauté. Elle est une relation car elle implique une interaction entre des individus.

Le politique est une relation sociale publique. C'est, en effet, à travers l'activité politique que les hommes se trouvent ensemble. La vie politique est une relation sociale publique. Elle est sociale car elle implique la participation de plusieurs personnes. Elle est publique car elle concerne l'ensemble de la communauté. Elle est une relation car elle implique une interaction entre des individus.

Du Politique comme relation sociale publique

LE POLITIQUE EST UNE RELATION SOCIALE PUBLIQUE

Le politique est une relation sociale. C'est, en effet, à travers l'activité politique que les hommes assument ensemble la prise en charge de leur destin collectif. Et, en ce sens, le politique apparaît comme la relation sociale qui organise et unifie la vie des hommes en société. Or, l'homme est un être sociable par nature, et la société constitue le lieu naturel de son existence. Et comme il n'y a pas de "spontanéité ordonnatrice" inhérente à la société, toute vie sociale est immédiatement politique, c'est-à-dire organisée et unifiée selon un ordre et des lois propres. Le politique se présente donc, ainsi, comme un état originaire de la société. Aussi l'homme est-il un être politique par nature, appelé à répondre à cette impérieuse nécessité d'organiser sa vie en société. En conséquence, le politique se révèle, dans son essence même, comme une relation sociale inaliénable. Comment alors le politique se définit-il, en tant même qu'il est une relation sociale?

L'analyse phénoménologique pratiquée par Julien Freund, dans son effort pour saisir l'essence du politique, caractérise le politique comme une relation sociale publique. La mise en question de cette affirmation conduit à la formulation de deux interrogations. Quelle signification y a-t-il, d'abord, pour le politique à être une relation sociale publique? Et, sur quelle conception de la socialité se fonde la détermination du politique comme relation sociale publique?

LE SENS DU POLITIQUE EN TANT QUE RELATION SOCIALE PUBLIQUE.

Le politique apparaît comme un facteur déterminant, sur le mode originaire, la vie des hommes en société. Or, comment le politique, en tant précisément qu'il est d'ordre public, détermine-t-il la vie sociale?

La caractérisation du politique comme relation sociale publique, effectuée par Julien Freund, délimite d'abord, au coeur même de la vie sociale, son champ d'application spécifique. Le critère de

séparation qui permet de distinguer le domaine social propre au politique consiste dans le rapport du privé et du public. Dans ce rapport, le privé agit envers le politique comme présumé négatif et limitatif, alors que le public spécifie de manière positive le champ d'exercice de l'activité politique. Cette caractérisation signifie que le politique ne concerne pas tout l'homme, qu'il ne régit pas toute la vie en société. Le rapport du privé et du public assigne, en effet, au politique un secteur délimité de l'activité sociale, qu'il doit gouverner selon ses lois propres. Et ce domaine propre à l'activité politique, c'est le public, qu'il se présente sous la forme d'une cité, d'un Etat ou d'un Empire. Le privé, en tant qu'élément de définition d'autres relations sociales, se situe aux frontières du domaine spécifique au politique et s'oppose ainsi à une "politisation intégrale" de toute la société. Le public, au contraire, recouvre la sphère propre au politique et signifie "que l'individu ne peut pas faire de la politique pour soi ou de soi à soi, ni même avec un autre individu par simple réciprocité (sauf dans un sens dérivé et impropre), mais uniquement par une activité spécifique au sein d'une unité structurée intérieurement, et souveraine à l'égard des autres unités politiques" (2). Il n'y a donc pas de politique individuelle ou privée.

Le premier sens de cette définition comme relation sociale publique apparaît donc dans l'attribution au politique du règne sur un domaine spécifique de la vie des hommes en société. Quelles sont alors les implications pour le secteur public de la vie sociale d'être régi par le politique et ses lois?

Le politique, en tant que relation sociale publique, tend en premier lieu à l'instauration d'une unité à l'intérieur de son domaine propre. La réalisation de cette unité présuppose la suppression de toutes les rivalités inhérentes à la vie sociale et vise, de ce fait, l'organisation de la société selon un ordre commun, reconnu par tous les membres de la collectivité. L'établissement de cette unité implique aussi, fondamentalement, que la reconnaissance de l'ordre commun s'appuie sur un sentiment d'unité qui s'exprime, chez les membres de la collectivité, dans le patriotisme ou dans une certaine amitié fraternel-

2) J. Freund, L'essence du politique, Paris, Sirey, 1965, p. 294.

le. L'affirmation de l'unité par le politique, au sein de la vie sociale publique, exige finalement, comme conditions de son existence, l'habitation d'un même territoire, le partage d'une propriété commune et le respect d'une même constitution. La tâche du politique consiste donc, en ce sens, à rassembler les relations humaines publiques, qui concernent le destin même de la collectivité, en une unité sociale souveraine, structurée et organisée selon des lois. Le politique contribue ainsi spécifiquement à la création d'une réalité unifiée, le peuple, à partir d'une collectivité indéterminée d'individus, d'un ensemble ethnique d'un groupe racial et linguistique, qu'il érige en un corps organique. Le politique vise donc finalement la vie sociale publique en vue d'une consolidation interne de l'unité de la collectivité et de l'affirmation d'une identité nationale indépendante face aux autres Etats.

Le politique, en tant que foyer de l'unité sociale, aboutit ainsi à la création d'une réalité transcendante et autonome à travers laquelle les individus vivant en société ont à réaliser leur destin collectif. La création de cette unité politique, qui dépasse les individus et les associations privées, répond dans une certaine mesure à l'aspiration de toute société à devenir une communauté. D'autant plus que la participation au politique, considéré comme relation sociale publique, se fait sans aucune distinction. En effet:

"L'ordre public est un ensemble de règlements auxquels tout le monde est soumis indistinctement, sans distinction de sexe, d'âge, de profession ou autre critère." (3)

De ce fait, le politique intègre toute individualité à une réalité plus haute et lui donne un sens. L'intégration à une unité politique donne, en effet, une dimension de citoyen à la réalité individuelle d'homme et l'appelle à l'accomplissement d'une vocation dans le cadre de la communauté. C'est cette appartenance de tout homme à la relation sociale publique du politique qui confère un sens à son individualité en lui attribuant une identité au plan collectif.

3) J. Freund, op. cit., p. 311.

La détermination par le politique, en tant même qu'il est public, de la vie sociale lui imprime encore un caractère d'impersonnalité. Or, pourquoi la relation sociale publique du politique se présente-t-elle comme impersonnelle? L'impersonnalité du politique tient essentiellement à ce qu'il constitue une réalité souveraine, transcendante et supérieure aux individus qui y participent. Aussi:

"Aucun individu ni aucun groupe ne sauraient s'identifier à lui, sauf en tant qu'ils représentent la collectivité dans son ensemble." (4)

En effet, le politique, à cause de son statut public, ne peut s'approprier les intérêts ou les objectifs de tel individu ou de tel organisme particulier. Le politique est l'oeuvre de toute une collectivité sociale et, en ce sens, il n'a de compte à rendre à personne qu'à lui-même et à sa finalité propre.

Il s'ensuit que la responsabilité politique appartient nécessairement à l'Etat et que celui-ci ne saurait la transmettre à un individu particulier ou à un groupement privé, sauf en tant que représentant de la collectivité. Et, justement, l'impersonnalité de la relation sociale politique, qui découle de son caractère public, suscite au sein même de la collectivité le besoin de la représentation. Ce besoin s'impose, en effet, parce que l'activité politique, à travers laquelle les hommes prennent en charge leur destin collectif, n'est pas seulement une affaire de délibération et de décision, mais également d'exécution. Or une collectivité, dans sa totalité, ne peut agir. C'est pourquoi surgit, pour elle, la nécessité de céder son pouvoir d'action à des représentants. La principale conséquence de cette cession de pouvoir par la collectivité apparaît dans le fait que le politique se découvre alors inévitablement comme une relation sociale hiérarchique, et non pas égalitaire. Le rêve démocratique d'un régime politique où la volonté de chaque membre de la collectivité coïnciderait avec la volonté générale semble ici s'estomper en une pure utopie. Le politique, en tant que relation sociale publique à caractère impersonnel, débouche plutôt sur la possibilité d'une domination de l'homme sur l'homme.

Par ailleurs, le politique, en raison de son caractère public,

4) J. Freund, op. cit., p. 323.

exige de la sphère de la vie sociale qu'il gouverne, qu'elle manifeste une certaine homogénéité, une certaine régularité dans ses relations. Cependant, affirme Julien Freund:

"Il ne faut pas donner à cette dernière notion le sens d'une uniformation intrinsèque des membres, mais celui d'une régularité extérieure, c'est-à-dire une rationalisation des rapports entre individus et de leurs relations avec les organes nécessaires d'une collectivité politique, en tenant compte à la fois de son histoire et de ce qu'elle considère comme sa destinée." (5)

Comment le politique assure-t-il la mise en oeuvre de cette rationalisation des rapports des individus entre eux et avec les institutions? Le politique en appelle ici au droit et à la contrainte. C'est, en effet, le droit qui, en tant que système de règlements, de normes et de conventions, organise l'action commune des individus de la collectivité et règle leurs relations. Pour être effectif, cependant, le droit doit soumettre sa régie de la vie sociale publique à une certaine contrainte. Or, il n'y a pas de contrainte inhérente au droit lui-même. Car toute contrainte nécessite, pour l'efficacité de son application, de jouir de l'autorité de la légalité et de s'appuyer sur des institutions. Et seul le pouvoir politique, qui dispose d'une force légale, mais non pas nécessairement légitime, et de la décision, peut fonder le droit. C'est donc finalement le politique qui, mettant le droit à son service, détermine les relations sociales publiques selon un ordre interne homogène.

Une certaine menace de conformisme ne se dresse-t-elle pas en regard de cette exigence d'homogénéité du politique pour le domaine public de la vie sociale? A cette interrogation, il faut répondre que le conformisme politique, devenu inévitable par le partage d'un destin commun, ne s'applique pas aux individus comme tels et à leur originalité, mais seulement à leurs relations sociales publiques, en vue de garantir une organisation structurée de leur action en tant que collectivité. Le danger de conformisme ne devient imminent que lorsque s'amorce un processus de publicisation par lequel le politique tend à envahir la sphère des relations sociales privées; c'est alors que naît le totalitarisme dont l'effort essentiel consiste à effectuer la réduction de la sphère privée au domaine public.

5) J. Freund, op. cit., p. 332.

Enfin, dans la mesure où le politique est essentiellement action et implique un rapport de moyen à fin, sa caractérisation comme relation sociale publique oriente le sens de sa finalité propre. C'est, en effet, en tant que le politique constitue une activité sociale publique, que son but doit concerner la collectivité et s'inscrire dans la visée du bien commun. L'analyse phénoménologique de Julien Freund révèle que:

"Le but spécifique du politique se détermine en fonction du sens d'une collectivité, c'est-à-dire il consiste dans la volonté d'une unité politique de conserver son intégrité et son indépendance dans la concorde intérieure et la sécurité extérieure." (6)

Il relève donc du politique, en tant justement qu'il est public, de protéger les membres d'une collectivité souveraine et indépendante contre les rivalités internes et les inimitiés externes, et de veiller ainsi à la sauvegarde de leur bien commun. L'attribution au politique du domaine public de la vie sociale indique donc finalement l'orientation et les dimensions de sa finalité propre.

LE FONDEMENT DU POLITIQUE COMME RELATION SOCIALE PUBLIQUE

Le politique est une relation sociale publique et, en ce sens, il vise la prise en charge d'un domaine spécifique de la vie en société et de la finalité propre à toute collectivité, selon des lois d'unité, d'impersonnalité et d'homogénéité. Cependant, sur quelle conception de la socialité, et finalement de l'homme, se fonde cette caractérisation du politique comme relation sociale publique?

La socialité apparaît comme une vaste sphère qui récupère en elle-même la totalité des relations de l'homme avec les autres hom-

6) J. Freund, op. cit., p. 650.

mes et qui est traversée fondamentalement par le rapport du privé et du public. Ces deux catégories divisent l'ensemble des relations sociales en deux domaines définis. La conception de la socialité, qui fonde la détermination du politique comme activité publique, est donc celle d'une sphère scindée en deux parties: le social privé et le social public. De ce point de vue, la relation sociale publique constitue spécifiquement le champ d'application du politique, alors que les autres relations sociales, rapports économiques, familiaux et autres, sont appelées privées. Quelles différences y a-t-il alors entre le privé et le public? Qu'est-ce qu'une relation sociale privée? Qu'est-ce qu'une relation sociale publique?

Est dite privée une relation sociale qui concerne spécifiquement l'individu et son destin propre, ainsi que les rapports interindividuels que cet individu noue en vue de l'accomplissement de sa vocation personnelle. Ces rapports peuvent être de l'ordre de la réciprocité, relations de couple, de parternité, d'amitié et autres; ils peuvent aussi appartenir à l'ordre de l'association, relations de travail, de religion, de loisir et autres. La participation à ces liens de réciprocité et d'association exige toutefois de l'individu qu'il remplisse certaines conditions de différenciation (âge, sexe, profession, intérêt particulier, etc.). En ce sens, la relation sociale privée se présente essentiellement comme conditionnelle et discriminatoire.

Par contre, toute relation sociale qui concerne la collectivité, ses intérêts et ses objectifs en tant même que collectivité, ainsi que le bien commun, est appelée publique. Aussi une telle relation, dans sa dimension politique, regroupe-t-elle tous les membres d'une même communauté, sans aucune distinction, dans la mesure où ils assument ensemble la prise en charge de leur destin collectif. De ce fait, toute relation sociale publique à caractère politique est proprement de l'ordre de l'appartenance à une unité collective à la recherche de sa concorde intérieure et de sa sécurité extérieure. En effet la participation, par appartenance, à une relation sociale publique n'exige aucune condition spéciale de différenciation: tout homme est soumis indistinctement à l'ordre public. En ce sens, la relation sociale publique apparaît essentiellement comme inconditionnelle et universelle.

Aussi Julien Freund peut-il conclure:

"Le privé et le public sont donc également des relations sociales, mais dans un cas la relation a pour fondement l'autonomie des personnes au sens où elles possèdent la liberté d'ad-

hérer à un groupement, de le quitter ou de s'abstenir et dans l'autre elle a pour fondement l'indépendance de la collectivité formant un tout, indépendante seulement vis-à-vis d'autres collectivités du même genre et comportant en elle-même la relation de domination à subordination." (7)

Cependant, le risque apparaît ici d'une valorisation à outrance de la relation privée, en ce qu'elle semble exalter davantage l'expression de la liberté, aux dépens de la relation publique qui tend généralement, par l'intermédiaire de l'Etat, à limiter les rapports interindividuels, ou du moins à les régler selon les lois propres au politique. La tâche se dessine donc, de la détermination de l'économie du privé et du public dans l'ensemble de la vie sociale.

Julien Freund, pour sa part, refuse d'accorder la prépondérance au privé comme au public, dans sa conception de la socialité. C'est dans cette optique qu'il entreprend d'ailleurs une critique de la conception romantique de la vie sociale privée qui s'oppose, en général, à la vision réaliste du politique.

Cette conception romantique loue les qualités de spontanéité, d'immédiateté, d'originalité de toute relation sociale privée. A l'encontre d'une conception réaliste de la relation publique du politique, qui soumet tout individu au droit et à la contrainte, qui exige une unité et une homogénéité au risque de dégénérer en conformisme et qui s'impose par son impersonnalité, la conception romantique de la relation sociale privée exalte la liberté et la créativité de la personne et se présente, dans toute son intimité, comme le lieu privilégié d'expression de l'affectivité. Dans le même sens, alors que le politique, en tant que recherche de l'ordre public, tend vers un rapport hiérarchique, vers une relation de domination à subordination, le domaine social privé semble favoriser l'éclosion de liens d'égalité entre les personnes. Devant le monstre envahisseur et dominateur du politique, la relation sociale privée devient ainsi " le refuge de la vie "réelle" et "authentique"" (8). Julien Freund reproche à cette conception romantique de réduire la sphère du privé à des relations sociales toujours

7) J. Freund, op. cit., pp. 292-293; le souligné est de l'auteur.

8) Ibid., p. 310.

personnelles et sincères, et de manifester ainsi une attitude moralisatrice évidente. Dans la même mesure, autant il refuse, face au réalisme politique, de chercher refuge dans le privé, autant il rejette l'idée d'une publicisation totale du domaine de la socialité. Son effort en ce sens témoigne d'une recherche d'une conception juste de la socialité, qui n'accorderait la prépondérance ni au privé ni au public.

Julien Freund se trouve ainsi conduit à affirmer le caractère irréductible et insurmontable de la scission qui traverse tout le domaine de la vie sociale. En conséquence, toute réconciliation paraît impossible entre le privé et le public. Il est inutile, alors, à l'homme de songer à s'évader du domaine public, et donc du politique. En effet:

"Le politique est une essence, c'est-à-dire il est une catégorie fondamentale, vitale et permanente de l'existence de l'homme en société au sens où l'homme est déjà un être social par nature." (9)

Le politique étant une dimension originaire de l'existence de l'homme en société, toute socialité est immédiatement et inéluctablement traversée par le public autant que par le privé. C'est ce qu'en déduit Julien Freund:

"En conséquence, tant qu'il y aura une société, qui sera forcément et toujours politique, la vie humaine restera scindée d'une part en une vie publique, du fait que l'homme appartient inévitablement à une unité politique, d'autre part en une vie privée, du fait qu'il entretient avec ses semblables des liens de réciprocité et d'association." (10)

Cette division des relations interhumaines en deux espèces irréductibles ne se fonde-t-elle pas finalement sur une anthropologie sociale essentiellement ambivalente?

9) J. Freund, op. cit., p. 78.

10) Ibid., p. 293.

L'anthropologie, sur laquelle s'appuie la scission irréductible de la société par le rapport du privé et du public, révèle l'homme comme un être naturellement sociable, dont le besoin et l'aptitude à la socialité s'expriment à deux niveaux différents. En effet, dans la recherche de l'accomplissement de son être, l'homme aspire également à la prise en charge de sa vocation individuelle comme de son destin collectif, à travers la participation respective à la vie sociale privée et publique.

Au plan de la socialité privée, l'homme cherche à atteindre le bien universel sous la forme de l'achèvement de sa personnalité propre. Ce sont, en effet, les rapports sociaux privés qui permettent à l'homme de découvrir son identité originale, par l'intermédiaire de la reconnaissance affective des autres, et de réaliser son projet individuel et inaliénable, en vivant des relations d'amour, d'amitié, de travail et autres. Par contre, au plan de la socialité publique, l'homme aspire aussi au bien universel, mais sous la forme de l'unité de la communauté. Les relations sociales publiques signifient pour l'homme cette appartenance à une unité et cet engagement dans le cadre d'une communauté, qui lui permettent de transcender son individualité et de participer à l'instauration du bien commun de la collectivité.

Quels sont donc les deux pôles essentiels de cette conception de l'homme? Ce sont la morale et la politique. Et, de dire Julien Freund:

"La première répond à une exigence intérieure et concerne la rectitude des actes personnels selon les normes du devoir, chacun assumant pleinement la responsabilité de sa propre conduite. La politique au contraire répond à une nécessité de la vie sociale et celui qui s'engage dans cette voie entend participer à la prise en charge du destin global d'une collectivité." (11)

L'homme est donc essentiellement un être à la fois éthique et politique.

11) J. Freund, Qu'est-ce que la politique? Paris, Seuil, 1968, p. 6.

Telle est l'anthropologie qui se trouve à la source de la scission irréductible opérée au sein du domaine de la socialité par le rapport du privé et du public.

DE L'INELUCTABLE POLITIQUE

Il y a pourtant une philosophie qui, d'après Julien Freund, prétend au dépassement de la division du domaine de la socialité par le rapport du privé et du public, et c'est celle de Karl Marx. La philosophie marxienne considère, en effet, le politique comme une aliénation dans la mesure où, loin de permettre aux hommes la prise en charge de leur destin collectif, il constitue un lieu privilégié de la domination de l'homme sur l'homme. Aussi Marx vise-t-il précisément l'élimination de la dimension politique de la vie humaine. Or, l'éviction du politique n'exige rien de moins que la suppression définitive de la scission du privé et du public et l'instauration d'une nouvelle socialité. La question se pose alors: comment l'établissement d'une socialité a-politique, fondée sur la résorption du privé et du public, est-il possible ?

Il semble que seule la réconciliation de l'homme éthique avec l'homme politique, et finalement de l'homme avec lui-même, pourrait signifier l'avènement de cette nouvelle socialité. Alors seulement l'homme pourrait espérer réconcilier le privé et le public, l'individu et l'Etat, la personne et le politique. Mais ici toute l'oeuvre de Julien Freund se dresse comme une mise en question de la possibilité de succès d'une telle entreprise. Le politique est une essence. Aussi le dépassement du politique ne saurait-il coïncider qu'avec le dépassement de l'homme lui-même.

MARCEL GOULET

Le problème du commencement

"Quel doit être le point de départ de la science?"(1)

D'abord, "au commencement", la difficulté de la question vient de ce qu'elle présume d'un accord universel sur le terme "science", de l'unicité de représentation de la notion de "philosophie". Or, pas plus que de définition négative, (qui à la limite aboutit à la nullité) la philosophie ne souffre de définition positive. La "science de la totalité des étants", celle de "l'être en tant qu'être" doivent se suffire à rallier leurs disciples. Comme tel (ici: pris à la lettre) le problème de son commencement n'a aucun sens pour une discipline inapte à circonscrire son objet.

Une définition préalable de la philosophie est non-scientifique, voire impensable philosophiquement. Seule l'expérience (Erfahrung) d'une réflexion philosophique (ici: expérience de ce que signifient les termes "être", "étant", "totalité"...) nous renseigne sur la spécificité de l'acte de philosopher. Abstraction faite d'une Logique apte, vu son absolue nécessité à commander le consensus, l'expérience totale de la vérité (comprendre: expérience "sceptique" du devenir faux, questionner de toutes les figures du savoir phénoménal (2)) est indispensable à la science. La question du sens du problème du commencement est étrangère à notre impuissance à fixer la signification du terme "philosophie".

Une fois dissocié le commencement d'un quelconque problème de définition, dissimulant sa qualité aporitique, la première dissolution du πρῶτον φησιν (encore uniquement abstraite) exhibe tout de même un semblant de cohérence: - Quel est le conditionnement de cette entreprise qui, posant la circularité de la philosophie, s'astreint néanmoins à lui découvrir un commencement? Reconnaître la science "circuit fermé" où ce qui est premier se révèle aussi bien dernier, où le résultat se dévoile fondement (3), n'est-ce pas établir l'impertinence d'un point initial nécessaire? Dans le cercle, on entre indifféremment; de même

1) Hegel, G.W.F.: Logique de l'être, p. 55.

2) Hegel, G.W.F.: La phénoménologie de l'esprit, tome 1, p. 69.

3) Logique de l'être, p. 60-61.

en philosophie. Du point de vue de l'étude personnelle, il n'y a pas de πρώτου φμσει. Toujours arbitraire, ignorante de ses sous-entendus, la convenance didactique énonce ses préférences.

Si, alors qu'on s'en tient à la particularité de l'approche subjective, il n'est pas pour la philosophie de commencement obligé, on peut penser qu'il doive en être tout autrement sitôt que l'on considère "objectivement" celle-là. Et qu'est-ce que le "principe d'une philosophie" sinon la représentation(φαιταύα, imaginatio ou vorstellungen) du "commencement de toutes choses" (4)? Mais quelle norme, quel recours à quelle "objectivité" accordera le privilège à telle conception de la nature de la connaissance, et de là à telle fixation du commencement? La décision pour l'Un contre le vous est justifiable; elle est inacceptable si on la pose unilatéralement vraie. Marqués à la fois du subjectif et du sensible, les contenus ou déterminations de la conscience sont contingents, de même est aléatoire leur première réflexion (Nachdenken). Si elles occupent le lieu d'un commencement subjectif du savoir, si elles sont premières chronologiquement, les représentations ne valent pas comme prius logique. Ni la philosophie, ni les sciences particulières ne sauraient pointer un objet d'intuition qui ne soit toujours-déjà impliqué par, compris dans le système des déterminations raisonnables (5).

Parce que leur maintien exige la retenue de critères épistémologiques et psychologiques, les points de vue subjectif et objectif apparaissent relever ultimement d'une même "volonté", dont le génie ou la bêtise est indifférent, dont seule l'autorité transparait. Tout au plus, vu sa relation au penser (Denken), peut-il le montrer de façon dérivée. Activité pure, le penser est l'origine logique qui fonde la relative cohérence de l'entendement, qui rend possibles toutes ses représentations à la conscience. Situait son propos à un niveau strictement logique, Hegel réduit les apories soulevées par l'argumentation:

4) Logique de l'être, p. 55.

5) Fleischmann, E. : La science universelle ou la logique de Hegel, p. 16.

"Le commencement est logique, lorsqu'il s'effectue au sein de la pensée s'exerçant en toute liberté, au sein du savoir pur (6).

Une fois tracé l'espace spécifiquement logique de la problématique du commencement, reste à examiner les deux perspectives qu'elle soutient, de même leur dissolution finale dans le mouvement de la science.

D'abord absolument médiat, le commencement est souvenir, répétition imaginaire (imagination comme temporalisation; déplacement fictif) des erreurs d'une "conscience malheureuse". - Au service de quelle maîtrise opère cette tendance compulsive (Zwanshandlung) qui se complait à remémorer les tentatives faites par l'homme pour agir sur un monde fractionné de tensions excessives? Susceptible d'un examen psychanalytique alors qu'on n'en retient que la qualité négative, l'"herméneutique" (7) hégélienne se révèle apte à assumer les traumatismes de la conscience sitôt qu'on en retrouve l'intention. La mémorisation, l'exposition de la pensée telle qu'elle s'est constituée, est soutenue par le dessein d'une genèse transcendante qui surmonte la contingence historique dans l'essence de la logicité. Déterminé de par la finitude de l'homme, l'acte de reconstruction et de déchiffrement est aussi l'expérience d'une pensée libérée: celle de la prise de conscience.

La science prend sur elle-même l'"odyssée de la conscience", de sa rencontre la plus immédiate avec l'objet - c'est le lieu du savoir immédiat - jusqu'au savoir absolu, alors que certitude subjective et vérité objective s'évanouissent dans le mouvement du Concept (8):

6) Logique de l'être, p. 57

7) S'il est pertinent de parler du rappel par l'esprit de sa genèse comme d'une "herméneutique", ce n'est certes pas afin de signifier le dialogue infini d'une conscience donatrice de sens avec son autre: la conscience spectatrice. Le sens est un "déjà-loin", un "factuel" qu'il s'agit, non de comprendre ou de pénétrer absolument, mais de rapporter exactement: effectivement.

8) Logique de l'être, p. 33-34.

"La logique suppose donc la science de l'esprit dans ses manifestations phénoménales, supposition qui implique justement la nécessité et la vérité du point de vue qui est celui du savoir pur et de sa médiation" (9).

La science de l'esprit, en tant que savoir concret, trouve ses premiers éléments dans la conscience naturelle (Bewusstsein); de par ses prémisses, la Phénoménologie est engagée dans l'extériorité. Le développement de la conscience est rendu possible par un "dédoublement du sujet", par sa distanciation de l'immédiateté de la vie. Se libérant de sa concrétion extérieure, la conscience devient Idée, savoir pur, prend pour objet les essentialités pures qui forment le contenu de la Logique (10). Par l'Idée, le savoir est libéré du schisme qui troublait la conscience. Une fois retenu dans ses démêlées avec l'objet une lutte avec elle-même, la conscience circonscrit puis surmonte les limites de sa subjectivité: la reconnaissance de la finitude de la "certitude" (connaissance particularisée plutôt que savoir) est déjà transcendance, dépassement de soi vers la vérité objective et universelle(11).

Une fois conquise son unité, le savoir est soustrait de toute médiation: "il est l'indifférencié et, en tant qu'indifférencié, il cesse d'être le savoir; on ne se trouve plus en présence que de l'immédiateté simple" (12). Absolument immédiat, le commencement est libéré de toutes conditions et présuppositions, - en lesquelles il eut nécessairement trouvé sa réfutation. Le commencement est l'"être pur", qui expressément ne se réfère à rien:

9) Logique de l'être, p. 57.

10) Logique de l'être, p. 9.

Non seulement la Logique suppose-t-elle la science de l'esprit, mais en droit, (sinon de fait) la Phénoménologie de l'esprit est écrite depuis la fin de la Science de la logique: "c'est depuis la fin du trajet, depuis le savoir absolu que les deux livres sont écrits et s'enveloppent réciproquement en un seul volume" (J. Derrida: La dissémination, p. 20). Alors même que la Phénoménologie se présente comme introduction dans le Système (comme processus perpétuel, qui ne se "termine" jamais qu'eidétiquement, dans la pensée) elle présume déjà de la nécessité du point de vue du savoir absolu.

11) La science universelle ou la logique de Hegel, p. 19.

12) Logique de l'être, p. 58.

"C'est ainsi que le commencement doit être absolu ou, ce qui revient au même, abstrait; il ne doit reposer sur aucune prémisses ni être le produit d'aucune médiation, ni se justifier par aucune raison; c'est plutôt lui qui doit être la raison de toute la science" (13)

Seule une perspective absolument abstraite peut se prévaloir à la fois de l'universalité et de l'immédiateté. Non seulement le commencement logique est-il compétent à la pluralité des déterminations de la raison, mais il ne retient lui-même aucune caractérisation, nul contenu.

A titre de commencement de la pensée en soi, l'être est la première catégorie, le lieu de la plus haute abstraction possible à la raison. L'unique $\pi\rho\omega\tau\omicron\upsilon\gamma\ \phi\rho\omega\sigma\iota$ susceptible d'être en question se révèle être celui de la pensée comme telle: de la Logique.

Le commencement étant l'être pur, il y a lieu de "voir ce qu'il est" (ici: ce que nous offre sa représentation (14)):

"il faut prendre à la lettre les paroles de Parménide lorsqu'il nous dit que seul l'être existe, et en dehors de lui, rien" (15).

"Le commencement n'est pas un Néant pur et simple, mais un Néant d'où quelque chose doit sortir" (16).

Parce qu'Être et Néant sont compris à l'intérieur du penser, parce que de par sa nature celui-ci est mouvement, il y a en quelque sorte passage, communication (Mitteilung) de l'Être au Néant. Le commencement se présente (comprendre: se représente, se conçoit) comme l'unité indifférenciée de l'être et du néant:

13) Logique de l'être, p. 58.

14) Idem, p. 63.

15) La science universelle ou la logique de Hegel, p. 43. Aussi Logique de l'être, p. 94.

16) Logique de l'être, p. 63.

"ce qui commence est déjà, tout en n'étant pas encore. Les deux contraires, l'être et le non-être sont donc unis dans le commencement, de sorte qu'on peut dire de celui-ci qu'il représente leur unité indifférenciée" (17)

Alors que de son point de vue "sophistique", l'entendement statifie l'être et le néant comme deux entités hétérogènes, pratiquement insignifiantes, (l'être n'est qu'être, le néant n'est que néant (18)) le mouvement d'une rationalité supérieure (proprement dialectique) présente la nature processuelle des catégories en question. L'Être et le Néant, deux notions absolument indéterminées, entièrement abstraites, trouvent leur vérité dans leur dissolution mutuelle. Strictement, ce n'est donc pas sur l'être et le néant que s'ouvre la Science de la logique. Plutôt sur l'idée d'un processus pur qui, s'il est doté d'une existence objective et immédiate, est aussi l'expression d'une médiation supérieure par le penser, véritable substrat de la totalité des déterminations logiques (19).

17) Logique de l'être, p. 63.

18) Idem, p. 98.

19) La science universelle ou la logique de Hegel, p. 43.

Le fait de "nommer" le commencement n'entame d'aucune façon la nécessité d'une expérience totale de la philosophie. La statuation de l'être pur tel le commencement de la Logique, de la pensée comme telle (en soi) n'a rien d'une garantie, d'un certificat d'inhérence. Si du point de vue absolument abstrait d'une Logique le commencement est accepté inconditionnellement: comme pur immédiat, tout au plus comme produit d'une médiation qui se supprime elle-même, ce qui importe à la science ce n'est pas l'aspect statico-immédiat de l'être (20), plutôt le mouvement intérieur du penser.

La préoccupation fondamentale de la philosophie: "que son ensemble représente un circuit fermé où ce qui est premier devienne dernier, et vice-versa" (21), emporte l'unilatéralité du commencement.

JOSETTE LANTEIGNE

20) Comme telle, la première catégorie n'a rien d'un statique-immédiat, sinon du point de vue des fixations de l'entendement. S'il est la "raison" plutôt que l'hypothèse de la science, s'il trouve sa justification dans celle-ci plutôt que par l'argumentation, l'être pur est progression (comme processus).

21) Logique de l'être, p. 60

BIBLIOGRAPHIE

DERRIDA, J. : La dissémination.
Paris, Seuil, 1972.

FLEISCHMANN, E. : La science universelle ou la logique de Hegel.
Paris, Plon, 1968.

HEGEL, G.W.F. : Préface à la phénoménologie de l'esprit.
Paris, Aubier, 1966.

La phénoménologie de l'esprit (introduction).
Paris, Aubier, 1939.

Science de la logique. Tome 1: Logique de l'être
Paris, Aubier, 1971.

Notes sur l'activité éducative

Ce texte n'a pas été rédigé en vue de la publication. Il a été conçu et composé pour des fins de recherche et pour l'usage interne de l'équipe du projet EPEL (Trois-Rivières). Par ces notes détachées, les chercheurs ont tenté de déterminer quelques directions à suivre dans le champ de leur recherche. Il s'agit d'indications, d'aperçus, de pistes à suivre. Il y manque les nuances et les développements d'une pensée achevée. Nous saurions gré au lecteur d'en tenir compte dans l'interprétation et la citation de ce texte. - P.A.

1.- NATURE DE L'EDUCATION *

1.1 - Une notion fondamentale à définir.

1.2 - Qui pense à l'éducation pense généralement à des ensembles de forces, de moyens, de personnes qui agissent sur d'autres personnes, jeunes ou adultes: institutions, administrateurs, professeurs et conseillers agissent sur l'étudiant et s'appliquent à l'éduquer.

1.3 - En réalité, l'éducation nous met spontanément en relation avec des personnes, avec des phénomènes qui se passent à l'intérieur des personnes; avec des relations entre les personnes et l'environnement où le changement intérieur prend une importance capitale. L'éducation s'accomplit toujours dans un environnement; mais le centre du phénomène éducatif demeure une expérience qui se passe dans le sujet, une expérience qui prend naissance, se déroule et se termine dans la personne de celui qui s'éduque.

-
- * - Le sigle SE désigne celui qui s'éduque: qu'il soit écolier, élève, étudiant jeune ou adulte.
 - Le sigle AC désigne l'agent coopérateur de celui qui s'éduque: professeur, enseignant, éducateur, administrateur.
 - Le sigle EE désigne l'environnement éducatif.
 - Le sigle EAA désigne l'expérience d'apprentissage.

1.4 - L'éducation comprend deux ordres de ressources:

- A.- Les ressources principales mises en oeuvre dans le processus éducatif sont dans la personne du s'éduquant dont le dynamisme profond tend vers la croissance et le développement.
- B.- Les ressources extérieures au SE, ressources humaines et matérielles, comprenant l'enseignant, les divers conseillers, les outils de connaissance, etc. Elles constituent des ressources facilitantes - secondaires et indispensables - et elles peuvent être désignées par l'expression "environnement éducatif".

- 1.5 - Pour parler de l'activité éducative, il est préférable de recourir au verbe "s'éduquer" plutôt qu'à d'autres expressions sans doute plus usuelles. Car l'éducation est une activité personnelle, même si elle a besoin pour s'accomplir d'un milieu éducatif favorable, même si elle s'effectue toujours en coopération avec d'autres personnes. L'éducation est un phénomène qui se déploie au coeur même de la personne qui s'éduque, au point que personne ne peut réussir à éduquer d'autres en quoi que ce soit de vraiment signifiant et important sans le concours du s'éduquant lui-même. A cet égard, même l'enfant ne peut que s'éduquer lui-même.
- 1.6 - Ampleur et diversité des champs de l'éducation, correspondant à l'ampleur et à la diversité des possibilités humaines, à l'ampleur et à la complexité des activités sociales.
- 1.7 - L'éducation (l'activité éducative et la manière dont elle est pratiquée) se réfère toujours à une philosophie de l'homme, à une conception de la personne et de la société, - implicite ou explicite.
- 1.8 - L'éducation est une activité qui contient en elle-même sa propre fin et ses propres objectifs; c'est le développement de la personne comprise selon toutes ses dimensions, internes et sociales. On a souvent, dans le passé, soumis l'éducation et le développement de la personne à des fins extérieures à la personne: le développement économique et social, des objectifs politiques, etc.

- 1.9 - Le domaine de l'éducation, c'est le développement de la personne considérée en sa totalité, selon toutes ses dimensions, y compris la dimension sociale (qui est un besoin de la personne).

(...)

IV.- LE SE ET LE DEVENIR DE LA PERSONNE

- 4.1 - Ce qui caractérise le SE c'est l'expérience d'apprentissage authentique (EAA).
Le SE est celui qui croît et se développe dans la totalité de son être et qui effectue des expériences d'AA de diverses natures.
Le SE est une notion à définir avec rigueur non pas en termes sociologiques mais en termes éducatifs.
- 4.2 - L'homme est par nature un SE et ses capacités d'apprentissage sont illimitées.
- 4.3 - Dans l'acte et le processus éducatif le SE est l'agent principal de son apprentissage.
- 4.4.- Les capacités d'apprentissage du SE s'enracinent dans les tendances actualisantes de son organisme.
- 4.5 - Le SE possède les capacités d'évaluer ce qu'il apprend et cette capacité est inhérente à l'expérience qu'il effectue. L'auto-évaluation peut se faire avec l'aide de l'AC.
- 4.6 - Le SE (l'homme, la personne) est toujours relié à la totalité du contexte où il se trouve, qu'il en soit conscient ou non.
L'EAA s'accomplit toujours dans une interaction entre le SE et l'environnement. L'expérience d'apprentissage résulte toujours de processus de coopération entre le SE et son environnement; le SE n'apprend pas en vase clos mais en interdépendance.
- 4.7 - Le SE a des besoins fondamentaux (aimer, et être aimé, créer et produire, comprendre) dont la satisfaction est nécessaire à sa croissance et à la qualité de son apprentissage.

- 4.8 - Pour que son apprentissage soit une expérience de croissance et de développement le SE a besoin que les AC soient authentiques et qu'ils manifestent à l'égard du SE de la considération positive et de l'empathie.
- 4.9 - Afin de réussir son expérience d'apprentissage, le SE doit éprouver à son égard de la confiance en soi et une considération positive de soi; il doit avoir la confiance et le désir d'apprendre de façon autonome (non pas seul) et par décision personnelle.
- 4.10- Le SE doit assumer la responsabilité de son apprentissage et des tâches qu'il implique.
- 4.11- L'EAA suppose une tendance continuelle de l'organisme vers le fonctionnement optimal de la personnalité. Elle favorise également ce fonctionnement optimal.
- 4.12- Le SE doit conserver son autonomie vis-à-vis son AC, du moins il doit l'acquérir progressivement.
- 4.13- Le SE doit être authentique pour effectuer une EAA.

V. L'EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE AUTHENTIQUE

(...)

- 5.4 - Le trait fondamental de l'EAA. L'EA est authentique lorsqu'elle s'effectue sous le mode organique et lorsqu'elle a sa source principale dans la vie intérieure du SE; lorsqu'elle se déploie sous la poussée des forces de croissance de l'organisme. La conception organique et la conception mécaniste de l'expérience d'apprentissage de l'activité éducative.
- 5.5 - Traits caractérisant l'authenticité de l'expérience d'apprentissage:
 - elle résulte d'une expérience (en décrire la nature).

- elle consiste à apprendre par soi-même (non pas seul).
- lorsqu'elle est motivée et qu'il s'agit de choses significatives pour le SE.
- lorsqu'elle s'enracine dans la vie du SE.
- lorsqu'elle laisse des effets durables dans la vie du SE.
- elle exige l'engagement actif et inconditionnel du SE.
- pour effectuer l'EAA, le SE doit être libre de progresser au rythme qui correspond à ses capacités.
- elle comporte toujours une dimension d'auto-évaluation.
- l'EAA est source de joie, bien que par périodes elle puisse être pénible.
- l'authenticité: définir, décrire et situer l'authenticité de la personne, de l'expérience, sens et contenu.

5.6 - Les rythmes individuels de l'apprentissage.

Le rythme d'apprentissage est individuel et singulier pour chacun des SE.

(...)

VI. - L'ENVIRONNEMENT EDUCATIF

6.1 - L'environnement éducatif est une notion fondamentale dans la conception de l'éducation qui est présentée ici et il convient de la définir avec précision. Il importe, en particulier, d'élucider la nature et le style des interactions qui doivent exister entre le SE, l'AC et l'EE. - (le s'éduquant, l'agent coopérateur et l'environnement éducatif).

6.2 - L'environnement éducatif naturel et courant demeure la vie de tous les jours, ainsi que les divers milieux où elle s'écoule: la famille, les milieux de travail, les milieux de loisirs, etc.

L'être humain est toujours relié, qu'il en soit conscient ou non, à la totalité de son contexte. Il convient de remarquer le caractère généralement englobant de ces environnements: quelques-uns d'entre eux mobilisent toutes les ressources de la personne.

- 6.3 - Il existe des environnements spécialisés, conçus en vue d'un apprentissage déterminé ou d'une activité éducative générale. Parmi ces environnements il y a le système scolaire et les divers types d'écoles.

Ce qui fonde l'existence de l'école, c'est qu'elle est en état d'offrir une concentration de ressources éducatives plus abondantes et plus stimulantes que l'environnement naturel; et un climat plus favorable au développement du s'éduquant que la vie de tous les jours.

- 6.4 - L'environnement éducatif spécialisé est constitué par un ensemble de facteurs externes au s'éduquant et indispensables à sa croissance. Car s'il est vrai que le développement de la personne s'opère sous la poussée des forces internes de croissance, il est également vrai que le développement de la personne ne s'accomplit pas dans le vide; il requiert des conditions favorables. La capacité de l'être humain de tendre à la maturité (c'est-à-dire à l'autonomie et à la responsabilité), de développer ses facultés d'invention et de maîtriser l'un ou l'autre des domaines de la connaissance exige un milieu qui soutienne cette tendance et qui favorise l'épanouissement de ces capacités. La marche positive du développement n'est pas l'effet de mécanismes ou d'agents spéciaux, externes ou internes. C'est le produit de la conjugaison de ressources internes, positives dans leur orientation, mais flexibles et instables, et de forces externes, favorables à l'épanouissement de ces ressources internes.

- 6.5 - Les conditions de l'environnement doivent répondre à des exigences intrinsèques au développement de la personne. Elles englobent des éléments sensiblement différents, les uns plus manifestes que les autres. On pourrait dire qu'elles sont de deux ordres. Celles du premier ordre sont extérieures, clairement définissables et, de ce fait, aisément reconnaissables. Celles du second ordre ont un caractère plus général, plus diffus, et, de ce fait, elles risquent d'être passées sous silence ou ignorées.

6.6 - Le premier ordre de conditions comprend toutes les ressources qui contribuent à éveiller le goût de la connaissance et à stimuler l'expérience d'apprentissage: outils, livres, cartes, moyens audio-visuels, ateliers, jeux, matériaux bruts. Entrent aussi dans cette catégorie l'ensemble des compétences et des ressources humaines. A cet égard, l'école devrait être un environnement riche et stimulant pour le coeur et pour l'esprit.

L'accessibilité de ces ressources et de ces outils entrent dans la définition de l'environnement. Il ne suffit pas que les ressources soient matériellement accessibles, elles doivent être psychologiquement accessibles. L'assistance des agents coopérateurs agissant comme personnes-ressources pour montrer comment utiliser les outils. L'usage de ces outils n'est pas indépendant de la perception ni de la personnalité de celui qui s'en sert.

6.7 - La seconde catégorie de conditions réfèrent à certains facteurs moraux et humains qui correspondent à la notion d'attitude. Celle-ci se définit généralement comme une tendance constante à percevoir et à réagir dans le sens de la tolérance ou de l'intolérance, de l'accueil ou du refus de la confiance ou de la méfiance. Cet ensemble d'attitudes qui se trouvent chez les agents coopérateurs contribue à établir dans l'environnement ce que l'on pourrait appeler le climat éducatif, c'est-à-dire un climat qui favorise la croissance et le développement des SE. Afin de favoriser cette croissance, les attitudes des AC doivent contribuer à créer une atmosphère qui permet au SE

- la sécurité interne;
- l'ouverture à son expérience;
- le goût de l'auto-détermination;
- le rythme individuel d'apprentissage;
- l'émergence des ressources intérieures.

Il s'agit, par les attitudes des AC, de créer un climat qui favorise le développement des SE, qui facilite les expériences d'apprentissage et qui rend possible l'authenticité de cette expérience.

- 6.8 - Il est important que l'environnement éducatif de l'école soit en relation, sinon en affinité, avec le milieu de vie. Par exemple, les outils les plus utiles au SE se rapprochent de ceux qui sont d'usage courant dans la vie ordinaire.
- 6.9 - L'interaction entre le SE et l'EE est le lieu où s'accomplit le processus éducatif. L'expérience d'apprentissage implique une interaction entre le SE et son environnement, et l'efficacité de cet apprentissage dépend de la fréquence, de la variété et de l'intensité de cette interaction.
- 6.10- C'est la perception du SE qui rend éducatif l'environnement et qui donne un pouvoir effectif aux ressources que l'environnement contient, qui traduit par des effets concrets le climat favorable établi par les AC. L'environnement devient éducatif dans la mesure où le SE le fait sien. Et le SE est enclin à faire sien l'EE dans la mesure où ce dernier répond à ses besoins, à ses intérêts et à ses motivations.
- 6.11- L'AC crée un climat favorable à l'apprentissage; il imagine, il invente des environnements stimulants, grâce auxquels le SE puisse avoir le goût d'apprendre, apprendre effectivement et se développer; et il aide le SE à créer lui-même des environnements qui correspondent à ses aptitudes, à ses besoins, à ses intérêts.
- 6.12- Pour être fécond et stimulant, l'environnement doit être global et mobiliser toutes les ressources du SE.
- 6.13- La technologie permet de créer tous les EE imaginables, riches et stimulants.
- 6.14- L'environnement exerce toujours une influence positive sur le SE, que ses traits caractéristiques soient manifestes ou ignorés.
- 6.15- La salle de cours actuelle, un EE pauvre (L. 38, 142-143).
- 6.16- L'environnement éducatif doit être structuré fermement dans l'ordre des finalités. Il se présente comme une situation qui comporte une structure, c'est-à-dire un

ensemble de facteurs constants qui font que la situation est favorable au développement du SE et qu'elle est significative à cet égard pour le SE. L'environnement doit être conçu et orienté en vue de faciliter le développement du SE et il doit éliminer tout facteur qui gênerait ou paralyserait ce développement. Par contre dans l'ordre des moyens, il est préférable que l'environnement ne soit pas conçu ni agencé de façon rigide. Un environnement souple, mobile et maniable (peu structuré et inachevé) laisse place à l'initiative et aux ressources imaginatives du SE.

VII. - L'AGENT COOPERATEUR

7.1 - L'enseignant et l'éducateur (de quelque niveau qu'ils soient et dans quelque matière qu'ils enseignent) sont des AC au service du SE.

L'AC est une notion qui représente une activité essentielle dans la vie et dans les rapports sociaux: aider une personne à s'éduquer. Cette notion, comme celle du SE, est assez générale pour qu'elle s'applique aux domaines les plus divers de la vie et pour qu'elle se rencontre habituellement dans la vie d'un individu. Tout le monde est appelé à aider d'autres personnes à apprendre, à se développer, à acquérir de la maturité.

Dans le système éducatif, cette activité d'aide et de facilitateur acquiert une importance capitale et elle est le lot de tous ceux qui en font partie: l'enseignant, le principal d'une école, le directeur des services pédagogiques, un élève avec d'autres élèves, etc.

Aider une autre personne à s'éduquer est aussi important que s'éduquer; c'est aussi l'une des manières de s'éduquer. C'est l'une des fonctions capitales de l'activité éducative.

Les propositions qui suivent ont trait à l'enseignant.

7.2 - L'AC se définit comme la personne chargée de fournir aide et concours à l'EA du SE.

- 7.3 - L'AC a pour attitude fondamentale celle d'être centré sur le SE.
- 7.4 - L'AC a pour rôle fondamental de faciliter l'EA chez le SE. L'AC est un facilitateur, c'est la seule raison qui justifie la présence d'AC auprès du SE. Le rôle de facilitateur peut être rempli par l'exécution de tâches multiples et variées.
- 7.5 - Afin de remplir son rôle et d'exercer ses tâches auprès du SE, l'AC doit être authentique.

L'authenticité implique l'accord interne, l'autonomie personnelle, la sécurité intérieure.

- 7.6 - L'expérience d'apprentissage du SE sera facilitée dans la mesure où l'AC fait confiance au SE et qu'il le manifeste.

Il s'agit d'attitude et de comportement.

- 7.7 - L'EA du SE sera facilitée dans la mesure où l'AC est présent au SE et empathique à l'égard du SE.

Attitudes et comportements.

- 7.8 - Les comportements de l'AC peuvent être directifs ou non-directifs selon les circonstances et les comportements.

- 7.9 - Les diverses tâches de l'AC consistent toutes à faciliter l'expérience d'apprentissage du SE:

- contribuer à créer un environnement éducatif favorable aux SE;
- être une personne-ressources pour les SE;
- établir des relations positives entre lui-même et les SE et entre les SE; favoriser l'interaction entre AC-SE et entre les SE;
- demeurer compétent dans le champ de connaissance qui lui est propre.

- 7.10- Pour que l'AC puisse consacrer toutes ses énergies aux tâches de facilitation, il importe qu'il soit déchargé des fonctions incompatibles avec ces tâches. (vg. fonctions administratives, fonctions d'évaluation finale, fonctions bureaucratiques, etc.).
- 7.11- L'AC doit être lui-même un SE et connaître par expérience l'acte et le processus éducatifs (et l'expérience d'apprentissage).
- 7.12- L'AC doit être un expert dans le champ de connaissance où il agit comme AC (champ de connaissance est opposé à discipline, spécialité).
- 7.13- L'AC doit connaître la société et la culture de son époque; il doit être capable d'en juger les valeurs et les faiblesses ainsi que le sens de l'évolution; il doit connaître les influences du milieu qui conditionnent les individus et les groupes.
- 7.14- L'AC doit être une personne intégrée, capable de considérer la vie dans son ensemble, de la considérer dans sa totalité et non dans une partie seulement.
- 7.15- L'AC fait partie de l'environnement éducatif dans lequel il remplit un rôle actif et créateur. Il contribue à créer un environnement qui stimule chacun à vivre et à se réaliser comme personne. Il cherche à favoriser l'interaction SE-AC de toutes les manières possibles sans toutefois s'imposer.

VIII. - L'EDUCATION PERMANENTE.

- 8.1 - Le concept d'éducation permanente doit être défini avec rigueur.
- 8.2 - La nature de l'éducation permanente. La notion représente l'idée de poursuivre le processus éducatif pendant toute la vie. On insiste alors sur l'aspect dynamique de l'activité éducative et du processus de l'auto-éducation qui s'efforcent de satisfaire aux exigences profondes de la personne d'une part, et d'autre part, qui vise à répondre aux demandes toujours plus pressantes du monde en transformation.

8.3 - Le fondement de l'EP se trouve dans les exigences profondes de la personne - qui, par nature, est un SE - il se trouve dans le dynamisme vital de la personne, dans le fait que la personne est un être en devenir, dans les besoins de croissance (aimer, comprendre, créer et produire), parfois manifestes et parfois masqués, mais toujours présents à l'état virtuel, comme des potentialités qui cherchent à se faire jour, ou comme des frustrations agissantes.

A noter en ce sens: l'auto-éducation (définie plus haut) est une activité intérieure qui engendre de soi un processus permanent de croissance de l'individu considéré en sa totalité. Ou encore: lorsque l'apprentissage est authentique, il tend à se poursuivre, à se prolonger en un processus permanent qui s'étend à toutes les activités du SE et qui continue durant la vie entière.

8.4 - Un motif souvent invoqué pour justifier l'EP: les transformations rapides, d'ordre culturel, économique et social, du monde contemporain, en particulier, les transformations de l'emploi et les transformations des genres de vie. Ces justifications, pour importantes qu'elles soient, ne doivent pas faire oublier ni contredire le fondement réel de l'EP présenté en 8.3, il y a au sein de la personne une exigence qui demande que la personne demeure toujours en état d'apprentissage et soit un SE.

8.5 - Le concept d'EP ne renvoie à aucune catégorie particulière de s'éduquants, à aucune clientèle d'étudiants définis selon des critères d'âges et de statut socio-économique. Le concept d'EP se réfère à une philosophie nouvelle de l'éducation qui est en rupture avec la philosophie traditionnelle de l'éducation, avec la pensée et la pratique de l'éducation qui sont également répandues dans l'enseignement des jeunes et des adultes. Elle entraîne donc les éducateurs à repenser avec vigueur et avec audace les modes d'instruction et de formation qui conviennent aujourd'hui à tout individu depuis sa naissance jusqu'aux derniers jours de sa vie, et cela à travers les différentes étapes de son existence, dans une espèce de continuum logique et cohérent, où les âges se succèdent avec leur contenu, leurs physionomies propres et leur pleine signification.

8.6 - Ce concept a une portée considérable sur les structures du système scolaire tout entier. Il exige un effort pour repenser l'ensemble des structures éducatives et la succession dans le temps des différentes étapes de l'éducation. Ce concept retentit sur toutes la pensée et la pratique éducatives; sur l'université, sur le collège, sur l'école secondaire, sur l'école élémentaire; puis sur la famille et sur le milieu social où cet effort est inséré. Dans la mesure où ce concept inspirera l'activité éducative, il entraînera des transformations radicales du régime pédagogique en vigueur aujourd'hui dans les écoles, une transformation des structures administratives du système scolaire et de l'université.

8.7 - Ce concept d'une éducation continuée durant toute la vie (dans et hors de l'école) conduit à penser que l'éducation est une manière de vivre, une manière d'être au monde, d'être éveillé au monde. En ce sens, vivre et s'éduquer, c'est la même chose. L'éducation (la s'éduquation) est la lente construction de soi-même au cours d'une vie qui est donnée précisément pour cela et qui consiste précisément en cela.

IX. - LES OBJECTIFS DE L'EDUCATION

9.1 - Les termes employés pour parler des objectifs de l'éducation sont souvent imprécis et ils prêtent à confusion. Par exemple, ce que l'on désigne communément par le recyclage de la main-d'oeuvre n'est pas toujours clairement défini par les responsables de l'éducation des adultes. Il y a davantage. Les objectifs communément acceptés et répandus dans le discours courant sur l'éducation demeurent souvent ambigus et contradictoires. Les notions et le vocabulaire appellent des clarifications.

9.2 - Dans l'effort de clarification, il importe d'adopter deux règles:

- d'indiquer pour qui (pour quelle personne, pour quelle institution, pour quelle société, etc.) telle réalité est tenue pour un objectif; de préciser quel agent poursuit tel objectif;

- de préciser le point où l'on se situe dans la chaîne de

l'action lorsque l'on utilise le vocabulaire des objectifs.

- 9.3 - La définition des objectifs en éducation réfère toujours à des critères et à des valeurs explicites ou implicites sur lesquels se fondent en dernier ressort les objectifs et ceux qui les poursuivent. Les objectifs réfèrent à une conception de l'homme et de la société.
- 9.4 - Il est possible de distinguer trois catégories d'objectifs selon l'angle où l'on se place (le lieu).
- Il y a les objectifs sociaux de l'éducation: ce sont les résultats qui peuvent être évalués dans la société et qui résultent de l'ensemble des activités éducatives effectuées par des SE ou des générations de SE. Vg. le développement économique, la réduction du chômage.
 - Il y a les objectifs pédagogiques de l'éducation; ce sont les résultats que l'on peut évaluer dans le système scolaire à un moment donné de son évolution; par exemple, la généralisation de l'enseignement, la modernisation des techniques d'enseignement.
 - Il y a les objectifs éducatifs: ce sont les résultats que l'on peut observer ou évaluer chez une personne au cours ou au terme d'un processus éducatif; par exemple, la connaissance d'une partie des mathématiques, la capacité d'apprendre par soi-même dans un domaine donné.
- 9.5 - On peut distinguer des niveaux dans les objectifs éducatifs.
- La capacité de se développer et de devenir soi-même; la capacité de demeurer éveillé au monde et d'apprendre par soi-même, de demeurer toute la vie en activité d'apprendre. Cette capacité est un savoir être, le savoir être fondamental et celui-ci se confond avec l'énergie de vivre. Ce savoir être essentiel est la clef du savoir et des savoir faire; la source de tous les apprentissages; il est au principe même de l'éducation tout court, quelle que soit la forme qu'elle prenne: formation cul-

turelle, formation professionnelle; et quels que soient les niveaux: élémentaire, secondaire, collégial, etc.

- Un deuxième niveau d'objectifs éducatifs comprend le développement dans la personne des capacités de base, des savoir faire indispensables à l'action, à la vie en société, aux relations humaines, au travail; ou des capacités dont la maîtrise est indispensable à tout travail manuel ou intellectuel. Vg. savoir s'exprimer et écouter, savoir lire et écrire; la connaissance de la langue maternelle et celle d'une langue seconde; la capacité de synthèse dans un monde où l'interdépendance ne cesse de croître, etc. Les objectifs de ce deuxième niveau devraient accompagner toute expérience d'apprentissage, à tous les niveaux et en toutes disciplines; et ils concernent autant les jeunes que les adultes.
- Un troisième ordre d'objectifs éducatifs serait constitué par les intuitions germinales et les principes fondamentaux propres à chacune des disciplines et des domaines du savoir; principes féconds qui sont à la source des perspectives ouvertes par une science, à la racine des connaissances et de leurs significations dans un domaine donné. En même temps, la découverte des intuitions de base conduit à découvrir la valeur relative de toute science; aucune ne se suffit à elle-même, aucune n'est indépendante ni absolue.
- Un quatrième ordre d'objectifs est constitué par les connaissances particulières propres à chacune des disciplines.

9.6 - Les objectifs définis avec netteté, ordonnés et hiérarchisés, et considérés en eux-mêmes pour leur valeur propre ne sont que virtuellement éducatifs pour la personne qui s'éduque; ils ne deviendront effectivement éducatifs que lorsque le SE, dans une expérience authentique de changement, les perçoit comme utiles pour lui-même et les valorise. Les seuls objectifs actifs dans le processus éducatif sont ceux que le SE perçoit et valorise pour lui-même, et, de ce fait, se met à poursuivre d'une

manière efficace. C'est la notion de SE qui polarise les objectifs en éducation. Les autres définitions et classifications des objectifs sont subordonnées, dans le processus éducatif, aux objectifs perçus et valorisés. Et ces derniers se forment et se révèlent au SE dans le cours de l'activité éducative dont ils tissent la trame.

- 9.7 - La perception et la connaissance progressive des objectifs poursuivis par le SE dans une expérience d'apprentissage est une opération qui fait partie de l'activité éducative et elles constituent une expérience éducative d'un grand prix. Percevoir les objectifs que l'on poursuit, les comprendre de mieux en mieux, se les approprier, c'est effectuer une expérience de devenir et de croissance. Ces opérations entraînent chez le SE l'élaboration d'une nouvelle "gestalt" d'attitudes, de comportement, de perceptions éprouvées par le SE sous le mode du sujet.
- 9.8 - Les objectifs perçus sont des représentations d'expériences anticipées, significatives et symbolisables.
- 9.9 - La perception et l'élaboration des objectifs constituent un moment important dans le processus éducatif du SE. Si ce moment est omis, négligé ou escamoté, le cheminement ultérieur peut en être compromis et il est toujours appauvri. Au contraire, lorsque le SE prend le temps de réfléchir au but qu'il se propose d'atteindre dans son apprentissage, sa motivation s'accroît son expérience s'enrichit et il s'éduque au sens plénier du terme.
- 9.10- La réflexion, effectuée par le SE, des buts et des objectifs de son éducation, le conduit à se poser des questions concernant son orientation, le choix d'une profession et d'une carrière. Mais le choix d'une carrière implique d'avantage qu'une décision touchant un gagne-pain et un genre de vie. Reliées à ce choix, il y a des options plus fondamentales, et des questions telles que les suivantes: quelles sont mes aptitudes? qui suis-je et qu'est-ce que je veux devenir? quelles sont les valeurs auxquelles j'aspire? Le problème des objectifs de l'éducation est lié au problème des valeurs.

X. - LES OBJETS A CONNAITRE

- 10.1- L'activité éducative peut être centrée sur le SE sans pour autant négliger la connaissance des réalités intelligibles présentées par les sciences et la philosophie ni l'acquisition des savoir faire exigée par les techniques.
- 10.2- Exposer la nature de la connaissance (au sens actif du terme) et les opérations qu'effectue l'intelligence au moment où la personne perçoit, saisit et pénètre une réalité. En quoi consiste l'opération de connaître, l'opération de comprendre et de saisir vitalement. Les liens qui existent entre l'intuition intellectuelle, perceptive et créative, et le pouvoir conceptuel de l'intelligence. Apprendre à la raison à se fonder sur les faits et sur l'expérience et à s'accomplir en connaissance rationnelle. L'unité organique des démarches de la connaissance.
- 10.3- Fausseté de l'image de la "transmission des connaissances" lorsqu'il s'agit d'une des activités vitales de l'homme. Lui substituer l'image de la récréation par l'esprit du SE.
- 10.4- L'élaboration des connaissances par le SE (la réalité); chaque fragment de réalité est saisi par une activité intérieure et vitale chez le SE. Le style de la communication des connaissances effectué par l'AC doit tenir compte des démarches propres de l'esprit, faire appel au pouvoir de compréhension, concevoir son effort comme devant préparer le SE à penser par lui-même. La tâche essentielle de l'AC sur ce sujet.
- 10.5- Les diverses sphères de la connaissance et les divers types d'apprentissage variant selon la nature des objets à connaître; vg. l'histoire, la chimie, les relations humaines, la formation civique et politique, etc.

PIERRE ANGERS
 Directeur du projet
 EPEL à Trois-Rivières

Réflexions II

NOTE SUR "PROBLÈMES PRÉLIMINAIRES À UNE CRITIQUE DE L'ÉDUCATION
ET PLUS PARTICULIÈREMENT DE LA PÉDAGOGIE AU DÉPARTAMENT DE
SALISBOURG (N DE 3)"

notes

L'objet de cette note sera double. Il y aura d'abord
une "proposition de l'éducation considérée dans son
ensemble" à l'occasion d'un commentaire de l'article de Paul
Günther dans le premier numéro de cette revue intitulé
"L'Éducation Comtemporaire dans les
différents pays de l'Europe
occidentale".

Ensuite, il y aura une critique de la pédagogie au
département de philosophie et de sciences de l'éducation et plus
particulièrement de la pédagogie au département de philoso-

phie" (3)

1) L'École Secondaire: essai sur une problématique du projet
éducatif de l'enseignement secondaire. Direction Générale de
l'Enseignement Élémentaire et Secondaire, Juin 1972. Cité par
M. Paul Günther dans PMI Sévry, Vol. I, no 1, Janv. - fév. 1973
p. 12.

2) PMI Sévry, Vol. I, no 1, Janv. - fév. 1973, pp. 12 à 21. Toute
référence à cet article se trouve à l'intérieur même de nos textes.

Réflexions II

NOTE SUR "REFLEXIONS PREALABLES A UNE CRITIQUE DE L'EDUCATION ET PLUS PARTICULIEREMENT DE LA PEDAGOGIE AU DEPARTEMENT DE PHILOSOPHIE (U DE M)".

"Le philosophe, par définition, est éminemment capable de réflexion critique sur les connaissances intéressant la pédagogie; c'est à lui que nous demandons une problématique de l'éducation considérée dans ses fondements puisque l'observation scientifique en est incapable." (1)

L'objet de cette note sera double: il y sera question d'une "problématique de l'éducation considérée dans ses fondements" à l'occasion d'un commentaire de l'article de Paul Clermont paru dans le premier numéro de cette revue intitulé:

"Réflexions préalables à une critique de l'Education et plus particulièrement de la pédagogie au Département de philosophie." (2)

1) L'Ecole Secondaire: essai sur une problématique du projet éducatif de l'enseignement secondaire. Direction Générale de l'Enseignement Élémentaire et Secondaire, juin 1972. Cité par M. Paul Clermont dans Phi Zéro, Vol. 1, no 1, Janv. - fév. 1973 p. 12.

2) Phi Zéro, Vol. 1, no 1, Janv. - fév. 1973, pp. 12 à 21. Toute référence à cet article se trouve à l'intérieur même de mon texte.

Soulignons, en premier lieu, l'intention clairement exprimée de l'article en question: il ne s'agissait pas pour M. Clermont d'apporter des réponses, mais de mettre en ordre un certain nombre de questions préalables à la compréhension et à l'élaboration de l'activité éducative. Il suffit, pour s'en convaincre, de relire le titre et l'introduction de l'article.

Il sera donc ici question des interrogations que M. Clermont adressé à l'Institution. Il sera aussi question des additions qui peuvent y être faites là où l'auteur semble trop réservé. J'en dirai tout d'abord que, comme telles, ces questions ne sont pas de celles que l'on peut ignorer ou minimiser si l'on souhaite réussir à élaborer un cadre conceptuel apte à nous faire saisir la réalité quotidienne de l'éducation. Il serait en effet inutile de prétendre enseigner ou apprendre si l'on se refuse à connaître les "fondements philosophiques et psychologiques qui régissent l'activité éducative"; de la même façon, aucun programme n'aura d'impact positif sur l'étudiant s'il n'a pas solutionné la question à savoir s'il existe "plusieurs espèces d'objectifs possibles à l'acte d'apprendre".

Il me serait possible de poursuivre ainsi et de démontrer que la majorité des questions soulevées exige une réponse satisfaisante, faute de quoi des aspects essentiels de l'activité éducative risquent de n'être pas compris. Ce serait cependant trop long et j'espère que l'on me croira.

Par contre, bien qu'il soit nécessaire de répondre à ces questions si l'on espère comprendre ce dont il s'agit dans l'acte d'apprendre, il faut regretter qu'à elles seules les questions de Paul Clermont ne jettent que trop peu de lumière sur la vivante réalité de l'éducation. A plus forte raison quand on voit l'optique selon laquelle il oriente ses réponses en fin d'article. Ce sont là des conditions nécessaires, mais non suffisantes à la compréhension de l'activité éducative.

Deux remarques préalables: chevauchement des niveaux d'analyse, (il est question, en même temps, de la méthodologie et des finalités de l'éducation), dont la conséquence est de minimiser l'impact réel de l'article; inversement, les questions des pages 18-19 semblent toutes se situer au même niveau, alors que certaines d'entre elles auraient droit à un traitement prioritaire.

L'effort et l'intention de cette note seront de dégager explicitement les niveaux d'analyse afin d'appuyer l'intention de l'auteur, i.e. établir une problématique de l'éducation considérée dans ses fondements.

Dans un même mouvement, et considérant que par son article Paul Clermont entendait faire un premier pas dans la voie de la redéfinition des objectifs du Département, je m'empresserai d'en faire un second en appuyant ses questions par les miennes.

Le chevauchement des niveaux d'analyse transparait lorsque l'on reconnaît que l'activité éducative y est presque partout analysée en fonction de ses aspects externes (secondaires). Une illustration frappante de cette affirmation est la place prépondérante que l'analyse accorde au rôle du professeur ainsi qu'à la critique des méthodes pédagogiques.(3)

Cependant, certains passages où il est question du rôle du professeur permettent de penser qu'à travers cette critique de l'autorité, c'est une nouvelle richesse de l'activité éducative que l'auteur entendait dévoiler. Je prendrai ici la relève en formulant une problématique principalement axée sur le rôle de l'étudiant face à sa propre formation. Ce qui contribuera, je l'espère, de façon appréciable, aux objectifs que s'était fixés l'auteur.

Ainsi M. Clermont s'inscrit en faux contre la confiance des autorités pour le cours magistral, "c'est-à-dire: transmettre des connaissances à travers une expérience d'apprentissage favorisée par la réception du discours" professoral (p. 17). Bravo, il faut que le cours magistral soit réévalué jusque dans ses finalités. M. Clermont, pour sa part, le critique en tant que méthode. Il ne met pas en doute comme telle, la validité du cours magistral en tant que volonté de transmettre des connaissances, il

-
- 3) Je reconnais volontiers qu'il est nécessaire de remettre en question le rôle du professeur ainsi que le bien fondé des méthodes pédagogiques que nous voyons en application. Je soutiens cependant que ces analyses ne sauraient être menées à bien qu'après une réflexion très poussée sur les fondements de l'acte d'apprendre, c'est-à-dire sur les transformations internes qui s'opèrent chez celui qui apprend. Ce niveau d'analyse n'apparaît pas dans ce qu'avance l'auteur.

le remet en question parce qu'il n'est pas assez actif, parce qu'il est trop souvent ennuyant (nous en savons tous quelque chose). L'article ne conteste pas explicitement la raison d'être du cours, quelque soit sa forme, soit la transmission d'un contenu de connaissances. Dans une telle optique, que ce soit en écoutant le professeur ou en "s'engeulant" avec lui, on demeure toujours une cruche à remplir, et surtout, l'aspect essentiel de l'éducation est situé chez le professeur.

Dans la même ligne d'idées, deux paragraphes plus loin, on s'attaque à l'injuste situation qui est faite aux étudiants: comme la pédagogie relève du professeur, "l'étudiant doit s'habituer ou se conformer, et souvent en même temps, à plusieurs méthodes. Cela place aussi le professeur au centre de l'activité éducative car c'est lui qui fixe les buts ainsi que la démarche à suivre par l'étudiant" (p. 17). Situation déplorable, certes, mais certainement pas autant que celle qui découlerait d'une analyse qui semble accorder trop d'importance aux questions d'ordre méthodologique. Combattre l'arbitraire et l'autoritarisme du pouvoir(4) des professeurs sur l'éducation, certes, j'en suis. Mais quand de là on arrive à faire des méthodes un critère de validité d'une activité éducative, je demande à ce que l'on précise sa pensée.

D'où peut-on conclure, en effet, qu'en soi la possibilité de pouvoir interroger le professeur sur son contenu de cours garantisse à l'étudiant qu'il puisse définir lui-même ses buts et ses moyens?

Surtout, en quoi serait-il souhaitable que tous les professeurs, avec tous les groupes, utilisent la même méthode pédagogique pour transmettre leurs contenus de cours? Il m'apparaît curieux que l'on souhaite une uniformisation des méthodes pédagogiques avant même que soient définies les finalités de l'éducation.

4) Tout pouvoir n'est-il pas, finalement, arbitraire? Voir à ce sujet la note de J.P. Desbiens "Communication avec l'autorité" parue dans Phi Zéro, Vol. I, no 1, Janv.-fév. 1973, pp. 33-35.

L'axe principal des préoccupations de Paul Clermont apparaît en fin d'article lorsqu'il nous parle de l'école de demain. Les différents passages que je retiens témoignent d'une certaine confusion entre fins et moyens, aspects secondaires et principaux, et surtout, du caractère technique de la conception de l'éducation qui y est véhiculée.

On déplore, dans ces passages, l'aspect artisanal de l'éducation. Là dessus je suis de tout coeur avec l'auteur, quoique pour des raisons différentes. "Elle est artisanale par sa méthode de maîtriser l'information, tout se fait par le jeu d'un personnage qui a emmagasiné une connaissance livresque" (p. 19). Paul Clermont a raison de dire qu'à l'heure où les connaissances se renouvellent plus vite que l'on est capable de les assimiler, le professeur, en tant que distributeur exclusif de l'information risque fort d'être "aussi inadéquat que le vieil artisan face à une ligne de montage automatique" (p. 20)

Par contre, c'est avec étonnement que l'on constate que ce rôle, dont le professeur se voit si allègrement dépouillé, lui est à nouveau conféré dès le paragraphe suivant:

"Le professeur perd, à mon avis, son rôle de distributeur d'information. Mais, ce n'est en fait que pour gagner un rôle plus grand. Soit celui d'un homme comme les autres. Un frère qui montrera à sa soeur comment attacher ses souliers, avec la même affection et avec la même joie réciproques. Que ce soit un noeud de soulier ou le processus de désintégration de l'atome, c'est la même chose: une expérience d'apprentissage, une attitude saine face au changement." (p. 20; les soulignés sont de moi).

Que l'on appelle l'homme sur la tribune "un homme comme les autres" ou "un frère", tant qu'on attendra de lui qu'il nous montre comment lacer nos souliers ou construire une bombe atomique, cet homme n'en demeurera pas moins un distributeur quasi exclusif d'information (ce sera de toutes façons lui qui évaluera notre utilisation de son information) et nous ne saurons être autre chose que des "besogneux" qui se leurrent à travers des connaissances qui ne les touchent en rien -- (puisqu'elles sont données).

Je ne vois donc pas en quoi le rôle que l'on propose à l'enseignant puisse être plus grand que celui qu'on lui connaît maintenant. Le seul aspect positif qui est soulevé est celui du rapprochement entre professeur et étudiants. (Encore faut-il mettre le lecteur en garde contre la séduisante illusion de la mode "apprendre dans la joie": apprendre peut être un acte agréable, mais tout ce qui est fait avec joie n'est pas compris pour autant. Tout ce qu'on est certain - ou presque - d'y gagner, c'est d'apprendre la joie. C'est beaucoup.)

On devine, à travers cet aspect soulevé dans l'analyse du rôle de l'enseignant, que Paul Clermont tente de redéfinir ce rôle en tant que relation avec l'étudiant; par là, ce serait toute l'éducation et la pédagogie qui seraient à redéfinir. Cependant, et c'est là la principale critique à formuler à son endroit, l'article ne dégage pas assez explicitement cette dimension nouvelle. Ceux qui ne veulent pas entendre resteront sourds.

Malgré le vocabulaire d'avant-garde ("s'éduquant", "processus d'apprentissage"...) qu'il emploie, malgré l'appareil conceptuel nouveau qui lui sert à formuler ses questions les plus pertinentes, M. Clermont réussit difficilement à se dégager de cette conception mécaniste (5) de l'éducation qu'il cherche à remettre en question. L'article n'est pas suffisamment éloquent sur les finalités de l'activité éducative; résident-elles ou non dans les connaissances extérieures que l'étudiant doit assimiler au terme de ses différents processus d'apprentissage spécifiques?

"Ce qui sera nouveau, c'est que l'expérience d'apprentissage deviendra une industrie. A l'heure actuelle, l'éducation est la dernière activité publique artisanale et, déjà, on sent la nécessité de l'industrialisation par la venue des gadgets audio-visuels". (p. 19)

Comme on sait déjà que l'éducation est artisanale parce que le professeur, à lui seul, ne peut suffire à transmettre à l'étudiant toutes les informations, rendons-le plus efficace en lui octroyant une télé et un ordinateur. En appuyant sur les boutons (c'est amusant puisque c'est nouveau) et en abaissant des leviers,

5) Cf. L'activité éducative, Rapport annuel 69/70 du Conseil Supérieur de l'Education, pp. 31 à 43.

il pourra suffire à la demande d'information. Il ne lui restera plus alors qu'à montrer à l'étudiant quoi faire avec cette information et comment il le peut. C'est ainsi que certains pourraient interpréter cet article.

A la fin de son article, on le voit, l'auteur se retrouve presque à son point de départ. Affirmant proposer "une problématique de l'éducation considérée dans ses fondements", il a surtout revendiqué un certain nombre d'innovations techniques et méthodologiques qui ne menacent pas vraiment la conception traditionnelle ment reçue de l'éducation.

Cependant, ce n'était pas là l'intention de l'auteur. A travers ses critiques d'ordre méthodologique et sa redéfinition du rôle du professeur, Paul Clermont tentait de dégager un nouvel horizon à la cité éducative. Je crois que ses questions et commentaires visaient une nouvelle compréhension de l'acte d'apprendre, même s'il n'a pas toujours su en rendre évidentes toutes les implications.

Voici trois passages tirés du texte et qui démontrent que, malgré l'importance qu'il accorde aux seuls aspects méthodologiques, il veut atteindre aussi le cœur de l'activité éducative.

- 1) "L'expérience d'apprentissage est inhérente à la vie." (p. 19)
- 2) "Une expérience d'apprentissage, une attitude saine face au changement. Il ne sera plus question d'être un savant spectateur à qui rien n'échappe, même pas l'inutile, mais de devenir un homme créateur capable de faire face à la vie avec sérénité." (p. 20)
- 3) "Il nous faut (...) apprendre à être des hommes complets, capables de sérénité, d'affection, de justice, d'harmonie. Voilà le vrai défi." (p. 20)

Une lecture même superficielle laisse immédiatement apparaître le lien et la cohérence interne qui unissent ces trois passages. Il y est question de l'éducation en termes de la vie de l'homme, et de ce qu'il devient au cours de cette éducation (ou de cette vie). Le discours ne porte plus sur des connaissances qu'il faut acquérir coûte que coûte pour obtenir son "papier", mais de l'être humain qu'on est appelé à être. Ces trois passages sont les plus éloquents dans son texte en rapport avec l'intention première traduite dans l'introduction de M. Clermont. Parce que

ces passages posent la question d'un "sens donné à un processus, c'est-à-dire à un devenir et à un avenir"(6) — celui de l'homme. En outre, ce sont les seuls passages où M. Clermont traite de ce que l'on veut faire de l'étudiant. L'"éducation considérée dans ses fondements", n'est-ce pas aussi et surtout l'éducation considérée dans ses finalités?

La question "préalable à une critique de l'éducation" est bien plutôt se demander ce que l'on veut que l'étudiant devienne. Dans l'ensemble de son article, sauf en ce qui concerne ces trois passages, les commentaires de l'auteur laissent entendre que l'essentiel est de savoir comment l'étudiant pourra posséder les connaissances et techniques précises dont on sait qu'il aura besoin dans sa carrière. On y met rarement en doute la finalité supposée de l'éducation: acquérir des connaissances. L'essentiel des commentaires porte sur les moyens d'obtenir ces connaissances.

Cependant, les trois passages en question font exception à cette règle car ils réfèrent à une toute autre conception de l'éducation: la conception organique de l'activité éducative qui considère que l'acte d'apprendre fait partie intégrante du processus de croissance de la personnalité (7). Je crois que c'est autour de ces trois passages que doit se situer la compréhension de l'article. Suivant cette approche dans ces trois passages et à laquelle l'auteur emprunte les plus pertinentes de ses questions, "l'éducation a pour finalité l'auto-détermination de chaque homme en tant qu'être libre, moral et raisonnable par la synthèse consciente qu'il fait de son développement biologique, intellectuel, culturel, social et spirituel" (8). Le caractère intéressant de cette optique réside en ceci que très explicitement il y est question de l'être et du devenir de l'homme plutôt que de ses connaissances, qu'il peut s'approprier de tant de façons. Le discours éducatif porte alors sur un projet qui "vise à la réalisation de ce qui définit l'homme"... (9) en prenant

6) Les objectifs de l'école secondaire, Direction Générale de l'Enseignement Élémentaire et Secondaire, décembre 1972, p. 13.

7) Cf. note 5

8) Les objectifs de l'école secondaire, p. 20.

9) Ibid, p. 18.

pour acquis que l'activité intellectuelle n'est qu'un des aspects qui le définissent. On s'attache alors à la transformation progressive de l'étudiant, transformation qui l'entraîne, on le souhaite, à la graduelle maturation de ses ressources intérieures. Il y est postulé que l'homme ayant atteint ce niveau de maturité sera en situation d'éducation permanente et qu'il aura alors les ressources nécessaires à l'acquisition des connaissances qu'il jugera pertinentes. On y aborde les contenus de connaissances par le biais de l'affectivité, de l'éthique et du développement spirituel de l'étudiant car on a compris que ce que sait l'étudiant n'a de valeur qu'en rapport avec ce qu'il est devenu. (Nous avons tous réussi un certain nombre d'examens dont nous ne nous souvenions plus le lendemain). On a compris, ce que M. Clermont souligne justement, à savoir que l'expérience d'apprentissage est inhérente à la vie elle-même et que l'homme des cavernes est devenu l'homme de l'espace parce qu'il est dans sa nature d'être lui-même en se transformant. Il est possible d'être cohérent avec cette constatation et de fixer à l'activité éducative des finalités qui favorisent cette transformation harmonieuse, globale et permanente de l'homme. Il est vrai que l'aspect observable des transformations humaines réside dans les connaissances et/ou les techniques que l'on déploie. Soit, mais il ne faut pas oublier que ces connaissances ou techniques ne sont que les manifestations des attitudes et des façons d'être qui ont permis à l'individu de les acquérir. De même, lorsque l'on s'interroge sur les fondements de l'éducation, il ne faut pas oublier de se demander ce qui assure l'éducation de l'homme. Une seule réponse est possible: la liberté. Si nous étions totalement déterminés, il n'y aurait pas d'éducation, il n'y aurait rien à apprendre, il n'y aurait, en fait, que la transmission héréditaire de mécanismes instinctifs d'adaptation à l'environnement. Cette question ne mérite-t-elle pas une position centrale dans une "problématique de l'éducation considérée dans ses fondements"?

Si, en éducation, c'est la liberté qui fonde la possibilité de s'éduquer de l'homme, si, surtout, c'est l'actualisation de cette liberté d'agir, de penser, d'évaluer qui est à la fois source, médium et aboutissement (cf. notre précédente définition de la finalité de l'éducation), la question qui s'impose est la suivante: qu'est-ce que l'éducation doit chercher à développer chez l'homme dans le but d'assurer et d'accroître cette possibilité d'apprendre toutes choses? Il serait ici hasardeux de répondre que ce sont des connaissances. Ce serait prendre la chose par le mauvais bout. On répondra plutôt que c'est cela même qui permet de se transformer

à travers la recherche de connaissances, c'est-à-dire la capacité d'être libre et d'assumer cette liberté.

"Nous mettons ici le point d'application de l'activité éducative sur les forces de croissance de la personne, sur les qualités et les ressources de l'être plutôt que sur la transmission d'un savoir culturel et technique, sur le développement de la personnalité plutôt que sur l'acquisition d'un contenu"(10)

Viser l'être qui se forme (se transforme), avant l'objet qu'il connaîtra, sachant se transformer (se former).

Donc, à favoriser: autonomie personnelle, sens critique portant sur le monde et sur soi, expression, créativité...

Toutes les attitudes que peuvent permettre à l'individu de se dégager de ce qu'il est déjà, de ce qu'il sait déjà, dans un renouvellement synthétique créateur de significations nouvelles.

C'est à ce moment que l'on peut parler d'expérience d'apprentissage authentique, lorsque l'objectif d'apprentissage n'est plus déterminé de l'extérieur, mais par le sujet qui apprend et qui cherche. L'expérience d'apprentissage est "une attitude saine face au changement" (p. 20), lorsque l'incitation d'apprendre naît chez l'étudiant. C'est la dépendance au "bon professeur" qui est malsaine, puisqu'elle développe chez l'étudiant cette tendance à attendre qu'un pouvoir vienne lui expliquer ce qu'il a à comprendre. (En éducation, il en est du professeur comme de la mère: pour vivre, et non seulement exister, il faut rompre le cordon ombilical au deux sens de l'expression.) L'attitude saine face au changement ne peut être que de l'affronter soi-même, et de ne recourir à l'aide extérieure (pas nécessairement sa mère) que lorsqu'on a épuisé ses propres ressources. Ainsi, voyons-nous que Paul Clermont, défend une position des plus souhaitables. Il nous propose comme projet éducatif de devenir des individus complets, créateurs et sereins. Malheureusement, son analyse le conduit à proposer des moyens inadéquats. Comment, en effet,

10) L'activité éducative, p. 29.

l'éducation peut-elle relever le défi de faire de nous "des hommes complets, capables de sérénité et d'harmonie" si elle ne nous permet pas d'apprendre à nous transformer et à nous évaluer nous-mêmes? Ainsi, l'article insiste pour que l'apprentissage soit authentique tout en laissant au professeur l'emprise presque totale qui est la sienne sur la transmission des connaissances. Bien qu'au nom de l'apprentissage authentique il s'attaque aux méthodes actuelles, il n'est pas présenté de mise en question explicite du caractère artificiel des programmes que nous avons à digérer. Il faut interpréter ses tableaux pour voir qu'il y aurait peut-être de graves questions à poser à ce sujet. Pourtant, le tableau de la répartition des choix de cours est suffisamment éloquent. Bien qu'il soit difficile d'y trouver un critère rationnel présidant à la répartition des cours, il semble possible, quand on y songe, de parler soit de fatum, soit de hasard... Pourtant, le procès radical et systématique du programme du Baccalauréat serait une étape essentielle à une formation véritablement positive. (11)

"Les programmes ne deviennent des réalités concrètes que le jour où ils passent dans l'expérience vécue de l'étudiant; et cette expérience n'a lieu qu'à partir du moment où l'étudiant a pris l'initiative d'en faire son projet personnel où il s'engage dans une suite d'actions le conduisant à élaborer, par lui-même et pour lui-même, cet ensemble de connaissances que le programme lui propose, à s'approprier ce programme par ses propres démarches et à intérioriser les connaissances au point qu'elles deviennent partie de sa substance et de son être. Pour que l'expérience d'apprentissage soit authentique, le sujet en formation ne doit pas se borner à recevoir des connaissances toutes faites ou des produits finis comme des corps étrangers; il doit, par une activité personnelle, les élaborer à nouveau, à partir des éléments mis à sa portée dans le cours des études." (12)

11) Si on lit entre les lignes de la note cinq de l'auteur, on comprend qu'il se pose des questions tout en ne remettant pas nécessairement en cause cette division. C'est le genre de curriculum difficilement analysable, puisqu'il ne signifie peu de chose. Allez donc critiquer une réalité dont le sens s'escamote sous l'analyse.

Une fois posé ce qu'il en est de l'apprentissage authentique, il est d'autres questions qui surgissent et auxquelles M. Clermont ne semble pas penser. Ainsi, comment s'opère cette transformation chez l'étudiant et quel type d'assistance a-t-il besoin au cours de ce processus? Fondée par la liberté, l'éducation s'actualise à travers l'épreuve essentielle de la liberté humaine: la fidélité à soi-même dans une relation interpersonnelle. (Est-ce que cet énoncé n'a pas un goût de sérénité et d'harmonie?). Sans pécher par romantisme, il convient de parler ici de deux libertés qui se rencontrent, se respectent et s'interrogent (il s'agit aussi de deux histoires, donc...).

"L'éducation serait donc ici la relation (pédagogique, libre et selon une éthique) entre l'éduqué qui se transforme, qui devient autre et l'éducateur qui participe à cette transformation qui influence et oriente l'éduqué en quête de fins et de moyens." (13)

Comme il a été souligné précédemment l'aspect essentiel de cette démarche sera chez l'étudiant qui assumera son enquête. Le rôle du professeur, en plus de l'assister dans ces recherches, sera de favoriser chez l'étudiant l'intégration et la compréhension ordonnée de l'information qu'il aura recueillie.

Avant de conclure, il serait pertinent de jeter un peu de lumière sur la relation étudiant-professeur.

Suivant la définition de l'éducation qui vient d'être formulée, on assigne à l'expérience d'apprentissage le cadre de cette relation. Cette définition nous apprend (de toutes façons elle le postule) que l'acte d'apprendre repose, pour une part essentielle, sur la participation librement consentie à cette relation de l'étudiant et du professeur. Si, ce qui est à développer chez l'étudiant ce sont surtout des attitudes avant les connaissances et si l'on demande à la relation professeur-étudiant de remplir cette mission, il suit que le rôle du professeur subit un déplacement analogue à celui de l'étudiant: de transmetteur de connaissances, il doit

13) Les objectifs de l'école secondaire, p. 12.

devenir capable, par ses attitudes avant tout, de favoriser la démarche de l'étudiant. Son comportement est celui d'une personne qui peut aider, qui peut expliquer, mais qui attend que l'étudiant en voit la nécessité. L'aspect principal de son rôle sera de traduire en interaction positive la somme des expériences qui constitue son histoire.

"Bien souvent l'éducateur pèse plus sur... l'étudiant par sa sensibilité inconsciente que par son comportement conscient." (14)

Au terme de cette analyse, après une série de questions, apparaît un modèle possible de l'activité éducative; une conception de l'éducation centrée sur l'étudiant, qui fait de lui l'élément moteur de sa formation. Surtout, une vision cohérente (je le souhaite) d'un projet éducatif dont les finalités résident dans l'épanouissement et l'autodétermination de l'individu.

Il est apparu pertinent qu'à maintes reprises, au cours de ce texte, soient soulignés des extraits de l'article de M. Clermont ayant de fortes ressemblances avec le modèle qui vient d'être défini. Trois passages ont été plus particulièrement analysés. Il convient de préciser maintenant qu'en plus de ces trois passages, on retrouve quatre questions (pp. 18 et 19) qui orientent l'analyse de M. Clermont vers le modèle organique de l'activité éducative ou, tout au moins, vers une véritable problématique de l'éducation considérée dans ses fondements, et autour desquelles l'ensemble du texte tente de s'organiser.

- "Quels sont les principes qui rendent l'éducation possible?"
- "Quels en sont les fondements philosophiques et psychologiques?"
- "L'expérience d'apprentissage et les connaissances doivent-elles s'enraciner dans le vécu?"
- "Quelle est l'importance de la liberté dans l'activité éducative?"

Pour terminer, quelques questions au Département :

- A quoi reconnaît-on que la tâche de former des philosophes a été accomplie avec succès?
- Peut-on dire qu'il existe, de façon régulière au Département, ce qu'on pourrait appeler des relations pédagogiques, libres et selon une éthique, entre les professeurs et les étudiants?
- Est-ce une caractéristique de notre pédagogie de traduire en "réalité concrète" les programmes du Département?

JEAN-CLAUDE MINEAU

Dada ou Fada?

Faire dada SANS en Parler

Source, sources ! Elles
ne sont pas des fleuves;
il ne faut pas leur deman-
der d'itinéraire.

L'Essai sur DADA (Phi. Zéro, vol. I, n. 1) mérite d'être délacé, déchaussé afin d'y mieux sucer la plante d'un pied dépassé. (Verkauf, W., et al. Dada,... [monographie d'un mouvement]. Teufen, Suisse, 1957. Pp. 188 avec ill.) [Cette compilation par Verkauf assisté de Janco et Bollinger, en trois langues parallèles: anglais, allemand et français, comporte en plus des textes une Chrono-Lexi-Biblio-Dada. La négligence des traductions a déjà été signalée par François Sullerot en 1965, cf., fiche signalétique 3 ci-dessous, pp. 77-8.]

Satisfaction est un mot bas. Il est vague et il lâche. Il a la colique. INFORMATION, cependant, est un mot noble. Elle précise les différences. L'information critique est HAUTEMENT nécessaire. Même si le mutisme demeure la plus noble conquête de l'homme et le rire sa bonté naturelle. Humour noir ou pisse rose.

Dada ne se décrit pas au passé. Et le néo-dadaïsme ne s'écrit pas au présent. Pas dogmatique, je n'accepte pas l'opinion des autres. Dada fait partie de la culture. Pas de programme..., d'accord; mais des idées pour une idée: vivre et laisser mourir. Mais avec tact. Dans l'audace. Savoir jusqu'où on peut aller trop loin. L'aventure EST à l'EST, OU à l'OUEST. Honnêtement toujours, il faut sortir de la ruine en ruiné. C'est le sens des italiques, "où plus rien n'existe", pour Georges Ribemont-Dessaignes ou pour moi. Destruction de la destruction: preuve par neuf. Dadatrotte. Dadaglobe. Surtout ne jamais acheter de valeurs sûres. Do your shopping early.

Ready-Mix pour une cuisine Dada-Surréal: (régime pédagogique balancé: Dada. Vive le Canada!).

1. Sanouillet, Michel. Dada à Paris, P., J.-J. Pauvert, 1965. Pp. 646 avec bibliog. (p. 605-27) et index (629-42). Cette oeuvre fut réalisée en grande partie à l'Université de Toronto grâce aux subventions du Conseil des Arts et du Conseil National de la Recherche sur les Humanités.
2. Cahiers DADA, Surréalisme. Association internationale pour l'étude de Dada et du Surréalisme. N. 1 (1966) avec bibliog., p. 214-24; n. 2 (1968) avec bibliog., p. 235-45; n. 3 (1969) avec bibliog., p. 104-33.
3. Revue de l'Association pour l'Etude du Mouvement Dada, n. 1 (oct. 1965), avec bibliog., p. 75-88.
4. Tzara, Tristan. Sept Manifestes DADA. Lampisteries. P., J.-J. Pauvert, 1963. Pp. 152. (P. 58 : "Un grand philosophe canadien a dit : Le pensée et la passé sont aussi très sympathiques.")

Sympathiquement. Fichement, à la bonne vôtre.

ROLAND HOUDE
 professeur de philosophie
 à l'Université de Montréal

Remarques sur la philosophie québécoise

Longtemps considérée comme un nouveau-né, la philosophie canadienne-française intéresse davantage, chaque jour, ceux qui se penchent sur l'histoire du Québec. Les travaux des chercheurs sur l'introduction du thomisme au Canada français vers l'époque de la renaissance religieuse (1840-1855) et sur l'enseignement de la philosophie au Petit Séminaire de Québec (1765-1880) et au Collège de Montréal (1790-1876), montrent la possibilité de confection d'une philosophie proprement nationale. La publication prochaine d'une "Bibliographie de philosophie canadienne (1867-1967)" (P.U.M.) (1) de Roland Houde, et la publication récente d'une "Historiographie de la philosophie au Québec 1853-1971" (Hurtubise HMH) (2) d'Yvan Lamonde, ne font que confirmer notre position. On ne doute plus, maintenant, que les philosophes canadiens-français aient vu le jour il y a déjà plus d'un siècle. Face à l'histoire de notre patrimoine philosophique, l'inertie décevante disparaît peu à peu de l'univers philosophique, et ce qui semblait hier une hérésie est, aujourd'hui, devenu un dogme. La philosophie canadienne-française existe. Comme son histoire n'a guère été enseignée dans nos maisons d'enseignement jusqu'à ces dernières années (sauf à l'Université de Montréal), on peut supposer que nos 499 professeurs collégiaux de la philosophie (3) ignorent leur patrimoine philosophique. Il ne serait pas inutile de leur souligner que le Ministère de l'Éducation a déjà suggéré un cours de niveau collégial sur l'histoire de la philosophie au Canada français: (Cf., "Annuaire de l'Enseignement collégial", 1967-1968, Cahier IV, p. 51.). (Biens des intellectuels, sans doute, ne partageront pas mon opinion et resteront assurés que la philosophie canadienne-française ne fait qu'apparaître, ou bien encore qu'elle doit nécessairement naître de l'académie.) Mon intention n'est point d'entreprendre ici l'étude des échanges philosophiques entre l'Europe et l'Amérique, ou la présentation des modalités proprement québécoises de perception et d'élaboration de certains problèmes philosophiques, mais plutôt de promouvoir l'intérêt des Canadiens français à leur histoire. Pour ce faire je présente ici une esquisse de la physionomie philosophique du Canada français.

Les Relations des Jésuites (Vol.L., pp. 191, 212) (4) informent le lecteur que la première éclosion publique de vie philosophique au

Québec se tint dans la ville de Québec le 2 juillet 1666. On y apprend également que l'intendant Talon prit part à la discussion, le tout en latin. Notons, en passant, qu'on y interrogea un jeune élève qui allait devenir par la suite l'explorateur du Mississipi: Louis Jolliet. On vit apparaître plus tard des professeurs de philosophie de qualité appréciable: signalons la présence en 1731 du père François Bertin Guesnier (24 janvier 1694-18 décembre 1734) et celle, en 1757, du père Jean-Batiste de la Brosse ou "Labrosse" (30 avril 1724-1782). Ce n'est cependant qu'en 1789 que débuta l'enseignement de la philosophie à Montréal, lorsqu'on institua une chaire de philosophie au Séminaire de Montréal.

Le siècle suivant voit surgir toute une pléiade de chercheurs et d'écrivains. Le XIXe siècle marque la période seconde de la philosophie au Québec, période qui égale celle du roman naissant, tant par la valeur que par le nombre de signatures qui l'ont illustrée. Parmi celles-ci, il convient de citer au premier rang l'abbé Jérôme Demers (1774-1853), auteur du premier manuel philosophique canadien-français: "Institutiones Philosophicae ad usum Studiosae Juventutis" (ex Typis Tho. Cary. e socii. 1835.) (5) Ses "principes philosophiques ou doctrines pour étudiants" font de cet abbé le premier philosophe véritablement québécois. Cet homme avait des préoccupations variées: on le verra dessiner les plans du Séminaire de Nicolet et écrire un traité d'architecture et de physique; il s'intéressait à l'astronomie et était considéré comme un solide mathématicien. Il n'en faut pas plus pour que son nom reste dans l'histoire canadienne comme un symbole d'opiniâtreté, de constance, d'irréductible persévérance.

On sait que le Séminaire de Saint-Hyacinthe eut l'honneur de loger Isaac-Stanislas Désaulniers (1811-1868), professeur remarquable et homme-clef de l'introduction du thomisme au Canada français, bien avant l'Encyclique Aeterni Patris (4 août 1879) de Léon XIII. En 1853, on trouve une publication d'un professeur de Droit: il s'agit de François-Marie-Uncas-Maximilien Bibaud et de son "Essai de logique judiciaire" (6) (Montréal: De Montigny et Cie). Nous aurions le plus grand tort, à mon avis, d'exclure cette oeuvre de position très particulière du logis de la philosophie canadienne-française. Louis-Adolphe Pâquet (1859-1942) fera lui aussi sa marque dans l'univers philosophique de l'époque. - Le XX siècle le connaît surtout par ses "Etudes et appréciations".

Depuis 1950, il n'y a à peu près que le père Louis-Marie Régis qui réussit à percer et se faire reconnaître comme philosophe par le peuple québécois. N'oublions pas Yvan Lamonde, (philosophe, historien et bibliographe remarquable), dont les travaux garnissent la bibliothèque québécoise. Egalement serait-il bon de signaler les penseurs non académiques, plus spécialement les écrivains spécialisés dans les arts et lettres (je pense aux Réginald Martel, Gilles Toupin, Gilles Boileau...) dont les articles renferment très souvent une pensée courageusement exprimée, douée d'un sens profond de la vérité.

Enfin, on peut souligner, la condition de plus en plus riche de collection de canadiana philosophique de langue française: la collection Louis Melzack à l'Université de Montréal, le fond Désaulniers au Séminaire de Saint-Hyacinthe, l'imposante collection de la bibliothèque de l'Université Laval...

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE :

- 1) Lucien Beauregard, ptre. "La part de M. Isaac-Stanislas Désaulniers à l'introduction du thomisme au Canada français vers l'époque de la renaissance religieuse de 1840 à 1855." in (Rapport 1941-1942) La Société Canadienne d'Histoire de l'Eglise Catholique. pp. 77-88.
- 2) Venant Cauchy, "Philosophy in French Canada: its past and its future." in Dalhousie Review (autumn, 1968). pp. 384-401.
- 3) Vianney Décarie, "La recherche en philosophie au Canada français." in "La recherche au Canada français", (textes présentés par Louis Baudoin), Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal, 1968. pp. 143-148.
- 4) Stanley French, "Considérations sur l'histoire et l'esprit de la philosophie au Canada français." in Cité Libre, XV' année, no. 68. (juin-juillet 1964). pp. 20-26.

- 5) Amédée Gosselin, "L'Instruction au Canada sous le régime français (1635-1760)."
Québec, Typ. Laflamme & Proulx, 1911.
- 6) Yvan Lamonde, "L'Enseignement de la Philosophie au Collège de Montréal 1790-1876."
in Culture, XXXI, 2 (juin 1970), pp. 109-123;
in Culture, XXXI, 4 (décembre 1970), pp. 312-326.
- 7) Yvan Lamonde, "Philosophies et philosophes européens au Québec (XVII'-XX' siècle)."
in "La Communication" Actes du XV' Congrès de l'A.S.P.L.F.)
Editions Montmorency, Montréal, 1971, pp. 212-3.
- 8) Yvan Lamonde, "Historiographie de la philosophie au Québec 1853-1971",
Les Cahiers du Québec / Hurtubise HMH, Collection Philosophie, Montréal, 1972, 245pp. Le lecteur a accès à une bibliographie aux pages 227-236.
- 9) Marc Lebel, "L'Enseignement de la philosophie au Petit Séminaire de Québec (1765-1880)."
in Revue d'Histoire de l'Amérique Française, XVIII, 3 (décembre 1964), pp. 405-424; pp. 463-473 (Bibliographie).
in RHAF, XVIII, 4 (mars 1964), pp. 582-593.
in RHAF, XIX, 1 (juin 1965), pp. 106-125.
in RHAF, XIX, 2 (septembre 1965), pp. 238-253; pp. 323-328 (Bibliographie).
- 10) Louis-Marie Régis, o.p., "La religion et la philosophie au Canada français."
in "Canadian Dualism/La Dualité canadienne (Studies of French-English Relations; Essais sur les relations entre Canadiens français et Canadiens anglais)."
Edited by Mason Wade; Mason Wade, éditeur. University of Toronto Press (1960); Presses Universitaires Laval (1960), pp. 56-77.
- 11) C. De Rochemonteix, "Les Jésuites et la Nouvelle-France au XVII' siècle".
Paris, Letouzey Et Ané, éditeurs; Tome 1: 1895; Tome 2: 1896; Tome 3: 1896.

- 12) C. De Rochemonteix, "Les Jésuites et la Nouvelle-France au XVIII^e siècle".
Paris, Alphonse Picard et Fils Editeurs, 1906. Tome 1
et 2.

SOMMAIRE BIBLIOGRAPHIQUE :

- 1) "Bibliographie. Enseignement de la philosophie au Petit Séminaire de Québec (1765-1880)."
Par Marc Lebel, in RHAF, XVIII, 3 (décembre 1964), pp. 463-473.

Sommaire : 1- SOURCES

(a) Sources manuscrites: on y trouve (1) une liste des "Cahiers de notes d'élèves et de professeurs" (ASQ) (1782-1882); (2) une liste des "Thèses de philosophie" (ASQ) (1772-1797); (3) une liste de certaines sources manuscrites précieuses à la recherche (: lettres, mémoires, listes de livres, factures, catalogues des livres de la bibliothèque, ...) (1705-1880).

(b) Sources imprimées: en plus (1) d'une liste des manuels de philosophie utilisés par le Petit Séminaire de Québec (1769-1863), le chercheur trouvera une liste (2) de certains prospectus, catalogues et annuaires (1830-), une liste (3) de journaux publiés entre 1834 et 1881, et (4) certaines autres sources imprimées.

2- DICTIONNAIRE

3- ETUDES

4- PERIODIQUES

- ✓ 2) "Bibliographie, Index des auteurs et des ouvrages philosophiques au Séminaire de Québec 1792-1881."
par Marc Lebel, in RHAF, XIX, 2 (septembre 1965), pp. 323-328.

Cette précieuse bibliographie dépouille:

- 1) le catalogue de l'abbé Dudevant (1782);
- 2) la liste des livres vraisemblablement achetés par M. Holmes pour le Séminaire de Québec en 1836-37.
- 3) le catalogue de la bibliothèque des écoliers (vers 1838).
- 4) l'index des auteurs et des ouvrages cités dans le premier manuel philosophique canadien français (1835).
- 5) le catalogue de la bibliothèque des écoliers en 1881.

JEAN-PIERRE LEGARE

NOTES

- 1) Je rencontrai pour la première fois l'annonce de cette imposante bibliographie à l'intérieur d'un article d'Yvan Lamonde inséré au numéro 1 du volume 11 de la revue Emergences (sept.-oct. 1967), p. 3.
 - . On fait ensuite mention de cette bibliographie dans "La recherche au Canada-français", P.U.M., 1968, p. 145.
 - ✓ En 1969, Lamonde en glissera un mot dans sa thèse de M.A. (Histoire). U. Laval, Institut d'Histoire, 1969, XXIV-146p.
 - . En 1972, les Presses de l'Université de Montréal acceptent de publier cet ouvrage qui sera sans doute très précieux aux chercheurs.

- 2) Yvan Lamonde, "Historiographie de la philosophie au Québec 1853-1971", Les Cahiers du Québec/Hurtubise HMH, Collection Philosophie, Montréal, 1972, 245pp. Le lecteur a accès à une bibliographie chronologique en historiographie aux pp. 227-36.

- 3) Recensement officieux de la Société de Philosophie de Montréal: février 1972.

- 4) Il s'agit de l'édition Thwaites:

"The Jesuit Relations and Allied documents. Travels and explorations of the Jesuit missionaries in New France, 1610-1791".
Ed. by Reuben Gold Thwaites, N.Y. Pageant Book Co., 1959, 78 v.
(The original French, Latin, and Italian texts, with English translations and notes.)

- 5) Les "Institutiones Philosophicae..." sont suivies de "Traité des preuves de la Religion révélée", tel qu'il se trouve dans un Cours élémentaire de Philosophie, à l'usage des Collèges; i vol. 12', Lyon, 1823.

Il remplit les pages 339-393 du manuel de Demers.

- 6) Maximilien Bibaud: "Essai de logique judiciaire; ouvrage qui doit servir d'appréciation, et sur quelques points, d'antirrhétique de la Logique Judiciaire publiée à Paris, en 1841 par M. Hortensius de St-Albin, Juge au tribunal de la Seine,...". Bibaud se présente à la page-titre comme Avocat Consultant et Professeur de Législation au Collège Ste-Marie, Maison des R.R.P.P. Jésuites.

La philosophie comme indisciplin

La philosophie se reconnaît avant tout à son absence d'objet. J'entends par objet le point sur lequel une discipline fixe son regard. La médecine a pour objet le corps humain; le droit s'attache aux lois; la géologie analyse les minerais. Mais qu'est-ce que cette curieuse de science que l'on nomme "philosophie" a comme objet? Quelques-uns soutiendront avec enthousiasme: l'esprit ou l'âme. Mais ces mots ne sont-ils pas des termes folkloriques pour désigner le psychique, objet premier de la psychologie? D'autres suggéreront la société et ses modes de production; la sociologie et l'économie se sont depuis longtemps emparé de ces objets. Quelques mystiques à la "menthe" croiront naïvement que philosophie et sagesse ne font qu'un; si l'on entend par sagesse une perfection du savoir, non seulement la philosophie, mais toutes les sciences se réclament de cet idéal. Et si la sagesse est vue comme l'harmonie de l'existence individuelle, on peut rappeler à cette affirmation d'exclusivité de la part de la philosophie que chaque religion croit avoir la prescription pour arriver au bonheur sage et que chaque individu pense l'avoir atteint, même s'il n'a jamais lu un livre dit "philosophique". Enfin, les vieilles barbes grisonnantes et artistotéliennes défendront avec chauvinisme les définitions voulant que la philosophie soit "la science des causes" ou encore "la science de l'être en tant qu'être"; mais toute science cherche les causes ayant engendré son objet. En ce qui concerne la définition ontologique, je soutiens qu'être suppose objet: l'être en tant qu'être c'est l'objet en tant qu'objet. De cette manière chaque discipline cherche à cerner l'être puisqu'elle dissèque son objet propre.

Alors que reste-t-il à la philosophie? Rien, sinon des mots. Et encore ceux-ci sont vaillamment gardés par la linguistique et la philologie. En somme la philosophie est sans objet précis; elle n'est qu'une bouteille vide.

Si la philosophie n'est pas propriétaire d'un objet, il en résulte qu'elle ne peut s'apparenter à une discipline précise - si l'on suppose qu'une discipline se construit parallèlement à la découverte de son objet, au sens où une discipline est le mode d'approche, la stratégie d'observation d'un objet quelconque. Par exemple, la discipline médicale s'est élaborée en fonction des procédés d'auscultation du corps humain, allant de la simple prise du pouls à l'analyse des résultats de l'électrocardiogramme. De même l'administration de soins se fait toujours parallèlement à une vision du corps: si ce dernier est

perçu comme une structure organique faible, qui ne peut, par ses propres ressources, éliminer les symptômes de la maladie, on aura recours à l'allopathie, essence de la médecine traditionnelle, qui consiste à "recharger" l'organisme au moyen de composés chimiques; par contre, si le corps est vu comme un potentiel énergétique en grande partie inexploité, la méthode homéopathique, préconisant la guérison par un accroissement des symptômes - le vaccin illustre bien cette méthode - sera alors prescrite au patient. Tout ceci pour expliquer que l'élaboration d'une discipline se fait en fonction de son objet. Sans objet, l'existence de toute discipline est impossible: tel est le cas de la philosophie.

Cette non-spécialisation engendre un élargissement des sentiers philosophiques. Tout peut se prêter à la discussion philosophique, du simple noyau atomique au système politique le plus complexe. C'est ainsi que l'on parlera de philosophie "sociale", "économique", de la vie, des sciences, de l'art..., et de quoi encore? Cependant le choix d'un corpus à analyser est régi par une condition: l'incertitude.

Ce qui importe n'est pas tellement l'objet comme tel, mais sa position dans un système quelconque. Si celui-ci a été clairement perçu et classé par sa discipline, aucune teinte philosophique ne peut s'y prêter. Par exemple, la physiologie du système musculaire n'aura jamais comme tel une portée philosophique, car ce sujet a été épuisé par la biologie. Par contre, un objet peut se prêter au discours philosophique dans la mesure où il déborde l'espace de certitude encadré par un système. Dans la même ligne d'idée, je pense aux phénomènes de l'hérédité, de l'évolution et du comportement, qui se prêtent couramment à la spéculation philosophique et qui, "par hasard" n'ont pas été définitivement catalogués par la discipline biologique. En deux mots, la philosophie commence là où la certitude finit.

Aussitôt que l'objet choisi est clairement défini par "sa" science, la philosophie doit s'enfuir et chercher un autre lieu où parasiter. A titre d'exemple on peut citer la glande pinéale qui fut longtemps un point de spéculation à cause de l'incertitude de la science biologique à son sujet; Descartes, entre autres, prétendait qu'elle était le point de jonction reliant l'âme et le corps. Maintenant que la science a vérifié expérimentalement que cette partie du cerveau est le centre coordonnant les états de veille et de sommeil, je vois difficilement un Descartes contemporain écrire un traité philosophique sur la glande pinéale.

Bref, cette éminence grise de la science fait songer à une grenouille qui sautillerait de nénuphar en nénuphar, sans jamais se fixer.

GABRIEL BERTRAND

LES RECHERCHES DE PHILOSOPHIE DES SCIENCES EN QUÉBEC
investigations de la philosophie des sciences au Québec
(Rapport d'analyse - APPRC 1967-70). Par Richard Gagnon,
Normand Lacharité, André Vézina et collaborateurs. Montréal,
mars 1972. (1)

1- HISTOIRE DU PROJET

Fondée en 1963, l'Association des Professeurs de Philosophie
de l'Enseignement Collégial (APPEC) crée en 1967 un comité de recherche
ayant pour tâche d'évaluer la situation de la philosophie au collégial.
Le projet d'étude fut présenté en janvier 1968 à l'Institut de Recherche
Éducative (I.R.E.) du Québec. L'I.R.E. accepta
de financer le projet et de publier les comptes rendus
annexés et une table des matières détaillée qui couvrent 66 pages. En
ce qui concerne le résultat...

comptes rendus

2- OBJECTIF DE L'ÉTUDE

Le but de cette analyse était d'attirer une attention au
niveau des recherches et sur ce que les professeurs de la philosophie
avaient de sa pratique dans l'enseignement et dans un cadre collé-
gial et universitaire (p. 2).

3- ÉTAPES DE LA RECHERCHE

En plus de l'élaboration du projet et de la présentation à l'I.R.E.,
on peut décrire quatre étapes majeures à cette recherche:

- 1) Formation de l'équipe
- 2) Élaboration non dirigée de 13 groupes de professeurs
de l'APPEC, Collège et École Supérieure

3) Le facteur humain consistant en l'apport au service de documentation
du Département de Philosophie de l'I.R.E.

4) L'I.R.E. est maintenant R.I.E.

LES PROFESSEURS DE PHILOSOPHIE DES COLLEGES DU QUEBEC: leurs représentations de la philosophie comme savoir et comme pratique. (Rapport d'enquête - APPEC 1967-70). Par François Charbonneau, Normand Lacharité, André Vidricaire et collaborateurs. Montréal, mars 1972. (1)

1- HISTORIQUE DU PROJET

Fondée en 1963, l'Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement Collégial (APPEC) créa en 1967 un comité de recherche ayant pour tâche d'évaluer la situation de la philosophie au collégial. Ce projet d'étude fut présenté en janvier 1968 à l'Institut de Recherche Pédagogique (I.R.P.) du Ministère de l'Education (2). L'I.R.P. accepta de financer le projet et ce rapport de 274 pages (sans oublier une annexe et une table des matières détaillée qui couvrent 68 pages), en est le résultat net.

2- OBJECTIF DE L'ENQUETE

Le but de cette enquête était d'effectuer une "recherche au niveau des représentations que se font les professeurs de la philosophie, ainsi que de sa pratique dans l'enseignement et dans un cadre socio-culturel spécifique" (p. 3).

3- ETAPES DE LA RECHERCHE

En plus de l'élaboration du projet et sa présentation à l'I.R.P. on peut dégager quatre étapes majeures à cette recherche:

1) Constitution du corpus:

- a) Entrevues non dirigées de 18 groupes de professeurs de CEGEP, Collèges et Ecoles Normales.

1) Le lecteur pourra consulter ce rapport au Service de documentation du Département de philosophie de l'U. de M.

2) L'I.R.P. est maintenant R.I.P.

b) Entrevues semi-dirigées de professeurs des Facultés de philosophie de Montréal, Laval, Sherbrooke, Trois-Rivières et Ottawa.

c) Des recherches statistiques.

2) Analyses, selon des schèmes sociologiques, du contenu de ces trois sources de données.

3) Analyse-synthèse de (1.a).

4) Hypothèses et rédaction du rapport.

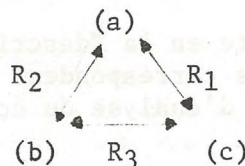
4- GRILLE D'ANALYSE DU CORPUS DES ENTREVUES

Deux genres de catégories furent utilisées pour le classement des énoncés constituant le corpus des entrevues: des catégories simples et des catégories-relations.

La grille d'analyse contient trois catégories simples principales: a) la représentation de la philosophie comme discipline; b) l'enseignement de la philosophie; c) son insertion sociale. Ces deux dernières catégories se divisent en sous-catégories telles que "objectifs", "contenus", "vie départementale", "professionnalisation", etc., pour (b), et "la philosophie comme élément socio-culturel", "la relation du professeur à son groupe social", etc., pour (c).

Une catégorie-relation est celle formée par la relation entre deux catégories simples. On trouve deux groupes de catégories-relations dans cette grille d'analyse.

Le premier groupe se compose de relations entre les catégories et sous-catégories simples. Ainsi obtient-on trois relations R_1 , R_2 , R_3 , qu'illustre le schéma suivant:



Par exemple: un énoncé où l'on définit la philosophie comme force sociale serait classé dans la catégorie R_1 (a, c).

Le deuxième groupe de catégories-relations se compose de relations entre les catégories et sous-catégories simples appliquées à la philosophie, et ces mêmes catégories appliquées à une autre discipline, comme une science humaine. On obtient alors des "catégories-miroirs":

$$R_4 (a \longleftrightarrow a_1)$$

$$R_5 (a \longleftrightarrow b_1)$$

$$R_6 (a \longleftrightarrow c_1)$$

$$R_7 (b \longleftrightarrow a_1)$$

etc...

Est un exemple de R_4 : une proposition où sont comparés les démarques philosophiques et scientifiques.

On souligne dans le rapport que le nombre de catégories-relations possibles dépasse de loin le nombre utilisé, mais leur "caractère systématique" a néanmoins favorisé le classement des données en un fichier des énoncés. Grâce à ce fichier, la "structure de discussion" des 18 groupes rencontrés au niveau collégial a pu être décrite, i.e. "l'ordre et l'importance relative des thèmes aux problèmes traités dans la discussion, ainsi que les propositions explicitement énoncées, le tout décrit dans les termes de la grille d'analyse" (p. 13). Ces structures de discussion ont servi de base à la rédaction de ce rapport.

5- ORGANISATION DU RAPPORT

Le rapport se divise en deux parties: "Analyse de contenu" et "Interprétations d'ensemble". Chacune de ces deux parties comportent trois chapitres.

La première partie consiste en la "description ordonnée des entrevues" et ses trois chapitres correspondent aux trois catégories-simples principales de la grille d'analyse du corpus des entrevues.

La deuxième partie "(...)" est une brève analyse de la notion de crise qui fournit les catégories selon lesquelles les trois chapitres sont ordonnés: on se place successivement aux plans intellectuel, psychologique et sociologique pour formuler des hypothèses d'ensemble sur le groupe de professeurs, le plus souvent en se plaçant du point de vue d'un diagnostic à porter sur la base des résultats de la Première Partie" (p. 14).

Dans les deux parties du rapport, "(...)" les hypothèses portent tantôt sur la nature ou le contenu des représentations tantôt sur le langage des professeurs, et tantôt sur les comportements ou réactions" (p. 15).

6- CONCLUSION GENERALE

La conclusion de ce rapport analyse comme autant de symptômes, les représentations que se font les professeurs de la situation de crise; le résultat en est un diagnostic général. Ce diagnostic se divise en deux parties: une première se situant au plan psychologique; la seconde aux plans intellectuel et sociologique.

Au plan psychologique, on décèle des problèmes d'adaptation. En effet, et il faut ici se souvenir que les entrevues eurent lieu en 1968, les professeurs ont dû affronter une double adaptation: adaptation à cette nouvelle clientèle que constituent les étudiants de CEGEP; et adaptation à la culture contemporaine, culture qui est elle-même en crise.

Aux plans intellectuel et sociologique, on souligne trois pertes qui constituent autant d'aspects de la crise: perte de consensus doctrinaux et idéologiques, perte d'un code de rôles et perte d'autonomie.

On assiste à ce que les auteurs appellent un "effritement des consensus sur la doctrine, sur les objectifs pédagogiques (même implicites) à poursuivre, sur les valeurs véhiculées, etc." (p. 270)

De plus, les rôles qu'on attend à présent du professeur de philosophie ne sont plus les rôles joués et/ou attendus hier. Au plan pédagogique, les jeunes professeurs ne cessent de souligner un certain

"déphasage" entre leur formation universitaire et l'enseignement de la philosophie au collégial. Au plan socio-culturel, on assiste à une remise en question du rôle du professeur de philosophie ainsi que du philosophe lui-même.

On assiste également à une remise en question de l'autonomie de la philosophie comme discipline; cette remise en question s'opère sur deux plans et prend l'allure d'une diminution d'autonomie. Au plan théorique, le discours scientifique semble occuper de plus en plus la place prestigieuse qu'avait auparavant la philosophie. Au plan institutionnel, on remet en question l'aspect "formation générale" de la philosophie, pour se tourner plutôt vers les sciences humaines qui semblent plus aptes à une "recherche du milieu humain concret" (p. 272).

Cette description de la crise aux plans psychologique, intellectuel et sociologique appelle le diagnostic général suivant: les professeurs de philosophie sont aux prises avec le problème de la perte d'identité, identité "entendue comme système relativement unifié et reconnu des représentations de la tâche et de la fonction, compte tenu de la conjoncture" (p. 273).

Le rapport se termine par ce dernier diagnostic:

"(...) selon toute apparence, les professeurs conservent le goût, déjà ancien, de commenter l'état de la philosophie, ici au Québec, un peu à la manière dont nous le faisons nous-même tout au long de ces pages. Malgré l'impatience que certains commencent à manifester contre cette "réflexivité" un peu inquiétante, nous continuons, nous Québécois, de commenter sans répit les vicissitudes ou les potentiels de notre existence comme philosophes. Peut-être le faisons-nous d'autant plus que nous doutons d'exister pleinement (un peu comme on se demandait, il y a quinze ou vingt ans s'il existait une littérature québécoise...) et que nous avons mauvaise conscience de ne pas avoir réalisé la philosophie québécoise, dont nous sentons confusément qu'il faudra absolument la produire pour être à la hauteur d'on ne sait quel destin que nous considérons nôtre..."

Ce rapport, fruit d'un travail laborieux, honnête et malheureusement, peu glorieux, constitue à mon avis une contribution importante à la réflexion très actuelle (à l'occasion de régimes pédagogiques, par exemple) sur l'état de la philosophie au Québec. Un document qui mérite une attention plus que passagère.

ROBERT RIDYARD

CULTURE ET LANGAGE

En collaboration. Montréal, Hurtubise HMH, Les Cahiers du Québec, no 11, Collection Philosophie, 1973. 286 pages avec index des noms cités.

Deux de mes confrères ayant présenté dans cette revue des comptes-rendus d'articles parus dans Culture et Langage, sous la section "culture et critique", il m'est apparu opportun d'indiquer l'autre facette de cet ouvrage - à savoir: la section "Epistémologie" par un compte rendu de l'article marquant la fermeture du projet; fermeture qui n'est, en fait, qu'une ouverture à une critique de plus en plus radicale et systématique à l'égard de la métaphysique occidentale.

LA METAPHYSIQUE ET LES NOMS. Par Claude Panaccio

ou Contribution à la déconstruction de la métaphysique. (1)

L'unité de tout ce qui se lasse viser aujourd'hui à travers les concepts les plus divers de la science et de l'écriture est au principe, plus ou moins secrètement mais toujours, déterminée par une époque historico-métaphysique dont nous ne faisons qu'entrevoir la clôture. (J.Derrida)

Si l'une des entreprises de la philosophie contemporaine vise essentiellement à déconstruire systématiquement cette chose qui n'est pas une seule et même chose, mais qui se présente malgré ses différentes formes sous le "nom" de métaphysique, il y a lieu, comme nous l'indique C. Panaccio d'étudier son "fonctionnement comme

1) Nous ajoutons ce sous-titre.

discours" par opposition à la spécificité du "discours théorique contemporain"(hypothèse 2)(2); examiner l'un des traits les plus caractéristiques du discours métaphysique à savoir: "l'utilisation explicative et normative des noms abstraits dont la référence est comprise sur le modèle de celle des noms concrets" (hypothèse 3); enfin, d'analyser "la pratique discursive" de cette même métaphysique établie sur une certaine connivence avec "des théories du langage qui privilégient le nom et la plupart du temps le nom propre comme modèle du signe en général" (hypothèse 4, qui fait plus particulièrement l'objet du texte).

L'auteur analyse donc la spécificité du discours métaphysique en regard d'une certaine utilisation du langage qui vise à privilégier le nom comme modèle du signe puisque, nous dit-il:

S'il est vrai que cette ontologie de l'identité est au coeur même de la métaphysique, on peut alors pousser plus loin et remonter de l'ontologie à la logique de l'identité. C'est ici que la métaphysique sera définie, non plus par un certain nombre de thèses mais par une certaine utilisation du discours. (p. 254)

et plus loin:

Ce primat du nom est justement ce qui à toute fin pratique définit la logique de l'identité.
(P. 254)

En ce sens que les noms, en tant qu'ils bénéficient d'un certain privilège par opposition à l'ensemble des autres catégories syntaxiques, c'est-à-dire qu'en tant qu'ils fonctionnent comme modèles ou comme termes référentiels pour tous les autres signes, sont déterminés selon une relation univoque entre le signifiant et le signifié, par opposition à une logique, que nous pourrions appeler "de la différence", où chacun des éléments de signification ne peut être défini-

2) L'hypothèse 1 consistant à postuler que l'ensemble des discours théoriques contemporains ne peut être défini qu'en opposition à l'ensemble des discours classés comme métaphysiques.

ni qu'en fonction des oppositions qu'il entretient avec les autres termes du système. Ce primat du nom, c'est donc le privilège attribué au "signe isolé".

Ce privilège attribué à la relation univoque entre signifiant et signifié(s), au nom en tant que modèle ou terme de référence, C. Panaccio le vérifie dans les textes suivants: le Cratyle de Platon, le traité De l'interprétation d'Aristote, le dialogue De Magistro de saint Augustin, et la Summa logicae de Guillaume d'Occam.

Il ne peut y avoir d'équivoque sur l'intérêt d'une telle démonstration puisque l'on ne peut véritablement délimiter, comme nous le dit l'auteur de l'article, la pertinence du discours théorique contemporain qu'en raison des oppositions ou des similitudes, selon le cas, avec les théories classiques (ou métaphysiques) du langage. Toutefois, les perspectives de recherches qui rendraient compte d'une part de la deuxième et de la troisième hypothèses et d'autre part de la quatrième celles-ci, dans la mesure où cette dernière demanderait à être vérifiée à partir d'autres textes et d'autres corpus, théoriques (tels qu'indiqués par l'auteur, dont nous ne citons qu'un seul exemple, à savoir: "La linguistique comparée au XXe siècle") demeurent, étant ineffectuées, sans commune mesure avec le travail déjà réalisé de sorte que, malgré la "fécondité" des hypothèses formulées, on ne voit pas comment elles pourraient être toutes vérifiées intégralement, ou tout au moins sans modifications majeures (constatation reconnue d'emblée par l'auteur...).

LOUIS CUMMINS

"HOMMAGE A LORD BERTRAND RUSSELL"

Le 16 mai 1972, on radiodiffusait à Radio-Canada (CBF-FM), dans le cadre de la série "Document", une émission en hommage à Bertrand Russell, à l'occasion du centenaire de sa naissance. Considérant cette émission comme un inédit, j'ai tenu à en faire part aux lecteurs de Phi Zéro. J'en rapporte ici l'essentiel, c'est-à-dire ce qui concerne le caractère de Russell et sa pensée philosophique, avec l'intention avouée d'inciter les gens à lire les oeuvres de ce philosophe anglo-saxon.

On dit de Bertrand Russell qu'il était d'une rare honnêteté intellectuelle, qualité que peut-être plusieurs philosophes et pseudo-philosophes actuels devraient envier. Doué d'un esprit critique et auto-critique très développé, il n'hésitait pas à renoncer à une doctrine qu'il avait soutenue durant vingt ans. Aussi ce grand chercheur était-il un homme modeste. Par ailleurs, il pouvait exercer simultanément plusieurs activités, comme celles de sociologue, de savant et de philosophe. Il possédait, en outre, des connaissances scientifiques très approfondies. On dit également de Bertrand Russell qu'il avait trois passions: je laisse tomber la première, les liaisons amoureuses; c'est la deuxième, la recherche de la vérité, qui m'importe davantage; la troisième réside dans son désir de "communier" avec l'humanité.

La méthode utilisée par Russell pour mener à bien sa recherche de la vérité peut se résumer en cinq points:

1. On commence par poser un problème philosophique authentique et nouveau, dont la solution doit permettre de mieux comprendre la nature du monde.
2. On fait l'étude du contexte du problème posé en donnant des exemples concrets.
3. On émet une conjecture (hypothèse) qui pourrait résoudre le problème.
4. On élabore l'hypothèse et on montre ses conséquences.

5. On soumet ces conséquences à l'épreuve pour voir si elles donnent quelque chose de vrai.

En bref, la méthode de Russell est la méthode scientifique; elle n'est pas celle d'un dogmatisme qui bâtit des systèmes a priori, ni celle de l'historien de la philosophie. Comme Descartes, Russell fait table rase du passé; mais contrairement à Descartes qui déduit sa métaphysique de la physique de son temps, la durée restreinte de la relativité, pour ensuite reconstruire logiquement la structure du monde à la façon relativiste. Car Russell, en bon empiriste, tient compte des phénomènes de la réalité. D'autre part, dans l'élaboration de sa métaphysique, Russell a été influencé par son ami Whitehead; plus tard, cependant, il devait reconnaître la fausseté de sa métaphysique. Par la suite, il s'est rapproché d'une vision réaliste et matérialiste du monde, c'est-à-dire d'une vision du monde dans laquelle il n'y a que des systèmes physiques. La philosophie de Russell oscille finalement entre deux pôles: d'une part, le scepticisme, et d'autre part, une foi très grande dans la possibilité du moyen de connaître le monde.

Russell a construit plusieurs systèmes, mais son esprit sceptique a fait qu'il les a détruits l'un après l'autre. Son scepticisme n'était pourtant pas négatif; il était plutôt méthodologique, au service de la vérité. Ainsi, sa philosophie était toujours en construction.

De sa logique, on ne dit, au cours de l'émission, que peu de choses sinon qu'elle est mathématique et que tout peut s'y ramener à une conviction logique. J'ajoute, pour compléter, que l'atomisme logique de Russell est une doctrine qui admet le pluralisme; le monde n'est pas constitué de choses dépendant d'une réalité unique, mais de choses ayant de nombreuses qualités et relations, donc de faits. Il faut, par une analyse rigoureuse, clarifier les notions courantes du langage et passer de ce qui est confus à ce qui est clair et précis; aussi l'utilisation du principe du rasoir d'Occam s'impose-t-elle, car elle diminue le risque d'erreurs logiques en diminuant le nombre de prémisses.

Que pensait Russell, par ailleurs, de la religion, de l'éducation et de la politique? Russell disait que toutes les religions sont fausses, parce que leurs arguments ne sont pas empiriquement vérifiables, et néfastes, parce qu'elles sont empreintes d'un dogmatisme polémique. Il affirmait que toute éducation basée sur la crédulité

conduit à la déchéance, alors qu'une véritable éducation doit produire la pensée et le respect. Du côté politique, Russell prêchait l'amour de l'humanité; aussi s'est-il élevé contre toutes les guerres: celle de 1914, celle de 1939 et celle du Vietnam; pour lui, la paix était la chose la plus importante; son pacifisme le portait à la défense des objecteurs de conscience. D'ailleurs le Tribunal Russell a été fondé pour juger les crimes des Américains durant la guerre du Vietnam, à partir du principe que la force ne fait pas la légalité. Russell prônait aussi le désarmement nucléaire; selon lui, l'humanité est la seule espèce qui peut se détruire elle-même et l'homme n'a jamais été autant menacé par ses découvertes qu'à notre époque. Russell a toujours voulu sauver l'homme de lui-même au nom de ce qu'il a de meilleur.

Russell a beaucoup voyagé. Il aimait comparer le marxisme de l'Union Soviétique à l'Eglise de Rome. Il admirait la civilisation chinoise. Il a donné des cours à New York. Il disait des Américains qu'ils étaient gouvernés par le pétrole. Il reprochait aux Américains quand ils admiraient un auteur, d'aller seulement à ses conférences et de pas songer à lire ses livres. La plupart des Européens qui vont aux Etats-Unis en profitent pour venir au Canada; mais Russell n'est jamais venu à Montréal, n'y ayant jamais été invité. On n'a pas pensé, au Québec, qu'il était souhaitable d'inviter un homme qui critiquait les dogmatismes et surtout le thomisme!

Pour connaître Russell, il ne suffit cependant pas de lire ce compte rendu. Je vous suggère donc, pour terminer, les lectures suivantes:

- RUSSELL, Bertrand et WHITEHEAD, Alfred North, Principia mathematica, 3 vol., Cambridge University Press, 1910-12-13, 2e éd. 1926-27.
- RUSSELL, Bertrand, "The Philosophy of Logical Atomism" in Logic and Knowledge, London, Allen and Unwin et New York, MacMillan, 1968.
- RUSSELL, Bertrand, La méthode scientifique en philosophie et Notre connaissance du monde extérieur, trad. de Ph. Devaux, préf. de M. Barzin, Paris, Payot, 1971.

L'opération 241-1000 est un projet préparé par l'École de Service de Documentation, avec la collaboration de M. Roland Houde, et dirigé par M. Vincent Gauzy, directeur du Département de Philosophie de l'Université de Montréal. Ce projet vise à améliorer les conditions de la recherche en philosophie à l'U de M. Le texte qui suit dans cette chronique en constitue le document de travail no. 1.

INTRODUCTION

I. But général
 Fournir aux étudiants de philosophie de l'Université de Montréal les conditions favorables à leur travail de recherche dans leur domaine propre.

chroniques

2. Évaluation de la situation de la recherche en philosophie à l'Université de Montréal.

- 2.1 La bibliothèque et ses problèmes
 - 2.1.1 La dispersion des ouvrages de philosophie dans les diverses bibliothèques du campus universitaire.
 - 2.1.2 La nécessité d'un inventaire des ouvrages de philosophie réellement en bibliothèque.
 - 2.1.3 La nécessité de constituer un fichier tenu à jour (perles, sorties, ...) au service de documentation pour les ouvrages de philosophie en bibliothèque.

2.2 Problèmes méthodologiques

- 2.2.1 L'absence d'un manuel méthodologique propre aux étudiants de philosophie de l'Université de Montréal.
- 2.2.2 L'ignorance, chez les étudiants, des instruments de travail à leur disposition.
- 2.2.3 L'absence de méthodes de recherches bibliographiques par auteur et par thème.
- 2.2.4 La nécessité de distinguer les genres de textes philosophiques et d'en présenter des modèles.

OPERATION PHI-1000

L'Opération PHI-1000 est un projet préparé par l'équipe du Service de Documentation, avec la collaboration de M. Roland Houde, et présenté à M. Venant Cauchy, directeur du Département de philosophie de l'Université de Montréal. Ce projet vise à améliorer les conditions de la recherche en philosophie à l'U de M. Le texte publié dans cette chronique en constitue le document de travail no 2.

1. But général

Fournir aux étudiants de philosophie de l'Université de Montréal les conditions favorables et les instruments méthodologiques nécessaires à un travail de recherche sérieux dans leur domaine propre.
2. Evaluation de la situation de la recherche en philosophie à l'Université de Montréal.
 - 2.1 La Bibliothèque et ses problèmes
 - 2.1.1 La dispersion des ouvrages de philosophie dans les diverses bibliothèques du campus universitaire.
 - 2.1.2 La nécessité d'un inventaire des ouvrages de philosophie réellement en bibliothèque.
 - 2.1.3 La nécessité de constituer un fichier tenu à jour (pertes, sorties, ...) au Service de Documentation pour les ouvrages de philosophie en bibliothèque.
 - 2.2 Problèmes méthodologiques
 - 2.2.1 L'absence d'un manuel méthodologique propre aux étudiants de philosophie de l'Université de Montréal.
 - 2.2.2 L'ignorance, chez les étudiants, des instruments de travail à leur disposition.
 - 2.2.3 L'absence de méthodes de recherches bibliographiques par auteur et par thème.
 - 2.2.4 La nécessité de distinguer les genres de textes philosophiques et d'en présenter des modèles.

3. Description du projet

3.1 Objectifs concrets

- 3.1.1 Publication d'un manuel méthodologique à l'usage propre des étudiants de philosophie de l'Université de Montréal.
- 3.1.2 Publication d'un guide bibliographique sur les ouvrages de consultation, les revues et les thèses du Service de Documentation.
- 3.1.3 Publication d'un guide bibliographique sur les ouvrages de référence, les revues et les numéros spéciaux en philosophie, disponibles à la Bibliothèque.
- 3.1.4 Constitution et tenue à jour d'un fichier sur les ouvrages disponibles au Service de Documentation.
- 3.1.5 Constitution et tenue à jour d'un fichier, au Service de Documentation, sur tous les ouvrages de philosophie disponibles en bibliothèque.
- 3.1.6 Etablissement de bibliographies sur les différents champs philosophiques (systèmes, auteurs, thèmes) enseignés et étudiés à l'Université de Montréal, d'après les annuaires des trois dernières années.
- 3.1.7 Publication d'une liste de lectures fondamentales en philosophie, basée sur la division en secteurs.
- 3.1.8 Elaboration de programmes de stages pratiques pour les étudiants du cours PHI 100.
- 3.1.9 Création d'un cahier de suggestions en vue d'améliorer les conditions actuelles de la recherche en philosophie.

4. Réalisation du projet

4.1 Responsables

Les préposés au Service de Documentation.

4.2 Stagiaires

Les étudiants du cours PHI 100 à partir de septembre 1973.

4.3 Conseillers techniques

M. Roland Houde, professeur au Département de philosophie, ainsi que les autres professeurs du département intéressés au projet.

MARCEL GOULET

COMITE PEDAGOGIQUE CONJOINT

Suite à l'invitation émise par le Département dans le Bulletin de Liaison no 11 (réf: formation d'un Comité Pédagogique Conjoint étudiants-professeurs), une rencontre s'est tenue le 5 avril 1973 à 14 heures au Stone Castle, rencontre qui avait pour but la désignation des trois membres étudiants.

Attendu que le nombre d'étudiants présents à cette rencontre était minime.

Attendu l'impossibilité, pour des raisons techniques, de reporter à l'année académique 73-74 la mise en marche de ce comité.

Attendu la nécessité de formuler des règles de participation et de représentation des étudiants du Département de philosophie au sein des divers organismes de l'Université.

IL FUT CONVENU qu'un comité de travail d'étudiants serait formé, comité dont le mandat s'étendrait jusqu'à la fin de septembre 1973. Sont les deux points de ce mandat:

- 1) Proposer à une assemblée générale des étudiants qui aurait lieu en septembre 1973 les modalités de participation des étudiants au Département de philosophie.
- 2) Etant donné la situation actuelle, ce comité de travail agira comme groupement consultatif auprès de la direction du département et de l'assemblée des professeurs par l'entremise du Comité Pédagogique Conjoint.

Quelques modalités du fonctionnement de ce comité furent spécifiées:

- a) Le comité d'étudiants ne siégera pas à huis clos.
- b) Le comité n'est pas considéré comme exclusif, c'est-à-dire:

- que tout autre groupement pourra présenter des propositions à l'assemblée générale du mois de septembre;

- que tout étudiant désirant proposer ou suggérer différents optiques ou problèmes au comité pourra le faire en tout temps.

Ont été élus à ce comité de travail les étudiants suivants:

PIERRE VALOIS

MICHEL LAVALLEE

PAUL CLERMONT

N.B.: Il est possible de rejoindre ces étudiants soit par le Service de documentation, soit par le Secrétariat du Département de philosophie.

PAUL CLERMONT

Remerciements à ...

- Mlle Monique Allard de la
compagnie Letraset
- M. Raymond Laurin du Service de
polycopie de l'U. de M.

et plus particulièrement à

- Mlle France Piché du Secrétariat
du Département de philosophie de
l'U. de M.

