

COLLECTION "L'UNIVERS DE LA PHILOSOPHIE" ⑦

l'expérience philosophique

CLAUDE COLLIN

BELLARMIN
DESCLÉE

CLAUDE COLLIN

(1925 – 2018)



L'EXPÉRIENCE PHILOSOPHIQUE

Essai de didactique
expérimentale

ÉDITION HOMMAGE

Livre numérisé par

Fondation littéraire Fleur de Lys

Offerte gratuitement en libre téléchargement par

Observatoire des nouvelles pratiques philosophiques

Collection « *L'Univers de la Philosophie* »

Directeurs :

Yvon Lafrance (Ottawa)

J. King-Farlow (Alberta)

Comité consultatif :

Josiane Ayoub, (Collège du Vieux-Montréal)

Jacques Bachand (Université du Québec à Chicoutimi)

Raymond Brouillet (Laval)

Maurice Gagnon (Sherbrooke)

Pierre Laberge (Ottawa)

Maurice Lagueux (Montréal)

Serge Morin (Moncton)

Claude Panaccio (UQTR)

Claude Savary (UQTR)

William Shea (McGill)

Cette collection est publiée en collaboration avec Les Facultés de Théologie et de Philosophie des Jésuites au Québec.

Claude Collin

L'EXPÉRIENCE PHILOSOPHIQUE

Essai de
didactique expérimentale

Bellarmin
Montréal

1978

Desclée
Paris-Tournai

Collection « *L'Univers de la Philosophie* »

Cet ouvrage est publié grâce à une subvention du Conseil Canadien de Recherche sur les Humanités provenant de fonds fournis par le Conseil des Arts du Canada.

Dépôts légaux — 2^e trimestre 1978
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
Copyright© Claude Collin 1977
ISBN 0-88502-249-1



CLAUDE COLLIN (1925 – 2018)
L'EXPÉRIENCE PHILOSOPHIQUE
Essai de didactique expérimentale
NOUVELLE ÉDITION HOMMAGE
Fondation littéraire Fleur de Lys,
Lévis, Québec, 2026, 158 pages.

Édité par la Fondation littéraire Fleur de Lys, organisme sans but lucratif,
éditeur libraire québécois en ligne sur Internet.

Adresse électronique : contact@manuscritdepot.com

Sites Internet :

<http://manuscritdepot.com/>

<https://livrequebec.com/>

Copyright© Claude Collin 1977



Tous droits réservés. Toute reproduction de ce livre, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit, est interdite sans l'autorisation écrite de l'auteur. Tous droits de traduction et d'adaptation, en totalité ou en partie, réservés pour tous les pays. La reproduction d'un extrait quelconque de ce livre, par quelque moyen que ce soit, tant électronique que mécanique, et en particulier par photocopie et par microfilm, est interdite sans l'autorisation écrite de l'auteur.

Disponible en version numérique uniquement

ISBN 978-2-89612-667-5

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 2026

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé en format numérique (PDF) au Québec.

Hommage à Claude Collin, professeur de philosophie, pionnier de la didactique de l'enseignement de la philosophie au collégial (Québec)

Claude Collin (1925 – 2018) a développé une position didactique dite « expérimentale », centrée sur l'expérience philosophique et sur le processus de penser plutôt que sur un simple apprentissage technique de contenus. L'idée est de concevoir l'enseignement de la philosophie non pas comme une succession d'exercices formels, mais comme une mise en situation réflexive où l'étudiant engage son expérience intérieure et son rapport au sens philosophique.

Ce point de vue, longtemps marginal dans les programmes collégiaux, s'inscrit dans une critique générale de l'éducation qui cherche à donner du sens à l'acte de philosopher plutôt qu'à en faire un ensemble de compétences mesurables ou un simple savoir transmis.

PRÉSENTATION



Fondation littéraire Fleur de Lys

Pionnier québécois de l'édition en ligne
Renée Fournier & Serge-André Guay, co-fondateurs.

La Fondation littéraire Fleur de Lys inc. est un organisme à but non lucratif détenant des lettres patentes en vertu de la loi sur les Compagnies, Partie III, du Gouvernement du Québec, sous le matricule 1161907234, accordées le 4 Décembre 2003.

La Fondation littéraire Fleur de Lys ne reçoit aucune aide financière de l'état.

La Fondation littéraire Fleur de Lys compte sur du travail bénévole croyant dans la démocratisation de l'accès à l'édition.

Sites web

<https://manuscritdepot.com/>

<https://livrequebec.com/>

31, rue St-Jospeh, Lévis, Québec, Canada. G6V 1A8 Téléphone : 581-988-7146

Courriel : contact@manuscritdepot.com

Observatoire des nouvelles pratiques philosophiques

Serge-André Guay, fondateur et amateur de philosophie



(Lévis, Québec, Canada) J'expérimente les bienfaits de la philosophie dans ma vie personnelle et professionnelle depuis plus de 25 ans. La philosophie contribue au bien-être de mon esprit et de ma psyché. Désormais, je partage avec vous mes connaissances et mon témoignage sur ce site web dédié.

Aussi, j'offre des conférences traitant de la philothérapie. Vous trouverez sur ce site web la vidéo et les notes de ma toute première conférence « *La philothérapie ou Quand la philosophie nous aide* » accessible gratuitement.

Cette conférence vous introduit à la philothérapie à l'aide de mes lectures sur le sujet.

À titre de bibliographe amateur, je mets à votre disposition l'ensemble de mes rapports de lecture au sujet de philothérapie dans la section « J'ai lu pour vous ».

Site web

<https://philotherapie.ca/>

Courriel

info@philotherapie.ca

Pourquoi cette réédition hommage à Claude Collin ?

Pionnier québécois de la didactique de l'enseignement de la philosophie au collégial

« *Comment enseigner la philosophie au collégial pour permettre aux étudiants de vivre une véritable expérience philosophique leur permettant de penser en philosophe ?* »

Voici une question à laquelle Claude Collin (1925 – 2018) apporte une réponse inédite, originale, révolutionnaire. Professeur de philosophie au Cégep du Vieux-Montréal pendant de nombreuses années, monsieur Collin étudie le bénéfice réel des cours de philosophie pour ses élèves alors que l'éducation au Québec connaît une réforme majeure dans la foulée de la *Révolution tranquille* au cours des années 1960-1970. Ses travaux remettent en cause les cours magistraux jusque-là seuls au programme des collégiens. Il constate que l'objectif ciblé n'est pas nécessairement atteint alors que l'étudiant se confronte à une somme énorme de connaissances théoriques qu'il maîtrise difficilement.

Dans ce livre, le professeur Collin met de l'avant la nécessité de faire vivre une expérience philosophique aux étudiants. Il se fonde alors sur un fait simple mais essentiel dans l'acquisition et la maîtrise de la connaissance. C'est par l'expérience que l'homme acquiert le mieux ses connaissances, ces dernières devenant ainsi pratiques plutôt que théoriques.

Il s'engage alors auprès de ses étudiants comme guide d'une expérience philosophique fondée sur leur vécu. Il apprend à ses élèves à penser ce qu'ils vivent en philosophe.

Son approche fera grand bruit et rarement l'unanimité. Aujourd'hui reconnu comme le pionnier québécois de la didactique de l'enseignement de la philosophie au collégial, Claude Collin demeure à découvrir et à redécouvrir.

« On peut comprendre le désarroi des professeurs de philosophie du collégial qui retrouvent très peu à l'intérieur de leur discipline les dispositifs pédagogiques pour enseigner la pensée critique. C'est comme si les considérations pédagogiques entourant le développement de la pensée critique étaient naturellement psychologiques. On connaît bien, au Québec, les travaux de Jacques Boisvert, professeur de psychologie au Cégep St-Jean-sur-Richelieu, sur le développement de la pensée critique dans le contexte collégial. Il faut cependant regretter que les travaux de pionnier de Claude Collin, professeur de philosophie, maintenant à la retraite du Cégep du Vieux-Montréal n'aient pas été aussi remarqués. »

Source : [UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE – Élaboration de stratégies pour l'enseignement de la pensée critique dans les cours de philosophie au collégial par Romain Beaulieu – Essai présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de Maître en éducation \(M.Éd.\) Maîtrise en enseignement Août 2005 – © Romain Beaulieu, 2005.](#)

TABLE DES MATIÈRES

Première de couverture.....	1
Page de garde de l'édition originale.....	2
Page de grand titre de l'édition originale.....	3
Page des droits d'auteur et ISBN de l'édition originale.....	4
Droits d'auteur de la nouvelle édition.....	5
Édition hommage à Claude Collin.....	6
PRÉSENTATION.....	7
Fondation littéraire Fleur de Lys.....	7
Observatoire des nouvelles pratiques philosophiques.....	8
Pourquoi cette réédition hommage à Claude Collin ?.....	9
Épigraphe.....	13
AVANT-PROPOS.....	14
INTRODUCTION.....	21

PREMIÈRE PARTIE

DE L'EXPÉRIENCE VÉCUE ORDINAIRE À L'EXPÉRIENCE VÉCUE PHILOSOPHIQUE. ÉLABORATION THÉORIQUE.....	35
CHAPITRE 1 L'EXPÉRIENCE VÉCUE DES ÉTUDIANTS.....	36
1. <i>L'objectif pédagogique</i>	36
2. <i>La tâche</i>	37
3. <i>Les stratégies d'action</i>	37
4. <i>Les étudiants</i>	38
5. <i>Les résultats</i>	38
6. <i>Description et analyse des caractéristiques</i>	39
A — Le caractère particulier des expériences vécues.....	39
B — Le caractère commun de l'expérience vécue.....	46
C — L'interprétation dans l'expérience vécue.....	48
D — Le caractère transformant de l'expérience.....	53
E — L'inconscient de l'expérience.....	55
F — La généralisation hâtive et la satisfaction de cette généralisation.....	57
7 — Conclusion.....	59

CHAPITRE 2 VERS L'EXPÉRIENCE PHILOSOPHIQUE	63
CHAPITRE 3 LE PROCESSUS DE LA RÉFLEXION PHILOSOPHIQUE	77
CONCLUSIONS GÉNÉRALES DE LA PREMIÈRE PARTIE	92

DEUXIÈME PARTIE

PROBLÈMES PÉDAGOGIQUES PARTICULIERS	96
--------------------------------------------------	----

CHAPITRE 1 ÉTUDE DES EXPÉRIENCES VÉCUES DES ÉTUDIANTS	97
-------------------------------------------------------------	----

A — ORIGINE DES EXPÉRIENCES.....	97
----------------------------------	----

B — LES CONCEPTS DES EXPÉRIENCES VÉCUES	102
-----------------------------------------------	-----

1 — Les concepts centraux.....	102
--------------------------------	-----

2 — Les concepts et les problèmes philosophiques	107
--------------------------------------------------------	-----

Conclusions pratiques.....	110
----------------------------	-----

CHAPITRE 2 QUELQUES PRÉCISIONS SUR L'EXPÉRIENCE COMME POINT DE DÉPART À LA RÉFLEXION PHILOSOPHIQUE.....	112
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

A — L'EXPLICATION OBJECTIVE	114
-----------------------------------	-----

B — LE CONCEPT CENTRAL	117
------------------------------	-----

C — QUELQUES EXPÉRIENCES	124
--------------------------------	-----

CHAPITRE 3 LES MODÈLES DE TRANSFORMATIONS ANALYTIQUES ET DE VÉRIFICATION	130
--------------------------------------------------------------------------------	-----

1. LES MODÈLES DE TRANSFORMATIONS ANALYTIQUES.....	130
----------------------------------------------------	-----

2 LES MODÈLES DE VÉRIFICATION	143
-------------------------------------	-----

A — Modèles des problèmes axés sur un aspect du concept central	144
-----------------------------------------------------------------------	-----

B — Modèles des problèmes en rapport avec la cueillette d'information ..	150
--------------------------------------------------------------------------	-----

C — La vérification	151
---------------------------	-----

CONCLUSION

CONCLUSIONS	153
-------------------	-----

* * *

BIBLIOGRAPHIE	155
---------------------	-----

Collection « L'Univers de la Philosophie »	157
--------------------------------------------------	-----

Quatrième de couverture de l'édition originale	159
------------------------------------------------------	-----

Épigraphe

*« Il s'agit désormais (...) d'enseigner plus des méthodes
et des schèmes instrumentaux que des connaissances toutes faites,
de créer une disponibilité intellectuelle et non de meubler la mémoire. »*

Louis Legrand

AVANT-PROPOS

Il y a quelques années, nous proposons d'appliquer à l'étude des problèmes pédagogiques de l'enseignement de la philosophie la méthode d'investigation scientifique propre à la didactique expérimentale¹. L'étude des faits pédagogiques entendus dans le sens défini par l'éminent professeur Raymond Buyse² nous semblait un moyen sérieux et efficace d'élaborer une méthode didactique répondant à la fois aux besoins réels des étudiants et aux exigences de la réflexion philosophique.

Cette recherche s'inscrivait dans un contexte socio-culturel qui en déterminait le sens et les raisons d'être. Plusieurs études avaient mis en lumière certains aspects de la crise que subissait l'enseignement de la philosophie, suite à ce que l'on a appelé la « révolution tranquille ».

Le ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec publiait, en 1972, un rapport d'enquête (englobant les années 1967-1968-1969) sur les professeurs de philosophie, leurs représentations de la philosophie comme savoir et comme pratique³. L'enseignement de la philosophie était remis en question d'une façon parfois très radicale par les enseignants, tant sous l'aspect pédagogique (objectifs, contenus, méthodes, modes d'intervention, etc.) que sous l'aspect idéologique et socio-culturel.

Ces documents ne faisaient que décrire une situation qu'étudiants et enseignants vivaient tous les jours, situation d'autant plus difficile et délicate que le climat des relations de travail à l'intérieur des institutions éducatives favorisait une réflexion politique (en termes de pouvoirs) qui rejoignait les interrogations contemporaines sur la fonction de la pédagogie dans les appareils de l'État. L'incidence politique de la pédagogie éclatait dans les données mêmes du vécu

¹ L'Enseignement de la Philosophie, essai de didactique expérimentale, Fides, Montréal, 1974, Claude Collin et Z. Osana.

² Expérimentation en Pédagogie, Maurice Lamertin, Bruxelles, 1935.

³ Les Professeurs de Philosophie des Collèges du Québec, leurs représentations de la Philosophie comme savoir et comme pratique, Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, mars 1974, 4 t.

quotidien. D'où l'angoisse des uns et la satisfaction confiante des autres devant l'ampleur de la remise en question. D'où, aussi, la radicalisation des attitudes face au changement qui s'effectuait : nouvelle population étudiante (très diversifiée aux points de vue âge, orientation, mentalité, préparation, etc.) ; nouvelle structure des programmes à repenser ; préoccupation évidente de rejoindre le vécu quotidien ; besoin profondément ressenti de clarifier le statut de l'enseignement de la philosophie menacé de plus en plus par le développement des sciences humaines.

Le renouvellement des effectifs au sein des corps professoraux, tout en apportant du sang neuf, ne faisait que mettre en lumière l'urgence de cette remise en question et l'absence presque totale d'études pédagogiques dans le domaine de l'enseignement de la philosophie, comme le laisse soupçonner le rapport de l'Association des Professeurs de Philosophie des Collèges du Québec (p. 249) :

« Je tiendrais, affirme un professeur, à ce que vous mettiez dans ce rapport que je veux savoir ce que c'est que l'enseignement. Je voudrais que vous le souligniez. Dans n'importe quel domaine, mais en philosophie en particulier. Qu'est-ce que c'est le rôle du professeur comme professeur ? »

Le rapport commente de la façon suivante cette interrogation :

« Cette question est centrale dans notre interrogation sur la présence du groupe à la culture québécoise, car elle n'appelle rien moins que des énoncés concernant le sens, la justification, les limites et la portée effectives des activités pédagogiques du professeur de philosophie (. . .). Cette question est également centrale à un autre titre : ce qu'elle affirme péremptoirement et agressivement c'est que présentement, il n'y a pas de réponse claire à cette question, encore moins de réponse reconnue ! et que » les jeunes, malgré leurs allures d'avant-garde, ne sont guère plus capables que quiconque d'en formuler une »⁴

Cette constatation exprimée par les auteurs de ce rapport ne repose sans doute pas sur ce seul témoignage : elle exprime bien, cependant, un aspect du climat d'inquiétude, d'insécurité et d'ambiguïté où baignait l'enseignement de la philosophie dans les premières années qui ont suivi la réforme de l'Éducation au Québec. Il faut bien dire que la pédagogie de la philosophie n'a jamais fait l'objet de beaucoup de recherches dans le passé. On relève à peine deux ou trois ouvrages pédagogiques concernant cette discipline au cours des quinze dernières

⁴ Les Professeurs de Philosophie des Collèges du Québec, t. 3, p. 251.

années⁵. On comprend que le problème pédagogique se posait si brutalement qu'il risquait d'être absorbé et subjugué par des préoccupations d'ordre idéologique.

Sans vouloir minimiser l'importance et l'urgence d'une remise en question du sens et de la signification de l'enseignement de la philosophie dans le contexte socio-culturel du Québec en évolution, il nous semblait à propos de rappeler la fonction irremplaçable de la recherche expérimentale en ce domaine, dans l'espoir que la révolution entreprise portât tous ses fruits. D'autres études nous révélaient le peu de cas fait à la connaissance réelle de nos étudiants dans cette remise en question, puisque l'attente des étudiants face à l'enseignement de la philosophie était fortement déçue selon les applications des tests PERPE* PHILO⁶. Enfin, le Rapport Roquet portait un jugement sévère sur la valeur de formation des cours communs obligatoires au niveau collégial⁷.

En définitive, la remise en question de l'enseignement de la philosophie se faisait brutalement, non seulement en raison d'une transformation rapide du contexte socio-culturel québécois, mais, plus précisément, parce que l'on continuait à considérer la philosophie comme connaissance à transmettre sans tenir suffisamment compte du principal intéressé, l'étudiant. Chacun se faisait la conscience de l'étudiant à travers sa propre conception de l'état de la société québécoise et sa propre conception de la philosophie.

Dans une telle optique on peut toujours considérer la pédagogie comme un pouvoir entre les mains de l'État pour justifier, maintenir et développer un modèle de société correspondant à l'image de la classe dominante. Mais une telle affirmation ne peut constituer une base scientifique pour déterminer les objectifs d'un cours et la méthodologie qui permet de les atteindre. Elle conduit plutôt à une prise de position ambiguë : il s'agit effectivement, dans tout apprentissage ou enseignement, d'utiliser un pouvoir, mais aussi de communiquer ou développer un pouvoir (celui que donnent toute connaissance et toute

⁵ Thomisme ou Pluralisme ?, réflexion sur l'enseignement de la philosophie, Jean Racette, Bellarmin-Desclée de Brouwer, 1967. L'enseignement du thomisme dans les collèges classiques, Lucien Le lièvre, Fides, 1965. On trouvera la liste des travaux philosophiques, depuis 1940, dans les Cahiers de l'institut Supérieur des Sciences Humaines, Université Laval, Québec, no 4, tome II, p. 135 et ss.

⁶ Rapport Roquet, Ministère de l'Éducation, Québec, 1971,

⁷ Test sur la perception des étudiants de renseignement de la philosophie au collégial. Ministère de l'Éducation, Montréal, 1971.

formation); on utilise un pouvoir pour transmettre un modèle de société, mais en réalité la connaissance libère et la formation permet d'agir. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne l'enseignement de la philosophie. Le message est le médium lui-même.

Ainsi, le débat pédagogique au sein des corps professoraux se maintenait beaucoup plus au niveau de l'idéologie que de la pédagogie et débouchait sur un dogmatisme nouveau, qui, dans la pratique, ne changeait pas grand-chose au point de vue psychopédagogique. On substituait une doctrine à une autre. C'était la lutte entre une idéologie dominante et une autre se croyant justifiée de s'imposer.

Le seul moyen d'éviter cet écueil du dogmatisme ou d'une aliénation nouvelle était à nos yeux d'orienter la pédagogie dans le sens d'une mise en œuvre de moyens pour développer des capacités mentales en considérant la réflexion philosophique comme un « comportement ».

Pourtant, la « révolution tranquille » ne pouvait pas ne pas impliquer une remise en question de la pédagogie dès lors que cette société cherchait à se redéfinir, à marquer son originalité et à se choisir un avenir. On ne peut se découvrir, se reconnaître vraiment sans se psychanalyser, c'est-à-dire sans prendre conscience de son aliénation et des conditions objectives qui l'entre tiennent. La société, dans son ensemble, et plus particulièrement par les media d'information électroniques, agit sur l'individu selon le schéma de l'expérience vécue (cf. p. 116) et contribue à son aliénation en un sens déterminé, dans la mesure où un pouvoir (que ce soit celui de l'establishment financier, d'une idéologie politique ou sociale) manipule ces media.

La révolution tranquille, pour dépasser cette mise en conditionnement des gens et la surmonter, se devait de mettre entre les mains de la jeunesse des instruments intellectuels capables d'assurer leur maturité sans l'entraîner vers un autre état d'aliénation. Tout cela impliquait des études sérieuses en pédagogie, et plus particulièrement en pédagogie de la philosophie, si tant est vrai que celle-ci soit une sagesse et un apprentissage de la vie, comme nous espérons pouvoir le démontrer au cours de ce travail. En ce sens, le Rapport Parent avait inscrit dans la réforme souhaitée de l'enseignement les principes d'une démocratisation nécessaire. Il était à prévoir qu'une transformation en profondeur allait

s'effectuer dans une reformulation mieux articulée et adaptée des institutions éducatives. Mais au niveau de la classe, on persistait souvent à confondre objectifs philosophiques et objectifs pédagogiques.

Pendant que des efforts considérables s'effectuaient dans le sens d'une recherche fondamentale, nous avons cru nécessaire d'attirer l'attention sur les possibilités d'une recherche scientifique portant sur les conditions psychopédagogiques de l'enseignement de la Philosophie, tout en respectant les objectifs lointains d'une démocratisation de l'enseignement. De ce point de vue, il s'agissait d'édifier et de perfectionner un instrument de travail adapté aux besoins de l'étudiant actuel de sorte qu'il devienne capable d'élaborer sa propre philosophie.

Le seul moyen de parvenir à cette fin était à nos yeux de mener une recherche systématique sur le comportement mental des étudiants en rapport avec le comportement du philosophe.

En publiant notre premier essai, nous ne disposions pas de faits pédagogiques significatifs suffisants pour cerner ce problème avec précision et d'une façon complète. Nous avons l'impression d'avoir progressé en ce sens en poursuivant notre recherche (que nous qualifions d'artisanale, en raison de l'impossibilité, dans le contexte actuel, d'obtenir des conditions nécessaires à une recherche rigoureusement scientifique). En utilisant analogiquement les modèles scientifiques issus de l'informatique, de la psychologie, de la neurophysiologie, nous croyons avoir dégagé les caractéristiques les plus importantes, à nos fins, du comportement mental réel de l'étudiant qui s'initie à la philosophie.

Nous en venons à la conclusion que l'enseignement de la philosophie doit permettre à l'étudiant de passer graduellement d'un type de réflexion spontanée au modèle de réflexion systématique propre à la philosophie. Et puisque l'expérience est la voie naturelle de tout apprentissage, le problème fondamental de l'enseignement de la philosophie peut s'exprimer de la façon suivante : comment l'étudiant peut-il parvenir à vivre des expériences philosophiques de type achevé et ainsi développer un esprit philosophique ?

L'essai que nous publions aujourd'hui tente de répondre à cette question. Dans une première partie, nous nous efforçons de cerner le problème du passage de l'expérience vécue commune à l'expérience philosophique proprement dite. Dans la seconde partie, nous abordons les principaux aspects de ce problème d'un

point de vue didactique. Nous présentons, ensuite, quelques travaux d'étudiants pouvant servir d'illustration.

La révolution tranquille, pour dépasser cette mise en conditionnement des gens et la surmonter, se devait de mettre entre les mains de la jeunesse des instruments intellectuels capables d'assurer leur maturité sans l'entraîner vers un autre état d'aliénation.

Tout cela impliquait des études sérieuses en pédagogie, et plus particulièrement en pédagogie de la philosophie, si tant est vrai que celle-ci soit une sagesse et un apprentissage de la vie, comme nous espérons pouvoir le démontrer au cours de ce travail. En ce sens, le Rapport Parent avait inscrit dans la réforme souhaitée de l'enseignement les principes d'une démocratisation nécessaire. Il était à prévoir qu'une transformation en profondeur allait s'effectuer dans une reformulation mieux articulée et adaptée des institutions éducatives. Mais au niveau de la classe, on persistait souvent à confondre objectifs philosophiques objectifs pédagogiques.

Pendant que des efforts considérables s'effectuaient dans le sens d'une recherche fondamentale, nous avons cru nécessaire d'attirer l'attention sur les possibilités d'une recherche scientifique portant sur les conditions psychopédagogiques de l'enseignement de la Philosophie, tout en respectant les objectifs lointains d'une démocratisation de l'enseignement. De ce point de vue, il s'agissait d'édifier et de perfectionner un instrument de travail adapté aux besoins de l'étudiant actuel de sorte qu'il devienne capable d'élaborer sa propre philosophie.

Le seul moyen de parvenir à cette fin était à nos yeux de mener une recherche systématique sur le comportement mental des étudiants en rapport avec le comportement du philosophe.

En publiant notre premier essai, nous ne dis posions pas de faits pédagogiques significatifs suffisants pour cerner ce problème avec précision et d'une façon complète. Nous avons l'impression d'avoir progressé en ce sens en poursuivant notre recherche (que nous qualifions d'artisanale, en raison de l'impossibilité, dans le contexte actuel, d'obtenir des conditions nécessaires à une recherche rigoureusement scientifique). En utilisant analogiquement les modèles scientifiques issus de l'informatique, de la psychologie, de la neurophysiologie,

nous croyons avoir dégagé les caractéristiques les plus importantes, à nos fins, du comportement mental réel de l'étudiant qui s'initie à la philosophie.

Nous en venons à la conclusion que l'enseignement de la philosophie doit permettre à l'étudiant de passer graduellement d'un type de réflexion spontanée au modèle de réflexion systématique propre à la philosophie. Et puisque l'expérience est la voie naturelle de tout apprentissage, le problème fondamental de l'enseignement de la philosophie peut s'exprimer de la façon suivante : comment l'étudiant peut-il parvenir à vivre des expériences philosophiques de type achevé et ainsi développer un esprit philosophique ?

L'essai que nous publions aujourd'hui tente de répondre à cette question. Dans une première partie, nous nous efforçons de cerner le problème du passage de l'expérience vécue commune à l'expérience philosophique proprement dite. Dans la seconde partie, nous abordons les principaux aspects de ce problème d'un point de vue didactique. Nous présentons, ensuite, quelques travaux d'étudiants pouvant servir d'illustration.

INTRODUCTION

La méthode didactique que nous décrivons dans « L'Enseignement de la Philosophie » se présente comme un schéma des différentes mises en ordre de la réflexion conduisant à la réalisation d'un comportement voulu et prévu de l'étudiant qui s'initie à la philosophie.

Il faut reconnaître la polyvalence de ce modèle didactique. D'une part, il permet de surmonter un bon nombre de problèmes pratiques que rencontrent l'étudiant et l'enseignant dans le cours d'initiation à la philosophie : il schématise le cheminement de la « pensée-qui-se-fait » de l'étudiant qui apprend à philosopher, tout en demeurant toujours proportionné à ses capacités mentales réelles et conforme au type de comportement que l'on reconnaît à la réflexion philosophique.

De plus, ce modèle didactique présuppose des études préalables effectuées dans l'esprit de la méthode scientifique propre à la didactique expérimentale. Il repose sur des faits observés, recueillis, analysés méthodiquement, tirés des travaux de plusieurs centaines d'étudiants répartis dans toutes les concentrations du plus peuplé cegep urbain du Québec.

Suite à ces recherches, nous croyons être en mesure d'affirmer que le problème pédagogique essentiel de l'initiation à la philosophie consiste à déterminer les conditions psychopédagogiques du passage d'une réflexion de sens commun à une réflexion philosophique proprement dite et le plus possible. ce passage est le mouvement de même de l'expérience philosophique.¹

Le modèle didactique proposé est donc, en définitive, une réponse à ce qui nous apparaît comme le problème essentiel de l'initiation à la philosophie. Il est le résultat de recherches dont le point de départ s'ex prime par l'hypothèse suivante :

¹ Il s'agit donc ici d'une initiation à partir d'une culture populaire, bon d'une culture savante.

« Si l'on considère la réflexion actuelle de l'étudiant comme un comportement A (que l'on peut connaître et vérifier) et

Si l'on considère la réflexion philosophique comme un comportement B (dont on possède un modèle)

Il est possible de fournir à l'étudiant les moyens d'atteindre à ce comportement B stable en divisant le comportement B en étapes (constituant autant de mises en ordre de la pensée) assorties de questions appropriées pouvant déclencher l'expression du comportement voulu.

Cette hypothèse de travail admise, l'étude des faits pédagogiques (c'est-à-dire les travaux des étudiants considérés dans leurs rapports avec une tâche, un objectif et une méthode appropriée) nous permet de vérifier le bien-fondé de la méthode didactique tout en dégageant quelques bases théoriques et des éléments pratiques utiles à l'enseignement de la philosophie. Au cours des pages qui suivront, nous tenterons de clarifier le comportement des étudiants en état d'apprentissage de la philosophie, d'exposer le modèle du comportement philosophique et, enfin, de cerner les problèmes didactiques tels qu'ils se posent dans un cours d'initiation à la philosophie.

Avant d'aborder chacune de ces étapes, il convient de préciser les principales notions qui sous-tendent toute notre démarche, et les raisons d'être de l'hypothèse que nous avons placée à la base de notre recherche.

1. *L'apprentissage* peut se définir comme toute modification stable des comportements ou des activités psychologiques attribuables à l'expérience du sujet.
2. Nous entendons habituellement par *comportement* l'ensemble des activités externes apparentes des organismes. Le comportement résulte de relations entre l'existence d'un champ d'objets (tout ce qui existe et peut exister dans l'univers) et l'individu. Selon le degré de complexité de l'activité du sujet, on peut indiquer les comportements suivants : les tropiques, les réflexes, les instinctifs, les mentaux. La réflexion s'inscrit évidemment parmi ces derniers. Un comportement est une activité de l'organisme en rapport avec un champ d'action et déclenchée par une motivation.

3. D'autre part, la *réflexion* peut être considérée comme un processus, une activité d'ordre intellectuel entrant dans la catégorie des comportements. Ce qui spécifie le comportement rationnel sera l'objet et la méthode, c'est-à-dire autant le point de vue envisagé dans l'objet que le processus permettant son atteinte et sa réalisation. De ce point de vue on pourrait distinguer l'objet et la méthode scientifique de l'objet et de la méthode philosophiques. (Cf. p. 102 plus loin).
4. *L'expérience* peut être considérée comme un comportement en ce sens qu'elle est une activité d'un sujet en rapport avec un champ d'objets et déclenchée par une motivation. Elle réfère à l'aspect vécu du comportement ; mais, en plus, elle renvoie à la conscience, puisqu'elle se situe au niveau mental conscient ou préconscient. En tant que comportement, elle est essentiellement du vécu, et en tant qu'activité mentale, elle est réflexion. Il n'y a pas d'expérience sensible sans conscience, comme il n'y a pas d'expérience spontanée ou systématique sans raison, c'est-à-dire sans fonctions d'adaptation (analyse, synthèse, etc.).

L'expérience est un phénomène englobant, puisque les différents moments de l'expérience sont aussi des expériences : en effet, chacun de ses moments est vécu et, à ce titre, est particulier et transforme la personne au niveau mental. En tant que vécues et en tant que phénomènes mentaux, la conscientisation, l'analyse, la synthèse sont des expériences qui transforment la personne. Parmi les expériences susceptibles d'être vécues par une personne, on peut distinguer, outre les expériences sensibles, les expériences comportant une réflexion spontanée et celles impliquant une réflexion systématique. La réflexion philosophique relève certainement de ces dernières. Quoique la pensée philosophique, comme toute pensée rationnelle, soit en constante réorganisation, nous croyons qu'il est possible de distinguer les principaux moments de cette réorganisation constante.

5. La formulation de l'expérience vécue comme point de départ à la réflexion philosophique.

Il existe deux façons de déterminer un point de départ à l'enseignement de la philosophie. Soit que l'on s'inspire de la représentation que l'on se fait de la philosophie comme système, comme doctrine organisée, comme contenu, abstraction faite des étudiants : alors on justifie son choix par des arguments philosophiques.

Soit que l'on envisage le point de départ en termes de comportement mental : alors il convient d'envisager la philosophie dans son processus de construction, d'isoler les opérations spécifiques et de trouver un réarrangement convenant à l'étudiant, à ses capacités actuelles. La connaissance des réactions mentales des étudiants devient un élément déterminant dans le choix d'un point de départ à la réflexion philosophique. Les seuls arguments justifiant ce choix reposent alors sur des études préalables de faits pédagogiques.

Dans le premier cas, les critères de sélection du point de départ relèvent d'un modèle pédagogique axé sur le contenu philosophique de l'enseignement.

On pourra, par exemple, s'en tenir à la philosophie écrite telle qu'elle se présente dans les différents traités, en cherchant à respecter un certain ordre logique. On utilisera les manuels où l'on retrouve les principaux problèmes philosophiques catégorisés autour de la connaissance et de l'action. Il s'agit évidemment d'un critère tiré de la cohérence interne de la philosophie, qui s'accommode fort bien d'une méthode didactique d'exposition. Cette façon de procéder dans le choix d'un point de départ à l'enseignement de la philosophie se rencontre de moins en moins, puisque les manuels sont passés de mode.

On a plutôt tendance, maintenant, à substituer à ces critères de logique interne d'autres basés sur l'importance relative des problèmes philosophiques. On partira de ce que telle philosophie, dans notre contexte social et culturel, présente comme plus fondamental : la politique, l'économique, la linguistique, l'épistémologie, la synthèse scientifique.

Une autre tendance fera appel à des critères d'ordre psychologique : on tentera d'établir une certaine progression du contenu d'après les degrés de difficulté des problèmes considérés selon leur degré d'abstraction, en assumant que ceux-ci correspondent à une échelle réaliste des difficultés. On commencera souvent par exiger la maîtrise d'un outillage intellectuel, la connaissance de concepts clé

d'une philosophie particulière : ce qui permettra d'aborder ensuite plus facilement les différentes questions jugées fondamentales.

Enfin une autre tendance, sur laquelle nous nous arrêterons plus longuement puisqu'elle illustre bien la différence entre tous ces critères et les critères psychopédagogiques que nous proposons, utilise un critère historique pour déterminer le point de départ de l'enseignement de la philosophie. Si l'on définit l'homme par son historicité ou par « sa possibilité de vivre historiquement », il s'agit donc, tout d'abord, de situer l'homme dans son cadre. M. Jean-Paul Sartre exprime bien ce point de vue dans *Questions de méthode*², 2 en exposant la méthode philosophique de l'existentialisme :

« Notre méthode est euristique (...) son premier soin est, comme celui du marxiste, de replacer l'homme dans son cadre. Nous demandons à l'histoire générale de nous restituer les structures de la société contemporaine, ses conflits, ses contradictions profondes et le mouvement d'ensemble que celles-ci déterminent³. Ainsi *nous avons au départ une connaissance totalisante du moment considéré* mais, par rapport à notre objet d'étude cette connaissance reste abstraite. Elle commence avec la production matérielle de la vie immédiate et s'achève avec la société civile, l'État, l'idéologie. Or, à l'intérieur de ce mouvement notre objet figure déjà et il est conditionné par ces facteurs, dans la mesure même où il les conditionne. Ainsi *son action est déjà inscrite dans la totalité considérée* mais elle demeure pour nous implicite et abstraite. D'un autre côté nous avons une certaine connaissance fragmentaire de notre objet : par exemple, nous connaissons déjà la biographie de Robespierre en tant qu'elle est une détermination de la temporalité, c'est-à-dire une succession de faits bien établis. Ces faits paraissent concrets puisqu'ils sont connus avec détail, mais il leur manque la réalité puisque nous ne pouvons encore les rattacher au mouvement totalisateur. Cette objectivité non signifiante contient en elle, sans qu'on puisse l'y saisir, l'époque entière où elle est apparue, de la même façon que l'époque, reconstituée par l'historien, contient cette objectivité. Et pourtant nos deux connaissances abstraites tombent en dehors l'une de l'autre. On sait que le marxiste contemporain s'arrête ici : il *prétend découvrir l'objet dans le processus historique et le processus historique dans l'objet*. En fait il substitue à l'un et à l'autre un ensemble de considérations abstraites qui se réfèrent immédiatement aux principes. La méthode existentialiste au contraire veut rester euristique. Elle n'aura d'autre moyen que le va-et-vient ; elle dé terminera progressivement la

² J.-P. Sartre, *Questions de méthode*, • Idées », nrf.

³ Il s'agit donc ici d'une culture savante comme point de départ. Re marquons que les connaissances scientifiques en histoire n'ont pas le même degré d'objectivité que dans les sciences physiques. Il y a déjà, c'est le moins qu'on puisse dire, une large part d'interprétation philosophique dans certains schémas historiques . . .

biographie (par exemple) en approfondissant l'époque, et l'époque en approfondissant la bio graphie. Loin de chercher sur le champ à intégrer l'une à l'autre, elle les maintiendra séparées jusqu'à ce que l'enveloppement réciproque se fasse de lui-même et mette un terme provisoire à la recherche. • (p. 186 et ss).

On ne saurait mieux tracer le cadre théorique de la méthode existentialiste, son point de départ et son cheminement.

Mais il ne faudrait pas confondre méthode philosophique et méthode pédagogique, bien que la première puisse effectivement devenir une méthode pédagogique (comme le démontre Sartre au sujet du marxisme en marche), comme cela se réalise souvent dans la pratique de l'enseignement. Toute philosophie privilégie un point de départ, un processus, une méthode particulière. Alors pour en faire une méthode pédagogique, on assume tout simplement que l'étudiant n'a qu'à se conformer à cette méthode, ou bien qu'il le fait, malgré lui, sans le savoir. Cela signifie que l'on met l'accent sur l'intuition philosophique et le contenu, sans tenir compte d'une connaissance concrète du comportement mental réel de l'étudiant qui apprend à philosopher. De plus, le point de départ repose déjà sur une interprétation philosophique de l'histoire et de l'homme, puisqu'il s'inscrit dans le prolongement d'une culture savante.

Dans tous ces cas, qu'il s'agisse de critères logiques, psychologiques, historiques, il est clair que le point de vue philosophique justifie le point de départ et la méthode. D'un point de vue pédagogique, il s'agira le plus souvent alors d'une méthode d'exposition. Remarquons, cependant, que Jean-Paul Sartre ne s'en tient pas lui-même à la méthode d'exposition et qu'il fait ressortir la faiblesse de cette méthode lorsqu'il adresse aux marxistes actuels le reproche de se contenter d'une philosophie toute faite et de laisser de côté la philosophie en marche qui, pour lui, est le marxisme véritable. Il faut donc compléter la méthode d'exposition par une autre, comme le propose Sartre, qui met l'accent sur l'aspect progressif de sa méthode. « Il s'agit de retrouver le mouvement d'enrichissement totalisateur qui engendre chaque moment à partir du moment antérieur, l'élan qui part des obscurités vécues pour parvenir à l'objectivation finale, en un mot le projet. »⁴ C'est précisément ce « moment antérieur » tel qu'il se réalise chez l'étudiant qu'il faudrait clarifier pour ensuite permettre à l'étudiant de réaliser la

⁴ J.-P. Sartre, Questions de méthode, « Idées », 1960, p. 204.

totalisation dans les conditions psychopédagogiques adéquates. Évidemment, Sartre ne se situe pas sur un plan pédagogique (on ne saurait le lui reprocher) ; il se situe sur un plan philosophique. Il décrit une méthode philosophique dont il montre bien le mouvement régressif progressif. Mais le point de départ pédagogique dépend autant de la considération du fonctionnement mental de l'étudiant que du moment privilégié de la philosophie qui se fait.

Ces méthodes philosophiques, qui ont sans doute une grande efficacité pédagogique, s'accommodent d'une abondante utilisation de textes d'auteurs (puis qu'il faut d'abord connaître le cadre théorique de l'objet d'étude), proposent beaucoup de lectures (puis que l'on suppose un certain nombre d'informations reconnues). Ces méthodes s'enracinent donc dans une culture savante que la philosophie aurait pour mission de prolonger.

Ce qui caractérise ce procédé est, avant tout, l'utilisation d'une grille d'interprétation, puisque l'on part d'un point de vue réalisé à l'intérieur d'une philosophie donnée. On cherche à faire saisir une compréhension déjà toute faite de la réalité dans un éclairage déterminé. Tous les efforts de l'enseignant sont inspirés par le désir de faire découvrir ce qu'il comprend et sait déjà lui-même. Ses énergies se concentrent sur la recherche des moyens pratiques de mettre en lumière, de fournir des aperçus, de créer un climat, de susciter la curiosité, de reproduire les conditions de l'insight; toutes choses sans doute nécessaires lorsqu'on enseigne une science ou une philosophie et qui reposent, en définitive, sur les expériences antérieures de l'enseignant et sur sa faculté d'adaptation aux étudiants réels. Mais il s'agit toujours d'une méthode d'exposition, non d'une méthode d'élaboration de la pensée de l'étudiant. Utilisée telle quelle, cette méthode néglige peut-être un aspect important de la réflexion philosophique, c'est-à-dire la critique de la pensée. Il est possible que la grille d'interprétation, présentée par Sartre et le marxisme qu'il dénonce, ne permette à la pensée de se critiquer qu'en essayant de déterminer la correspondance entre la pensée et le cheminement accepté comme seul valable. Une telle méthode serait peut-être plus valable si le cheminement déterminé par la méthode philosophique elle-même de Sartre impliquait clairement un élément de critique de la pensée non pas dans sa fidélité à la méthode, mais dans son adéquation à la réalité. Il faudrait peut-être que la méthode implique elle-même cette vérification et y conduise

vraiment à moins que l'on doive comprendre que le mouvement progressif régressif implique une vérification graduelle.

Quoi qu'il en soit, ce souci de distinguer la méthode d'exposition de la méthode philosophique proprement dite est très important et se retrouve évidemment chez plusieurs philosophes appartenant à des écoles de pensée différentes (comme, par exemple, Bachelard, Kosik, etc.). La nécessité de « faire découvrir » appartient à toute forme d'enseignement : « Découvrir, affirme Bachelard, est la seule manière active de connaître. Corrélativement, faire découvrir est la seule méthode d'enseigner. »⁵ Nous disons simplement que cette découverte peut être celle de l'insight de la réalité ou du meilleur moyen d'atteindre à une compréhension de la réalité. Bien entendu, la première forme de l'enseignement (faire découvrir l'insight) restera toujours quelque chose de nécessaire. Nous affirmons ce pendant que la deuxième, bien qu'elle soit plus lente et plus difficile à certains égards, doit compléter la première en raison de la mentalité actuelle des étudiants, qui requiert une méthode active d'enseignement où ils sont impliqués personnellement.

La première convient très bien aux cours théoriques et magistraux ; nous croyons que ceux-ci doivent être complétés par l'apprentissage d'une méthode de travail qui puisse être à la fois personnalisée et conduire efficacement à l'élaboration de la pensée philosophique et, par-là, au développement de l'esprit philosophique. « Les méthodes, disait Nietzsche (L'Anté-Christ), il faut le dire dix fois, sont l'essentiel. » Ici, il s'agit de permettre à l'étudiant d'élaborer sa propre réflexion philosophique. L'étudiant doit comprendre la méthode de travail en tant qu'étapes à suivre pour réaliser l'élaboration et l'expression de sa pensée philosophique. Cette méthode doit impliquer une possibilité de se critiquer non seulement en rapport avec la méthode elle-même, mais aussi dans son adéquation avec la réalité⁶.

⁵ Le rationalisme appliqué, Gaston Bachelard, P.U.F. p. 38. Un peu plus loin, Bachelard écrit : « La position de l'objet scientifique (...) réclame une solidarité entre méthode et expérience. Il faut alors connaître la méthode à connaître pour saisir l'objet à connaître. (p. 56).

⁶ « Il s'agit désormais, écrit Louis Legrand, (...) d'enseigner plus des méthodes et des schèmes instrumentaux, que des connaissances toutes faites, de créer une disponibilité intellectuelle et non de meubler la mémoire. »

Il serait sans doute possible d'évaluer expérimentalement ces différents points de départ que l'on pourrait appeler traditionnels et les méthodes didactiques qui y sont rattachées. Pour notre part, nous avons voulu suivre un chemin différent en mettant l'accent plutôt sur les besoins réels de l'étudiant en tant même qu'il apprend à philosopher. Nous nous sommes efforcés de déterminer des critères psychopédagogiques.

Dans cette optique, le point de départ de tout enseignement doit s'exprimer en termes de comportement. puisqu'il s'agit de privilégier un comportement prévu et voulu. Nous entendons, par comportement, une activité ayant un objet propre et déclenchée par une motivation. Puisqu'il s'agit d'obtenir en fin de compte une activité qui soit une réflexion philosophique, le point de départ exigé comme première tâche doit être une activité de réflexion normale de l'étudiant pouvant éventuellement, sous l'influence d'une certaine stratégie d'action, évoluer vers un comportement philosophique, c'est-à-dire une réflexion systématique, rationnelle, portant sur l'existant en tant que tel.

Ce sont donc des études préalables portant sur le comportement mental du débutant en philosophie, face à la réalisation d'une tâche philosophique (que ce soit la compréhension d'un texte, d'une situation, l'analyse l'une pensée, ou la vérification d'une hypothèse), qui nous ont guidé.

Ces études nous ont révélé que le comportement de l'étudiant reproduit toutes les caractéristiques de la pensée commune (c'est-à-dire la réflexion spontanée) sur un fond de culture scientifique (plus particulièrement psychologique et sociologique), parfois très étendue par la quantité de ses données générales, mais non encore approfondie, non reprise par la pensée critique. L'étudiant ne ressent pas le besoin d'un tel détour intellectuel.

D'une part, la réflexion de l'étudiant est entièrement orientée vers le concret factuel, tactique, la stratégie d'action. Les situations réelles vécues demeurent souvent sans conséquence au plan de la compréhension. Il n'est pas porté à chercher une explication aux événements dans lesquels il est impliqué personnellement. S'il tente d'expliquer une série de faits, une opinion exprimée, une théorie, le déploiement de sa réflexion se fait horizontalement, par association, par analogie. Les implications conceptuelles lui échappent.

Les conclusions qu'il peut induire d'événements vécus sont d'ordre tactique, non théorique. S'il lui arrive de porter des jugements de valeur, il le fait le plus souvent à partir des intentions qu'il prête aux personnes impliquées dans les événements en question. Il ne lui est pas facile de surmonter ce subjectivisme qui lui semble tout naturel et qui rend plus ardu le recul indispensable à l'élaboration d'une pensée plus profonde, dotée d'une rationalité et d'une objectivité supérieures. Sa réflexion est spontanée et elle n'est d'aucune façon systématisée. Ni à la manière de la pensée scientifique ni à la manière de la pensée philosophique. D'autre part, il arrive souvent que l'étudiant exprime des opinions apparemment articulées mais totalement dépourvues de leur correspondant expérientiel vécu. Il accepte facilement des schèmes d'interprétation courante, des idées toutes faites comme allant de soi et qu'il cherche, au besoin, à raccrocher à quelques faits particuliers. Ce sont des prises de position philosophiques détachées de leur contexte, des raccourcis dépourvus de nuances, des opinions souvent simplistes. Les principes et les schèmes théoriques qu'il lui arrive d'utiliser, il ne semble pas posséder les moyens de les critiquer et de les confronter avec la réalité. Ce n'est pas une pensée en mouvement, mais des connaissances qui s'additionnent et qui restent toujours parcellaires.

Ces traits caractéristiques du comportement mental de l'étudiant face à la réalisation d'une tâche philosophique correspondent évidemment à la réflexion spontanée de l'expérience vécue. Elle relève naturellement du sens commun. Celui-ci est une forme d'intelligence essentiellement orientée vers le factuel, le pratique, le monde de l'apparence et du pseudo concret. Il possède sa vérité et s'en contente sans ressentir le besoin d'approfondissement. Il évolue toujours au niveau du concret qui lui sert d'objectivité et de vérification. Il est tourné vers le vécu, vers le rapport personnel avec les événements.⁷ Voilà pourquoi nous avons opté pour la formulation d'une expérience vécue comme point de départ à la réflexion philosophique. L'expérience vécue constitue l'application la plus simple, la moins sophistiquée du sens commun, de la raison, du pouvoir d'adaptation à la vie et au réel. Cette première tâche permet à l'étudiant d'exprimer sa propre pensée en ses propres termes : on peut ainsi découvrir plus exactement ce qui lui manque pour atteindre à un degré de pensée philosophique. Il devient alors

⁷ Voir, à ce sujet, l'étude de Bernard Lonergan : *Insight*, particulièrement les chapitres VI et VII, p. 173-242, Philosophical Library, New York, et Karel Kosik, *La dialectique du concret*, p. 14.

possible, et c'est ce en quoi consiste le problème didactique, de déterminer expérimentalement les différentes stratégies d'action qui le conduiront graduellement à l'élaboration d'une réflexion philosophique achevée, ce qui constitue, sans doute, une systématisation de la réflexion. Il est indispensable dans l'élaboration d'une méthode didactique de savoir comment se comporte l'étudiant face à une tâche philosophique. Les caractéristiques de ce comportement mental ne font pas injure à son intelligence. Elles manifestent comment, avant l'apprentissage d'une méthode de travail intellectuel, de systématisation de la pensée, il utilise ce bon sens qui doit toujours être présent à tous les niveaux de la réflexion scientifique ou philosophique. Ce comportement ne prouve pas que l'étudiant ne pense pas ou ne sait pas penser. En évoluant au niveau du sens commun, il est solidaire de son milieu et de son époque, dont il épouse les croyances, les opinions, les idées, les comportements admis. Mais il ne réfléchit pas à la façon systématique d'un savant ou d'un philosophe. La différence se situe au niveau de l'objet de la réflexion, du langage, de la méthode et de la visée, qui sont différents chez ces trois types de réflexions, d'intelligence, de compréhension et d'adaptabilité. Nous avons cherché les moyens d'aider l'étudiant à vulgariser sa pensée. Nous avons cru que cela pourrait se réaliser graduellement par une transformation de l'expérience philosophique commune en une expérience de type achevée. Ce qui impliquait une transformation au niveau de l'objet, du langage, de la méthode, de la visée ou de l'intention de pensée. Voilà le sens des stratégies d'action que nous avons pu utiliser à partir de la formulation de l'expérience vécue et qui, effectivement, conduisent à la structuration d'une réflexion philosophique.

Nous avons privilégié la formulation d'une expérience vécue comme point de départ à la réflexion philosophique parce qu'il va de soi que tout apprentissage doit, à tous les moments de sa réalisation, être proportionné à l'étudiant. La première tâche exigée, lors d'un nouvel apprentissage, doit être la plus simple et la mieux adaptée à ses capacités. À partir de cette tâche première, le pédagogue doit se baser sur les résultats (les travaux des étudiants) pour inventer les moyens adéquats en vue de permettre à l'étudiant une évolution normale vers le type de comportement visé par l'objectif du cours, dans la plus grande économie de temps et de moyens.

Le choix de la formulation d'une expérience vécue, comme première tâche en vue d'atteindre à une réflexion philosophique, s'explique aussi par la nécessité d'envisager une hypothèse concernant la forme, la structure de la réflexion philosophique : l'expérience vécue peut être considérée comme une première phase, une première systématisation d'un type de réflexion strictement philosophique.

6 — La spécificité de la réflexion philosophique.

Nous n'avons jamais cherché à justifier philosophiquement l'hypothèse de la spécificité de la réflexion philosophique.⁸ Affirmer que la réflexion philosophique doit avoir une forme, une structure propre, est une hypothèse de travail exigée par une démarche relevant de la didactique expérimentale. Elle est une nécessité méthodologique. On doit savoir non seulement ce qu'est la philosophie construite, mais comment elle se construit. Le processus pédagogique suppose une hypothèse sur le processus de la pensée philosophique en marche.

Il est bien évident qu'il ne s'agit pas d'inviter l'étudiant à formuler ses vues sur l'homme, la vie, le monde, à la façon d'un romancier, d'un homme de théâtre, d'un artiste ou d'un savant : on peut toujours, si l'on veut, à travers l'œuvre littéraire d'un auteur, chercher à identifier les principes, les idées qui soustendent son œuvre et l'on dira ainsi que la philosophie de Saint-Exupéry est un humanisme comparable à la pensée de Sartre, Camus ou Malraux (comme l'a si bien fait P.-H. Simon)⁹. Lorsque nous parlons de philosophes, nous pensons à ceux qui ont exprimé leurs vues sur le monde, l'homme et son destin, sous une forme suffisamment explicite, systématique et métaphysique. Les autres formes d'expression de la pensée peuvent sans doute être matière à réflexion philosophique. Mais alors, le philosophe devra transposer l'œuvre qu'il étudie de façon à y découvrir les questions ultimes, à les éclairer, les identifier et les discuter à ce niveau. c'est-à-dire dans un langage qui lui permette d'évoluer non seulement en extension, mais en profondeur. Il s'agit d'émettre une hypothèse sur le déroulement de cette évolution, sur la structuration de la pensée du

⁸ C'est une question historique. Une philosophie prend sa place dans l'histoire lorsqu'elle a acquis suffisamment de systématisation. Elle a toujours un objet propre (homme et cosmos) et des problématiques propres, même si celles-ci sont toujours relatives à la culture d'une époque.

⁹ P.-H. Simon, *Témoins de l'homme*, Payot, 1952.

philosophe au moment où il réfléchit en philosophe. Il s'agit de déterminer des étapes de ce comportement, de ce processus mental propre au philosophe.

Dans cette optique, l'hypothèse de départ était la suivante : la philosophie doit être considérée comme un processus comportant des étapes claires et progressives, exprimant un cheminement normal et efficace, c'est-à-dire approprié à l'étudiant qui apprend à philosopher, et s'inspirant de l'aspect mental du philosophe lorsqu'il élabore sa réflexion. Cela nous semblait une conception exigée par la didactique et conforme aux tendances de la philosophie contemporaine. Lorsque nous cherchons à préciser la forme, la structure dynamique de la réflexion philosophique, nous ne réduisons pas la philosophie à une activité vide, une espèce de jonglerie avec les mots, sans contenu ; non plus qu'à une simple analyse du langage comme on en fait parfois reproche aux néo-positivistes depuis Wittgenstein jusqu'à Carnap.

Que l'objet de la réflexion soit déterminé par l'étudiant, que la compréhension s'effectue par lui, qu'elle se réalise selon ses possibilités et que le recours aux vues d'auteurs ne viennent que pour élargir ou appuyer sa pensée, cela ne signifie pas que celle-ci soit vide. D'un point de vue didactique, la philosophie n'est pas, elle se construit. Il ne s'agit donc pas d'apprendre des doctrines toutes faites, bien que nous sachions que l'étude des philosophies particulières est nécessaire à l'approfondissement d'une philosophie, comme le note Sartre. Mais notre problème didactique consiste à savoir comment favoriser, chez l'étudiant réel, la maîtrise des opérations mentales fondamentales qu'effectue le philosophe lorsqu'il réfléchit à la manière d'un philosophe. Il apparaît que tout philosophe part d'une information qui lui vient soit de l'expérience directe ou indirecte, soit de connaissances scientifiques ; qu'il utilise l'analyse à un certain niveau de pensée, et la vérification. Ce qui ne signifie nullement que toute réflexion philosophique utilise tous ces procédés mentaux ou qu'on les retrouve dans toute pensée philosophique. Mais dans une pensée qui se fait, lorsqu'il s'agit d'un étudiant débutant en philosophie, un agencement de ces trois procédés est le plus sûr moyen de lui permettre de s'élever à une pensée qui soit digne de la philosophie. Pour apprendre à réfléchir à la façon d'un philosophe, il doit être capable de maîtriser ces opérations.

On peut différer d'opinion sur le sens et la valeur de l'expérience vécue, sur les procédés d'analyse et sur le principe de vérification. Mais on ne peut nier l'importance de ces procédés dans l'élaboration de la pensée philosophique. Ces procédés sont indépendants de l'empirisme, de l'atomisme logique, du physicalisme, du marxisme professé à la manière de Jean-Paul Sartre [Questions de Méthode],¹⁰. Ces procédés sont utilisés par tous les philosophes selon la conception qu'ils s'en font. L'œuvre philosophique, en tant que telle, doit avoir une forme, une structure dans sa réalisation et dans son achèvement ; cette forme et cette structure peuvent être précisées par l'étude de différentes philosophies, mais quant à nous, nous avons essayé d'en préciser la structuration par l'étude des faits pédagogiques. selon l'hypothèse de travail que nous avons mise de l'avant.

Qu'une telle hypothèse soit discutable sur un plan philosophique, nous en convenons facilement. Mais didactiquement, elle demeure nécessaire. Nous sommes persuadés, d'ailleurs, que la méthode de recherche de la didactique nous permettra de vérifier le bien-fondé de cette hypothèse ou bien de la rejeter totalement ; ce sera alors une invitation à repenser le problème de l'enseignement de la philosophie.

¹⁰ Les procédés que Sartre attribue au marxisme véritable sont ceux de la philosophie marxiste qui se fait.

PREMIÈRE PARTIE

**DE L'EXPÉRIENCE VÉCUE ORDINAIRE À L'EXPÉRIENCE
VÉCUE PHILOSOPHIQUE.
ÉLABORATION THÉORIQUE**

CHAPITRE 1

L'EXPÉRIENCE VÉCUE DES ÉTUDIANTS

L'objectif de la présente recherche pourrait donc se formuler de la façon suivante : trouver les moyens psychopédagogiques susceptibles d'aider l'étudiant réel à vivre des expériences philosophiques pour ainsi développer un esprit philosophique. Ces moyens doivent rendre possible une forme d'organisation autochtone du sujet, un ordre auquel le sujet se soumet pour progresser dans son autonomie, dans le sens du développement d'un esprit philosophique. Ce modèle devrait correspondre à une organisation structurale du sujet. En pratique, compte tenu des hypothèses énoncées précédemment, il s'agit de déterminer les stratégies d'action conduisant l'étudiant d'une réflexion spontanée à un modèle de réflexion méthodique, systématique, propre à la philosophie.

Au point de vue méthodologique, cette recherche consiste à analyser les travaux des étudiants relatifs à une tâche déterminée, afin d'en découvrir les constantes ; cerner les aspects qui révèlent les tendances mentales des étudiants ; ceux qui concernent les traits fondamentaux des expériences vécues et leurs caractères secondaires ; isoler les constantes appartenant au type philosophique du rapport au monde pour ainsi déterminer les conditions du perfectionnement de l'expérience philosophique. Car non seulement ces constantes déterminent le rapport au monde dans l'expérience commune de type philosophique, mais elles révèlent aussi comment se posent effectivement un certain nombre de problèmes didactiques.

1. L'objectif pédagogique

L'objectif pédagogique de cette première phase est de réaliser une première mise en ordre de la réflexion. une première réflexion ordonnée. Il s'agit d'apprendre à observer le vécu, à l'analyser pour le comprendre.

2. La tâche

En vue de réaliser cet objectif, l'étudiant est invité à formuler une expérience vécue selon le schéma de réflexion suivant :

1. décrire objectivement les faits vécus,
2. indiquer le rapport personnel avec ces faits,
3. donner une explication personnelle de ces faits,
4. tirer une conclusion d'une façon générale.

3. Les stratégies d'action

Ce sont les questions auxquelles l'étudiant est appelé à répondre et qui lui permettront de réaliser cette première réflexion ordonnée au sujet de la situation ou des événements qu'il a choisis.

1. Quels sont les faits objectifs, avant toute interprétation ?
2. Que vous est-il arrivé ?
3. Quelle en est la raison ?
4. Que signifient ces faits pour vous ?
5. Qu'avez-vous appris de nouveau parce que vous avez vécu ces faits ?
6. Quelle conclusion générale pouvez-vous en tirer ?

La formulation de l'expérience doit comporter l'expression d'une prise de conscience de ce qui arrive à celui qui vit cette expérience. Car il doit s'agir d'une expérience de type philosophique, non pas d'une expérience scientifique, artistique ou littéraire. La dimension philosophique de l'expérience vécue est engendrée par la tâche d'expliquer les faits dans leurs rapports réciproques avec celui qui les vit et de formuler l'originalité rationnelle qui en découle. La tâche de l'étudiant sera donc de formuler une expérience vécue comprise, c'est-à-dire dont l'explication, le sens, la signification sont explicités et justifient l'affirmation de la pensée dans une conclusion exprimée en termes généraux.

Il est bien certain que l'expérience, à chacune des étapes ainsi déterminées, pose un certain nombre de problèmes sur le plan philosophique, en particulier ceux de la notion même d'expérience, de son rôle dans la genèse de la connaissance, de l'origine et de la nature de la connaissance, de l'objectivité, de la valeur de

l'induction et en définitive de la nature même de la philosophie. L'étude des faits pédagogiques peut sans doute comporter des implications philosophiques que nous pourrions signaler à l'occasion. Mais ces points de vue ne constituent pas un point de départ à la recherche didactique¹.

4. Les étudiants

Nous avons étudié les travaux de mille cinq cents étudiants, dont la tâche consistait à réaliser une réflexion philosophique à l'aide de la méthode didactique exposée schématiquement dans « L'Enseignement de la Philosophie ». Les travaux se sont effectués sur une période de huit semaines à raison de trois heures de cours par semaine. Il y eut quatre cours théoriques de trois heures et quatre rencontres personnelles de l'enseignant avec chaque étudiant. Le profil des étudiants en question correspond sensiblement à celui que l'on indique dans la seconde partie de ce travail.

5. Les résultats

L'étude des résultats nous permet de dégager, dans un premier chapitre, les caractéristiques des expériences communes. Nous abordons dans le chapitre suivant le problème du passage de l'expérience commune à l'expérience philosophique. Enfin, dans un troisième chapitre, nous essayons de préciser le processus de la réflexion philosophique à la suite des différentes stratégies d'action utilisées.

Les traits caractéristiques des expériences vécues formulées par les étudiants se rapprochent beaucoup de ceux de l'expérience commune. Les expériences sont particulières, comportent une utilisation de concepts communs, sont toujours une interprétation du rapport réciproque de soi à la réalité, transforment l'attitude mentale de la personne même à son insu, apportent une connaissance pré-réfléchie et réalisent une généralisation hâtive en même temps qu'une satisfaction de cette généralisation. Ces traits nous éclairent sur le comportement

¹1. Les opinions philosophiques que suggèrent les différentes stratégies d'action utilisées se rapprochent tantôt de Hume, Spinoza, Husserl et Moore, tantôt de Althusser, Sartre, Bachelard, André Dagenais, etc. Dans les limites de ce travail qui se veut didactique, nous ne pouvons que suggérer certains ouvrages où sont traités la plupart de ces aspects philosophiques (voir Bibliographie à la fin du volume).

mental de l'étudiant, sur ses tendances philosophiques, la qualité de ses expériences passées et l'influence des philosophies régnantes. Mais ils nous font surtout découvrir les conditions psychopédagogiques de la réflexion philosophique achevée.

6. Description et analyse des caractéristiques

Essayons de décrire les caractéristiques que présentent les réactions mentales des étudiants, leurs implications théoriques et les problèmes didactiques qu'elles posent.

A — Le caractère particulier des expériences vécues²

Il va de soi que la description de l'expérience vécue réfère à des faits particuliers qui s'inscrivent dans un temps et un espace socio-culturels déterminés. Le choix des expériences, les situations décrites, les événements relatés sont très relatifs à la culture de l'étudiant et aux conditions sociales du milieu et de l'époque. Mais il est étonnant de constater que l'expérience demeure en un certain sens particulière, c'est-à-dire très relative à la mentalité de la personne, tant au niveau de l'explication du sens et de la signification qu'au niveau de la conclusion même lorsque celle-ci se formule en termes généraux. En effet, la conclusion demeure toujours un point de vue incomplet et relatif.

Elle ne concerne en général qu'un aspect de la réalité globale (ou plutôt d'une totalité supérieure) ; clic est rarement une proposition universelle ou un absolu. S'il s'agit d'une définition, elle n'est jamais, à ce stade de la réflexion, complète ; elle n'en manifeste qu'un aspect qui n'est pas nécessairement essentiel. Dans le cas d'un énoncé de principe, on voit qu'il a besoin d'être nuancé. C'est d'ailleurs

² Nous n'envisageons pas ici l'expérience d'une façon abstraite, considérée comme une catégorie ; nous nous arrêtons à celles que révèlent les réactions mentales réelles des étudiants à la tâche de mandée.

Il arrive parfois que l'étudiant commence par formuler une conclusion. Dans ce cas, il a déjà réfléchi sur des faits ou des événements. Sa démarche psychologique consiste alors à organiser la description des faits et leur explication avec le souci d'être en accord avec sa conclusion. Ce point de départ est aussi valable, car il permet l'expression d'une opinion, d'une pensée, qui seront critiquées et vérifiées lors des étapes suivantes. Ce sera la façon normale de procéder lorsqu'il s'agira de partir d'un thème déterminé.

Mais nous avons remarqué que la conclusion est parfois choisie avant les faits qui ne sont alors qu'imaginés. Il est préférable, surtout pour les étudiants du premier cours d'initiation, de leur proposer la recherche de faits et d'événements sur lesquels ils aimeraient réfléchir plus profondément.

une tâche importante du philosophe d'évaluer ces affirmations de l'expérience vécue.

Si l'on demande à l'étudiant de formuler une expérience vécue, il répondra soit par la description d'un fait simple, comme par exemple : « j'ai travaillé au cours de l'été » ou « j'ai conduit une moto pour la première fois » ; soit par la description d'une suite d'événements qui lui sont survenus. Dans toutes ces expériences formulées, nous pouvons distinguer deux types d'expériences vécues : une simple perception d'un état d'âme, d'une activité ou d'une réalité à première vue simple ; ou bien, une série de faits apparemment plus complexes et formant une certaine unité, un enchaînement...

Dans les deux cas, l'étudiant ne fait que raconter ou décrire des faits, avec l'impression d'avoir tout dit de son expérience. Il ne cherche pas spontanément à dépasser ces faits. Il semble enfermé dans sa description, dans sa perception sensible de l'événement, de la situation vécue. Sa description révèle une connaissance concrète de la réalité, étroitement liée à son comportement. Mais ce comportement est rarement objectivé, en ce sens qu'il n'est pas habituellement considéré comme un élément des faits ou de la situation. Pourtant l'expérience vécue est certainement plus que des faits bruts, puisque l'attitude n'est plus la même à la suite des événements vécus. (Cf. l'inconscient de l'expérience).

Si l'on demande à l'étudiant d'expliquer les faits, il éprouve des difficultés et, bien souvent, ne fait que les redécrire avec plus de détails. Cependant, si on lui raconte des faits vécus, il est capable d'en fournir des explications qui peuvent être très variées (d'un étudiant à l'autre) tout en comportant une grande cohérence. L'explication est, en un sens, relative à chacun, elle exprime la compréhension basée sur la perception de l'ensemble des faits ou d'un seul, auquel on accorde plus d'importance. Car, il arrive souvent que l'étudiant isole un fait qui le frappe davantage et en fait le centre de ses explications. L'explication demeure toujours personnelle et visiblement inspirée par des connaissances acquises en d'autres domaines. On peut donc dire qu'elle demeure en un certain sens particulière, comme étant vécue et comprise par un sujet particulier. Il en est de même en ce qui concerne la conclusion. Si on demande à l'étudiant ce que lui révèlent ces faits, il tire une conclusion rapide, qui le plus souvent demeure particulière, en ce

sens qu'elle porte sur un concret pratique, immédiat. Spontanément, sa conclusion relève de l'ordre stratégique et découle de la considération d'un fait jugé fondamental. En réalité, l'étudiant cherche plus à expliciter ce que l'expérience lui apprend dans l'ordre de l'action à poser qu'à expliquer ce qui lui fait comprendre les faits de telle façon. Il s'agit plus d'une résolution que d'une conclusion. Ces réactions mentales des étudiants à la tâche de formuler une expérience vécue nous montrent que la pensée de l'étudiant évolue spontanément au niveau du sens commun, quant à l'objet, à la visée explicative et pratique, à la vérification.

L'objet de *l'expérience commune* est le concret tel qu'il se présente à la conscience en première lecture ; son langage est celui de tous les jours, elle n'a nul besoin d'explications théoriques, car sa préoccupation s'inscrit dans une perspective tout à fait pratique : sa vérification est celle de la vue, de l'ouïe, du toucher. La perspective de l'expérience commune atteint comme une première couche de la réalité qui, aux yeux du savant, sera toujours une erreur, puisque sa méthode et ses instruments de plus en plus perfectionnés permettent à celui-ci d'atteindre des couches beaucoup plus profondes qui se révèlent dans les rapports, les relations entre les êtres dont il peut déterminer la mesure et les lois. Ces deux modes de pensée sont sans doute réfléchis, quoique à des niveaux et degrés différents. Mais ils diffèrent de la pensée philosophique qui, elle, est réflexive, et partant, s'oriente dans une perspective autre qui correspond à un niveau différent de compréhension de la réalité. On peut dire avec Ch.-E. Guye que « c'est l'échelle d'observation qui crée le phénomène »?³

Par exemple, nous savons par l'expérience commune que le soleil se lève à l'est et se couche à l'ouest. Cette proposition est rigoureusement vraie pour le sens commun, car elle est le fruit de l'expérience de tous les jours. Cependant, le développement des instruments et des méthodes scientifiques a permis au savant de dissiper ce qui n'est qu'apparence, de découvrir les lois qui régissent les mouvements des astres, etc. Le sens commun ordinaire, inculte, n'a que faire de ces explications et de ces lois ; il lui suffit de savoir que le matin le soleil est à l'est, ce qu'il peut facilement vérifier et ce qui le sert bien dans son orientation et ses besoins quotidiens. Toute explication qui suppose un autre niveau de pensée lui

³ Cette idée est bien développée par P. Lecompte du Noüy dans son livre *Entre Savoir et Croire*, Bibl. Méditations, p. 25, 161.

semble superflue et inutile. L'expérience commune est essentiellement pratique, utilitaire, athéorique ; elle évolue au niveau du concret quotidien qui la satisfait pleinement. La pensée scientifique évolue dans un univers rationnel qui suppose déjà tout un passé de culture. On peut dire la même chose de la pensée philosophique qui porte sur les rapports réciproques de l'homme et de la réalité, qui recherche les pourquoi ultimes avec un langage et des concepts élaborés dans son univers de pensée. Ce détour est inutile aux yeux de la culture populaire. Pour que l'expérience commune s'oriente vers une réflexion philosophique, il faut donc que son objet devienne traitable philosophiquement, que la visée passe d'un plan purement pratique au plan rationnel propre à la philosophie.

Il convient donc de départiculariser, de détemporaliser, de désensibiliser l'expérience et de la situer dans une perspective philosophique, c'est-à-dire dans une visée rationnelle portant sur le rapport réciproque du sujet avec la réalité, où l'on cherche ce qu'il y a de fondamental ou d'essentiel.

L'expérience sensible doit se rationaliser, s'intellectualiser. Cette détemporalisation s'effectue le plus souvent par une *transposition généralisatrice*, et le changement de perspective par une distanciation psycho logique qui permet d'objectiver le sujet pour envisager ses rapports avec la réalité.

La transposition généralisatrice peut s'effectuer après la formulation de la conclusion de l'expérience ou au cours de la recherche du sens ou de la signification des faits. Elle semble nécessaire au moment de l'analyse propositionnelle. (Expliquée dans « L'Enseignement de la Philosophie », p. 43). Quant à la distanciation, elle doit s'effectuer au moment de la description et de la tentative d'explication.

On peut donc affirmer qu'à ce niveau de la réflexion, l'étudiant doit évoluer vers une certaine distanciation, un recul, un dégagement de ce qui lui arrive, qui rendrait possibles à la fois la prise de conscience de l'existential et de la structure réelle des faits qui lui arrivent, et la communication de cette signification. Dans la pratique de nos cours, cette distanciation se réalise dans la mesure où un dialogue orienté et des questions pertinentes font surgir un besoin de conscientisation et d'appréhension de la structure des faits et de leur cohérence. Après quelques expériences de ce genre, l'étudiant découvre la nécessité et le comment d'un changement de plan qui permet d'objectiver les faits qu'il a vécus.

Notons que l'objectivation peut être elle-même considérée comme une expérience, en ce sens qu'elle est une activité de la conscience ; elle est ainsi du vécu particulier. Mais considérée comme mécanisme logique, cette activité consiste à identifier la réalité à un concept et à reconnaître que ce concept peut exprimer cette réalité. Ce qui permet d'évoluer dans une perspective plus abstraite.

Il est donc possible d'envisager un aspect vécu et particulier de l'expérience commune, non seulement au niveau des faits et de l'explication, mais aussi au niveau de la conclusion, bien que celle-ci soit exprimée en termes abstraits et généraux. Plus l'explication et la conclusion sont rationalisées, plus l'expérience devient une expérience intellectuelle. En d'autres termes, l'expérience peut être un vécu sensible ou un vécu intellectuel. Elle peut aussi être considérée en tant que vécue ou en tant que rationalisée, i.e. comprise. Le degré de rationalité de l'expérience se manifeste par la qualité des concepts utilisés, les degrés d'abstraction auxquels ils correspondent, et par les perspectives envisagées de la réalité.

L'aspect vécu de l'expérience, parce qu'il est de sa nature particulier, ne se communique jamais dans la totalité de son être, mais c'est cet aspect qui change la personne. La compréhension change la personne, en autant qu'elle est une expérience vécue. De la même façon, une expérience n'est pas comprise tant qu'elle n'est pas vécue au niveau intellectuel, rationnel. Ce qui signifie que l'on ne comprend une expérience vécue que dans une expérience rationnelle. Une expérience rationnelle consiste à *identifier* la réalité par un concept et à reconnaître qu'un concept identifie telle réalité. L'identification est une équation entre la réalité perçue et les multiples signes susceptibles de l'exprimer. Ces signes peuvent donc exprimer la nature, les rapports, les liens, les principes, etc., perçus. Et de plus, à cause de la perspective de l'être envisagé et en raison de la fonction d'un concept, cette expérience a une propriété de communicabilité. Elle se communique dans la mesure où la personne qui l'accueille a vécu des expériences antérieures qui l'ont ouverte à la réalité qui se présente dans cette expérience. Par exemple, une personne qui vit une expérience dans un champ particulier de la culture n'est pas nécessairement apte à accueillir les conclusions inspirées par l'expérience d'une autre. Elle la comprendra si ses expériences passées l'ont ouverte à ces vues, ou bien elle l'acceptera dans la mesure où ses

expériences antérieures la portent à faire confiance à cette personne. Mais alors ce ne serait plus le fruit d'une expérience d'objectivation, de découverte de l'invariant ou de l'essentiel. Ce ne sera pas à proprement parler une intériorisation. D'autre part, il se peut que cette expérience soit tout simplement dépassée aux yeux de celui à qui on voudrait la communiquer en raison de ses expériences passées. Il n'en demeure pas moins qu'il est de la nature de l'expérience en tant que vécue d'être particulière, alors même que son expression revêt une forme générale : autrement dit, même l'expérience intellectuelle a aussi un aspect vécu, particulier ; c'est-à-dire que son champ de visée explicative doit correspondre à quelque chose de vécu chez la personne qui la reçoit. Dans l'expérience intellectuelle, le vécu est le compris. Mais cela n'est possible que par la médiation conceptuelle et un vécu antérieur qui a déjà rendu vivante la conceptualisation.⁴ La preuve de la compréhension se trouverait dans la capacité de réversibiliser les opérations.

Il faut remarquer aussi que c'est en raison de cet aspect vécu que la conclusion n'est presque jamais universelle... Elle est une induction et. à ce titre, elle ne peut revendiquer que très rarement le privilège de l'universalité totale...

Voilà pourquoi aussi, cette première progression de la pensée ne saurait être pleinement satisfaisante et que la conclusion a besoin d'être critiquée. L'expérience est particulière parce qu'elle est le lieu d'une rencontre unique entre la personne et le concret-qui-arrive. Ainsi, sur le plan didactique, faut-il insister pour que la relation personnelle au réel-qui-arrive, c'est-à-dire l'implication personnelle dans l'événement, soit considérée comme faisant partie des faits vécus à décrire. Non seulement est-ce un fait vécu d'être impliqué, concerné dans la situation ou l'événement, mais encore n'est-ce pas le fait le plus important de l'expérience Si cette relation n'est pas manifestée. nous laissons de côté le moyen d'identifier l'expérience et de poursuivre la réflexion sur ce qu'il y a de plus

⁴ 4. Le concept n'est pas une réalité purement personnelle, ni purement opératoire, il réfère à la réalité appréhendée. Les philosophies se séparent sur le sens, le contenu et la valeur de cette appréhension. Ce qui est appréhendé peut être le réel concret, ou sensible, ou intellectuel. Le concept indique le contenu de cette appréhension ; sa signification s'apprend, car il est une réalité dont toute la raison d'être est de signifier, d'indiquer, de référer à. Il est public, et tous les esprits qui ont appris sa signification se rencontrent. Les philosophies subjectives ne peuvent éviter le solipsisme, et celles qui n'admettent que la valeur opératoire du concept négligent l'appréhension de l'idée, d'une réalité intellectuelle qui indique, négligent en fin de compte le vécu intellectuel. La vie intellectuelle est précisément l'expérience rationnelle.

fondamental en celle-ci. Il faut prendre soin de ne pas verser cependant dans le psychologisme, surtout au niveau de l'explication.

À ce niveau, ce qu'il faut rechercher n'est pas tant une explication objective des faits qu'une explicitation, une transposition conceptuelle des faits et plus particulièrement du rapport réciproque de la personne avec la réalité. Nous devons saisir l'expérience dans son moment vécu, dans son lien vivant, puisque c'est à ce point de vue qu'elle constitue vraiment une expérience. L'explication demeure quand même particulière. L'utilisation de tel concept, sa reconnaissance dans les faits sont des événements vécus : donc elles sont jusqu'à un certain point et en un certain sens l'expression d'une réalité unique. Je reconnais tel concept parce que j'utilise les expériences passées qui m'ont fait découvrir et assimiler ces concepts. La qualité de cette expérience présente dépend donc de mes expériences antérieures qui m'ont rendu apte à vivre de cette façon l'expérience actuelle. La première expérience des concepts survient au moment du premier apprentissage de la parole. Le mot est alors un signe qui réfère à ce que l'on conçoit et perçoit de la réalité.

On peut sans doute affirmer la même chose en ce qui concerne la conclusion que je peux tirer de ces événements vécus. J'induis et je généralise en autant que mes expériences antérieures me rendent capable de le faire et en autant que j'en ressens le besoin. La conclusion demeure donc particulière en un sens, tout en revêtant une forme générale qui permet au vécu particulier d'être communicable à celui qui est ouvert par ses expériences passées à intégrer cette nouvelle expérience (intersubjectivité). Voilà pourquoi l'expérience commune a toujours besoin d'être transposée sur un plan de pensée qui la détemporalise, la désindividualise et la rationalise.

Ce premier trait de l'expérience des étudiants exige donc une transposition qui elle-même suppose une distanciation, à l'aide d'un dialogue orienté ou de questions pertinentes de façon à favoriser une prise de conscience du rapport vécu réciproque de la personne au concret. Ce qui déjà place l'expérience sur un plan plus rationnel et par le fait même moins particulier et plus communicable.

B — Le caractère commun de l'expérience vécue

Le second trait caractéristique de l'expérience vécue de l'étudiant réside dans la qualité commune des concepts utilisés et pose le problème du passage d'un type de concept à un autre plus précis et plus propre au modèle de réflexion poursuivi. En d'autres termes, on pourrait parler d'obstacle épistémologique, en ce sens que les mots utilisés sont chargés des significations véhiculées par la culture populaire. Avant d'avoir vécu l'expérience philosophique, l'étudiant n'a vécu, en effet, que des expériences communes, et cela, dans pratiquement tous les domaines de la culture. On se rend facilement compte que sa culture est très étendue et ouverte à plus de profondeur. Mais il lui manque l'expérience de la précision et de la rigueur de pensée qu'exigera une réflexion philosophique supérieure. La culture du cégépien est sans doute supérieure à celle de l'homme de la rue, mais elle a besoin d'un raffinement, d'une finesse, d'une capacité de nuances que procure la recherche systématique et sou tenue de l'essentiel.

Il est possible de savoir comment, en pratique, cette culture pourrait évoluer vers un modèle supérieur. à la condition de savoir comment se pose le problème de la détermination et du perfectionnement du concept.

Si l'on cherche à classer les expériences des étudiants à l'intérieur de la grande catégorie du vécu, la spécification des expériences viendra de leur concept central, lui-même déterminé par ses notes compréhensives et par l'origine de ses déterminations, c'est-à-dire, au fond, par les différents champs de la culture. Une telle classification est possible parce que le caractère vécu de l'expérience est une de ses notes essentielles. Toute expérience est vie et production culturelle. Le vécu est l'unité structurée qui définit l'expérience. Le vécu se construit, se structure ; autrement il ne serait pas intelligible. Il s'intègre à l'histoire personnelle. L'expérience est précisément cette intégration et cette structuration du vécu. Cette construction se déploie et s'exprime finalement dans un jugement, dans une proposition, une affirmation, qui sont toujours relatifs à un concept central ; l'objet de l'expérience est toujours un construit (donc il se rattache à la culture) en tant qu'il est l'existence conceptuelle d'un vécu. Cette conception, comme nous l'avons remarqué, garde toujours sa référence au vécu, sa relation particulière, parce qu'elle est toujours l'expression d'un vécu d'où elle tire d'ailleurs ses notes caractéristiques. Elle ne signifie pleinement que par sa

référence au vécu, quel que soit son degré d'abstraction. Autrement elle n'a pas de sens. L'objectivation est une autre expérience, comme une seconde lecture ou plutôt une seconde production conceptuelle de qualité supérieure.

C'est ainsi que nous pouvons vivre des expériences religieuses, mystiques, poétiques, artistiques, techno logiques, scientifiques, philosophiques, selon la référence du concept central qui, lui, appartient à un champ déterminé de la culture.⁵

Toutes ces expériences peuvent être communes. c'est-à-dire vagues, imprécises, ou bien réaliser parfaitement le type d'expérience propre à ces domaines. L'expérience commune est un début, une expérience de moindre qualité⁶. Quand le sens attribué au concept n'a pas été précisé et vérifié par l'analyse conceptuelle, on peut dire que l'expérience philosophique est certainement de qualité inférieure.

On peut se demander si, dans cette classification les expériences, il conviendrait de situer l'expérience philosophique dans une classe à part, puisqu'elle peut porter indifféremment sur un concept issu de n'importe quel vécu, scientifique, mystique ou autre. Il est clair que les autres éléments de la culture jouissent de la même propriété. Tout dépend du point de vue envisagé, de l'intention de pensée, de la disposition de la structure recherchée dans ces éléments. La structure de la réflexion philosophique est analytico-synthétique et son intention s'inscrit dans la perspective d'une recherche essentielle, un élagage du pseudo-concret immiscé dans le conçu, en vue d'atteindre le concret réel en tant qu'existant (cf., plus loin, le procédé de la réflexion philosophique).

Ce passage vers une plus grande précision essentielle s'effectue normalement par le procédé d'analyse au niveau de la seconde phase de la méthode. Mais elle suppose aussi une transposition sur un plan de pensée essentiel⁷. La pensée ne

⁵ Au sujet de la relation au monde dans les différents types d'expériences, voir M.G. Gusdorf, in *De l'Histoire de la Science à l'Histoire de la Pensée*, p. 208 ss.

⁶ Dans le domaine de la science il y a « brisure épistémologique », tant du point de vue de l'objet que de la méthode propre à chaque science. Mais cette brisure dépend de la qualité des expériences passées et est causée elle-même par des expériences. L'expérience scientifique réforme l'expérience commune qui n'a que la rationalité du sens commun. Il en va de même dans l'expérience philosophique.

⁷ « L'accès à un concept suppose un changement de plan par rapport à ce qu'offrent la perception et l'action. » Pierre Oléron, *Les Activités intellectuelles*, P.U.É., p. 78. Ce changement de plan s'obtient par la transformation généralisatrice qui peut s'effectuer au niveau de l'expérience ou de l'analyse.

peut évoluer sans abstraction. L'abstraction est un moment du mouvement de la réflexion.

En effet, toutes les expériences relatées par les étudiants, avant l'apprentissage d'une méthode d'analyse ou avant l'apprentissage d'une méthode scientifique particulière, sont de qualité commune, parce que leur concept central (à quelque domaine qu'il appartienne) est toujours employé dans un sens vague, imprécis, dépourvu de critique, de détermination claire, et qui ne rejoint que très vaguement le fondamental.

En définitive, les étudiants ont toujours besoin de vivre l'expérience philosophique pour donner de la valeur à leur pensée et pour être en mesure de passer d'un type de pensée à un autre plus parfait. D'après l'expérimentation, cette expérience philosophique s'effectue graduellement par la transposition, suivie de l'analyse et de la recherche de l'essentiel et se termine par la vérification. (Cf. « L'enseignement de la Philosophie », p. 43). La transposition généralisatrice suivie de l'analyse est en soi une expérience d'identification et de reconnaissance de concept. La transposition situe la pensée au plan voulu, et l'analyse permet la précision et la recherche de l'essentiel par comparaison et discrimination des notes compréhensives.

Nous abordons plus loin le problème didactique de l'identification du concept central de l'expérience. Re tenons que le caractère commun de l'expérience exige un traitement des concepts en vue d'atteindre un niveau de pensée philosophique décent.

C — L'interprétation dans l'expérience vécue

L'expérience vécue recèle un autre caractère qui nous semble essentiel : elle est toujours une interprétation. Ce caractère découle du fait que l'expérience est essentiellement du vécu, une rencontre nique monde-extérieur-personne ; la vision du Concret reste toujours celle de la personne. En se dégagant du perceptif pour essayer d'exprimer le sens et la signification du concret-qui-arrive, la personne réagit avec ce qu'elle est et selon ce qu'elle est, c'est-à-dire selon ce que ses expériences passées l'ont faite. En ce sens, l'expérience est toujours et essentiellement une interprétation du concret-qui-arrive. Celle-ci est orientée au fond par les dispositions mentales dont l'une des composantes importantes est

d'être déterminée par les expériences antérieures. Or, ces expériences antérieures peuvent être elles-mêmes orientées dans le sens des interrogations philosophiques, c'est-à-dire porter sur le sens, la signification, l'explication causale, objective⁸. C'est du moins ce qui ressort de l'analyse des faits pédagogiques.

Il est assez étonnant, en effet, de constater que si l'on soumet à la réflexion des étudiants quelques faits simples pouvant constituer les données d'une expérience vécue, et qu'on leur demande quelle conclusion en tirer, leur réponse pourra varier beaucoup et pour tant comporter une grande cohérence avec les faits. À l'inverse, si l'on demande de retrouver les faits à l'origine de telle conclusion, on obtient aussi une grande variété de réponses qui ne sont pas sans cohérence. On peut expliquer cela par le fait que toute expérience comporte une interprétation relative aux expériences antérieures de celui qui la vit. Mais pour que l'expérience soit de type philosophique, l'interprétation doit être dans le sens d'une intention de pensée philosophique. c'est-à-dire qu'elle doit porter sur le sens, la signification. l'explication causale. l'évaluation.

Puisque l'expérience implique toujours une interprétation, sur un plan didactique nous devons l'accepter comme telle, tout en cherchant les moyens d'atteindre une certaine objectivité dans les phases suivantes de la méthode.

D'autre part il peut être important de remarquer qu'en raison de ce caractère, l'expérience est difficilement communicable telle quelle. Cependant, elle nous révèle le degré de développement mental de la personne, ses tendances psychologiques et philosophiques.⁹

Voilà pourquoi dans la formulation de l'expérience vécue, l'explication exigée ne doit pas être nécessairement objective, mais il faut que les faits soient les objectifs, i.e. objectivés, comme nous l'expliquons un peu plus loin. Il faut saisir l'expérience dans son interprétation des faits objectifs¹⁰. Il s'agit de savoir ce que la personne a appris par le fait qu'elle a vécu tel événement. Le problème

⁸ Remarquons que même les philosophes de la praxis cherchent dans la réalité un sens et une signification, v.g. Sartre, Kosik.

⁹ Dans *Le rationalisme appliqué*, p. 18-19, Gaston Bachelard rappelle l'expérience de Ferdinand Gonseth sur la variété des définitions d'une droite par les élèves de Polytechnique. Voir aussi P. Lecomte du Noüy, *Entre Savoir et Croire*, p. 118-119, où l'auteur souligne la puissance symbolique des mots.

¹⁰ Autrement ce serait faire du psychologisme comme on en trouve un exemple p. 6g.

didactique consiste à déter miner les moyens de rendre cette interprétation critique et le plus près possible de l'objectivité. Là encore ce sont les expériences d'analyse et de vérification qui permettent à l'interprétation de se rapprocher d'un sens objectif.

Il serait utile d'examiner de plus près comment se présente effectivement ce caractère interprétatif de l'expérience, afin de mieux saisir le problème didactique posé.

En se plaçant sur un plan que l'on voudrait totale ment objectif, on s'attendrait à ce que l'expérience forme un tout ne pouvant s'identifier qu'à un seul concept. En réalité, on ne rencontre pas d'expérience qui soit à ce point simple qu'il n'y ait pas plusieurs aspects susceptibles de marquer l'individu. Ce qui le marque est précisément ce qui identifie l'expérience, mais cette influence est relative à la personne qui vit ces événements : cette expérience vient se greffer sur telle personne, douée de telle perspicacité, ayant telles expériences antérieures, telles dispositions, tels antécédents sociaux et historiques.

Prenons l'exemple suivant. Je désire me détendre. Je regarde les annonces de cinéma dans le journal. Je suis attiré par l'une d'elles. Je décide d'aller voir ce film. J'en reviens déçu. Si j'essaie de considérer objectivement ces faits, je puis découvrir que cette expérience contient en réalité plusieurs expériences-perception simples. Désir de détente. Information. Décision. Déception. Comment alors déterminer le concept central de cette expérience complexe ? Quelle est la structure de cette expérience ?

Il s'agit sans doute d'une structure organisée vitale ment, formant une totalité mentale¹¹. Je pourrais peut-être dire qu'il s'agit, en définitive, d'une expérience de déception, si je tentais d'exprimer objectivement celte totalité. Mais alors celle-ci ne serait pas saisie dans son rapport vivant avec la personne qui effectivement a vécu cette expérience. Car ce rapport est essentiellement une relation qui doit

¹¹ Kosik affirme: « Chaque objet perçu, observé ou élaboré par l'homme lait partie intégrante d'un tout. Or, ce tout perçu implicitement est la lumière qui éclaire et révèle l'objet particulier dans sa singularité et sa signification. » Op. cit., p. 21. Nous n'affirmons pas que la totalité mentale correspond à un même type de dialectique de la réalité. C'est une option que nous ne pouvons faire actuellement. Au contraire, nous pouvons vivre les mêmes événements et n'en pas tirer des conclusions identiques, tout en demeurant dans la cohérence. La structure des choses ne s'opère pas nécessairement sur le même modèle que la totalisation mentale. La dialectique de la totalité concrète est une théorie de la réalité.

tenir sa détermination autant de la personne individuelle que de la réalité objectivement exprimée par les concepts utilisés. Alors il n'existe qu'une façon de reconnaître cette relation : il faut considérer ce qui effectivement est change dans la personne qui a vécu cet événement et qui n'était pas présent en elle de la même façon avant l'arrivée de ces faits.

Si la personne répond que désormais elle ne se fiera plus aux annonces des journaux, elle a découvert dans cette expérience que la publicité n'est pas toujours vraie alors qu'elle ne l'avait pas remarqué auparavant. Dans ce cas, le concept central de l'expérience sera la publicité (la *publicité* est trompeuse).

Si la personne répond que désormais elle est plus prudente, qu'elle diversifie sa quête d'information. alors il s'agit d'un concept central différent. D'ailleurs cette réponse prendra la forme d'un énoncé de principe : il faut être prudent face à la publicité. Il s'agit donc de l'*attitude mentale*.

Mais on voit bien que l'expérience est relative à la personne qui la vit. à ses expériences passées, et que la seule façon de connaître avec certitude sa véritable totalité structurelle consiste à recourir à l'observation du changement mental effectué dans la personne par l'expérience. D'où une autre caractéristique de l'expérience vécue : elle transforme l'attitude de la personne même à son insu.

Ce qui est vrai pour cette structure moléculaire de l'expérience devrait l'être aussi pour la structure atomique, c'est-à-dire pour l'expérience simple de la perception.

On devrait pouvoir dire que le premier fait cité dans l'expérience totale : le désir d'une détente, est déjà une expérience-perception d'un état d'âme. Mais cette perception n'est plus en réalité une expérience parce qu'elle n'apporte rien d'original à la personne. Voilà pourquoi cette personne ne la considère que comme un fait. Mais il n'en demeure pas moins que ce fait, cette personne n'aurait pu le relater si elle n'en avait pas auparavant eu une expérience. En racontant celle-ci, elle aurait décrit des aspects de son état d'âme en faisant appel comme faits descriptifs à des expériences passées qui n'eussent plus été que des faits puis qu'ils n'eussent plus apporté rien d'original à la personne. Il faudrait ainsi remonter aux expériences les plus simples qui commencent avec la vie même de la personne.

L'expérience la plus simple serait alors celle qui est constituée par les événements qui surviennent avec l'apparition de l'être à la vie. Événements chimiques, biologiques, rencontre d'une réalité concrète déterminée et déterminante et qui se fait telle à travers les événements. Le caractère le plus permanent de l'expérience n'est pas d'être conçue, mais de transformer l'individu dans une interaction (la vie). La vie est une suite d'expériences concrètes. Cette réalité devient consciente lorsqu'elle est comprise. Mais la compréhension est déjà une expérience qui change l'individu et le rapport monde extérieur-mode personnel¹². Il existe d'ailleurs des expériences dont nous ne prenons jamais conscience et qui nous influencent toute la vie. Ainsi, l'expérience, pour un enfant, d'être rejeté par sa mère le marque à son insu. Comme cette expérience, à la manière de toute expérience, est individuelle, particulière, l'enfant agit comme si le monde extérieur lui était hostile, inhospitalier, étranger, puis qu'il se révèle ainsi dans son expérience et qu'il n'est pas en mesure de surmonter ce fait en le rationalisant. Il se comporte comme s'il avait une conception du monde basée uniquement sur une connaissance concrète de cet événement. Il existe une logique des faits concrets vécus qui n'est pas consciente, mais qui fait partie de la structure expérientielle de la personne humaine.

La conscientisation qui s'achève dans l'expression conceptuelle est une autre expérience, conditionnée elle aussi, comme toute expérience, par les expériences passées, par la structure expérientielle de la personne. Les expériences répétées dans un même sens accentuent le même comportement dans un sens déterminé. La conscientisation, par l'objectivation qu'elle implique, permet un certain dégagement de la signification tout à fait singulière donnée à l'événement. La psychanalyse, par exemple, est une méthode de conscientisation des expériences vécues significatives où l'on cherche à établir une structure expérientielle consciente et rationnelle.

En résumé, on peut dire que l'interprétation est indissociable de l'expérience vécue et en constitue un trait constant : elle nous éclaire sur les conditions dans lesquelles se pose le problème de l'objectivité de la connaissance philosophique. Mais ce caractère ne se comprend bien que si l'on examine l'originalité de

¹² 12. Jean-Paul Sartre, dans Questions de méthode, « Idées », note à plusieurs reprises qu'en microphysique, l'expérience change nécessairement l'objet et l'observateur. On peut dire la même chose de toute expérience vécue.

l'expérience en tant que telle, c'est-à-dire le caractère productif de l'expérience qui se révèle dans les aspects « transformant et « inconscient » de l'expérience vécue.

D — Le caractère transformant de l'expérience

Un quatrième trait de l'expérience vécue, qui se présente comme l'envers de l'interprétation, comme son étoffe intérieure, est son caractère transformant. L'originalité de l'expérience se situe d'abord au niveau mental et s'exprime dans l'attitude nouvelle de la personne qui ne s'explique elle-même que par sa conception nouvelle de la réalité. Cette caractéristique certainement fondamentale de l'expérience peut nous éclairer sur les moyens d'identifier l'expérience et d'établir les conditions d'une évolution vers un degré supérieur d'expérience. Ce qui peut indiquer, en pratique, avec certitude, de quelle expérience il s'agit, quel concept central spécifie la totalité organique que constitue l'expérience, c'est l'attitude nouvelle de la personne, son comportement réel à la suite de cette expérience.

L'événement qui m'arrive change ma conception de telle réalité en autant qu'il n'est pas purement une répétition d'événements passés, mais qu'il est original par rapport à ce que je suis et ce que je conçois. L'événement devient conscient (pensée conceptuelle) par la transformation que son intelligibilité me permet d'opérer en moi. L'être se révélant s'exprime. Dans l'exemple cité plus haut, l'étudiant répondait à la question à savoir que si ces événements avaient changé son comportement, il ferait preuve désormais d'une plus grande maturité face à la publicité. Ce qui signifie qu'il met l'accent sur le fait que cette expérience lui a révélé qu'il n'avait pas agi avec assez de maturité, et que la maturité était nécessaire pour échapper à l'influence de la publicité trompeuse. Bien sûr, tous les éléments du fait global sont alors reliés organiquement au concept de maturité, d'attitude mentale. Mais s'il avait dit que désormais il ne se fierait plus à la publicité pour se renseigner, c'eût été le fait de l'apparition d'une conception nouvelle de la publicité dans laquelle il eût saisi que celle-ci n'est pas toujours vraie. Le concept de publicité eût alors été le centre d'organisation des autres éléments de ce fait vécu. Ce qui signifie que la structure des événements dépend en partie de la personne à qui surviennent ces faits ; il en va de même de la valeur respective attribuée à tous les éléments organiques du fait global. Ce qui signifie

encore que le plus important aspect de l'expérience vécue est son caractère concret, avec sa logique du concret. Cette logique du fait nous marque parce qu'elle est particulière comme le fait lui-même ; elle agit sur nous en tant même que particulière et concrète. De plus, c'est la raison pour laquelle toute expérience vécue est sujette à l'erreur, car il n'existe jamais de faits totalement identiques. L'identité n'est totale qu'au niveau de l'essentiel.

Ce n'est que par le concept que nous pouvons échapper en partie à cette dynamique du concret, du perçu, du vécu, du particulier : le concept se présente comme une moyenne, une généralisation une abstraction qui ne peut jamais, cependant, se dégager totalement de la personne, en ce sens qu'il est toujours le produit d'une activité abstractive de la personne, mais aussi au sens où nous cherchons toujours à préciser davantage un concept, puisqu'il n'épuise pas la réalité ni les aspects concrets auxquels il renvoie. Il n'est jamais figé dans son extension d'ailleurs illimitée ni dans sa compréhension du concret. Il est incapable de rendre compte de la totalité du vécu dont il tire son origine¹³. Voilà pourquoi nous devons le considérer comme non imitatif ; autrement il ne pourrait jamais être utilisé. C'est en tant qu'il est lui-même une réalité extérieure (un signe) qu'il rencontre la personne dans une expérience de reconnaissance et d'identification. Cette conceptualisation est une transposition sur le plan intellectuel du vécu particulier. Le vécu acquiert ainsi une existence qui lui permet d'être signifié, communiqué, véhiculé, parce qu'il devient ainsi un objet, une réalité intellectuelle (cf. p. 90). Mais au cours de cette transposition il perd en partie ses caractères particuliers, c'est-à-dire sa limitation au concret vécu, sa relation à telle personne et à tels faits. Mais il a toujours besoin de sa relation à une personne, au vécu pour être efficace. C'est la raison pour laquelle il ne devient communicable efficacement que dans une nouvelle expérience d'un niveau de réalité et d'objectivité différent. Autrement dit, cette conceptualisation agit sur la personne à la manière d'une nouvelle expérience. On peut expliquer ainsi que la richesse et la variété du vocabulaire rendent la pensée plus précise et plus affinée. Les différentes expériences qui ont permis ces acquisitions ont développé une capacité de penser.

¹³ Il s'agit toujours d'expérience vécue, non de l'objet d'une expérience scientifique qui dans la science moderne est un construit, précis et nettement déterminé, un conçu à la 2^e puissance.

L'expérience en tant que catégorie réfère au devenir de l'homme, elle peut s'exprimer en termes de comportement. Elle est une relation dynamique, elle est mouvement, vie, processus de fécondation, production humaine, production d'une conception même inconsciente de l'individu. Cerner l'expérience, c'est décrire le devenir de l'homme en tant que tel. Ce devenir s'inscrit à différents niveaux et comporte différents rapports au monde (cf. p. 99 et ss).

E — L'inconscient de l'expérience

Le fait que, dans la plupart des cas, l'étudiant ne fasse que raconter les faits vécus et qu'il ne puisse déterminer le concept central de son expérience qu'en faisant appel à une recherche intellectuelle nous montre bien que le vécu n'est pas toujours conçu explicitement ; mais le fait qu'effectivement son attitude soit changée en rapport avec un conçu qui peut être exprimé explicitement nous porte à croire qu'il existe un conçu implicite, que l'on pourrait assimiler à un conçu pré-réfléchi, inconscient, c'est-à-dire un concept qui n'est pas nommé, verbalisé, mais dont les déterminations sont présentes activement dans la structure concrète du vécu. Il vient à la conscience par la recherche de l'intelligibilité de la structuration du nouveau réel vécu.

Mon comportement me révèle ce que je suis en me révélant ce que je pense inconsciemment. Il y a toujours correspondance entre l'être personnel et la pensée, au sens très large de disposition, mentalité, etc. Quand la pensée consciente n'assume pas intellectuellement la pensée inconsciente, il y a brisure ressentie dans mon corps, avec des effets dans la structure expérientielle et opératoire.

Les événements extérieurs sont pour moi des expériences dans la mesure où je les perçois et les comprends, et dans la mesure où ils influencent mon comportement. Car la compréhension, ou la saisie intellectuelle du concret, est une expérience puisqu'elle constitue une intimité nouvelle entre la personne et l'événement, et à travers l'événement, la réalité globale. L'inconscient est toujours particulier et le conscient jouit d'une certaine universalité, puisque toute sa raison d'être est de signifier, d'être accessible et communicable : au niveau de l'analyse on obtient généralement un degré supérieur d'universalité, de rationalité, d'objectivité.

On peut donc affirmer que c'est en tant que vécue que l'expérience change la personne sur un plan mental, et que ce changement produit une nouvelle conception même inconsciente.¹⁴ Car cette relation « concret-extérieur » « concret-mental » m'entraîne à réorganiser mes forces vives. Si j'agis différemment, c'est que je pense autrement. L'originalité de l'attitude implique celle de la pensée et aussi celle de l'être. « C'est l'œuvre ou l'acte de l'individu qui nous révèle le secret de son conditionnement »¹⁵, dit Sartre, et, nous pouvons ajouter, le secret de son être.¹⁶

Les faits qui arrivent sont une possibilité d'information : l'intelligible, c'est-à-dire la disposition, la structure de ces faits, est une information ou devient une information¹⁷ (impliquant une relation) au contact de la personne. Cette information est une transformation en tant qu'elle s'unit à la personne au niveau mental. Certaines qualités de la vie ne s'expliquent pas autrement qui séparent l'homme de l'animal. Ainsi, la liberté se situe d'abord au niveau de la conceptualisation qui en est la condition.

Le concept permet un dégagement du concret individuel et de son déterminisme. Seul l'être capable de concevoir est ouvert à l'information rationnelle de sa propre relation à l'existence et aux conditions de son existence. L'expérience de la conceptualisation ouvre la voie à la compréhension et à la communication. Elle rend possible la culture.

Voilà pourquoi la liberté est un apprentissage, c'est-à-dire le fruit d'une expérience. C'est parce que l'homme pense qu'il est libre. C'est pourquoi la liberté s'acquiert par la réflexion. Elle est à l'intérieur de soi. L'intelligibilité, ou la lumière qui jaillit de la conceptualisation (pensée consciente), entraîne une réaction vivante, un comportement qui n'est plus totalement déterminé d'une façon

¹⁴ L'existence de l'inconscient psychologique est, depuis Freud, une hypothèse de travail extrêmement féconde.

¹⁵ J.-P. Sartre, op. cit., p. 211.

¹⁶ Ce que nous voulons dire est que toute expérience vécue comporte une part d'inconscient, tant du point de vue ontologique que du point de vue gnoséologique. Georges Hélai, dans son livre *L'Homme, l'inconscient, le réel vital*, a bien démontré, d'ailleurs, pourquoi l'idée de l'inconscient est fondamentale à une théorie de l'expérience. En somme, dit-il, l'inconscient précède le conscient dans le processus de prise de conscience et est universellement présent dans le processus de saisie de l'être (p. 28). Nous pourrions aller jusqu'à dire, avec ce philosophe, que « notre expérience de l'être recèle une dimension inconsciente de l'être dont l'étendue et la richesse nous sont inconnues » (p. 49).

¹⁷ André Dagenais, dans *Le Dieu Nouveau*, apporte une théorie intéressante concernant la connaissance qui semble plus satisfaisante que les théories traditionnelles à ce sujet. (En particulier, à partir de la page 242).

inconsciente par l'individu mais qui est maintenant un peu plus conscient. Car là encore il existe des degrés qui dépendent en partie, en tout cas, de la qualité et de la justesse de l'approximation conceptuelle à laquelle nous ont conduits nos expériences antérieures.

F — La généralisation hâtive et la satisfaction de cette généralisation

Ce dernier caractère de l'expérience vécue, telle que formulée par les étudiants, met en évidence la nécessité d'un retour sur les données de l'expérience et d'une vérification.

En réalité cette tendance est tout à fait propre au sens commun essentiellement pratique et tourné vers l'action et, de plus, dépourvu de sens critique en ce qui concerne la théorie. Le temps qu'il consacre à la pensée est celui d'un tacticien pressé d'agir. C'est pourquoi l'étudiant glisse rapidement sur les explications des faits pour arriver au plus tôt à une conclusion pratique. S'il ne sent pas le besoin d'entrer plus profondément dans la compréhension des faits, c'est qu'une conclusion immédiate qui saute aux yeux le satisfait.

Ainsi, par exemple, devant les faits suivants, l'étudiant conclut très rapidement :

Ma voiture ne fonctionne plus. Je la fais touer au garage où l'un de mes amis mécanicien s'empresse de l'examiner. Le démarreur fonctionne. L'essence ne se rend pas au carburateur. Mors il me dit qu'il me faudrait changer la pompe à essence qui ne fonctionne plus. Aussitôt dit, aussitôt fait. Mais même problème : le moteur ne parvient pas à s'allumer. Le mécanicien pense alors que la pompe neuve doit avoir un défaut de fabrication. Il en installe une autre avec le même résultat. Par hasard, il remarque qu'un peu d'essence tombe goutte à goutte du tuyau qui relie le réservoir à essence au carburateur. Tout le problème était là, et en l'espace de quelques minutes il changea la partie percée du tuyau. Cette aventure me coûta \$100.00, alors qu'un mécanicien mieux avisé m'aurait fait épargner près de cent dollars.

Un étudiant répond que le propriétaire de la voiture s'est fait rouler. Et sa réflexion s'arrête là comme s'il avait tout dit. Cet étudiant a donc interprété ces faits en prêtant une intention malhonnête au mécanicien (pourtant l'ami du propriétaire) et il conclut comme si l'ensemble de la situation décrite n'était qu'un fait ; et sur ce fait global il dira que les garagistes sont malhonnêtes parce que nous sommes dans une civilisation de profit.

À peu près un étudiant sur dix dira que le mécanicien n'a pas procédé méthodiquement dans la recherche du défaut. Il en conclut que, face à un problème d'ordre mécanique, il faut procéder méthodiquement. Un autre étudiant ira plus loin et dira que, face à un problème de mécanique, il faut examiner l'ensemble du système pour trouver sûrement le défaut.

Ce dernier type d'interprétation est très rare dans les premières semaines de cours. Mais après quelques travaux du genre, plus de la moitié des étudiants prennent le temps d'analyser les principaux faits et parviennent à trouver une conclusion qui n'est pas hâtive et qui ne coupe pas court à la réflexion. Mais il reste que la tendance naturelle de l'étudiant est de conclure hâtivement en se basant sur une interprétation des intentions des personnes impliquées dans les événements. Ce qui est tout à fait le propre du sens commun, pratique et tacticien. D'autre part, il peut aussi s'agir d'une interférence psychologique causée soit par des expériences passées ou un manque d'ouverture intellectuelle, soit par un attachement à une philosophie que l'on craint devoir corriger par une logique de faits nouveaux ou d'explications nouvelles qui s'imposeraient. Enfin, il est remarquable que la plupart du temps cette conclusion, induite des explications, demeure particulière, au sens où nous le disions plus haut, et qu'elle revête pourtant l'importance d'un absolu. Sans doute est-ce en raison du critère de vérité propre à l'expérience commune, qui consiste dans une évidence simple des faits : l'explication ou les rapports rationnels n'ont pas besoin d'être vérifiés parce qu'ils sont relativement simples et que, d'autre part, dans ce type d'expérience l'individu ne ressent pas le besoin (il n'en a pas les moyens) de critiquer ces explications qui lui semblent superflues.

De plus, la conclusion d'une expérience vécue est toujours relative à des faits déterminés. Or, des faits vécus ne sont jamais identiques, car ils ne se répètent pas. C'est dire que l'induction ne rejoint en principe l'invariant ou l'essentiel que d'une façon parcellaire et incomplète. Voilà pourquoi la conclusion de l'expérience vécue est souvent une erreur en raison de son manque de nuance et de précision et de la carence d'une méthode de vérification appropriée. Elle a besoin d'être soumise à l'analyse et à la vérification.

En résumé, l'expérience considérée dans *son aspect vécu* est toujours particulière, inconsciente et transformante : mais dans *son aspect compris*, elle est toujours

une interprétation relative à la personne, elle comporte une utilisation de concepts communs, et sa généralisation hâtive et la satisfaction qui l'accompagne nous montrent qu'elle resterait athéorique si nous n'avions pas recours à une stratégie d'action susceptible de faire évoluer cette forme d'expérience commune vers une forme plus achevée d'expérience intellectuelle. i.e. vers une compréhension révélatrice d'une perspective plus profonde et plus large de la réalité.

Le problème pédagogique consiste à trouver les moyens de déclencher une recherche de sens et de poursuivre ainsi une réflexion non plus spontanée mais systématisée : c'est pourquoi l'enseignement pratique d'une méthode, d'un procédé proportionnés à l'étudiant et à l'apprentissage de la philosophie est l'acte essentiel de l'enseignement de la philosophie.

7 — Conclusion

L'expérience est un point de départ approprié à la réflexion philosophique, puisque celle-ci se présente comme une forme achevée d'expérience. La réflexion philosophique est une expérience intellectuelle qui dépend des expériences antérieures. Elle n'apparaît, dans sa forme véritable, que conditionnée, proportionnée ; elle est donc comme une étape qui en suppose d'autres. Ces dernières se caractérisent par un type de réflexion spontanée, puisque la philosophie se présente comme un progrès de la pensée, une mise en ordre, une articulation, une systématisation par rapport à l'expérience vulgaire. Il est impossible de sauter des étapes. L'expérience vulgaire est une activité rationnelle spontanée. L'expérience philosophique est une activité structurante, systématisante.

Ce point de départ est nécessaire non seulement parce qu'il est présupposé en droit comme en fait à la réflexion philosophique achevée, mais encore parce que toute compréhension réelle implique une reconnaissance et une identification des concepts qui -ont elles-mêmes le fruit de l'expérience vécue.

Toute réflexion est expérience vécue et ter; elle ment vers un type achevé. Dans sa forme inchoative, elle se présente avec les caractères de l'expérience vulgaire, i.e. une réflexion spontanée, quel que soit objet ou son champ de culture. Pour passer de l'expérience vulgaire à l'expérience de type achevé, il faut une systématisation de la réflexion, une clarification dans un sens déterminé qui s'obtient par la transposition et l'analyse de cette expérience rendant possible la clarification du sens recherché dans tel type de réflexion. Nous avons donc trois degrés d'expérience : a) inchoative ; b) transposée ; c) élaborée selon les conditions du type achevé de la réflexion propre à tel domaine de la culture.

De plus, l'expérience est un apprentissage : on apprend par l'expérience et l'on comprend par les expériences réfléchies. C'est en apprenant à réfléchir sur ses expériences communes que le non-initié apprendra à philosopher, puisqu'il en fera ainsi l'expérience.

Non seulement l'expérience est-elle un point de départ approprié, mais pratiquement à tout moment de l'apprentissage philosophique doit-elle être présente. puisque la réflexion est une expérience.

Il faut toujours référer au vécu, à ce que l'étudiant sait pour l'avoir vécu. Si l'on peut raccrocher un concept nouveau à quelque chose de vécu (ou vice-versa), cela devient une expérience appropriée.¹⁸ Mais il convient aussi de détemporaliser l'expérience vécue ; d'où l'importance de la transposition généralisatrice. Au fond, l'expérience est l'insertion de l'ordre essentiel dans l'ordre existentiel. Le vécu annonce l'ordre essentiel, et ainsi l'existence est prioritaire. Mais l'essence passe devant, car elle était avant. Elle apparaît, car elle était avant. Elle a donc sa primauté sur l'ordre existentiel. C'est définitivement l'ordre essentiel qui est le moteur de l'ordre existentiel. Ce dernier passe, l'autre demeure. En d'autres termes, le concept permet à l'ordre existentiel d'évoluer sur un plan réflexif.

Cette première tâche de formuler complètement une expérience vécue se présente donc comme une première *systématisation de la réflexion*. Celle-ci a été obtenue à l'aide d'une *division en étapes claires* de la réflexion et de l'utilisation

¹⁸ Sur le plan scientifique, ce vécu nécessaire repose sur un développement culturel très complexe. La transposition implique aussi une vérification, un certain retour au concept et au réel concret.

d'une série de questions (*stratégies d'action*) agissant à la manière d'un stimulus provoquant un genre déterminé et voulu de réponses.

La difficulté didactique consistait à déterminer les questions susceptibles de provoquer une formulation complète d'une expérience philosophique commune. Cette première systématisation de la pensée correspond ainsi à un modèle analogue aux modèles psychologique et cybernétique.

La réflexion est un comportement, et, selon un des modèles de la psychologie, elle est, à ce titre, une activité ayant un objet et déclenchée par un motif (curiosité intellectuelle). En l'occurrence, l'objet est le cosmos et l'homme en tant qu'existant. Selon le modèle cybernétique, d'autre part, la réflexion est un processus interne, autorégulateur, intégrateur, qui consiste à provoquer telle réponse à l'action de tel stimulus. Ce modèle s'harmonise singulièrement bien avec un modèle psychologique structural. À la suite des résultats obtenus lors de cette première tâche, nous réalisons que la réflexion philosophique implique et exige un second degré de systématisation, afin d'atteindre à une plus grande précision, à une meilleure objectivité et aussi à une prise de conscience d'une problématique réelle.

À la tâche de formuler une expérience vécue (comme première mise en ordre de la réflexion), selon les étapes définies et les stratégies d'action, les résultats (travaux des étudiants) révèlent :

1. les traits caractéristiques d'une expérience vécue,

a) essentiels :

- elle est particulière,
- elle est transformante (même au niveau inconscient),
- elle est interprétative ;

b) secondaires :

- plus ou moins précise,
- plus ou moins pratique,
- plus ou moins objective,
- plus ou moins généralisante ;

2. le comportement mental des étudiants.

Ce comportement est celui d'une expérience commune, même lorsque celle-ci est philosophique au sens large.

Sur le plan didactique, l'expérience est un processus, un mouvement par lequel l'homme, au contact de la réalité, se transforme parfois inconsciemment. Pour le philosophe, elle est une relation réelle et dynamique à la réalité (monde extérieur).

L'expérience, cette pierre d'achoppement de toutes les philosophies, est aussi, paradoxalement, la clé de voûte de tout apprentissage. Elle est au cœur du processus d'évolution de l'homme ; en elle se concentrent toutes les données pouvant expliquer son devenir et son rapport avec le monde. L'expérience est la jonction dans la temporalité du passé et du futur de l'homme dans le monde. C'est en elle et par elle que ce qui était avant devient présent de plus en plus : l'homme devient ce qu'il est. il se réalise en se dé passant, parce qu'il est seul capable de découvrir l'essentiel, de se comprendre lui-même et. par l'expérience intellectuelle, de comprendre sa propre existence. Aussi le véritable moteur du devenir de l'homme est l'essence qui est. comme l'affirme André Dagenais,¹⁹ seconde à l'existence dans l'ordre de la con naissance, mais prioritaire dans l'ordre de l'existence ; car c'est en tant que structure que le monde extérieur « arrive à la personne » dans l'expérience, et c'est en tant qu'être « intelligent » que l'homme devient à travers sa jonction au monde.

¹⁹ André Dagenais, *Le Dieu Nouveau*, Garneau, 1974. Voir tout le passage sur l'inversion cognitive, p. 242 ss. Minkowski écrit : « Plus d'une fois nous avons opposé la structure au contenu de la vie. et chaque fois cette structure était ce qu'il y avait de plus dynamique, de plus vivant en elle. » *Vers une Cosmologie*, Paris, Aubier, 1936, p. 170.

CHAPITRE 2

VERS L'EXPÉRIENCE PHILOSOPHIQUE

Quel que soit le champ culturel spécifiant l'expérience vécue, il est toujours possible de préciser les distinctions qui séparent les expériences dites communes et celles qui réalisent pleinement le type de réflexion propre à un domaine spécifique. Le véritable problème de l'enseignement de la philosophie consiste précisément à déterminer les meilleurs moyens d'aider l'étudiant à effectuer le passage du comportement propre à la réflexion spontanée que l'on retrouve dans les expériences communes qui sont les siennes à un type de réflexion systématisée propre à la philosophie.

L'étude des particularités que l'on découvre dans pratiquement toutes les expériences des étudiants suggère des stratégies d'action qui deviennent des objectifs importants de notre enseignement. Elles nous révèlent les conditions réelles de l'enseignement.

Il est en effet indispensable, afin d'atteindre le niveau de la réflexion philosophique, que l'étudiant apprenne à se dégager du subjectivisme où l'enferme le caractère particulier de ses expériences ; qu'il sache clarifier le vague et l'imprécision des concepts communs qu'il utilise couramment ; qu'il parvienne à découvrir et à préciser la pensée pré-réfléchie qui inspire ses attitudes ; qu'il atténue sa tendance à l'interprétation hâtive de la pensée en faveur d'une pensée objective et correctement critiquée, qu'il passe en définitive d'une réflexion spontanée à une réflexion systématisée.

Ces objectifs découlent de la connaissance du fonctionnement mental réel de nos étudiants. On ne peut pas prétendre que la réflexion philosophique n'a rien de spécifique, nous avons peine à croire qu'elle puisse se satisfaire des approximations, des déviations et de la superficialité de la pensée commune, spontanée. Toute l'histoire de la philosophie nous montre les essais de systématisation de la pensée philosophique.

Déjà les stratégies d'action dont il fut question au chapitre précédent permettent à l'étudiant d'affiner sa pensée. Mais il faut sans doute beaucoup plus pour atteindre un niveau philosophique décent. L'expérience philosophique que nous pourrions qualifier d'élémentaire conserve plusieurs des caractères de l'expérience commune du sens commun. Une pensée philosophique achevée n'est sans doute pas seulement le fruit d'une maturation indéterminée et indisciplinée. Il existe évidemment plusieurs conditionnements d'ordre génétique et social qui rendent possibles l'éclosion et la structuration de la réflexion philosophique. Le modèle Pédagogique illustre très bien le mécanisme de ce comportement. Étant donné qu'une expérience est toujours transformante, l'expérience philosophique elle-même doit accentuer une maturation de l'esprit, de la personne, et contribuer au développement de ses tendances et de ses dispositions par lesquelles elle devient plus apte à évoluer au niveau intellectuel que l'on reconnaît à la philosophie. Il est sans doute possible de déterminer les conditions du dynamisme de la pensée philosophique qui se fait¹.

La complexité pratique de ce problème vient du fait que l'on se rend compte que la réflexion philosophique est un mouvement à la fois d'approfondissement et d'ouverture, où la pensée se précise, s'affine, se condense tout en étendant le champ de son influence à l'intérieur de la personne. L'expérience est un phénomène englobant. Tous ses moments sont déjà des expériences. Les différentes étapes du modèle sont comme des retouches, des reprises s'imbriquant les unes dans les autres, dans une tension dialectique, mais exprimant un progrès réel de la réflexion. Cette tension dialectique se retrouve sous des formes différentes dans les principales philosophies. Il est bien certain que le modèle structuraliste prend ici une importance particulière, comme nous le verrons plus loin.

À la suite des observations des réactions mentales des étudiants évoluant vers la pensée philosophique achevée, nous croyons qu'il est possible de distinguer, parmi les constantes observées, celles qui expriment l'essence de l'expérience

¹ G. Bachellard soulève un problème réel au sujet de la pensée formalisante, de l'habitude intellectuelle qu'elle crée et qui exige toujours que l'esprit demeure vigilant et alerte pour être toujours prêt à évoluer. Au niveau de l'initiation à la philosophie, ce problème, comme celui d'ailleurs de la dialectique du psychologisme et du non-psychologisme, n'a pas encore beaucoup d'importance. Il existe sûrement à un niveau plus avancé.

vécue, d'autres qui constituent plutôt une spécification de l'expérience et, enfin, des propriétés pouvant déterminer un modèle plus ou moins achevé.

Ainsi, il semble bien que toute expérience soit particulière, interprétative, qu'elle engendre une originalité mentale et une transformation de la personne, même inconsciente.

La spécificité de l'expérience viendrait à la fois de la nature de son interprétation (qui révèle l'intention de pensée) et de l'originalité conceptuelle. C'est-à-dire, au fond, le point de vue envisagé dans l'objet.

Les autres caractéristiques, par exemple le caractère commun des concepts dans l'expérience commune, la pensée pré-réfléchie et la généralisation hâtive indiqueraient plutôt la qualité rationnelle de l'expérience.

Dans cette optique, on pourrait affirmer que ce qui spécifie l'expérience philosophique est surtout la dimension recherchée dans la structuration du concret vécu qui se manifeste dans l'intention de l'interprétation. Dans la visée interprétative du philosophe, il s'agit de dépouiller le pseudo-concret en vue d'atteindre à l'essentiel, au fondamental qui se révèle à l'aide des concepts opératoires propres à la philosophie, comme ceux de nature, d'origine, de finalité, de causalité, etc.

La structuration dont il s'agit aboutit à un concept final qui peut être appelé concept central, puisqu'il est le nœud logique et dynamique de l'expérience. Si bien que l'on pourrait dire que la spécification de l'expérience vient, en définitive, de ce concept central.

Avant d'aborder le problème pratique du concept central, il serait utile de remarquer que chacun de ces caractères pose un problème et détermine les conditions du passage de l'expérience dite commune à l'expérience philosophique de type achevé.

Par exemple, le caractère particulier de l'expérience pose le problème du dégagement du perçu sensible, du recul nécessaire à une expérience plus rationnelle ; le caractère commun des concepts pose le problème de la précision et de la clarification de la pensée nécessaire à une réflexion de niveau supérieur ; l'interprétation, celui de l'objectivité et de l'intention de pensée, en plus de l'approximation de la connaissance obtenue (c'est-à-dire, au fond, de la

profondeur de pensée) l'originalité pose le problème de la structuration, c'est-à-dire, au fond, de la problématique philosophique ; le caractère transformant pose le problème des dispositions et des tendances, c'est-à-dire de la portée de l'expérience ; le caractère pré-réfléchi pose le problème de la conscientisation ; enfin, la généralisation hâtive pose le problème de la critique et de la vérification.

Lorsque, dans une étude préalable, nous avons constaté que très peu d'étudiants (1,8%) étaient capables de dépasser le niveau immédiat, vulgaire de compréhension d'une pensée, nous leur avons proposé diverses façons d'analyser une pensée. L'objectif consistait à reconnaître et à identifier les concepts contenus dans telle affirmation de principe, tel jugement, et à déterminer dans quel rapport ils se trouvaient entre eux selon la méthode exposée dans « L'Enseignement de la Philosophie ». En comparant les résultats obtenus, à la suite de quelques expériences, avec les premiers résultats, nous avons constaté que des expériences d'analyse pro positionnelle pouvaient permettre aux étudiants de dépasser plus facilement le niveau de l'expérience vulgaire et de rejoindre un plan d'expérience réfléchi et comprise, à la condition d'être graduées selon les différents modèles d'analyses (cf. p. 165).²

Après de multiples essais exigeant sans cesse de nouvelles adaptations des moyens employés, nous nous sommes rendu compte que l'expérience philosophique elle-même (que nous essaierons de clarifier dans la troisième partie de ce chapitre), en tant que vécue et en tant que comportant une originalité conceptuelle, développe chez l'étudiant une capacité, une disposition, une facilité de réfléchir selon le modèle propre à la philosophie. Les moments de l'expérience philosophique sont aussi des expériences. C'est par ces différentes expériences que l'étudiant s'affranchit sûrement des déficiences rationnelles de l'expérience commune. Les différentes phases pourraient se concevoir autrement, pourvu que l'on obtienne les mêmes résultats. Ainsi, par exemple, on peut concevoir que la méthode proposée par Henri Lefebvre³ et exposée brièvement par J.-P. Sartre (*Questions de méthode*, p. 73-4-5) pourrait obtenir les mêmes résultats ; mais il nous semble qu'elle convient moins bien aux débutants, en ce sens qu'elle est plutôt une méthode philosophique d'inspiration

² Voir page 165 et suivantes où sont exposés les degrés de difficultés.

³ Son point de départ est celui d'une culture savants ; elle comporte trois moments : descriptif, analytico-régressif, historico-génétiq.

sociologique et historique, et non une méthode didactique. Nous croyons aussi que ces différentes étapes répondent aux exigences du rationalisme de G. Bachelard, en dépit du fait qu'il ne croit pas en la continuité de l'expérience vulgaire et de l'expérience scientifique. Ce que nous comprenons facilement en raison du caractère construit de l'objet scientifique. Mais lorsqu'il s'agit d'expérience philosophique commune, la méthode proposée implique que la pensée puisse se rectifier au niveau de l'analyse et surtout de la vérification.

Les réactions mentales des étudiants suggèrent les affirmations suivantes :

- a) L'identification du concept central (la totalité, l'ensemble structuré) est indispensable à la compréhension de l'expérience et répond aux tendances mentales réelles de l'étudiant cherchant à comprendre.
- b) La connaissance philosophique du concept central implique une connaissance des concepts philosophiques secondaires.
- c) L'aspect de nouveauté conceptuelle de l'expérience est à l'origine du doute philosophique et met en marche un processus d'intégration mentale.
- d) Cette intégration se réalise par la médiation d'une vérification qui elle-même s'effectue par la confrontation de l'unité mentale nouvelle avec ses applications possibles. C'est la portée de la théorie qui peut réaliser et illustrer la cohérence et l'unité de la pensée.

A — VERS L'EXPÉRIENCE PHILOSOPHIQUE 83

L'identification du concept central est indispensable à la compréhension de l'expérience et répond aux tendances mentales réelles de l'étudiant cherchant à comprendre. Nous avons noté que toute expérience vécue correctement et pleinement formulée débouche sur un jugement (c'est-à-dire une affirmation ou une négation d'un rapport entre deux concepts) concernant un concept que l'on a appelé « central ». Ceci explique pourquoi l'étudiant, mis en présence d'une proposition à analyser, ou, même, face à un ensemble de faits relatés, porte immédiatement un jugement global sur la proposition entière, ou, plus maladroitement, prend comme centre de réflexion un fait ou un concept exprimé dans la proposition. Il lui est tout à fait naturel de chercher à identifier l'unité qui totalise ces faits ou cette proposition.

Nous avons cherché à savoir comment il se fait qu'à peine 1,8% des étudiants commençant leurs études philosophiques atteignent correctement ce concept central sans avoir appris à le faire.⁴ Si nous faisons l'essai de différentes stratégies d'action, nous pouvons découvrir le modèle qui permet d'atteindre au même résultat plus rapidement. Le modèle qui réussit a plus de chance d'être vrai, et ce sont les faits pédagogiques qui peuvent nous le révéler.

Par exemple, si je dis, au terme d'une expérience : « l'argent mène le monde », on peut dire que cette proposition se rapporte à un concept central qui serait « la valeur ». En effet, cette proposition se comprend en autant qu'elle est reliée au concept de valeur. Elle signifie que l'argent est la valeur suprême sur laquelle l'homme règle ses actions dans la société.

Évidemment, ce concept central, qui exprime la totalité à laquelle se rattache l'affirmation ou le jugement exprimé, ne s'obtient pas spontanément. Dans l'expérience vulgaire, il demeure pratiquement toujours au niveau du vécu non verbalisé, c'est-à-dire qu'il est présent à la manière d'une conception qui serait inconsciente, d'une compréhension vague et imprécise. Le système logique n'est pas encore suffisamment intériorisé. Nous pouvons dire, cependant, que ce à quoi réfère le symbole logique est réellement présent, sinon l'attitude pratique de la personne ne serait pas intelligible. C'est précisément cette attitude qui le révèle.

Mais pour parvenir à rattacher consciemment ladite proposition à son concept central, encore faut-il connaître ce concept, sa signification, ses notes compréhensives et reconnaître que la proposition formulée en réalise un aspect ou un autre, ou bien est en relation avec ce concept. Or, il semble bien que cette reconnaissance et cette identification s'inscrivent dans le procédé de la réflexion philosophique au niveau de l'analyse de la pensée, puisque celle-ci est une dissociation et une intégration des éléments de la pensée dans une structure supérieure, dans une totalité qui rend la première structure plus intelligible. Ainsi peut-on parler d'un approfondissement de la pensée, puisque nous rejoignons alors les cadres les plus généraux de la pensée et du même coup la maîtrise d'un instrument conceptuel qui rend possible une évolution mentale.

⁴ P. 165 ss.

Il est important de noter qu'une telle analyse est impossible, dans la plupart des cas, sans une transposition des éléments de la pensée. Différents moyens ont été utilisés avec succès pour réaliser ce passage d'une compréhension vulgaire à une intelligence philosophique d'une pensée. La médiation du concept central se réalise de diverses façons. Par exemple, dans la pensée plus haut citée, par l'analyse je dois dissocier les éléments : ce qui me donne « argent » et « monde » comme éléments, où le rapport entre les deux s'exprime dans le terme « mène » qui indique un rapport de domination. En précisant l'espèce de domination, on s'aperçoit qu'il s'agit d'une domination psychologique, ou d'une supériorité dans l'évaluation faite par l'homme de ce qui lui apparaît comme plus désirable. Ce qui est précisément la définition de la valeur. Dans ce cas, c'est donc par la médiation de la découverte du rapport entre les deux concepts secondaires que l'on reconnaît le concept central. Il s'agit évidemment d'une proposition synthétique.

Une autre façon de découvrir le concept central, toujours dans le cas d'un énoncé de principe, serait de recourir à une proposition contraire. Si j'affirme que l'argent mène le monde, c'est par opposition à la pensée que la vertu ou d'autres valeurs mènent le monde. Ainsi le fait de rechercher à quoi s'oppose telle affirmation (ou bien de relater une expérience contraire) conduit à la découverte du concept central.

Cependant, si la proposition que nous voulons analyser, au lieu d'être un énoncé de principe, est une définition ou contient une attribution (proposition analytique), il faut savoir que le concept central est déjà contenu dans la proposition : c'est le terme défini ou celui à qui on attribue un concept. Ainsi, dans « l'homme est un animal complexe », le terme ou concept central est l'homme dont la proposition donne une définition, ou auquel on attribue la note de « animal complexe ».

On voit déjà que ce concept central est le point de départ, ou plutôt le nœud de la réflexion typiquement philosophique. Toute une série de questions, de pourquoi surgit. On voit aussi que les deux concepts qui semblent secondaires doivent aussi être précisés, pour qu'il y ait vraiment compréhension du concept central.

De plus, l'affirmation concernant le concept central est forcément une opinion, car aucune vérification de la valeur de cette affirmation n'a encore été effectuée.

B — La connaissance philosophique du concept central implique une reconnaissance des concepts philosophiques secondaires.

Au moment où l'étudiant a réussi à identifier l'expérience par son concept central, un certain progrès s'est réalisé dans sa compréhension de l'expérience. Mais il est bien possible (ce qui se produit en fait presque toujours) que l'étudiant ne connaisse que la signification vulgaire de ce concept. Que ce concept soit obtenu au terme de la formulation de l'expérience vécue ou à la suite de la détermination du rapport entre les concepts, ce concept central ne peut faire évoluer l'esprit de l'étudiant que si celui-ci en possède une compréhension adéquate et dans une perspective philosophique. Car « l'accès à un concept suppose un changement de plan par rapport à ce qu'offrent la perception et l'action » (Oléron, p. 78).⁵ En d'autres termes, G. Bachelard reconnaît cette même nécessité : « Toute expérience première doit être d'abord transposée dans un domaine de rationalité (...) » (p. 125).⁶

En ce sens nous pouvons dire que la connaissance philosophique du concept central implique aussi que les concepts secondaires, ainsi que le rapport entre ceux-ci, aient été transposés en termes philosophiques. En effet, tant que les idées contenues dans la pensée exprimée par la conclusion de l'expérience n'ont pas été identifiées par un concept objectif (tant qu'il n'y a pas d'intériorisation du système symbolique logique nécessaire à l'expression d'une conception essentielle du concret, c'est-à-dire d'un degré d'abstraction correspondant), il n'y a pas d'évolution possible de la pensée vers un degré supérieur d'approfondissement. Nous avons noté que l'étudiant qui conserve les termes concrets de la pensée formulée ne peut plus évoluer.

Par exemple, quelle est l'attitude de l'étudiant face à cette pensée : « il n'y a pas de fumée sans feu » ? Sa première réaction consiste à donner un sens global à la proposition en retraçant des événements vécus au sujet desquels il a déjà entendu cette réflexion. Nous avons remarqué, dans ce cas précis, que toutes les interprétations étaient péjoratives. On disait : celui qui veut cacher quelque chose

⁵ P. Oléron. Les opérations intellectuelles, P.U.F. 1972.

⁶ G. Bachelard, Le rationalisme appliqué, P.U.F. 1970.

se trahit par ses attitudes ou bien, il y a parfois des attitudes qui nous font soupçonner quelque chose de caché.

Dans ces termes, il leur était pratiquement impossible d'évoluer davantage, c'est-à-dire d'atteindre à un degré plus profond de compréhension, à moins de procéder à une transposition généralisatrice. Celle-ci peut s'effectuer littéralement à l'aide d'un dictionnaire⁷ ou en cherchant à identifier les deux concepts qui sont reliés par la copule ou le verbe. Souvent, l'identification précise des termes à l'aide d'un dictionnaire facilite la transposition et l'identification des concepts contenus dans la proposition.

Voici la transcription intégrale du texte contenu dans ce second document, en respectant la mise en page, la numérotation des pages et les notes de bas de page.

Ces transpositions n'ont rien de la rigueur mathématique, en ce sens qu'elles peuvent faire déboucher sur des concepts centraux divers, selon les dispositions mentales et philosophiques des étudiants. Par exemple, dans le dernier cas, ce pourrait être le concept central d'existence dont il serait question, ou de relation, ou de signe, ou de causalité. Car il ne faut pas oublier que l'analyse fait partie d'un processus expérientiel, elle est un moment d'une expérience, en l'occurrence une expérience intellectuelle où le vécu est un conçu. Le conçu arrive à la personne à la manière d'un événement; il est donc en ce sens particulier, relatif à une personne bien déterminée, avec son degré de culture et son style de préoccupation propre. C'est l'aspect humain de la culture et la raison de sa grande variété. L'expérience philosophique est une manifestation de la culture.

Il n'en reste pas moins que la connaissance philosophique du concept central implique, comme on vient de s'en rendre compte, une identification des concepts secondaires qui permet de déterminer le sens du rapport établi entre ces concepts dans l'expression de la pensée.

⁷ L'utilisation d'un dictionnaire n'est peut-être pas indispensable, mais elle est souvent très utile. Car il faut retrouver le passé rationnel du concept (surtout après la transposition), ses différents sens selon les niveaux de pensée. Ce qu'il s'agit d'apprendre concerne des ensembles où les parties ont parfois des rapports étroits avec d'autres concepts, d'autres ensembles. Autrement, on s'expose à découvrir ou à discuter des problèmes faux ou dépassés. Il faut s'entendre sur le sens des mots utilisés pour qu'un interrationalisme soit possible. Le doute doit être précis pour être vraiment utile. Il est spécifié par la totalité à réaliser et par l'aspect de cette totalité qui fait problème.

C— L'aspect nouveauté conceptuelle de l'expérience est à l'origine du doute philosophique et met en marche un processus d'intégration mentale.

L'analyse propositionnelle, précédée ou accompagnée d'une transposition généralisatrice, est un moment de l'expérience philosophique. Elle implique, comme toute expérience, une transformation intérieure, mentale, de la personne, c'est-à-dire un progrès sur le plan de la compréhension, quoique celui-ci exigera d'être vérifié.

Voilà pourquoi nous pouvons dire que le concept, vu de l'intérieur de la personne (i.e. en tant que réalité psychique, non dans sa fonction de symbole), est une transposition mentale du vécu qui réfère à la réalité extérieure en tant que vécue, i.e. en tant que sentie ou intelligée.

La transposition mentale est une transformation du vécu en conçu, et toute transformation vécue est une expérience, au moins en puissance. Dans toute expérience, comme dans toute transposition mentale, il y a donc apparition de quelque chose de nouveau par rapport à la réalité extérieure et aussi par rapport à la personne, au niveau mental (c'est-à-dire une réalité conceptuelle nouvelle relativement à une conception ou à un concept antérieur). Cette nouveauté tient à la fois de la réalité extérieure et de la personne. Elle est le produit d'une union des deux.⁸ Or, l'union de ces deux réalités est précisément ce que nous appelons le vécu. C'est dire que l'expérience qui est du vécu mental est le processus de jonction de la réalité extérieure avec la personne, lequel procédé aboutit, dans sa forme achevée, à l'expression d'un concept, symbole de cette jonction et en même temps une totalisation.

L'expérience vécue n'implique pas nécessairement la production d'un concept conscient et verbalisé. Mais elle réalise les conditions de cette production en autant qu'elle est une union réelle de la réalité concrète avec la personne. C'est le sujet ainsi fécondé qui conçoit et qui devient mentalement, intentionnellement ce qu'il conçoit. L'expérience est à la fois instrument de production (à cause de sa dualité dynamique monde-extérieur-mental) et condition de production. Le produit est alors un instrument extrêmement riche, mobile, souple, indicateur à

⁸ Georges Héral note : « L'objet perçu participe donc à la fois de la nature humaine et de la réalité représentée. » Op. cit., p. 39. De la réalité vient l'information et de l'esprit le concept.

la fois de la réalité extérieure et intérieure auxquelles il renvoie, et, de plus, il est fécondant à son tour lorsqu'il devient « événement-qui-arrive » à son tour.

Nous croyons expliquer ainsi la production des concepts en rapport avec les faits pédagogiques que l'on rencontre au cours de l'enseignement de la philosophie.

D'un point de vue didactique, on peut parler de l'objectivité d'un concept en tant que signe et modèle. L'objectivité d'un concept, i.e. sa réalité de modèle, est son existence abstraite qui, elle, renvoie à une existence réelle concrète (le vécu mental). Elle est l'existence abstraite, modélisée du vécu mental. Les connotations sont aussi des caractéristiques abstraites du vécu mental. Ce dernier possède la propriété d'être indicable par des signes (termes) ou un système de signes qui n'ont pas eux-mêmes, il est vrai, d'existence pleine, mais que l'on peut apprendre à maîtriser par l'expérience. Ces signes ou systèmes de signes, malgré leur grande perfection, sont incapables de rendre la totalité du vécu mental (ils ne sont que des symboles). Car celui-ci, de sa nature même, est concret, individuel, singulier. L'expérience nous apprend à identifier le vécu par tel signe et à reconnaître le signe qui identifie le vécu.

L'abstraction est, en un certain sens, appropriation et prise de possession de signes; elle est la reconnaissance, à un signe ou à un système de signes, d'une propriété réelle qui consiste à indiquer un vécu mental et, à travers ce vécu mental, ce que l'on conçoit de la réalité extérieure. À une plus grande échelle, elle est une création de signes et une attribution à un signe ou à un système de signes de cette propriété réelle. Celle-ci est réelle d'un point de vue didactique, même si elle est le fruit d'une convention. Ce symbole dans le système logique renvoie à un certain nombre de caractéristiques qui appartiennent à des groupes d'êtres.

Logiquement, ils forment des classes d'êtres qui ont en commun certaines notes compréhensives. Bien que ce soit l'être qui existe dans le concret, avec toutes ses déterminations concrètes, non le concept, pour le didacticien le concept est un objet intellectuel à double fonction. Par exemple, le concept philosophique proprement dit permet de rejoindre intellectuellement la réalité; à ce titre, il est un instrument. De plus, il permet d'exprimer une réalité réelle ou possible; à ce titre, il est un signe, ou si l'on veut l'existence intellectuelle du réel extra-mental.

Pour revenir à l'expérience philosophique, nous pouvons dire que les concepts philosophiques, qui sont produits et constitués par l'expérience, provoquent une prise de conscience, par l'originalité qu'ils apportent, d'une contradiction ou d'une opposition relativement aux concepts antérieurs ou à l'unité de la pensée personnelle. Ce sont les conditions du doute, de l'inquiétude, de la curiosité, de la recherche qui s'ensuit et qui doivent aboutir à une nouvelle totalité par la médiation d'une intégration conceptuelle nouvelle. Le concept pris dans son existence logique est un symbole, un objet idéal. Vu de l'intérieur, il est un instrument lié au processus de la pensée et permettant une évolution de celle-ci.

D — Cette intégration se réalise par la médiation d'une vérification. Celle-ci s'effectue dans une confrontation de l'unité mentale nouvelle avec ses implications possibles. La portée de la théorie réalise et illustre la cohérence ou l'unité réelle de la pensée et réalise le passage d'une opinion émise à une pensée rationnellement affirmée. Ce concept qui agit sur l'homme dans l'expérience est le concept réifié, c'est-à-dire l'existence même de la réalité à laquelle le concept logique réfère, mais il est toujours conditionné dans son action par la personne. Le concept logique peut aussi être reçu dans une expérience et être aussi conditionné par la personne qui le reçoit.

Il fallait bien trouver une façon de permettre à l'étudiant, une fois la proposition mieux comprise par la médiation de la transposition généralisatrice et de l'analyse, de poursuivre le cheminement de sa pensée sur un plan devenu spécifiquement philosophique. Nous devons préciser ensuite ce procédé. Autrement dit, il nous fallait répondre à la question à savoir comment, à la suite de ce début d'expérience philosophique, l'étudiant évolue vers une forme plus parfaite de réflexion philosophique.

Nous avons tenté plusieurs stratégies d'action pour découvrir comment l'étudiant en venait à réaliser l'unité de sa pensée conceptuelle consciente alors qu'un doute, une inquiétude surgit à la suite d'une analyse. L'originalité de l'affirmation nouvelle remet en cause la conception antérieure personnelle. Or, la conception antérieure est une totalité, une unité faite elle aussi d'une structure d'éléments convergeant dans le sens attribué au concept central antérieur.

La difficulté que rencontre ici l'étudiant réside dans le fait que son concept central antérieur est de niveau vulgaire, vague, imprécis. Mais la présence d'une pensée originale philosophique le pousse à préciser avec quel aspect de ce concept il existe une divergence. L'étudiant se rend compte, en raison de la détermination du concept central (reçu comme un vécu), qu'il pense autrement qu'auparavant. Il doit donc préciser en quoi et justifier cette nouveauté.⁹

Tout se passe comme si cette nouveauté intellectuelle était reçue comme un événement qui « arrive », qui se produit, comme un vécu. Mais cette fois, ce vécu est un conçu. En tant que conçu arrivant à la personne, il engendre, avec la personne telle qu'elle est à ce moment, une originalité nouvelle qui est précisément l'unité nouvelle, c'est-à-dire l'intégration achevée.

Cette intégration achevée est celle d'une personne concrète, singulière, particulière, parce qu'il s'agit d'un vécu. Mais on se rend compte pratiquement qu'il lui manque une certaine objectivité, et même une qualité philosophique. Elle la trouvera dans une nouvelle expérience intellectuelle où elle se confrontera à la pensée structurée d'un autre, c'est-à-dire des auteurs qui ont mené une telle réflexion plus avant, dans une expression systématisée de la pensée, dans un système achevé, une totalité structurée elle aussi.¹⁰

Ce contact enrichira l'unité réalisée au sein de la personne, en autant que l'étudiant saisira le sens exprimé par l'auteur et qu'il pourra l'évaluer. Il doit concilier cette pensée avec la sienne en en marquant les différences.

Concrètement, ces procédés se réalisent par les stratégies d'action que nous avons indiquées dans notre livre, au cours de la troisième étape de la méthode didactique. La maîtrise des concepts clé de la philosophie semble ici nécessaire. Ils sont à la source des questions les plus fécondes. Sans doute parce qu'ils posent des pourquoi ultimes et qu'ils permettent, en plus de systématiser une pensée, de la structurer dans une totalité.

⁹ Le problème est une structure, la solution une nouvelle structure, qui naît de la transformation de la précédente.
» Oléron, p. 148.

¹⁰ Cet aspect de l'expérience philosophique se rapproche évidemment de la notion des « travailleurs » de la preuve, chère à G. Bachelard.

Mais cette expérience d'intégration ne serait pas complète si l'on ne pouvait la confronter au réel. Ici, la stratégie d'action consiste à se demander si cette théorie (structure et totalité) s'applique aussi en d'autres domaines de la pensée et de la réalité extérieure.¹¹

Alors, on pourrait schématiser le processus total de la façon suivante :

- a) Une activité mentale personnelle tendant vers l'appropriation et l'utilisation des concepts typiquement philosophiques.
- b) Prise de conscience d'une originalité, d'une contradiction, d'une opposition, entre la découverte de l'expérience et la pensée antérieure.
- c) Réalisation d'une cohérence conceptuelle par l'argumentation.
- d) Vérification par l'examen de la portée de l'intégration nouvelle.

¹¹ 11. Il s'agit ici d'une vérification ni technique, ni physique, ni même métémpirique, mais d'une vérification logique (non-contradiction), en rapport avec le succès de sa réalisation concrète. (James) . Dans le même sens, Canguilhem écrit : « ... Ce qui garantit l'efficacité théorique ou la valeur cognitive d'un concept, c'est sa fonction d'opérateur. C'est par conséquent la possibilité qu'il offre de développement et de progrès du savoir. » In *Études d'histoire et de philosophie des sciences*, Vrin, 1975, p. 360.

CHAPITRE 3

LE PROCESSUS DE LA RÉFLEXION PHILOSOPHIQUE

Les faits pédagogiques dont la tâche est la description de l'expérience vécue, la transformation analytique et la vérification permettent de préciser le processus propre à la réflexion philosophique et, par-delà ce procédé, la nature de la philosophie.

Il peut sembler étrange, à première vue, de croire qu'il soit possible de préciser le procédé philosophique à partir de l'observation des réactions mentales des étudiants en état d'apprentissage. On dira que nous avons déjà une conception d'un procédé philosophique et que nous avons essayé de découvrir comment les étudiants pouvaient parvenir à le maîtriser.

Il n'en est pas ainsi en réalité. Ce dont nous ressentions le besoin au point de départ, c'était une hypothèse précise sur le fonctionnement mental de celui qui apprend à philosopher. Tout enseignant, que ce soit en science, en arts, en lettres ou en philosophie, possède déjà, même inconsciemment, une telle hypothèse, sans quoi il lui est impossible de trouver les moyens pratiques d'aider les étudiants dans l'apprentissage de telle discipline. Il doit, de plus, connaître, même inconsciemment, le procédé propre à la discipline qu'il enseigne, ou, du moins, posséder une hypothèse sur ce procédé. La méthode didactique se présentera comme une symbiose entre ces deux procédés. Tout enseignant possède une méthode didactique : elle est efficace ou non. Elle peut être expérimentée. Si les résultats obtenus par cette méthode sont satisfaisants, il est inutile de se tracasser. Mais le fait que l'enseignement de la philosophie pose beaucoup de problèmes nous force à examiner les constituants de la méthode didactique et ses conditions d'exercice et d'efficacité.

Nous croyons que l'étude des faits pédagogiques est susceptible de nous éclairer dans la solution des problèmes de l'enseignement ; car la méthode de recherche propre à la didactique expérimentale permet de vérifier continuellement, au banc

d'épreuve que constitue la classe, les différentes hypothèses qui servent de point de départ et qui impliquent à la fois la méthode didactique, ses constituants, ses conditions d'exercice et son efficacité.

En effet, l'hypothèse sert de point de départ pour obtenir des faits pédagogiques. Ceux que nous retenons aux fins de la science impliquent déjà un doute, une dérogation à la vision première contenue dans l'hypothèse ou viennent confirmer celle-ci. Ce qui signifie que souvent un fait scientifique remet en cause une première, hypothèse, incite à en proposer d'autres, de sorte qu'il devienne compréhensible, explicable. Et c'est ainsi que les hypothèses du début, devenues désuètes et inutiles, cèdent la place à d'autres qui expliquent mieux et plus profondément le fonctionnement mental des étudiants en état d'apprendre. Au terme de ces recherches, nous pouvons nous faire une idée beaucoup plus exacte, quoique toujours passagère, jamais définitive, du mécanisme mental des étudiants, de même que du procédé philosophique, ainsi que du jugement porté sur l'événement. Notre hypothèse de départ consistait à considérer la philosophie comme un retour, réflexif sur l'expérience vécue. Nous pensions qu'il s'agissait pratiquement de décrire une expérience vécue et de l'analyser. Les réactions mentales des étudiants nous ont peu à peu conduit à préciser de plus en plus ce procédé simple qui doit permettre d'atteindre le niveau de pensée que nous croyons être celui de la philosophie.¹

Tout cela implique que nous avons aussi une conception provisoire de la nature des problèmes de la philosophie. Nous admettions que ceux-ci se situent dans les cadres les plus généraux de la pensée, qu'ils sont des problèmes de nature, d'origine, de fondement, de finalité ; qu'ils sont orientés vers l'essence des êtres, contrairement aux problèmes scientifiques qui concernent les phénomènes, les relations et les réalités apparentes.

Mais tout cela demandait à être précisé, critiqué, évalué. Rien n'était définitif au point de départ. La didactique expérimentale est dans une attitude d'expectative à l'égard de l'enseignement ; elle n'affirme rien sans que ce soit à la suite d'observation méthodique de faits. Elle est autocritique. Voilà pourquoi l'objectif

¹ Le but de notre recherche n'est pas de découvrir quelque chose de nouveau dans le domaine de la philosophie ou de la psychologie. Il s'agit tout simplement de trouver les moyens susceptibles de rendre plus efficace l'enseignement de la philosophie. Les données psychologiques dont nous avons besoin à cette fin. La méthode de recherche nous permet de les trouver dans la mesure de nos besoins.

d'un enseignement se précise toujours en cours de route ; il doit toujours être proportionné et convenir au fonctionnement mental des étudiants. Autrement il devient impossible.

C'est ainsi que nous pouvons obtenir une conception plus précise et probablement plus vraie du procédé philosophique lui-même, mais toujours transitoire, puisque rien n'est jamais définitif et que les facteurs envisagés changent continuellement.

Si nous réfléchissons sur l'ensemble des faits pédagogiques que nous avons retenus, sur les stratégies d'action qui les ont suscités, sur les théories explicatives qui nous semblent plus valables, nous en venons aux affirmations suivantes :

a) L'expérience est un procédé culturel dont on peut distinguer différentes étapes et différents degrés de réalisation. Le niveau commun se présente comme une jonction vivante de la réalité extérieure et de la personne, transformant celle-ci, même à son insu, sur le plan des capacités et des comportements. L'expérience modifie les modes de perception du temps, de l'espace et des choses ; elle agit sur les tendances, les dispositions et les mentalités. Le monde extérieur agit globalement sur la personne ; l'expérience est le moment privilégié de cette action.

Lorsque le concret-qui-arrive est déjà un conçu et reçu en tant que conçu, il s'agit d'une expérience rationnelle, philosophique. Elle marque un degré supérieur par rapport à l'expérience qui demeure un vécu plus ou moins conscient, comme celle du type commun, où la réflexion n'est pas organisée.

Le niveau supérieur d'une telle expérience intellectuelle exige une critique de la pensée qui se réalise par la vérification.

b) Les expériences sont spécifiées en premier lieu par le vécu qu'elles constituent, c'est-à-dire par le rapport au monde de la personne. À ce point de vue. on peut affirmer que l'expérience est un mode de vie, un processus vital, un mouvement : elle est le processus d'évolution de l'homme, puisqu'elle le change en ce qui le fait être ce qu'il est.

- c) Ce qui spécifie le vécu est une totalité envisagée dans son aspect dynamique, c'est-à-dire en tant que réalité structurante ; en d'autres termes, le concept totalisant, en tant même qu'il totalise ou structure les différents éléments, constitue sa réalité.
- d) Un dernier élément de spécification, difficilement isolable du concept totalisant viendrait du procédé lui-même que ce concept exige pour devenir vraiment opératoire selon tel type d'évolution. En effet, pour être opératoire il doit appartenir à tel champ de la culture, tant par sa signification que par la façon dont il a reçu ses notes déterminées. Il existe donc un procédé d'acquisition des concepts, un procédé d'utilisation des concepts, qui sont en fait des conditions générales de la production qu'est l'expérience intellectuelle. La fin de la philosophie réside donc dans l'acquisition, la formation et l'utilisation d'un concept totalisateur et de ses déterminations, lequel produit un nouveau rapport avec le concret, puisqu'il engendre des changements au niveau des attitudes, des comportements, des tendances et des mentalités. Le procédé qui permet de réaliser cette fin est le procédé propre à la philosophie.

Ainsi peut-on vivre des expériences communes sur le plan religieux par exemple, et l'objet envisagé peut-il être puisé dans n'importe quel domaine de la culture. L'objet de la réflexion, quelle qu'elle soit, est toujours le monde ou le cosmos. Il peut venir de la philosophie, de la science, des arts, etc. Mais ce qui le spécifie est l'intention de pensée, la visée intellectuelle, le point de vue sous lequel on l'envisage, c'est-à-dire, dans ce cas précis, sous l'angle de la foi ; en d'autres termes, une croyance en une dimension surnaturelle de la réalité comprise par un concept central totalisateur qui est le point de vue que l'on attribue à l'Absolu. C'est pourquoi le religieux parle au nom de Dieu. Il cherche à découvrir la pensée et le vouloir de l'Absolu, à répondre dans ses actions à cette pensée et à ce vouloir. Toute la réalité prend à ses yeux une dimension que l'esprit philosophique ou scientifique chercherait en vain. Le croyant a des réponses à toutes les questions importantes sur le sens du monde et de l'être, sur son origine et sa destinée. Son jugement de valeur est à ses yeux celui-là même de l'Absolu sur le temps, l'espace, les êtres et la vie.

L'expérience commune en ce domaine est celle qui n'est pas vraiment reprise par la conscience, qui reste au niveau de l'influence globale de la société et qui demeure superficielle par ses raccourcis, ses conclusions et ses applications hâtives ; on la reconnaît surtout par l'incohérence des attitudes avec les principes extérieurement admis. Le vrai religieux vit en profondeur, c'est-à-dire dans les détails de sa vie, la vérité de sa foi. L'expérience religieuse est une sacralisation du concret.

L'expérience religieuse commune ne comporte pas d'objectivité rationnelle, elle est dépourvue de critique. pré-consciente. Mais l'expérience plus achevée tient son objectivité du contact personnel avec le sacré et de sa confrontation avec le réel, et de l'expression des autres dans le même domaine.

Cette expérience restera de type commun tant que le vécu religieux demeurera au niveau d'une conscience spontanée : tant que le conçu commun (vague, imprécis, sans trop de racine dans la raison) n'aura pas été reçu à la manière d'un vécu dans une systématisation de vécu est l'adaptation mutuelle résultant de l'union d'un concret au vivant), dans une expérience d'un degré plus élevé où les concepts (ou autres signes)² sont épurés selon le procédé propre à la foi, et où l'homme a plus conscience de ce qu'il devient à travers elle.

Le croyant ordinaire est un homme pressé, pratique ; sa réflexion n'a pas pris les détours nécessaires pour élucider vraiment son rapport au monde extérieur ; il est passif à l'égard du contenu de sa foi, parce que l'urgence de l'action lui impose une solution immédiate (et donc facile) aux questions fondamentales de son origine, de sa fin et du sens de sa vie. D'où sa grande sécurité. Au fond, il ne possède pas l'outillage nécessaire pour poursuivre cette intimité avec l'Absolu. (Ce serait, par exemple, la prière, la méditation, les exercices spirituels, etc.) Les mystiques n'interrompent pas cette quête de l'absolu. Voilà pour-quoi leur expérience religieuse s'approfondit continuellement selon les procédés que décrivent généralement les plus grands d'entre eux.³

² Voir, à ce sujet, le livre de Gardeil : *La structure de l'âme et l'expérience mystique*. Librairie Victor Lecoffrc, 1927. en particulier les pages 238 et suiv., où il est question de l'expérience immédiate de Dieu. « Le moyen qui permet à cette expérience de se réaliser, ce sont donc des indices, des signes, de l'information vitale et objective de notre âme par la substance même de la Dêité présentée en elle. » (p. 241).

³ Cf. Saint Jean de la Croix : « ... l'entendement lire une connaissance ou vision spirituelle, qui est indépendante de toute représentation, forme, image, figure imaginaire ou représentation naturelle : toutes ces communications se

On peut donc penser que le devenir religieux implique une transformation qui rend possible la saisie vivante de signes d'autre nature que ceux du langage conceptuel. Voilà pourquoi l'expérience religieuse ou mystique est encore plus incommunicable que les autres, y compris l'expérience poétique qui a pourtant plus d'une analogie avec elle. On ne peut juger de son authenticité que par les effets de transformation de la personne qui se révèlent dans les attitudes et les comportements extérieurs.

La différence entre l'expérience philosophique et l'expérience religieuse se situe donc au niveau du « concret-qui-arrive » dans la relation de connaissance. Celui-ci est conceptuel dans le premier cas et ineffable, inexprimable dans le second.

Si l'on compare maintenant l'expérience philosophique avec l'expérience scientifique, on pourrait dire que l'objet idéal de la science est plutôt un modèle, une représentation de la réalité. L'expérience que le sens commun peut se faire de la science ne se compare pas avec celle que se fait le savant.

Cela provient du fait que la science (moderne) construit ses objets. La science classique pouvait être en continuité avec l'expérience commune. Quoique, avec le temps, les concepts scientifiques passent dans le langage commun. On dira ainsi que « l'ampoule est brûlée ». Ce qui signifie qu'elle n'est plus bonne. Le sens commun sait donc confusément qu'il s'agit d'un principe de non-combustion dont les conditions doivent être réalisées pour que l'ampoule éclaire. Mais en réalité, tout cela reste si vague dans l'esprit du profane qu'on pourrait affirmer que l'expérience commune dans le domaine scientifique demeure au niveau inconscient. Elle n'a pas l'appareillage culturel, intellectuel et matériel nécessaire au dépassement de cette expérience.

Ce genre d'expérience se réalise en rapport avec toutes les sciences.

Par exemple, l'expérience politique de la masse demeure évidemment très spontanée. On juge d'un gouvernement et des hommes politiques à travers les media d'information, sans esprit critique, sans désir d'explication et parfois même sur l'apparence physique des hommes politiques. Un peuple sous-cultivé, dominé, est souvent incapable de découvrir ses propres intérêts collectifs. Il

produisent dans l'âme immédiatement par une voie surnaturelle, par un moyen surnaturel ». In Œuvres Spirituelles, Editions du Seuil, 1929, p. 248 et ss.

préfère confier sa sécurité à ceux qui le dominent objectivement.⁴ Souvent l'expérience de la politique demeure vulgaire même chez l'homme politique, quand celui-ci n'atteint pas le concept central essentiel de la politique, c'est-à-dire un modèle fécond et approprié de la société. À l'échelle de l'expérience commune, l'homme politique est un tacticien, un stratège ; sa réflexion est spontanée, méfiante à l'égard des théories ; il ne possède bien que le concept d'organisation de l'action. Il ne découvre jamais dans son expérience un modèle exprimant les traits fondamentaux de la structure de la société politique.

Car cela demanderait une systématisation de la réflexion. Les grands hommes d'État sont rares et l'on retrouve toujours leurs plus tenaces adversaires chez les hommes d'action pratiques et ennemis des théories.

Le devenir scientifique, en raison de la nature du concret-reçu (de cette réception ou union), rend l'homme plus attentif à l'objectivité idéale et par le fait même moins ouvert au vécu humain particulier.⁵

Par exemple, l'administrateur peut en venir à ne considérer l'homme que sous l'angle de la quantité, comme un numéro, un objet, un sujet de rendement. C'est que son devenir s'est éloigné de la totalité concrète en n'envisageant qu'un aspect de l'homme, ou mieux une totalité particulière. Il est tenté, par la pratique même de sa profession, de donner une portée trop absolue à sa démarche scientifique et plus particulièrement aux modèles d'organisation. Il oublie que le modèle scientifique n'est jamais totalement objectif au sens où il épuiserait la

⁴ Voir L'homme dominé, Albert Memmi, Payot, 1968.

⁵ Nous comprenons en ce sens la remarque de Gaston Bachelard au sujet du cercle fermé de la société savante. Un travail, une opinion qui n'entre pas dans l'optique de ces savants avancés tombent d'eux-mêmes, parce que l'expérience du savant a dépassé ce niveau ; ou bien le savant n'est plus ouvert à une connaissance obtenue par un autre cheminement rationnel humain. Le même phénomène se produit d'ailleurs au sein des cercles de penseurs unis par une même intuition philosophique, au sein des associations politiques engagées où les membres vivent l'expérience politique au même degré intellectuel.

Ainsi peut-on dire que chacun fait son histoire selon et dans les limites de sa profession. Et pourtant, il ne croit pas faire l'histoire qu'il fait et ne fait pas l'histoire qu'il pense faire. Car sa profession ne lui révèle pas l'homme dans sa totalité, elle lui révèle uniquement un aspect de celle-ci.

Il est malheureux que la philosophie s'enferme parfois aussi dans une objectivité abstraite, alors que souvent son rôle consisterait à démystifier cette objectivité trop absolue. Le parti est la mort de la pensée disait Alain, avec beaucoup de raison. Quand on s'attache à une théorie, sans rester ouvert à d'autres possibilités, les connaissances ne font plus que s'additionner. La pensée ne peut plus progresser, sa marche est arrêtée. On ne fait que classer les phénomènes dans des catégories toutes faites.

totalité du réel.⁶ Pour le savant, l'homme est un mécanisme, un processus chimique, biologique ou psychologique ; il est historique, sociologique, économique et politique, mais il n'est pas un sujet. Car un sujet n'est pas quantifiable. « Chaque science est limitée par un seuil », comme l'explique Lecomte du Noüy (op. cit., p. 118 à 131). Jean Fourastié. dans *Les conditions de l'esprit scientifique* (p. 177 et ss), aborde avec beaucoup d'adresse cette question des limites de la science.

D'autre part, toute recherche bien conduite, en autant qu'elle soit guidée par la foi en la raison et l'intelligibilité du réel, aboutit à une théorie révélatrice de l'être qui, elle, de nouveau agit sur l'homme, le transformant dans un processus apparemment sans fin.

Il en est ainsi de tous les domaines de la culture qui sont, en fait, interdépendants. Cependant, ils répondent tous à des besoins spécifiques. Par exemple, si l'essence du concret s'atteignait facilement, il n'y aurait nul besoin de la philosophie.⁷ Le poème et le théorème portent sans doute sur un même objet global, mais ils répondent à des besoins différents, recherchent une totalité différente, utilisent des voies et des méthodes différentes, les niveaux de transformation réalisés dans la personne vivant ces expériences étant relatifs à la nature des concepts centraux et au cheminement de l'intelligence, dans le procès de l'expérience.

Cette structure de l'expérience s'applique en effet aussi bien à d'autres domaines de l'activité humaine, comme la technique, la cybernétique et, sans doute, tous les champs artistiques.

On pourrait, à partir des nombreuses études qu'a suscitées le développement prodigieux de la technologie moderne, voir comment chaque domaine a son langage, son outillage, son procédé, et comment l'homme se transforme à travers ses expériences.

G. Friedman et Marshall McLuhan, pour ne citer que les mieux connus, ont bien démontré comment la technique change l'homme au niveau de la perception du temps, de l'espace, de la vitesse, de la mentalité, des instincts, etc. Il s'agit

⁶ Il sentit peut-être plus juste de parler de « représentation » de la réalité. En ce sens, le savant aurait des « idées » et le philosophe des « concepts ».

⁷ Kerek Kosik, In dialectique du concret, Maspero, 1970, p. 12.

pourtant, dans ces cas. d'expériences *de la technique*, c'est-à-dire d'expériences demeurant toujours au niveau de l'inconscient, comme une influence de la socialisation de la technique. Mais l'*expérience technique* de type achevé est celle du technicien découvrant graduellement cet art d'asservir la pensée dans des procédés mécaniques.⁸

Puisque l'homme est changé par les différentes expériences qu'il vit, toute expérience se transpose en- d'autres domaines, en ce sens que, transformé par telle expérience, c'est un homme différent qui vit d'autres expériences, qui reçoit l'influence du concret et qui se transforme avec ce concret, avec tout ce qu'il est lui-même.

L'expérience philosophique est, en un sens, une production, puisqu'elle implique une transformation d'une totalité vivante et objective, qui a ses instruments et son procédé de production (rapport dialectique).

Ses instruments de production sont les concepts envisagés comme faits psychiques reçus et vécus, et l'homme dans sa réalité vivante totale ; le vécu doit devenir un conçu non pas phénoménal, Le. partiel, mais essentiel : et le procédé propre à la philosophie est constitué par le passage du concret-qui-arrive à la compréhension qu'est la totalisation, résultat de l'analyse et de la synthèse par la personne. La dialectique (analyse et synthèse) est le passage du pseudo-concret au concret réel.

On pourrait dire que le procédé philosophique est le mouvement de l'homme qui cherche à comprendre le concret-qui-lui-arrive et qui le dispose à l'action.

Nous avons tenté de schématiser ce mouvement de la façon suivante :

⁸ Georges Iriedman. Sept études sur l'homme et la technique, Denoël-Gonlhier. 1966.
Pour comprendre le média, Marshall McLuhan, Éditions HMH, 1968.
La Cybernétique et l'humain, Aurel David, « Idées », Gallimard, 1965.

TABLEAU I

Procédé d'apprentissage	Philosophique	Modèle méthodique	
1-Information	$c \rightarrow v \rightarrow \zeta$	Exp. vécue $\zeta \xrightarrow{S} v \zeta$	pseudo-concret
2-Transformation	$\zeta v \xrightarrow{2} \zeta$	Trans. Ana. $\zeta \xrightarrow{S} \zeta^2$	Vers l'essence
3- Vérification	$\zeta^2 \rightarrow civ$	Vérif. synt. $\zeta \xrightarrow{S} \zeta^2 v^2$	vers l'action

c : concret
 v : vécu
 ζ : conçu
 C : concret

S : homme-sujet
 CI : concret intellectuel
 ζ : conçu reçu

Procédé didactique :

1^{er} degré de systématisation de la réflexion, de mise en ordre de la pensée :

Expérience vécue :

- a) description des faits
- b) explication des faits
- c) conclusion générale

2^e degré : *Transposition analytique :*

- a) transformation : recherche des idées incluses dans la conclusion générale
- b) analyse propositionnelle
- c) identification du concept central
- d) identification du problème

3^e degré : *Vérification (élucidation du concept central) :*

- a) conception. personnelle comparée à la nouveauté de l'expérience
- b) comparée à la philosophie écrite
- c) implications dans les autres domaines en vue de vérifier la solution du problème philosophique

Comme on peut le voir par ces tableaux, il y a beaucoup d'analogie entre le processus d'apprentissage et le processus philosophique. En réalité, le processus philosophique est lui-même un apprentissage de la vie. C'est pourquoi il ne se sépare ni de l'ensemble de la vie ni des principales manifestations de la vie. Voilà pour-quoi aussi, comme tout apprentissage, il est relatif à la personne qui apprend et qui appartient à un milieu, à une époque. Même s'il est en soi une épuration sur le plan intellectuel de la perception de la réalité, et que, de ce point de vue, il est une recherche de compréhension essentielle de la réalité extérieure et de l'homme et de la relation entre les deux, il n'est jamais terminé, il ne parvient jamais à une fin définitive, il est comme un mouvement toujours à recommencer, parce que ce qu'il veut réaliser n'est pas complètement à sa portée. Il est comme une quête d'absolu qu'il ne parvient jamais à étreindre.

Envisagé schématiquement, le mouvement ou le processus de la réflexion philosophique part d'un concret qui est reçu dans l'homme ; cette union produit ce que l'on pourrait appeler un vécu-conçu. C'est une première intégration, une première transformation, une première prise de conscience, qui est le fruit de l'union du concret et de l'homme.

Cette première étape du processus peut demeurer vulgaire comme un pseudo-concret, au niveau des apparences. Ce qui lui manque pour se continuer, à ce mouvement, est un certain processus de transformation de ce donné conçu, mais relatif au monde des apparences, et qui permettrait une évolution sur un plan mental d'un niveau de compréhension plus profonde, plus essentielle, moins relative au monde des apparences. Ce passage peut s'effectuer par une transformation généralisatrice, c'est-à-dire une recherche des idées contenues dans ce donné original. Ce qui correspond en science physique à la recherche de l'invariant à l'aide d'expérimentation et d'appareils appropriés. C'est ici que commence véritablement le processus proprement philosophique. Ou, si l'on veut, cette transformation est une condition permettant le déclenchement de la réflexion proprement philosophique.

D'autres conditions de ce déclenchement de la réflexion philosophique sont évidemment la culture de l'homme, la qualité de son intelligence, le type de préoccupation qui le caractérise ; ces conditions dépendent autant du milieu biologique que psychologique et social.⁹

Cette transformation fera apparaître les éléments de la totalité qu'il s'agit d'éclairer, de clarifier, de comprendre, d'expliciter. Elle révélera les éléments de la pensée.¹⁰

On pourrait donc dire que dépendamment de l'homme (son degré de culture et sa réalité autant neuro-physiologique que mentale et sociale), ce premier mouvement entraîne un second lorsque ce vécu-conçu est reçu à la manière d'un concret par l'homme ; cette union du concret (vécu-conçu) et de l'homme tel qu'il est, entraîne une expérience de type analytique qui s'exprime par la production d'un conçu-conçu, un conçu à la deuxième puissance. Ce conçu à la deuxième puissance est la réalité pour le marxisme.¹¹

Cette seconde étape du mouvement produit, à la suite de la prise de conscience de son originalité par la personne,¹² une nouvelle intégration qui aboutira dans sa forme achevée à un nouveau concret vécu.

Le moteur ou l'explication du mouvement se trouve donc dans le concret qui se révèle dans les oppositions, les différences, les contradictions qui ont pour effet de faire réagir la personne, lorsqu'elles sont perçues comme un concret qui survient.

La réflexion philosophique implique donc l'acquisition. La formation et l'utilisation de concepts essentiels, et ses conditions immédiates sont les oppositions, les contradictions, les différences perçues à l'intérieur de la conscience. C'est dire que la conscience cherche son unité à l'intérieur d'elle-même en vue d'une meilleure union vitale avec le concret. Le concret est attirant ; non seulement il

⁹ Le marxisme, dans sa phase analytique, accorde une priorité à ce conditionnement social et oriente sa réflexion vers la recherche des lois historiques et sociologiques.

¹⁰ Pour Husserl, ce sera une mise entre parenthèses. Pour le marxisme, la détermination des concepts concrets par l'étude historique, économique et sociologique.

¹¹ Tous les philosophes se distinguent entre eux par la manière dont ils posent ici le problème et le résolvent.

¹² Le marxisme est un idéalisme qui s'ignore. Parce que ce conçu s'élucide par discrimination et parce qu'il l'identifie à la réalité, il croit que la réalité est essentiellement contradictoire. Pour être logique il faudrait donc affirmer qu'elle est absurde et incompréhensible.

est stimulant mais il attire à lui celui qu'il atteint. Il est donc de nature active ; il est énergie qui stimule, féconde et attire.

La philosophie serait une recherche d'unité conceptuelle à la suite de la perception du concret, une recherche de l'essentiel, une élucidation de la réalité en vue d'une association vitale au concret. Le réel est prenant quand on s'ouvre à lui. Il brûle, consume, refaçonne continuellement.¹³ Nous ne sommes plus le même après tel événement vécu ou pensé.

L'évolution de l'homme, de la personne, de sa nature même tend vers une intimité toujours plus profonde avec le monde, que cette intimité soit consciente ou non. Mais la qualité de cette intimité est relative à la dimension de la relation d'intelligibilité entre la personne et le concret qui lui arrive. On n'est jamais rendu au bout. Il est inépuisable.

Les conditions de réalisation de la philosophie seraient la découverte des contradictions, des oppositions, des différences que la conscience aurait pour mission de surmonter.

Ces contradictions ou différences sont perçues dans des expériences qui apportent une originalité conceptuelle qui demande à être intégrée ou surmontée.

La philosophie croit à l'unité du concret, de la réalité. Mais cette unité se découvre par la contradiction.

C'est pourquoi l'acquisition des concepts peut se faire par discrimination à tous les niveaux du procédé philosophique. Au niveau de la quête d'information, celle-ci se détermine par comparaison à son opposée ou sa contradiction. Au niveau de l'analyse, il faut aussi avoir recours à la contradiction pour préciser le rapport entre les éléments de la pensée. Au moment de la problématisation, le recours à la contradiction est encore plus évident pour mettre en lumière la structure et ensuite réaliser l'unification ou la convergence des éléments dans la totalité conceptuelle.

¹³ André Dagenais, *Le Dieu nouveau*, Garneau, 1974, p. 235 : « L'intelligible, c'est l'être même, en tant qu'il s'offre, se donne et agit sur l'esprit. »

La manipulation des concepts permet, dans certaines conditions, d'élucider, c'est-à-dire d'indiquer le concret ; elle permet sa saisie intellectuelle, sa cohésion avec le réel qui ne s'explique que par la parenté d'intelligibilité entre l'homme (par le moyen des concepts) et le concret. Le concret est donc intelligible, c'est-à-dire peut être saisi par l'intelligence, peut obtenir une existence transposée qui correspond plus ou moins à ce qu'il est puisque cette existence est aussi le fruit de l'homme. Plus ou moins aussi parce que l'expérience nous révèle qu'il est inépuisable et, par contre, montrable en partie¹⁴.

Sur le plan didactique, l'important pour l'étudiant est de pouvoir apprendre à vivre des expériences philosophiques. Pratiquement, il lui est nécessaire d'apprendre à se situer dans un champ de pensée philosophique. où la dimension du concret envisagée est essentielle, fondamentale. À la limite, il s'agit de tout envisager en tant que tel. Pratiquement, il lui est nécessaire d'apprendre à acquérir des concepts qui lui permettront d'évoluer dans des expériences philosophiques. Or, nous savons que cet apprentissage se fait par la réflexion, par des expériences renouvelées d'identification et de reconnaissance de concepts, par la lecture, par le dialogue. Tout cela peut être traduit pratiquement dans le domaine éducatif.

Comme une expérience est un devenir en même temps qu'une production, elle a ses instruments et ses conditions ; on peut les déterminer dans l'expérience d'identification et de reconnaissance (la réalité conçue correspond à tel concept, tel concept correspond à telle réalité conçue).

Toute l'expérience philosophique est en un sens, une reconnaissance, une identification et une vérification des concepts. C'est pourquoi on peut dire que c'est par l'expérience que l'on apprend, que l'on forme des concepts et qu'on les maîtrise.

Nous considérons la philosophie comme un processus mental du rapport au monde, comme une activité expérientielle, parce que nous nous situons sur un plan didactique. C'est une question de méthode. Ce qui ne signifie nullement que nous réduisons la philosophie à une activité vide ou seulement critique comme le faisait Wittgenstein ; nous n'en faisons pas seulement une question de langage,

¹⁴ C'est la raison d'être de la science et de la philosophie.

à la façon de Mach. Il est bien certain que, pour nous, la philosophie n'est pas seulement de nature linguistique. Si l'objet de la philosophie est le langage, elle suppose déjà le langage et l'utilise pour faire son analyse. La philosophie devrait ainsi parler de son propre langage¹⁵. Or, si l'analyse du langage se fait au moyen du langage, une telle analyse n'a pas de sens. À moins d'admettre que le langage renvoie à une réalité conçue, qui serait comme une union, sui generis entre l'homme et le réel. D'ailleurs contre toute l'École néo-positiviste de Wittgenstein, Mach, Neurath et Carnap, Schlick niait la possibilité de réduire la science au langage. Il soutenait que la vérité d'une proposition implique la relation à quelque chose d'extra-linguistique ; elle postule une relation à l'expérience au moins possible. Cela ne remet pas en question le principe de vérification dont nous avons fait usage dans notre méthode didactique. En réalité, nous n'avons envisagé que l'aspect « genèse » de la pensée philosophique : ce que cette « genèse » suggère comme implication philosophique n'entraîne pas dans la préoccupation de notre travail. Nous n'avons pas, non plus, traité du sens commun à la manière d'un philosophe et c'est pourquoi nous n'avons pas abordé la question des déviations du sens commun.¹⁶

¹⁵ McNicholl, P.A., *Le néo-positivisme*, Rome, 1967.

¹⁶ Voir, à ce sujet, B. Lonergan, *Insight*, Philosophical Library, New York. p. 191-203.

CONCLUSIONS GÉNÉRALES DE LA PREMIÈRE PARTIE

1 — Nous avons conçu le projet d'envisager la problématique de l'enseignement de la philosophie dans l'optique de la didactique expérimentale. Malgré le caractère quelque peu artisanal de notre recherche, en raison de l'impossibilité pratique de déterminer les conditions matérielles qui nous auraient permis de procéder plus scientifiquement, nous croyons avoir mis en relief les principales caractéristiques psychologiques de l'étudiant qui s'initie à la philosophie. Nous croyons avoir indiqué les principaux moyens qui rendent possible une évolution certaine vers la pensée philosophique achevée.

2 — Le recours à l'expérience vécue est indispensable dans l'enseignement de la philosophie, pour autant que l'objectif de l'enseignement porte sur le développement d'une capacité de philosopher, non sur l'assimilation d'une philosophie ou l'acquisition de connaissances philosophiques prédéterminées.

3 — La transformation est indispensable au passage d'une expérience philosophique commune à une expérience philosophique de modèle achevé.

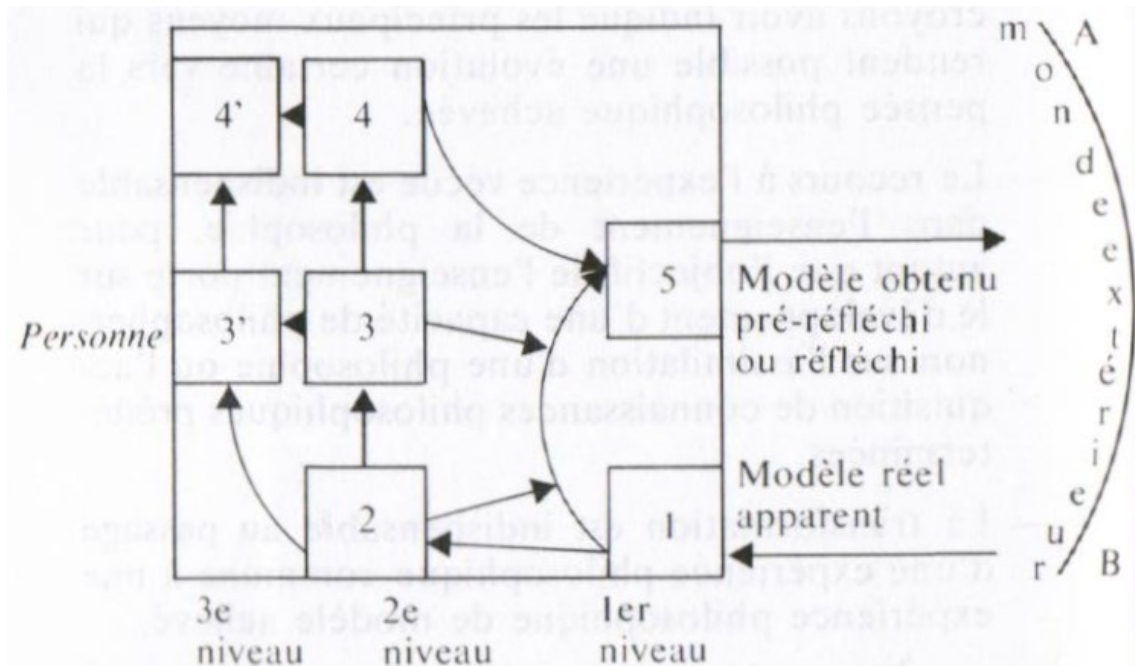
4 — La détermination du concept central de l'expérience vécue est aussi indispensable et peut se réaliser par le recours à l'opposition ou à l'analyse propositionnelle de la conclusion de l'expérience.

5 — La vérification est indispensable et s'effectue par le recours aux concepts philosophiques considérés comme instruments d'approfondissement de la pensée et ensuite par l'examen de la portée réelle de la théorie dans ses applications.

6 — On peut dire que, pour progresser, la pensée de l'étudiant doit évoluer graduellement vers une expérience philosophique.

7 — L'expérience philosophique est une expérience intellectuelle qui se présente comme un détour de l'esprit qui part d'un concret et y revient.

8 — On pourrait représenter le processus de l'expérience par le schéma suivant :



Le premier niveau est pré-réfléchi, spontané (1-5)
 Le second est une réflexion de première mise en forme (0-2-3-4-5)
 Le troisième niveau est une réflexion achevée (1-2-3'-4'-5)

À l'intérieur de la personne, un réseau de fonctions représentées par des carrés numérotés reliés par des lignes exprimant leur interdépendance et leur interaction.

- 1 — Fonction de perception inconsciente
- 2 — Fonction de la conscience
- 3 — Fonction d'analyse descriptive
- 3' — Fonction d'analyse conceptuelle
- 4 — Fonction de synthèse d'intégration
- 4' — Fonction de synthèse rationnelle
- 5 — Modèle pouvant déclencher l'action sur le monde extérieur.

Ce qui arrive à la personne se présente toujours comme une possibilité très variée de structures. Du moins, il est toujours reçu comme une structure, un modèle, qui sera déterminé par le récepteur (le recevant) qui, lui, est toujours un interprète même inconscient. Il ne s'agit pas d'une interprétation arbitraire, mais plutôt

d'une traduction. Cette interprétation va d'abord dans le sens des dispositions de la personne, de ses capacités, de ses tendances et de ce qu'elle est. Elle trouve dans les possibilités de modèles qui s'offrent à elle celui qui s'harmonise avec elle, qui a la même résonance, la même longueur d'onde. Il agit sur la personne parce que la personne peut l'interpréter au niveau de la pensée non verbalisée.¹

Cette perception est toujours aussi un changement, car je deviens ce que j'interprète et, en plus, cela confirme ce que je suis, car l'interprétation est toujours une projection.

Le processus d'un comportement expérientiel peut s'inscrire au niveau inconscient de la personne. Ainsi peut-on provoquer un comportement voulu dans un ensemble de population à l'aide de la technique des images subliminales. (Projetées trop rapidement pour être perçues par l'œil, ces images sont transmises directement à l'inconscient). On peut aussi provoquer des situations artificielles pour amener les gens à adhérer à des modèles de société ; ces événements sont méthodiquement planifiés et, à l'aide de l'information électronique, on parvient à obtenir l'état d'esprit voulu.

Il devient donc évident que l'étudiant en philosophie doit devenir capable de dépasser ce stade de récepteur inconscient de messages modélisés, de démystifier ses expériences qui, trop souvent, ne dépassent pas le stade de l'inconscient ou de la conscience spontanée.

Dans ce processus de l'expérience on peut donc penser que la conscience ne se porte pas automatique- ment sinon que vaguement, sur le modèle d'information recueilli au niveau de la perception. Il lui faut faire un détour assez considérable pour saisir le modèle en tant que tel et sa structure. Voilà pourquoi on peut parler d'une première fonction de la conscience qui consiste à rendre présents à l'esprit les différents modèles d'une façon spontanée.

¹ À la suite d'expériences neurophysiologiques, Claude Bertrand, titulaire de neurochirurgie à l'Université de Montréal, écrit dans l'Union Médicale du Canada, tome 106, p. 39:

« Il est devenu évident que l'hémisphère non verbal était capable d'analogies, et de relations entre les images, plus rapides et plus compliquées que l'hémisphère verbal, mais le sujet était alors incapable de décrire cette relation. (. . .) il semble de plus en plus évident qu'il existe une pensée non verbale et que chacun des hémisphères joue son rôle propre dans le processus de la pensée. »

Cette fonction de la conscience implique d'autres fonctions (3-4) qui peuvent être utilisées avant de parvenir à réaliser le cycle complet de l'expérience consciente spontanée (5).

Les fonctions d'analyse et de synthèse (3 et 4) peuvent se situer à un niveau plus ou moins élaboré mais peuvent aussi évoluer à un niveau beaucoup plus rationnel (3' et 4' expérience systématisée) avant de refermer le cycle de l'expérience.

Dans la méthode didactique, les questions (stimuli) sont de nature à mettre en marche l'ensemble de ces fonctions.

DEUXIÈME PARTIE

PROBLÈMES PÉDAGOGIQUES PARTICULIERS

Dans la première partie de ce travail, nous avons traité des bases théoriques élaborées à partir d'une étude des faits pédagogiques significatifs. Cela nous a permis non seulement de préciser des stratégies d'action mais, en même temps, d'émettre une théorie de l'expérience en général et de l'expérience philosophique en particulier, envisagée d'un point de vue didactique.

Au cours de cette seconde partie, nous abordons les problèmes concrets que tente de résoudre la méthode didactique obtenue. Nous nous demandons comment doivent être présentées les différentes tâches qui conduisent à la réalisation d'une réflexion philosophique achevée, et quelles sont les difficultés qu'elles permettent de surmonter.

Dans un premier chapitre, nous présentons une étude des expériences vécues des étudiants portant sur l'origine des expériences et sur leurs contenus conceptuels.

Nous voulions par cette étude de faits pédagogiques découvrir, en accord avec la théorie de l'expérience philosophique obtenue dans la première partie, quelles expériences philosophiques conduisaient à quels problèmes philosophiques.

Ensuite, nous abordons les problèmes concrets de

- 1 — la formulation de l'expérience vécue,
- 2 — l'analyse,
- 3 — la problématique philosophique.

Nous joignons à chacun de ces chapitres des exemples choisis parmi les travaux des étudiants.

CHAPITRE 1

ÉTUDE DES EXPÉRIENCES VÉCUES DES ÉTUDIANTS

Nous avons recueilli les travaux effectués par cent vingt-huit étudiants au cours d'une session de quinze semaines de trois heures de cours par semaine.

Les quatre premières semaines furent consacrées à des cours théoriques et pratiques portant sur la méthode de travail ; le reste du temps fut employé à des rencontres personnelles avec les étudiants.

Le groupe était composé de cinquante-six garçons et de soixante-douze filles, âgés de dix-sept à vingt-trois ans et provenant de presque tous les secteurs du cours général et du cours professionnel.

La tâche des étudiants consistait à réaliser un travail philosophique d'après la méthode exposée dans *L'Enseignement de la Philosophie*, laquelle comportait trois étapes :

- 1 — la description d'une expérience vécue,
- 2 — l'analyse préphilosophique de la conclusion de l'expérience,
- 3 — la problématisation et la discussion philosophiques.

Nous avons procédé à l'analyse de ces travaux selon la conception du fait pédagogique expliquée à la page 10 de *L'Enseignement de la Philosophie*, et nous avons pu classer les faits à partir de deux points de vue : l'origine des expériences et les contenus conceptuels des expériences.

A — ORIGINE DES EXPÉRIENCES

Les étudiants étaient d'abord invités à décrire une expérience vécue, c'est-à-dire un événement, une situation, des faits vécus qui leur avaient permis de découvrir un aspect nouveau, pour eux, de la réalité, des hommes ou de la société. Ils avaient pleine liberté dans le choix de leur expérience.

Nous avons été étonné, en dépouillant les travaux, de constater qu'un grand nombre de ces expériences étaient tirées du milieu de travail des étudiants. Nous nous sommes demandé s'il n'était pas possible d'établir une classification des expériences selon leur origine. Nous nous sommes rendu compte qu'il était possible, en effet, de les classer selon les cinq milieux de vie qu'ils présentaient. Le tableau suivant (1) indique le pourcentage des expériences provenant de ces différents milieux. Le milieu de travail se présente comme la source la plus fréquemment choisie, suivi dans l'ordre par la société en général, l'école, les loisirs et. enfin, la famille.

Tableau I

Répartition des expériences selon les milieux d'origine

Milieux	Pourcentage
1 — Travail	31,7
2 — Société	23
3 — École	19
4 — Loisirs	17
5 — Famille	9,3

Voici la **transcription fidèle en respectant les paragraphes du PDF** (page 125), sans retours à la ligne artificiels et en conservant l'orthographe et la ponctuation.

Nous nous sommes demandé si cette même courbe se retrouvait dans les variables suivantes : le sexe, la concentration et l'âge. La courbe exprimée dans le tableau I se retrouve sensiblement la même chez les filles, quoique l'écart entre le travail et la famille soit légèrement moins prononcé. Par contre, chez les garçons, les loisirs occupent le second rang, avant la société en général et l'école. Chez les deux groupes, le travail vient en premier lieu et la famille en dernier.

Tableau II

Répartition selon le sexe des milieux choisis

Milieux	Garçons	Filles
1 — Travail	32,1%	31,8%
2 — Société	19,6%	27,7%
3 — École	19,6%	15,2%
4 — Loisirs	21,6%	13,8%
5 — Famille	7,1%	11,5%

Ces tendances exprimées dans les deux premiers tableaux sont sensiblement les mêmes à l'intérieur des concentrations et chez tous les étudiants, qu'ils soient du cours général ou du cours professionnel, comme on peut le constater dans les tableaux III et IV.

Le tableau III, lui, nous montre le pourcentage des concentrations dont les étudiants ont formulé des expériences provenant des différents milieux. Ainsi des expériences du milieu de travail se retrouvent dans 78% des concentrations ; du milieu social dans 63.1% des concentrations, etc. Le tableau suivant (IV) précisera ces concentrations.

TABLEAU III

*Répartition des milieux expérimentiels selon les concentration des étudiants
et leurs secteurs (général ou professionnel)*

Milieux	% des concentrations	% du professionnel	% du général
1 — Travail	78%	35,5%	28%
2 — Société	63,1%	21,5%	30%
3 — École	52,6%	15,7%	18%
4 — Loisirs	47,3%	18,1%	16%
5 — Famille	42,1%	9,2%	8%

TABLEAU IV

Choix des milieux expérientiels selon les concentrations des étudiants

Concentrations	Travail	Société	École	Loisir	Famille	Total
1 — Sciences-santé	7	9	3	3	1	23
2 — Tech. infirmières	5	10	3	3	2	23
3 — Administration	8	2	3	2	0	15
4 — Éducation	3	4	1	2	1	11
5 — Sciences pures	2	2	2	0	2	8
6 — Lettres françaises	3	1	0	3	0	7
7 — Loisirs	1	1	3	2	0	7
8 — Psychologie	2	0	3	0	1	6
9 — Graphisme	3	0	1	0	0	4
10 — Informatique	1	3	0	1	0	4
11 — Arts plastiques	1	2	0	0	1	4
12 — Mécanique	2	0	0	1	0	3
13 — Sciences sociales	0	1	0	1	1	3
14 — Électronique	1	0	1	0	0	2
15 — Photographie	2	0	0	0	0	2
16 — Aménagement intérieur	0	1	1	0	0	2
17 — Philosophie	1	0	0	0	0	1
18 — Architecture	0	1	0	0	0	1
19 — Droit	0	0	0	0	1	1

Il convient de noter aussi que 35,5% des étudiants du professionnel ont opté pour une expérience provenant du milieu de travail, comparativement à 28% chez les étudiants du général. Par contre, 30% de ceux-ci ont choisi une expérience venant du milieu social, comparativement à 21,5% pour leurs confrères du professionnel. En ce qui concerne les autres milieux, il n'y a pas de différence significative.

Le tableau IV précise dans quelles concentrations sont les étudiants qui ont présenté des expériences des différents milieux. Ainsi, on remarque que sept étudiants des sciences de la santé ont choisi une expérience puisée dans le milieu de travail, etc.

Si l'on considère l'âge des étudiants, la courbe des choix comporte une légère différence pour le groupe des dix-huit ans ; les loisirs viennent en troisième lieu comme choix des expériences. Le groupe des dix-neuf ans suit la courbe générale, tandis que celui des vingt ans présente un équilibre des choix peut-être surprenant. En effet, l'écart entre les pourcentages des choix n'est que de quatorze entre le travail et la famille.

Tableau V

Répartition des milieux expérientiels selon les âges

Âge	Travail	Société	École	Loisirs	Famille
18 ans	26,6%	26,6%	16,8%	23,5%	6,6%
19 ans	35,8%	23,3%	20,5%	12,8%	7,6%
20 ans	27,3%	22,7%	18,2%	18,2%	13,6%

Les principaux faits établis par les statistiques sont les suivants :

— L'expérience vécue, comme point de départ à la réflexion philosophique, permet d'aborder tous les milieux de vie des étudiants.

— Indépendamment de l'âge, du sexe, de la concentration, les étudiants choisissent des expériences vécues dans les différents milieux de vie selon la courbe suivante :

Travail — Société — École — Loisirs — Famille.

Les légères différences constatées ne nous semblaient pas, au départ, très significatives. En cherchant l'explication de cette courbe, nous avons constaté qu'elle était étroitement liée à la nature de l'expérience vécue en soi, à son rôle dans le développement intellectuel de la personne et à la nature de la philosophie. Cette explication peut rendre compte des moindres différences révélées par les statistiques.

Pour le moment, disons que chaque milieu de vie est un lieu d'apprentissage. Psychologiquement, l'étudiant est porté à choisir une expérience vécue dans le domaine de ses plus récentes découvertes de la réalité. Le milieu de travail serait le lieu de ses plus récentes découvertes ; pour celui qui n'a pas encore travaillé, ce

serait la société en général et, en dernier lieu, la famille. Ce qui expliquerait les légères différences selon le sexe, l'âge ou la concentration.

B — LES CONCEPTS DES EXPÉRIENCES VÉCUES

Soulignons que nous avons répondu partiellement à la question : quels étudiants, après quelles expériences, parviennent à la réflexion philosophique selon la méthode proposée dans *L'Enseignement de la philosophie*, qui met à sa base le libre choix de l'expérience vécue ?

Pour répondre plus complètement à cette question, il faudrait identifier les problèmes philosophiques soulevés par ces expériences à la suite des thèmes de réflexion provenant de ces différents milieux de vie des étudiants.

1 — Les concepts centraux

Nous nous sommes demandé s'il était possible de classer selon d'autres catégories les expériences formulées par les étudiants. En dépouillant les copies, nous avons constaté, en effet, que chaque expérience vécue comportait un **concept central**, qui lui-même se rapportait à des catégories générales selon lesquelles nous classons d'habitude les sujets sur lesquels portent les problèmes philosophiques.

D'autre part, nous avons aussi constaté qu'au niveau de la problématisation, nous rencontrons des concepts qui ont une fonction vraiment spécifique en philosophie. Nous traiterons donc des concepts centraux et, ensuite, des concepts que nous pouvons appeler philosophiques.

Le pourcentage respectif des travaux classés selon les catégories générales (**connaissance, être, sens de la vie, action**) confirme les observations que nous avons faites : les étudiants sont davantage préoccupés par les expériences concernant **l'action** et ont naturellement tendance à se poser des questions sur la valeur de l'action (environ **70 %**). Les questions relatives à la **connaissance** occupent le second rang, alors que **5 % à peine** portent sur un problème relatif à l'être ou au sens de la vie. Cette dernière tendance est encore plus prononcée chez les filles, comme l'indique le tableau VI.

TABLEAU VI

Catégories d'expériences et pourcentages des travaux se rapportant à ces catégories chez les garçons et les filles

Catégories d'expériences	Pourcentages des travaux	Garçons	Filles
1 — La connaissance	24%	17,8%	27,7%
2 — L'être	4%	7,1%	1,4%
3 — Sens de la vie	1,5%	3,5%	0%
4 — L'action	70,5%	71,6%	70,9%

TABLEAU VII

Rapport entre les catégories d'expériences et l'origine des expériences

Origine des expériences	Connaissance	Être	Sens de la vie	Action
1 — Travail	21,4%	0%	0%	78,6%
2 — Société	27%	3,3%	3,3%	66,4%
3 — École	27%	3,3%	3,3%	66,4%
4 — Loisirs	33,3%	11%	0%	55,6%
5 — Famille	10%	0%	10%	80%

Si l'on cherche maintenant le rapport entre l'origine des expériences et les catégories générales, on constate la même prédominance pour l'action et la connaissance indépendamment du milieu d'origine. Notons une exception pour les expériences provenant du milieu des loisirs, dont **33,3 %** portaient sur une question relative à la connaissance et **10 %** sur une question concernant l'être. comme on peut le constater dans le tableau VII.

Si l'on se demande maintenant si cette prédominance de l'action est relative à l'âge des étudiants, on s'aperçoit qu'elle croît avec l'âge. D'autre part, les problèmes concernant l'être se retrouvent surtout chez le groupe des dix-huit ans. Nous ne croyons pas que ces chiffres soient significatifs étant donné le petit nombre de travaux se rattachant à l'Être.

TABLEAU VIII
Catégories d'expérience et âge des étudiants

Âge	Action	Connaissance	Être	Sens de la vie
18 ans	59,3	5	12,5%	3,1%
19 ans	64,2%	33,3%	2,5%	—
20 ans	68,3%	27,2%	4,5%	—

Non seulement les travaux des étudiants peuvent-ils être classés selon les catégories générales susdites, mais il est aussi possible de les classer selon le **concept central** qui identifie l'expérience. Toute expérience correctement formulée comporte une affirmation ou une négation se rapportant à un concept central. En d'autres termes, toute expérience est expérience de quelque chose. Nous avons relevé la liste des concepts qui ne paraissent pas toujours clairement au niveau de la formulation de l'expérience, mais qui surgissent nécessairement en cours d'analyse préphilosophique. Nous avons tenté de les classer selon les quatre catégories générales d'expériences. Si nous déterminons le lieu d'origine de l'expérience en rapport avec les concepts centraux, nous obtenons les thèmes qu'abordent les étudiants dans ces différents milieux.

Les trois tableaux suivants identifient les concepts centraux en rapport avec les catégories générales et l'origine des expériences.

TABLEAU IX
Concepts dans la catégorie « connaissance » et origine des expériences

Concepts	Nombre de travaux	Origine des expériences :				
		Travail	Société	École	Loisirs	Famille
1 — Apparence	6	3	2	0	1	0
2 — Apprentissage	6	0	1	3	2	0
3 — Distanciation	2	0	0	1	1	0
4 — Expérience	4	2	2	0	0	0
5 — Jugement	5	3	1	0	1	0
6 — Méthode	1	0	0	1	0	0
7 — Pensée	1	1	0	0	0	0
8 — Théorie	2	0	0	1	0	1
9 — Vérité	3	0	2	0	1	0

TABLEAU X

Concepts dans la catégorie « être » et origine des expériences

Concepts	Nombre de travaux	Origine des expériences :				
		Travail	Société	École	Loisirs	Famille
1 — Esprits-corps	3	0	0	1	2	0
2 — Essence-existence	1	0	1	0	0	0
3 — Mouvement	1	0	0	0	1	0

TABLEAU XI

Concepts dans la catégorie « action » et origine des expériences

Concepts	Nombre de travaux	Origine des expériences :				
		Travail	Société	École	Loisirs	Famille
1 — Action humaine	3	1	0	1	1	0
2 — Adaptation	5	1	1	0	1	2
3 — Amitié	4	0	3	1	0	0
4 — Amour	3	3	0	0	0	0
5 — Autonomie	5	2	1	0	2	0
6 — Autrui	3	1	1	0	0	1
7 — Attente	1	0	1	0	0	0
8 — Autorité	1	0	0	1	0	0
9 — Bonheur	1	1	0	0	0	0
10 — Confiance	1	1	0	0	0	0
11 — Discrétion	1	1	0	0	0	0
12 — Communication	5	1	1	2	1	0
13 — Bureaucratie	1	0	0	1	0	0
14 — Drogue	2	1	1	0	0	0
15 — Égalité	3	1	1	1	0	0

Concepts	Nombre de travaux	Origine des expériences :				
		Travail	Société	École	Loisirs	Famille
16 — Engagement	2	2	0	0	0	0
17 — Justice	2	1	1	0	0	0
18 — Loi	1	0	0	0	1	0
19 — Manifestation	1	0	1	0	0	0
20 — Personne	6	4	0	1	1	0
21 — Participation	1	0	0	0	1	0
22 — Prudence	2	1	0	0	0	1
23 — Persévérance	1	0	1	0	0	0
24 — Peur	1	0	1	0	0	0
25 — Société	6	1	1	2	2	0
26 — Sincérité	1	0	0	0	0	1
27 — Travail	12	8	2	0	1	1
28 — Superstition	1	0	1	0	0	0
29 — Technique	1	0	0	0	1	0
30 — Valeur	7	0	2	2	1	2

En ce qui concerne la catégorie sens de la vie, il n'y eut que deux concepts (vie humaine et finalité); l'un venait d'une expérience de l'école, l'autre de la famille.

L'intérêt didactique de ces tableaux nous semble assez évident. Il est important que le professeur sache d'avance quels sont les thèmes les plus souvent abordés par les étudiants. L'enseignant peut aider l'étudiant à identifier les concepts auxquelles se rapporte son expérience, et préparer une bibliographie en conséquence. Ces concepts renferment un intérêt certain pour ceux qui sont responsables de l'élaboration des programme. Enfin, il est clair que l'étudiant doit savoir que la conclusion de son expérience est toujours relative à un concept central, c'est-à-dire une totalité logique.

2 — *Les concepts et les problèmes philosophiques*

Les concepts indiqués dans les tableaux précédents sont utilisés fréquemment en philosophie comme en d'autres domaines. On ne saurait cependant les appeler « philosophiques ». Ils peuvent devenir scientifiques ou philosophiques selon l'usage et les précisions qu'ils acquièrent. Par exemple, on peut distinguer le concept scientifique de « matière » et le concept philosophique de « matière », qui ont des significations différentes selon qu'ils sont étudiés en physique ou en philosophie. À l'intérieur de la philosophie elle-même, certains termes ont des significations différentes selon que l'on est en logique ou en ontologie.

Par contre, un certain nombre de concepts se rencontrent surtout en philosophie, comme ceux d'**essence**, d'**existence**, d'**être**, etc.

L'analyse des travaux des étudiants nous a permis de constater une différence importante entre ces concepts et d'autres, beaucoup plus généraux et servant d'instruments au niveau de la problématique philosophique. En voici la liste selon un ordre de fréquence :

- 1 – Nature
- 2 – Valeur (importance)
- 3 – Relation
- 4 – Causalité
- 5 – Origine
- 6 – Nécessité
- 7 – Condition
- 8 – Fondement
- 9 – Existence
- 10 – Propriété
- 11 – Finalité
- 12 – Efficience
- 13 – Essence
- 14 – Convenance

Ces concepts apparaissent au terme de l'analyse préphilosophique et indiquent le genre de problème qui fera, dans la troisième partie de la méthode, l'objet de la discussion. Ce qui les caractérise, c'est qu'ils se situent dans les cadres les plus généraux de la pensée et qu'ils constituent à la fois des instruments et des points

de vue pour éclairer la réalité. Ils réfèrent beaucoup plus à une spécification de la totalité exprimée par le concept central, à une interrogation sur les modalités et la valeur des éléments de la totalité qu'exprime le concept central.

Ces concepts sont déjà connus et utilisés par les étudiants qui entreprennent l'étude de la philosophie. Mais cette connaissance reste vulgaire tant qu'elle n'est pas appliquée au cours d'une réflexion philosophique. Voilà pourquoi nous disons qu'une méthode didactique doit permettre aux étudiants de reconnaître, d'identifier et d'utiliser les principaux concepts qui servent d'instruments à la réflexion philosophique. L'étude des travaux des étudiants nous a permis de déterminer ceux qui sont le plus souvent utilisés. Nous remarquons que ces concepts se rencontrent dans les travaux des étudiants indépendamment de la sorte d'expérience et de l'origine de l'expérience. Que ce soit une expérience qui porte sur la connaissance, l'être, le sens de la vie ou l'action, les mêmes concepts clé se retrouvent comme points de vue et instruments. De plus, nous pouvons noter que les meilleurs travaux philosophiques sont précisément ceux qui présentent une analyse mieux réussie de la conclusion de l'expérience vécue. Ce qui signifie que l'analyse pré-philosophique est une technique très efficace pour permettre aux étudiants d'identifier, de reconnaître et d'utiliser à bon escient les concepts philosophiques.

Les faits importants établis dans cette deuxième partie sont les suivants :

1. l'étudiant qui débute en philosophie a une tendance prononcée à orienter sa réflexion vers l'action. Environ 70% des questions abordées sont relatives à l'action humaine.
2. La tendance à réfléchir sur les questions relatives à la connaissance vient en second lieu avec environ 25%.
3. Les questions relatives à l'ontologie et à la métaphysique ne correspondent pas à une tendance naturelle de l'étudiant. Ou du moins, la méthode, telle que proposée aux étudiants, ne les conduit pas à se poser ce genre de questions. (Nous avons la conviction que cette difficulté relève davantage de la nature de l'expérience en soi et de la qualité des expériences antérieures des individus).

4. Nous connaissons maintenant les thèmes de réflexion qui sont à la portée des étudiants et qui conduisent sûrement à des problèmes philosophiques par la méthode d'analyse proposée.
5. Nous connaissons les concepts philosophiques les plus souvent utilisés par les étudiants au niveau de la problématisation.

Ces faits s'expliquent si l'on considère que c'est par l'expérience vécue que se forment les concepts. (Ce que nous avons essayé de démontrer dans le premier volet de cette présentation). En effet, si l'on admet que le concept se forme et se précise à travers les expériences vécues, en faisant appel à son expérience vécue comme point de départ à sa réflexion, on saisit l'étudiant dans son degré exact de développement intellectuel. Il n'est pas étonnant qu'il parle alors de ses expériences les plus récentes (comme nous le révèlent les statistiques de la première partie) ; mais ce qui plus est, il ne peut relater que des expériences vulgaires dont les concepts demeurent ceux du sens commun. Il s'agit d'un premier degré qualitatif d'expériences vécues. C'est le genre de concepts utilisés qui indique la qualité ou le degré de l'expérience vécue.

Les concepts concernant l'action sont les premiers utilisés parce que la réalité à laquelle ils réfèrent est plus facilement observable, se passant à l'extérieur de soi. On s'explique donc assez facilement la prédominance de l'action dans les préoccupations de celui dont les expériences n'ont pas encore été affinées par la réflexion.

Les questions relatives à la connaissance sont plus rares parce qu'elles impliquent déjà une certaine aptitude à la pensée réflexive ; il s'agit alors d'un vécu intellectuel, à l'intérieur de soi. Cependant, on peut se rendre compte qu'il existe un certain nombre de concepts, concernant la connaissance, assez courants au niveau de la pensée commune, comme : théorie-pratique, apparence-réalité, jugement, etc.

Quant à la réflexion métaphysique, il s'agit d'un vécu intellectuel plus élevé ; il est certain que le degré de développement intellectuel de l'étudiant débutant en philosophie la rend impossible spontanément. D'autant plus que le nombre de concepts issus de la métaphysique et vulgarisés est beaucoup plus restreint. Alors, à défaut de concepts qualitativement supérieurs, il est impossible de vivre directement une expérience à un niveau élevé comme l'expérience

métaphysique. Ce qui revient à dire que le degré de formation intellectuelle du débutant en philosophie ne lui permet pas de formuler des expériences vécues métaphysiques parce qu'il ne possède pas de concepts métaphysiques, et, d'autre part, c'est par l'expérience que s'acquièrent les concepts. Ce qui semble, à première vue, un cercle vicieux. Mais en réalité, il est de la nature même de l'expérience vécue de changer la personne, de l'ouvrir à une réalité nouvelle et, ainsi, de la rendre apte à des expériences qualitativement supérieures.

Le fait de clarifier et d'analyser les expériences du sens commun développe dans la personne une aptitude à la réflexion philosophique ; car toute expérience vécue vulgaire (même contenant des concepts vulgarisés de la métaphysique), par l'analyse et la problématisation, devient une nouvelle expérience vécue, d'un degré supérieur, c'est-à-dire une expérience philosophique. Mais tout cela tient à la nature de l'expérience en soi, à son rôle dans le développement de la personne et à la nature de la réflexion philosophique. Ce que nous avons cherché à établir dans la première partie de cette recherche.

Conclusions pratiques

L'un des problèmes les plus constants de l'enseignement de la philosophie a toujours été celui de savoir par où commencer. Doit-on aborder les questions de logique avant celles de la morale ou de la politique ? Doit-on commencer par l'histoire de la pensée ou par l'exposé des grands courants actuels de la pensée philosophique ?

Si l'on saisit bien la portée des faits pédagogiques contenus dans cette partie de notre recherche, on peut affirmer avec certitude que dans l'état actuel des choses, il est préférable de commencer par une initiation à un processus de la réflexion philosophique obtenu par une étude scientifique des faits pédagogiques.

De plus, il est certain maintenant que l'enseignement doit permettre d'aborder les problèmes concernant l'action avant ceux de la connaissance. Ce n'est qu'après ces études qu'il est possible d'envisager les problèmes de l'ontologie et de la métaphysique.

Dans cette optique, la programmation comporterait une séquence vraiment graduée, basée sur la réalité pédagogique. Elle ne serait plus le fruit d'impressions plus ou moins passagères selon la mode du moment.

Après l'initiation au processus de la réflexion philosophique, on pourrait procéder à une étude des thèmes couvrant l'ensemble des problèmes philosophiques.

Enfin, si l'on possède un modèle scientifique du procédé philosophique, il devient possible d'utiliser à bon escient toutes les techniques modernes de la psychologie et de la technologie actuelle.

CHAPITRE 2

QUELQUES PRÉCISIONS SUR L'EXPÉRIENCE COMME POINT DE DÉPART À LA RÉFLEXION PHILOSOPHIQUE

L'une des hypothèses de base émise dans notre essai sur l'enseignement de la philosophie et qui se confirme de plus en plus dans les faits, est que l'apprentissage de l'expérience constitue une étape indispensable dans l'enseignement de la philosophie: elle répond à une tendance du fonctionnement mental de l'étudiant et aux exigences de la philosophie.

Rappelons la conception théorique de l'expérience que nous avons proposée. Elle comporte deux éléments:

- a) la perception des faits,
- b) la compréhension de ces faits ou la capacité de se les expliquer¹. Et nous avons reconnu, dans toute expérience véritable, des données immédiates sans doute mais aussi une mémoire qui les retient, un jugement qui les rapproche et une pensée qui les coordonne et en dégage un enseignement.

La première phase est le vécu, la seconde, le compris.

L'expérience comprise permet de sortir du perceptif et n'a de sens que si elle débouche sur une connaissance plus ou moins théorique qui devient elle-même instrument indispensable à la réflexion philosophique. Il est pratiquement impossible d'évoluer au niveau abstrait (cette réflexion de second degré) si l'on est incapable de rendre conscient ce processus élémentaire. C'est le premier travail réellement conscient et personnel que doit être en mesure d'accomplir l'étudiant: remonter aux raisons qui lient la réalité conçue par lui et l'expression de cette même réalité.

¹ Une philosophie de l'expérience, P.U.F., André Darbon.

En effet, de nombreuses observations nous montrent que chez l'étudiant qui débute en philosophie, l'expérience n'est jamais réellement complète, en ce sens que si les faits sont connus, la conclusion ne l'est pas ou vice versa. De plus, la plupart ont l'habitude fondamentale de substituer à une vraie conclusion objective des considérations d'ordre subjectif. Ou bien, ce qui se présente souvent aussi, les idées maintenues et auxquelles ils donnent leur assentiment ne sont pas le fruit d'un véritable contact avec la réalité correspondante, parce qu'elles n'ont jamais été vérifiées par un retour à l'expérience.

Théoriquement, cet état de choses explique pourquoi les étudiants élaborent spontanément une argumentation sans expérience, tout en ressentant le besoin de relier leur réflexion à quelque chose de concret sans se rendre compte que les deux éléments constituant théoriquement l'expérience sont en réalité déjà présents dans leur façon de procéder; mais ces éléments manquent de cohérence, d'ordre et par conséquent de rigueur.

Ceci explique aussi le fait, d'une part, qu'on a souvent affaire à des opinions très fortement articulées mais qui manquent complètement de leur correspondant expérientiel vécu (vu, touché, entendu, etc.), et, d'autre part, que les situations réelles, telles que vécues de façon collective ou individuelle, restent sans conséquence au niveau de la compréhension.

Ce comportement de l'étudiant qui consiste à regarder la réalité uniquement à partir de son propre point de vue, sans être capable de tirer des conclusions générales et objectives nécessaires à la réflexion typiquement philosophique, correspond au centrisme direct ou indirect. L'étudiant doit dépasser ce stade pour arriver à la compréhension objective. Il possède les concepts fondamentaux nécessaires au philosophe (nous croyons l'avoir remarqué), mais ces concepts ne sont pas suffisamment assimilés et intégrés pour qu'il puisse les utiliser facilement à bon escient.

Si l'on tient compte de ce qui a été démontré précédemment, il est préférable que la formulation de l'expérience implique une objectivation et une utilisation de concepts qui identifient la réalité comprise et qui conduisent par la médiation de l'analyse à l'utilisation des concepts philosophiques fondamentaux et, ensuite, à une évolution intellectuelle de type strictement philosophique. C'est pourquoi nous croyons que le recours à l'expérience vécue est indispensable à la réflexion

philosophique. Est-il nécessaire de préciser que nous n'envisageons pas l'expérience d'un point de vue philosophique, mais uniquement comme point de départ à la réflexion qui ne sera de type philosophique achevé qu'à la troisième phase de la méthode. Il s'agit donc ici d'un point de vue purement didactique.

Tout ce qu'il faut exiger de cette expérience-point-de-départ, c'est qu'elle soit comprise, c'est-à-dire qu'un sens objectif en soit dégagé ou une interprétation, de sorte qu'elle puisse constituer une information qu'il s'agira de traiter philosophiquement. Mais encore faut-il que l'étudiant puisse utiliser des moyens efficaces pour cerner l'expérience vécue, la clarifier objectivement autant que possible et l'exprimer d'une façon valable.

D'après les travaux des étudiants, on se rend compte que la plus grande difficulté éprouvée dans la formulation de l'expérience se situe au niveau de l'explication objective des faits. C'est pourquoi nous voudrions revenir sur ce point et aborder, à la lumière des travaux d'étudiants, deux questions importantes, à savoir l'explication objective et le concept central, car ces deux notions sont étroitement liées et s'éclairent mutuellement.

A — L'EXPLICATION OBJECTIVE

Au niveau de l'initiation à la philosophie, il ne nous a jamais semblé opportun d'attirer l'attention des étudiants sur les différentes conceptions philosophiques de l'expérience, non plus que sur les interprétations de sens susceptibles d'être appliquées à un texte (dérivées de l'analyse sémiologique ou sémantique). Il suffit de retenir que l'expérience est une source de connaissances obtenues par la réflexion sur les faits vécus (sans préjuger de la valeur de cette connaissance), que les sens objectifs et interprétatifs se complètent.

Les raisons de cette prise de position découlent du fait que, pédagogiquement, l'expérience est envisagée ici uniquement comme point de départ à la réflexion philosophique: elle permet de partir de la pensée de l'étudiant; il serait possible aussi de partir de la pensée d'auteurs, mais cela nous semble moins à la portée de l'étudiant qui débute en philosophie. D'ailleurs, nous avons souvent noté combien l'étudiant sent le besoin, sans en être toujours capable, de relier l'expression d'une pensée à quelque chose de vécu. Bien sûr, l'expérience ainsi comprise ne constitue pas une preuve de ce que contient ou affirme la

conclusion; c'est pourquoi nous disons que la conclusion doit être ensuite traitée comme une opinion, une pensée qui demande à être clarifiée et critiquée.

Dans la pratique, la difficulté de l'étudiant ne se situe pas au niveau de la description des faits. Il la fait généralement avec une abondance de détails. Il arrive quelquefois, cependant, qu'il substitue une interprétation à des faits objectifs. Mais lorsqu'il s'est d'agir de trouver un sens aux faits, à l'événement, à la situation, (pour que les faits deviennent vraiment une expérience consciente), il doit prendre du recul, de la distance afin de regarder objectivement les faits (sens objectif) et découvrir le lien ou le rapport qu'il a avec les faits (sens interprétatif). Il suffirait sans doute que ce sens soit impliqué dans la conclusion. Mais souvent la formalisation de l'explication conduit à une conclusion beaucoup plus claire.

Dans l'expérience suivante, formulée par un étudiant, nous retrouvons ce sens objectif et une conclusion pertinente.

1) les faits :

« Lors de mon apprentissage de conduite automobile, j'avais un professeur exigeant. Il ne tolérait aucune erreur, il exigeait une conduite parfaite et une connaissance de tous les détails nécessaires. Son enseignement comportait une discipline sévère qu'il respectait lui-même et que je devais observer pour suivre mon cours. Cependant, cela ne l'empêchait pas d'être toujours de bonne humeur. Sur le moment je trouvais cela exaspérant. Il me tapait sur les nerfs. J'aurais probablement tout lâché si je n'avais été aussi déterminé à apprendre. Enfin, j'ai très bien passé l'examen pour l'obtention de mon permis et j'en étais très fier. »

2) explication objective:

« Ce qui est arrivé, est que la sévérité du professeur jointe à ma volonté de réussir m'ont conduit au succès. »

3) conclusion:

« Je réalise maintenant que la sévérité du professeur, bien loin d'être un obstacle au succès de l'étudiant, en est plutôt un gage pour peu que celui-ci ait le désir de réussir. »

Comme on peut s'en rendre compte, l'auteur de ce texte a dû opérer une transformation généralisatrice, c'est-à-dire identifier les faits en les regroupant sous des concepts correspondants et identifier le rapport entre ces concepts selon le schéma suivant :

a = la sévérité du professeur,

b = la volonté d'apprendre,

c = le succès du contrôle.

Ces concepts, tous les étudiants les possèdent déjà. Il ne s'agit pas de les apprendre mais de les reconnaître; il s'agit, pour l'étudiant, de savoir quel concept correspond à ce qui s'est produit, aux éléments des faits qui lui arrivent et qu'il a décrits. Lorsque cette opération intellectuelle est faite méthodiquement, elle facilite la compréhension des faits et l'expression de la conclusion.

Cependant, il n'est pas strictement nécessaire d'opérer une transformation formelle à ce stade du travail. Dans l'expérience suivante, l'auteur ne la fait pas selon les formes, mais l'expression de la conclusion reste valable.

La privation d'un bien

« Mon père est décédé il y a cinq ans et c'est quelques jours après ce décès que je me suis liée d'amitié avec une fille qui se trouvait dans la même situation que moi. La seule différence, c'est que le seul parent qui lui reste (sa mère) est cardiaque. À ma connaissance, elle a fait trois crises depuis que je la connais. Bien qu'ayant déjà pensé qu'une crise fatale pour sa mère serait une catastrophe pour les cinq enfants, je n'ai jamais comparé leur situation à la nôtre, ma mère jouissant d'une assez bonne santé.

« Voici maintenant ce qui est arrivé cet automne:

« Ma mère avait une bosse sur la tête qui prenait de plus en plus de volume. Le médecin consulté déclara que c'était une tumeur bénigne, mais qu'il valait mieux la lui enlever sans tarder. Un matin, ma mère se rendit à l'hôpital pensant être de retour vers midi, comme l'avait prétendu le chirurgien. Elle revint effectivement vers cette heure, mais pour faire sa valise, car l'intervention s'avérait plus difficile et plus délicate que prévue. J'ai donc accompagné ma mère pour le retour à l'hôpital et c'est en revenant que j'ai réalisé combien on en avait besoin. Je me demandais comment on s'organiserait si l'opération était fatale. Cette considération m'a profondément atterrée. J'imaginai le désarroi dans lequel nous serions plongés, les mesures qu'il faudrait prendre pour assurer le sort des deux plus jeunes c'est à ce moment que j'ai senti qu'on devait tout faire pour les garder. Bien sûr, j'avais déjà pensé à tout cela auparavant, mais sans y croire vraiment. Cette opération m'a obligée à m'ouvrir les yeux, à croire que cela pourrait nous arriver autant qu'aux autres.

« Depuis ce moment, je fais tout ce que je peux pour ménager ma mère, car sa perte nous ébranlerait tous énormément. Et je crois que ma soeur aussi (la plus âgée) l'a réalisé car son comportement a également changé.

« Finalement, ça n'a pas été une aventure agréable, mais je crois qu'elle a une portée bénéfique pour toute la famille.

« En conclusion, je dirais que la privation d'un bien nous fait prendre conscience de sa valeur. »

Les faits significatifs sont les suivants :

a = la crainte de perdre un bien

b = la découverte de sa valeur.

On peut dire que près de 90% des étudiants préfèrent procéder de cette façon, qui les laisse à leur propre logique naturelle, qui ne coupe pas leur inspiration et qui permet l'expression d'une opinion certainement valable comme point de départ à la réflexion. De plus, la seconde phase de la méthode (la transformation) consiste précisément à identifier les éléments de la proposition apportée en conclusion. Et cette analyse implique une transposition généralisatrice (cf. « L'Enseignement de la Philosophie », p. 43).

B — LE CONCEPT CENTRAL

La valeur de l'expérience repose donc, en premier lieu, sur la description objective des faits vécus et sur le sens interprétatif qui justifie la conclusion. Mais il est bon de remarquer, en vue de faciliter la problématisation philosophique de la troisième phase de la méthode, que toute expérience vécue et comprise représente une notion ou se rattache à un concept central qu'il faut identifier soit au niveau de l'expression de l'expérience, soit au terme de l'analyse préphilosophique.

Nous avons mis à l'essai différents moyens en vue de faciliter cette identification. L'un de ces moyens, qui s'est avéré efficace, consiste à inviter les étudiants à formuler une expérience contradictoire à l'expérience première pour en faire ensuite une synthèse. Ainsi le concept central identifiant l'expérience première apparaît plus facilement.

Voici un exemple tiré des travaux des étudiants:

« Première expérience:

« Pendant l'été je vais camper le plus souvent possible. Je photographie la nature, je m'intéresse aux films sur la vie des animaux. J'aurais aimé être vétérinaire mais le résultat de mes notes n'était pas suffisant. »

« Deuxième expérience (contraire):

« À l'automne je prends ma carabine et vais à la chasse.

Conclusion: j'aime la nature et pourtant je la détruis.

Concept central: le comportement humain à l'égard de la nature. »

La synthèse ou comparaison entre les deux expériences fait surgir plus clairement la sorte d'expérience: une expérience de comportement humain à l'égard de la nature.

Voici un second exemple portant sur la famille :

« Il y a quelques années, j'ai rencontré un garçon très sympathique, et tout de suite nous sommes devenus bons copains. Nous allions à la même école et avions quelques amis en commun. Bref, nous étions appelés à nous rencontrer souvent. Notre amitié allait toujours en grandissant. Il venait souvent chez nous et tous étaient devenus familiers avec lui. Une chose pourtant m'agaçait. Il trouvait ridicules nos habitudes. (Ex.: lors d'un anniversaire, nous le soulignons par des cadeaux et les amis venaient à la maison) . Tout cela pour lui était stupide. Les marques d'affection que l'on se témoignait l'irritaient beaucoup.

« Je tiens à préciser que cet ami venait souvent chez moi, mais lui, évitait que je rencontre les gens de sa famille. Cela me tracassait beaucoup.

« Un jour il ne put s'y soustraire, et je crus comprendre la raison de son mépris, face à nos habitudes. Ils étaient dix enfants chez lui, et tous étaient d'une indifférence et d'une froideur sans pareilles. Jamais un signe de tendresse entre eux, mais que de disputes! Tous étaient divisés. Un de ses frères avait traîné sa sœur en cour. Le plus jeune était battu pour un rien. Un service exigeait de l'argent. Enfin, j'étais très surprise et ne comprenais pas du tout cette façon d'agir et je lui en fis part. Une fois encore il se moqua de mon éducation. J'essayai de lui faire comprendre qu'on ne réglait rien par les coups, mais plutôt par la compréhension. Je parlais pour rien. Un jour que j'étais chez lui, son petit frère me vola de l'argent. Je le dis à mon ami. Il lui administra une de ces fessées épouvantables. Je suis intervenue et lui dis de ne plus le frapper. Mais il ne voulait rien entendre, alors je le menaçai de rompre avec lui. Il me répondit qu'il avait été élevé de cette façon et que son jeune frère le serait aussi.

J'ai dû m'en aller et je n'ai pu défendre le petit. Depuis ce temps, je ne l'ai jamais revu.

« D'après mon expérience personnelle, je me rends compte que dans ce problème deux sortes d'éducation se font face. D'un côté la douceur, de l'autre la violence. »

Dans une seconde partie, l'auteur cherche une explication objective à ces faits et conclut en disant que toutes les familles ont un climat qui leur est propre et qui détermine la qualité de l'éducation des enfants. Le concept central était donc la famille. Deux conceptions s'affrontaient. Et plus loin dans son travail, l'auteur chercha à préciser la nature de la famille et sa fonction éducative.

Un autre moyen utilisé fut d'inviter l'étudiant à réfléchir sur un thème de son choix, dont il avait vécu des expériences contradictoires.

Voici un travail complet et passablement bien fait :

Première expérience:

« Je me souviens qu'à une certaine époque mon comportement était différent de celui que j'ai maintenant avec mon entourage. Je pense que je vivais et agissais avec un individualisme assez fort; j'avais peu d'amis. Je pensais qu'ils n'avaient pas besoin de moi et même que je n'avais pas besoin d'eux. Je n'éprouvais aucun besoin de communication et je ne souffrais pas de ma solitude. Je me méfiais de tout le monde : à mes yeux tous les gens étaient pareils: hypocrites, froids et superficiels. C'est d'ailleurs pourquoi je ne faisais jamais de concession, sauf à l'égard de gens que je connaissais très bien. Une chose aussi que je ne pouvais me mettre en tête, était l'idée d'identification ou de participation à une collectivité quelconque (comme les sports d'équipe, les groupes sociaux, etc.). Je m'acheminais vers un individualisme absolu. Perspective qui, je pense, ne me convient pas tellement. Car si je refuse constamment toute réunion avec autrui, je me dirige vers l'ignorance et l'inconscience. Ce type d'individualisme, s'il avait été prolongé, m'aurait entraîné d'un individualisme social à un individualisme philosophique...

Seconde expérience:

« Maintenant je pense que mon comportement a changé assez sensiblement. Depuis l'époque de cette première expérience, il me semble que je suis devenu moins individualiste. Peu à peu à travers le temps je me suis fait des amis (dans le sens véritable du mot, pour eux), qui m'intéressent de plus en plus et en qui j'ai une grande confiance. Je suis lié d'amitié avec beaucoup de gens. Mais là, justement, avoir des amis entraîne une certaine disponibilité. Ils me demandent du temps, de l'énergie; d'accord. Je sais qu'être ami comporte des hauts et des bas. Sans s'en rendre compte ils demandent de plus en plus d'exigences, de temps, d'énergies, de

services, de questions. Résultats ? Il vient un moment où je donne tellement de temps à mes amis, et d'attention que je me perds moi-même ! Je ne trouve plus de temps pour moi-même. Et même si je consacre moins de temps à mes amis, le temps que je leur donne, à qui le donner ? Qui en a le plus besoin ? Qui le mérite ? Voilà des questions auxquelles je ne peux répondre avec satisfaction. Je me perds dans ce fouillis de connaissances bonnes ou mauvaises. Donc, si j'analyse ce comportement qui semble s'orienter vers un altruisme absolu, je me rends compte que le collectivisme réduit toutes mes activités, pensées ou travail personnel. Je cours un grave danger de perdre ce que je suis, c'est-à-dire ma personnalité. »

Conclusion finale aux deux expériences :

« Pour débiter, si je prends la première expérience, elle a servi à démontrer que l'individualisme absolu en soi ne sert à rien ; puis de même pour le collectivisme social (deuxième expérience), il ne sert à rien s'il est pratiqué sous une forme qui tend vers l'absolutisme. Chose certaine, ni l'un ni l'autre de ces deux extrêmes n'est acceptable. Mais il est peut-être possible de réaliser un compromis entre les deux.

« De façon pratique, cela signifierait que j'ai besoin d'un certain individualisme pour me développer moi-même, entre autre l'individualisme philosophique. Car par celui-ci on peut arriver à un développement personnel excellent sans nuire aux rapports avec autrui. Et aussi en contrepartie, j'ai besoin d'un certain sens collectif qui me permet d'étendre mes connaissances par mes relations avec les autres et de me sentir appuyé, soutenu par eux. Ce qui est nécessaire dans la vie d'aujourd'hui.

« Les seuls dangers que je dois craindre, c'est de ne pas me perdre dans un collectivisme inutile ou de m'isoler dans une coquille individualiste. Alors si je tire un bon parti des deux et les équilibre, en me méfiant toujours des conséquences de leurs extrêmes, je devrais pouvoir vivre sans trop de problèmes. »

L'analyse et la problématisation

I — Les éléments

« Une « vie sans problèmes » est le fruit d'un juste équilibre, d'une saine organisation des forces et d'une orientation positive. Quelle est la situation qui me garantit cette sécurité bienfaisante, ce Bonheur ? Me renfermer dans la solitude et me complaire dans l'exploration infinie des idées ou me laisser aller dans la course effénée d'une vie trépidante ? L'intra ou l'extra ? L'ermite ou le mondain ? »

II « Relation

A) La vie intérieure ou l'individualisme philosophique :

La vie intérieure est une source de grandes joies. Être en mesure de penser à ce qui me plaît, de prendre le temps d'apprécier un moment vécu, d'avoir le loisir d'organiser sa vie dans un cadre idéal avec ses valeurs prioritaires... Rêver quoi !

Rêver réellement. Égoïstement aussi. Pourtant, je vois le monde fourmiller autour de moi, ce monde dont je fais partie puisque sans mon consentement, on me regarde, on me sourit, on me pose des questions. Je dois répondre et dès lors me contraindre à faire des concessions puisqu'au contact avec autrui, je me rends compte que je suis différent physiquement bien sûr mais aussi intellectuellement et moralement.

Je suis unique en mon genre, dans ma nature et mon caractère je suis ma source de certitude, la seule force sur laquelle je puis compter en permanence. Mais il est évident qu'il m'est impossible de rester seul, même si j'élargis ma solitude à un cercle fermé avec ma famille, mes proches amis qui, eux, peuvent tolérer, par affection, mon individualisme, mon égocentrisme extrême, et me protéger... Il est un temps où cette surprotection s'effrite pour me laisser à moi-même, souvent paranoïaque. Mon désir d'objectiver tout ce qui me touche du dehors n'a fait que subjectiver puisque je suis autre que tous. Je suis désormais laissé à mes limites et à mon ignorance, condamné à confronter des faits qui n'existent réellement que dans ma pensée et dès lors réaliser que tout ce qui est d'oeuvre humaine est dans l'impossibilité de me procurer une protection absolue. Me voilà donc malheureux plus que jamais, n'ayant rien d'autre à faire que de philosopher sur des choses dont je ne connais que le visage qu'on veut bien me montrer. »

B) Le collectivisme ou l'individualisme psychologique :

L'autre option est-elle plus heureuse? Les institutions sociales telles que l'Église, l'État et la Justice ont pour but de garantir le maximum de sécurité aux individus; tous ont besoin de protection en ce qui est de faire valoir leur droit ou du moins les institutions doivent-elles se charger de combler les besoins de tous en tenant compte de tout ce que les individus ont de commun, pour éviter une multitude d'organisations qui n'auraient pour résultat que de semer la mésentente et les conflits d'intérêts.

« Ces institutions s'adressent à la perfection des individus et rejettent de leur cadre tous ceux qui dédaignent obéir à leurs exigences sous les lois de récompense-punition, bien-mal, permis-défendu. Qu'arrive-t-il des cas limitrophes ? Qu'arrive-t-il des cas qui, selon l'indice de fréquence, n'ont pas été prévus ? Qu'arrive-t-il des cas où la nature et la psychologie de l'homme sont impliquées?

« L'individu se voit donc soumis à des institutions dépassées : les erreurs judiciaires se succédant, les conflits d'intérêts se répétant, on perd confiance et les cadres s'effondrent pour laisser place aux guerres civiles, aux coups d'État et aux révolutions sociales. C'est encore l'échec : on voulait l'ordre, la liberté et la chance partagée; récolte troubles et malhonnêteté. »

III Problématisation

Est-il possible de vivre heureux alors? Les individus conscients de leurs problèmes communs ont tenté, en se groupant, de régler une partie de leurs problèmes et ont réussi; le code de la route, la Charte des droits de l'homme le prouvent. Mais l'autre partie reste à être réglée. L'homme par sa double nature, intraverti et extraverti à la fois, le célèbre duo essence-existence, n'acceptera jamais d'avoir une vie organisée à l'avance, sans avoir à lutter, à choisir. C'est le prix de sa liberté; il lui est offert une infinité de solutions, il n'a qu'à faire son choix. La manière dont l'Homme fait l'expérience de son échec détermine ce qu'il va devenir. Au lieu de se contenter de vivre, il accomplit sa vie de sorte que les instants de bonheur se calculent à une échelle réduite.

« La vie vaut-elle la peine d'être vécue s'il n'existe aucune solution pour être heureux ? C'est le Problème, tous les autres en découlent.

« Oui. Puisque physiquement l'Homme est constitué pour survivre et que socialement les institutions sont faites en conséquence. Il n'y a pas de choix possible, il faut suivre la masse...

« ANALYSE ET PROBLÉMATISATION II + IDÉE DE SAGESSE

« Une vie sans problèmes est impossible. La vie est un entrecroisement de forces de variété infinie: faire un choix parmi elles, c'est se leurrer : l'une vaut l'autre, dépendant du facteur espace-temps.

« L'attitude à adopter pour être heureux est d'un autre ordre, d'une échelle supérieure. Il ne s'agit pas d'une politique idéale mais plutôt d'une disposition, d'une façon d'être. Du dedans de moi, le choix peut me sembler fait; mais je suis limité à mes propres limites. Du dehors, d'autres options se présentent peut-être plus valables; le champ de connaissances plus ou moins étendu de chacun fera peut-être connaître plus de plaisirs mais autant de sources de problèmes aussi.

« La solution n'est pas de renoncer, n'est pas dans l'indifférence mais plutôt dans la façon de prendre les choses: la *SAGESSE*, c'est-à-dire *être là et être plus que là, savoir comment et savoir pourquoi...*

« Expliquons donc cette façon d'être qu'est la *SAGESSE*. Un bien grand mot que l'on mêle à toutes les sauces, à tort bien souvent. Étymologiquement, le mot sagesse veut dire modération, dosage, maîtrise de soi, équilibre. Il est vrai que le sage, si on pense à Platon ou à Socrate, serait un symbole de précision mathématique avec des règles bien définies dictant une façon idéale de vivre. Le terme s'est modifié à travers les âges: le sage du XXe siècle n'est plus le même, la vie évolue beaucoup trop rapidement et on fait face au célèbre choc du futur. Nous avons à la fois plus d'opportunités de bonheur que les Anciens mais autant de possibilités d'être

malheureux. Mais les bases restent les mêmes et par le fait même la définition est inchangée.

Le sage vit la réalité, il fait partie de la masse humaine avec ses hauts et ses bas. Avec la différence qu'il comprend ce qu'il vit, il sait pourquoi. Il réfère aux principes établis de sa vie intérieure; par conséquent, les influences extérieures ne le font pas dévier de l'orientation qu'il a prise. Au contraire, les expériences nouvelles lui donnent l'occasion de réfléchir davantage sur les problèmes humains et, de ce fait, confirment ses positions. Il prend une option sur les choses de sorte qu'il est touché par elles au même titre que ses semblables avec la différence qu'il les voit de haut et peut de ce fait mieux les comprendre et mieux se situer vis-à-vis d'elles. Il émerge et il est immergé à la fois. Il sait et sait pourquoi il sait. Sa transcendance lui permet de vivre intensément, d'être engagé, d'être semblable à ses semblables et d'être autre à la fois puisqu'il a où référer. Sa vie intérieure lui donne le loisir de référer à ses bases intimes de sorte que les expériences nouvelles ne font que réaffirmer de plus en plus le chemin qu'il a emprunté.

Bref, le sage a une vie intérieure de plus en plus riche qui constitue à la fois sa sécurité et sa source de bonheur. Le monde qui l'entoure, avec ses joies et ses peines, trouve sa raison d'être... elles sont pour lui une source de joies puisqu'elles lui permettent de vérifier qu'il a raison : le plaisir n'est pas un plaisir en soi, tout dépend de la conscience qui le vit, tout dépend de celui qui le vit et surtout qui sait le vivre...

SYNTHÈSE ET CONCLUSION

« Nous avons vu la différence entre l'individualisme philosophique et psychologique : l'un étant exclusivement intra et l'autre « extra ». Les deux, comme absolu, ne résolvaient aucunement le problème; l'un restreignant l'Homme dans ses limites et l'autre le perdant dans l'imprécision des exceptions. Encore à ce niveau, la double nature de l'Homme semblait sans solution. L'échec semblait inévitable sous les deux angles.

« La notion de sagesse est venue faire le pont entre les deux. Il est dorénavant possible d'être heureux par un jeu des deux absolus convergeant vers un même point: l'Oméga de Teilhard de Chardin. La sagesse devient accessible à tous. Le sage subit les mêmes pressions que tous ses semblables, il a ses opinions, il est engagé. Mais au moment où il se retrouve avec lui-même dans le confort de son soi, où plus personne ne le contredit, plus personne ne lui coupe la parole, sans limite d'espace ni de temps, il peut être heureux.

« Les plaisirs et les peines sont relatifs, nous l'avons dit. Le bonheur m'apparaît différemment : il est la parfaite coïncidence avec soi. Le bonheur n'est donc possible qu'à l'intérieur de soi. La vie intime est sa demeure.

On remarquera qu'au cours de ce travail la deuxième expérience contradictoire a permis à l'étudiant de découvrir et d'isoler le concept centralisateur : attitude devant la vie. D'où analyse, comparaison des différentes attitudes possibles. L'étudiant a réalisé une analyse conceptuelle sans passer par l'analyse propositionnelle. Mais il a effectué très bien toutes les étapes d'une réflexion philosophique achevée.

C — QUELQUES EXPÉRIENCES

À la suite des précisions que nous avons apportées, nous avons pensé qu'il ne serait pas inutile de présenter quelques expériences telles que formulées par les étudiants eux-mêmes. Nous n'avons ajouté que les titres et les livrons en vrac. Nous croyons qu'une lecture attentive de ces expériences aidera à saisir plus facilement le procédé proposé.

Un professeur inexpérimenté

« Vers l'âge de six ans, ma mère m'inscrivit au Centre X. pour me faire suivre des cours de natation. Les premières leçons se passèrent sans trop de difficultés. Mais un jour, la monitrice me demanda de plonger à un endroit de la piscine où le niveau était de neuf pieds. Étant probablement plus peureuse que mes compagnes, le trac s'empara de moi et je commençai à pleurer à la vue de cette profondeur. Perdant probablement patience, la monitrice crut bon de me forcer à plonger en me donnant une poussée dans le dos. On dut prendre la perche pour me sortir de l'eau. Inutile de dire que ce fut mon dernier cours de natation, car après cette expérience, je n'ai plus voulu y aller.

« D'après moi, mon professeur a manqué d'expérience en agissant de la sorte. Il eût été beaucoup plus valable pour moi, dans le but de vaincre ma peur, que la monitrice m'expliquât qu'elle se trouvait auprès de moi pour m'aider s'il y avait lieu. Aujourd'hui, à vingt ans, je suis toujours prise de panique devant la profondeur de l'eau.

Forcer quelqu'un à faire quelque chose dont il a peur ne fait qu'aggraver son malaise. Il existe des professeurs qui n'ont pas suffisamment de psychologie; ils peuvent causer des torts irréparables à leurs élèves. Car alors, leur procédé peut avoir un effet tout à fait opposé au résultat envisagé. »

Le geste stupide

« Nous étions plusieurs personnes assises devant le téléviseur, regardant docilement une émission quelconque. Soudain un de mes amis se lève, ferme le téléviseur, prend une chaise, monte dessus et va toucher du bout du doigt le coin formé par les murs et le plafond. Il redescend, replace la chaise, ouvre le téléviseur et va gentiment se rasseoir. Tout cela se passe dans le plus grand silence et le plus grand sérieux.

« La réaction fut immédiate : éclat de rire général et interpellations du genre « tu es fou! », « ça te prend souvent? etc.

« Mais moi, j'étais vexée qu'on lui dise cela. Je trouvais cela très drôle mais compréhensible. Car, l'émission télévisée étant médiocre, je pensais qu'il avait voulu poser un geste stupide pour secouer l'ennui général.

« Un geste anormal provoque souvent le rire spontané, mais on est ensuite porté à lui trouver une signification. Car aux yeux des gens, un geste n'est jamais purement gratuit. Le geste anormal devient absurde si on ne lui trouve pas de sens logique, mais il devient intelligent dès qu'on en comprend les motifs. »

Les rapports humains et le travail

« Il y a quelques semaines je me cherchais un emploi à temps partiel. Je connaissais un ami assistant-gérant d'un magasin à rayons dans le centre-ville de Montréal. Un bon matin je décide d'aller le voir pour solliciter un emploi de fin de semaine. Quatre jours plus tard il m'appela pour me dire qu'il avait un emploi pour moi et que je pouvais commencer le jour suivant. Le lendemain matin, j'étais là à l'heure prévue et il me présentait au personnel du magasin.

« Tout allait bien et mes camarades semblaient m'accepter facilement. Mais il arriva que ce même jour, mon ami vint dîner avec moi. Au retour, je m'aperçus que les employées (qui étaient pour la plupart des femmes) étaient devenues distantes et peu loquaces. Après le travail je pris le métro avec une compagne de travail et lui demandai pourquoi elles avaient fait cette tête tout l'après-midi. Elle me dit qu'elles étaient jalouses de moi parce que j'avais dîné avec l'assistant-gérant, ce qu'aucune d'elles n'avait pu faire auparavant.

« Ce n'est pas toujours bon de travailler avec des amis. Pour moi, Richard n'était pas un assistant-gérant mais bien un ami. Or, les autres employés ne l'ont pas vu ainsi. Il arrive parfois que l'on ne comprenne pas que des rapports d'amitié puissent coexister avec des rapports de travail. Alors on est porté à considérer les premiers comme des privilèges.

J'en conclus que les rapports humains au travail sont parfois faussés par la préoccupation de promotions et d'intérêts. »

L'être et le paraître

« J'avais dix-sept ans quand j'ai décroché mon premier emploi d'été dans un hôpital de Montréal. Mon travail consistait à préparer les plateaux pour les repas des patients et à laver la vaisselle. La grande majorité de mes compagnes remplissaient cette fonction depuis dix ans ou plus, ou étaient comme moi des étudiantes employées pour l'été. Il existait entre les groupes une barrière difficilement franchissable : nous appartenions à des groupes différents, avec des motivations et des idées différentes. Il me faut cependant avouer que les étudiants (dont j'étais) ne faisaient aucun effort pour établir une certaine communication. Nous étions plutôt enclines à nous moquer de ces femmes, qui, toutes, ne semblaient vivre qu'en fonction de leur travail (abrutissant s'il en est un), de leur famille et de leurs congés. Cependant, nous commettions une grave erreur et nous l'avons appris à nos dépens.

En effet, parmi ce groupe, il y avait une dame qui, depuis l'âge de seize ans, lavait des chaudrons cinq jours par semaine.

Pour moi qui accomplissais la même tâche depuis l'éternité d'un mois, il semblait inconcevable que quelqu'un puisse perdre la moitié de sa vie à exercer une activité de ce genre. Vingt ans dans les chaudrons des autres ! Pourtant cette dame m'a infligé la leçon de ma vie. J'ai effectivement découvert que cette personne admirable avait toujours continué (après avoir interrompu ses études assez jeune) à suivre des cours, à s'intéresser aux sciences, à la politique, à la pédagogie. Elle essayait de se tenir au courant de ce qui se passait dans les champs les plus importants de l'activité humaine.

Je me suis rendue compte que cette femme, avec huit années de scolarité derrière elle, pouvait m'en montrer dans tous les domaines.

J'ai donc compris qu'on ne peut se permettre de juger les gens selon la position sociale qu'ils occupent. Parce que la personnalité véritable d'un individu peut dépasser les limites à l'intérieur desquelles sa position sociale peut sembler le confiner.

J'ai essayé de résumer cette expérience dans une phrase assez claire et assez complète pour permettre une analyse satisfaisante. Après des essais infructueux, je me suis décidée à utiliser le proverbe qui, me semble-t-il (s'il est pris dans le sens où je l'entends ici), peut parfaitement illustrer ce que j'ai vainement essayé d'exprimer par moi-même. Je me servirai donc du dicton populaire qui dit que : L'habit ne fait pas le moine. »

L'ignorance et l'incompétence

« Depuis environ vingt ans, ma mère est atteinte d'une grave maladie l'arthrite rhumatoïde. N'en connaissant pas la cause, les médecins ont tenté plusieurs traitements en employant de nouvelles techniques et toutes sortes de médicaments. Les résultats furent pratiquement nuls. En fin de compte, les spécialistes décidèrent qu'il n'y avait plus rien à faire et qu'ils ne pouvaient que soulager sa douleur au moyen d'une drogue appelée cortisone. Elle fut donc clouée au lit pendant plusieurs années, ce qui ne l'empêcha toutefois pas d'enrichir son esprit par la radio et un nombre incalculable de lectures. Dans la maison c'est elle qui apporte la joie et l'enthousiasme par ses conversations intéressantes et souvent très spirituelles.

« Un jour, un médecin lui affirma qu'elle ne souffrait plus d'arthrite, et que c'était la cortisone qui était la cause de tous ses maux. Elle devait donc graduellement en diminuer la dose jusqu'au moment où elle pourrait s'en passer complètement. C'est avec beaucoup de courage et de volonté qu'elle réussit à diminuer la quantité de cette drogue. Dans les derniers temps, elle ne prenait qu'une pilule par jour. Comme elle allait assez bien, elle décida de ne plus en prendre. Le lendemain on la trouve inconsciente, et, d'après les spécialistes, elle n'avait que très peu de chances de survivre. Après plusieurs jours elle reprit connaissance, et depuis elle continue de prendre de la cortisone, comme les prescrivait les spécialistes avant l'intervention du médecin.

« Je crois que l'incompétence et la négligence d'un médecin sont plus dangereuses pour la vie des malades que les limites de la science médicale. »

La compréhension d'autrui

« Je pars en voyage, seule. Arrivée en terre étrangère, je suis obligée de demander quelques renseignements pour me tirer d'embarras. On me répond vaguement, ou très rapidement, ou même pas du tout, comme si mes questions n'avaient pas de sens. Alors je me suis adressée à des émigrés dont la plupart avaient le type oriental. Ils se sont tous montrés très courtois et disponibles. Grâce à eux, j'ai pu me débrouiller plus facilement.

« Lorsqu'on arrive à l'étranger, on s'attend à une certaine compréhension de la part des gens de la place, ou du moins on la souhaite. Ils ne comprennent pas le désarroi dans lequel un visiteur se trouve et ils l'ignorent. Au contraire les émigrés, qui ont vécu très fortement cette situation, connaissent nos besoins et savent y répondre.

« Ceux qui ont connu le désarroi, la solitude, savent l'éviter ou l'amoinrir pour les autres. »

L'adaptation à un milieu nouveau

« Mon expérience me semble assez banale ; mais elle a représenté dans mon existence une période d'adaptation exigeante. Ainsi en septembre 1974, j'ai laissé le foyer familial pour venir m'installer à Montréal. Je vivais depuis ma naissance à la campagne j'ai été plongée dans un milieu urbain. Le choc fut immense. Il m'a fallu supporter le bruit, la poussière, le manque d'air, en somme un espace différent. Et ce fut difficile, car il me fallait en plus changer mes habitudes, ma manière de vivre, et m'adapter à ces nouvelles conditions physiques et aussi psychologiques. Les relations que j'entretenais avec mes semblables se trouvaient modifiées, car j'étais éloignée d'eux. Il a fallu que je laisse derrière moi mes anciens camarades et que je fasse de nouvelles connaissances et que ces nouvelles connaissances prennent une place nouvelle dans ma vie. En somme, mes rapports avec l'extérieur étaient modifiés et cela m'obligeait à faire partie d'une nouvelle communauté.

Le passage du milieu rural au milieu urbain entraîne des modifications des rapports de la personne avec l'espace physique et avec le milieu social. L'intégration de la personne dans un milieu nouveau implique une adaptation de tout l'être. »

Le besoin de communication

« Je travaille à Bell Canada comme téléphoniste au département de l'interurbain. Je reçois environ trois cents appels par jour, et rares sont les journées où je ne reçois pas un appel de détresse. Il arrive souvent que des personnes d'un certain âge (homme ou femme) nous appellent pour nous raconter leurs problèmes ou pour nous dire qu'ils veulent se suicider, car ils sont seuls dans la vie.

Quand on a un peu de temps on peut discuter avec eux, mais parfois il est très difficile de régler les problèmes de chacun. Par exemple, une dame voulait mettre fin à ses jours, car son mari l'avait quittée et elle demeurait seule dans la vie, sans amour, ni affection. Je l'ai écoutée et j'ai essayé de l'encourager pendant plusieurs minutes, mais à la fin, il fallut bien la quitter, mais non sans l'avoir mise en contact avec « téléphone-aide », un organisme spécialisé où l'on répond aux questions et écoute les problèmes.

« La fréquence de ces cas me porte à penser que le besoin de communiquer est parfois si fort chez l'homme qu'il n'hésite pas à avoir recours à des inconnus pourvu qu'il puisse s'exprimer. »

Le défi et l'imprudence

« Un vendredi soir, nous avons décidé, mes amis et moi, d'aller souper tous ensemble le lendemain soir pour fêter un anniversaire. Plusieurs avaient décidé de se rendre en motoneige, mais étant donné que d'autres ne possédaient pas ce genre de véhicule, je résolus de prendre la voiture de mon père pour les y conduire.

« Le samedi matin il neigeait beaucoup, et plus les heures s'écoulaient plus la neige était dense. J'hésitais à prendre la route puisque le restaurant fixé se trouvait à une trentaine de milles de chez moi. Mes amis me traitaient de peureuse et ils m'assuraient que cette tempête ne pouvait durer encore très longtemps. Sans réfléchir davantage, je décidai de ne pas les décevoir et de prendre la route, mais à une condition : si nous avons quelques difficultés en cours de route, nous rebrousserions chemin. Tous avaient accepté, le sourire aux lèvres.

« Rendus à destination, nous avons pris un apéritif. Par la suite nous avons soupé, occupé le plancher de danse, et nous nous sommes bien amusés. Trois heures s'étaient écoulées et nous étions toujours là. C'est alors que je commençais à parler du retour à la maison, et tout le monde était d'accord, puisque ceux qui étaient venus en motoneige en avaient au moins pour cinq heures de route.

« Quand je partis du restaurant, je ne voyais ni ciel ni terre. Il y avait presque huit pouces de neige dans le chemin. J'étais découragée et j'avais très peur, mais je ne le fis voir à personne.

Je repris donc la route à très basse vitesse. Je sentais mes pneus dérapier, et je voyais à ce moment que je n'étais pas la seule à avoir la frousse. Toutes les cinq minutes, je devais sortir de la voiture pour enlever la glace qui m'obstruait la vue. Plusieurs automobiles dérapaient sur mon côté en essayant de monter les côtes. Personne ne parlait dans la voiture, tous se tenaient sur leur garde. On ne voyait les automobiles pris sur le côté du chemin qu'à la dernière seconde, car le champ de vision était la distance que m'offrait la lumière de mes phares.

« Je me souviendrai toute ma vie de ce souper. Ce voyage nous a pris cinq heures pour revenir. Arrivée chez moi j'étais la fille la plus heureuse du monde. J'avais peut-être été imprudente en relevant ce défi, mais la joie de la réussite en valait sûrement la peine.

« Il y a souvent imprudence à relever un défi contre la nature, mais la joie de la réussite en vaut souvent la peine. »

Tarzan et le réel

« Quand j'avais dix ans, j'avais l'habitude de grimper dans les arbres. Un jour je décidai d'imiter Tarzan. J'attachai l'extrémité d'une corde à une branche d'arbre et, avec l'autre extrémité, je fis un nœud coulant et me ceignis la taille. Je me suis jeté en bas de l'arbre : la corde remonta jusqu'à ma poitrine et je me frappai la tête sur l'arbre. Puis je restai suspendu entre ciel et terre criant à tue-tête. Au bout de quelques minutes, mon père vint me tirer de là.

J'étais déçu, et j'avais mal. Je n'ai jamais plus tenté d'imiter Tarzan. L'imitation ne dispense pas de la prudence. »

CHAPITRE 3

LES MODÈLES DE TRANSFORMATIONS ANALYTIQUES ET DE VÉRIFICATION

1. LES MODÈLES DE TRANSFORMATIONS ANALYTIQUES

La formulation d'une expérience vécue se présente donc comme une première mise en ordre de la pensée, une première systématisation de la réflexion, comportant trois étapes qui constituent autant de tâches pédagogiques :

1. Description objective des faits vécus.
2. Explication du rapport personnel avec les faits.
3. Expression, en termes généraux, de la nouveauté rationnelle qui surgit de cette ébauche de réflexion.

Les stratégies d'action, ce sont les interrogations destinées à déclencher l'activité réflexive. L'homme curieux veut savoir, comprendre, s'expliquer les choses. Ce que le philosophe veut comprendre, c'est son existence, son insertion dans le monde.

Pour la première étape, il s'agit d'inviter l'étudiant à relater un événement, à décrire une situation qui l'aurait marqué et sur quoi il aimerait réfléchir davantage.

La deuxième étape (qui constitue une première analyse descriptive et informelle) l'invite à répondre aux questions suivantes : *que m'est-il arrivé ? quelle en est la raison ? que signifient ces faits pour moi ? quel est le sens de ces faits ?*

À la troisième étape, il s'agit de répondre aux questions suivantes : *qu'ai-je appris parce que j'ai vécu ces faits ? que m'ont-ils révélé que je ne savais pas avant ?* La réponse doit être exprimée sous forme de définition ou d'énoncé de principe.

La seconde phase de la méthode constitue une seconde mise en ordre de la pensée, une seconde systématisation de la réflexion. Il s'agit de faire une analyse propositionnelle de la conclusion de l'expérience. L'objectif pédagogique devient la clarification de la pensée exprimée par la conclusion de l'expérience vécue. La

clarification s'obtient par l'identification des deux concepts et du rapport constituant la proposition.

Remarquons qu'il n'est pas question, à ce niveau de la méthode, d'interpréter cette pensée non plus que d'en déterminer la valeur de vérité. Il ne s'agit pas d'une analyse formelle réductiviste comme elle se pratique dans les philosophies analytiques. Pas plus, d'ailleurs, qu'une « élucidation » propre à l'analyse informelle et descriptive. Car il n'est pas encore question de vérification, mais il est uniquement question d'une clarification de la pensée qui devra être vérifiée au cours de la troisième phase de la méthode.

En raison du comportement des étudiants, où, la plupart du temps, la réflexion se fait à l'aide d'un langage quotidien et ordinaire, la tâche analytique implique presque toujours un effort pour **transposer** en termes plus appropriés les énoncés que l'on trouve déroutants. Il s'agit d'une traduction non seulement d'une forme moins explicite en une autre plus explicite, mais en une forme qui permet d'aller plus avant dans la réflexion.

Cependant, il arrive très souvent que les termes utilisés par les étudiants sont déjà suffisamment explicites et parfois ceux-mêmes que l'on rencontre en philosophie. C'est pourquoi la tâche d'analyser doit être précédée d'explications et d'exercices pouvant constituer un *background* permettant à l'étudiant d'évoluer plus facilement.

Ainsi, nous pouvons affirmer que pour être en mesure d'analyser correctement une pensée, l'étudiant doit savoir que le type d'analyse qui lui est demandé repose sur les assertions suivantes :

1. La pensée exprimée dans une affirmation ou une négation est toujours un jugement qui pose ou nie un lien entre deux concepts (quelle que soit la complexité de ceux-ci) ;
2. Cette affirmation nie une proposition qui lui serait opposée, contraire ;
3. Les deux concepts peuvent être exprimés parfois par des propositions ;
4. Le concept central doit être tiré de l'un ou l'autre des trois éléments de l'analyse (deux éléments et un rapport) ;
5. Les rapports les plus fréquents sont des rapports d'identité (lorsqu'il s'agit de propositions analytiques), d'attribution, de causalité, de proportion, de convenance, d'implication, de supériorité, de tout à partie, etc. (lorsqu'il s'agit de propositions synthétiques).

L'étude des travaux des étudiants nous permet de constater qu'il existe six modèles de propositions comportant différents degrés de difficulté. Il convient de commencer par les plus simples qui sont aussi les plus faciles.

Premier modèle : les termes étant déjà simples et philosophiques, aucune transformation n'est nécessaire.

1. « Instruire une nation c'est la civiliser. » (Diderot).

○ Analyse : concepts :

1. instruire (une nation),
2. civiliser (une nation),
3. Identité.

2. L'amour implique la liberté.

○ Analyse : concepts :

1. l'amour,
2. la liberté,
3. implication.

Concept central : l'amour.

3. L'expérience, c'est la compréhension.

○ Analyse : concepts :

1. l'expérience,
2. la compréhension,
3. identité.

Concept central : expérience.

4. Le désir du profit est injuste.

○ Analyse : concepts :

1. désir du profit,
2. injuste,
3. attribution.

Concept central : désir du profit.

5. Les milieux de vie érigent des murs infranchissables entre les hommes.

- Analyse concepts :
 1. milieux de vie,
 2. murs (entre les hommes) infranchissables,
 3. causalité.

6. La confiance en soi provient de la prise de responsabilités personnelles.

- Analyse concepts :
 1. confiance en soi,
 2. prise de responsabilités personnelles,
 3. causalité.

Concept central : confiance en soi.

Deuxième modèle : seul le rapport a besoin d'être transformé.

1. Il est plus important d'aimer que de posséder des biens.

- Analyse : concepts :
 1. amour,
 2. possession de biens,
 3. supériorité au point de vue importance.

Concept central : valeur.

2. La confiance dans la vie nous aide à réussir.

- Analyse : concepts :
 1. confiance (en la vie),
 2. réussite,
 3. causalité.

Concept central : confiance (en la vie).

3. L'évasion de la vie moderne quotidienne est un besoin pour l'homme de la ville.

- Analyse : concepts :
 1. évasion (de la vie quotidienne),
 2. citoyen,
 3. nécessité.

Concept central : le citoyen.

4. La souffrance peut permettre la reconnaissance de soi.

- Analyse : concepts :
 1. souffrance,
 2. reconnaissance (de soi),
 3. instrument, moyen.

Concept central : souffrance.

5. La réflexion est nécessaire à l'action.

- Analyse : concepts :
 1. réflexion,
 2. action,
 3. nécessité.

Concept central : action.

6. La compréhension d'autrui est le fruit du partage de la vie quotidienne.

- Analyse : concepts :
 1. compréhension d'autrui,
 2. partage de la vie quotidienne,
 3. causalité.

Concept central : compréhension d'autrui.

7. Le couple est une source d'épanouissement et de bonheur.

- Analyse concepts :
 1. le couple,
 2. épanouissement (et bonheur),
 3. causalité.

Concept central : couple.

8. Il faut évaluer l'opinion d'autrui avant de l'accepter.

- Analyse concepts :
 1. critique de l'opinion d'autrui,
 2. acceptation de l'opinion,
 3. antériorité ou condition préalable.

Concept central : acceptation d'une opinion.

9. Les erreurs personnelles sont source d'expérience.

- Analyse : concepts :
 1. erreurs personnelles,
 2. expérience,
 3. origine ou causalité.

Concept central : expérience.

10. Il faut réfléchir avant d'agir.

- Analyse : concepts :
 1. réflexion,
 2. action,
 3. antériorité ou nécessité.

Concept central : réflexion.

Troisième modèle : l'un ou l'autre des deux concepts a besoin d'être transformé.

1. La vie de groupe nous aide à nous développer.

- Analyse : concepts :
 1. développement de la personnalité,
 2. vie de groupe,
 3. causalité.

Concept central : vie de groupe.

2. La privation d'un bien nous fait découvrir sa valeur.

- Analyse : concepts :
 1. privation d'un bien,
 2. découverte de la valeur,
 3. causalité.

Concept central : valeur.

3. L'affirmation de l'être n'est pas la négation du non-être.

- Analyse : concepts :
 1. affirmation de l'être,
 2. négation du néant,
 3. identité négative (ou négation d'identité).

Concept central : affirmation de l'être.

4. Il est important de tenir compte des conditions de travail dans le choix d'un travail.

- Analyse concepts :
 1. considération des conditions de travail,
 2. dans le choix d'un travail,
 3. importance, attribution.

Concept central : valeur.

5. « Nous demanderons s'il peut y avoir une civilisation sans justice. » (Royal).

○ Analyse concepts :

1. civilisation,
2. justice,
3. implication.

Concept central : existence d'une civilisation.

Quatrième modèle : les deux concepts ont besoin d'être transformés.

1. « (Plus) la civilisation s'étendra sur la terre (plus) on verra disparaître la guerre et les conquêtes. » (Condorcet).

○ Analyse : les deux concepts sont :

1. expansion de la civilisation,
2. la disparition de la guerre et des conquêtes.

Le rapport : un rapport de proportionnalité exprimé par les termes plus plus.

2. Dire : ce ne sont que des mots, c'est comme dire : ce n'est que de la dynamite.

○ Analyse : concepts :

1. nier l'effet des mots,
2. nier l'effet de la dynamite,
3. comparaison, analogie, identité.

Cinquième modèle : un concept et le rapport ont besoin d'être transformés.

1. C'est en se retrouvant seul et en se débrouillant par soi-même que l'on devient autonome.

○ Analyse : concepts :

1. autonomie,
2. solitude et efforts personnels,
3. causalité.

2. « La fonction de penser ne se délègue point ». (Alain).

○ Analyse :

1. les deux concepts sont la fonction de penser autonome ou personnelle,
2. le rapport affirmé : attribution.

Sixième modèle : les deux concepts et le rapport ont besoin d'être transformés, c'est-à-dire toute la proposition a besoin de transposition.

1. Les cimetières sont remplis de gens qui se croyaient indispensables.

○ Analyse : concepts :

1. se croire indispensable,
2. utopie,
3. attribution.

2. Tant va la cruche à l'eau qu'à la fin elle brise.

○ Analyse : concepts :

1. utilisation d'un objet matériel,
2. destruction,
3. «finalité».

Ces six modèles recouvrent l'ensemble des possibilités où la pensée s'exprime dans une proposition. Évidemment, la difficulté de transposition est encore plus grande si la pensée s'exprime par un plus grand nombre de propositions. Par exemple :

L'esprit est comme un parachute : pour qu'il fonctionne,
il faut qu'il soit ouvert.

Le deuxième membre de la phrase illustre à quel point de vue la première affirmation est posée :

Analyse : concepts :

1. fonctionnement de l'esprit,
2. ouverture.

Rapport ; condition :

l'ouverture de l'esprit est une condition de son fonctionnement.

Sur ce même modèle :

l'homme est un animal complexe ;
il fait fleurir les déserts et mourir les lacs.

Analyse : concept

1. Complexité de l'homme
2. action
3. causalité

Dans le cadre de l'expérimentation de notre méthode, nous n'avons rencontré que les six premiers modèles parce que nous avons demandé que la conclusion de l'expérience soit exprimée simplement et autant que possible dans une seule phrase. Il semble bien que la difficulté de l'analyse ainsi conçue soit relative à la difficulté de la transposition.

En réalité, nous pouvons réduire à quatre les modèles de propositions sur le plan de la transposition, où **a** et **b** sont les concepts et **n** le rapport :

1. **a n b** (aucune transformation nécessaire) : **0T**.
2. **a→n b**
a n→b ;
a n b→ (où un terme doit être transformé) : **1T**.
3. **a→n→b** ;
a n→b ;
a n b→ (où deux termes doivent l'être) : **2T**.
4. **a→n→b→** (où tous les termes doivent l'être) : **3T**.

D'après les résultats, nous obtenons, pour le quatrième modèle, une réussite de 1,8 % ; pour le troisième, on devrait avoir 32,74 % ; pour le deuxième, 65,46 % et, pour le premier, 100 %. Ce qui signifie que la réussite de l'analyse est inversement proportionnelle à la difficulté de transposition des termes en langage plus abstrait.

En réalité, le langage ordinaire permet une analyse descriptive, mais non une analyse conceptuelle. La transposition généralisatrice est indispensable à la réalisation d'une analyse formelle lorsqu'il s'agit d'une proposition exprimée en langage ordinaire.

La capacité de transposition n'implique pas celle d'analyse mais elle la facilite.

En définitive, l'analyse demandée est une recherche du sens objectif de la proposition. Elle doit permettre l'intersubjectivité, l'interrationalité et la sortie du subjectivisme pur. La tendance de l'étudiant est nettement d'interpréter rapidement l'expression d'une opinion. Il cherche surtout ce que cette expression signifie à ses yeux. Il doit comprendre qu'il ne s'agit pas non plus d'une analyse réelle qui tente de vérifier la validité de la signification. Il ne s'agit pas non plus de déterminer les implications réelles de la proposition : il ne faut pas faire dire à la pensée ce qu'elle ne dit pas. Analyser, c'est surtout reproduire, en termes clairs et facilement compréhensibles, une pensée dont l'expression est parfois déroutante ou obscure.

La première difficulté importante de l'analyse réside donc dans la nécessité d'une transposition des termes utilisés dans l'expression de la conclusion de l'expérience vécue. Mais on se rend compte, à la lecture des exemples cités pour illustrer les différents modèles, que la précision obtenue n'est pas toujours parfaite. C'est pourquoi nous demandons toujours à l'étudiant de reformuler la conclusion de l'expérience après avoir effectué l'analyse, en y incluant les nuances et les précisions qui rendent mieux compte de sa pensée. Car il arrive souvent, en raison d'un manque d'expérience ou d'une maladresse, que la conclusion ne satisfasse pas l'étudiant parce qu'elle ne répond pas exactement à ce qu'il voulait dire.

Par exemple :

Conclusion :

l'éducation a pour but de transmettre des connaissances selon des méthodes inspirées par la société.

Analyse : concepts :

1. transmettre des connaissances selon des méthodes inspirées par la société,

2. but de l'éducation.

Rapport : identité.

Concept central : finalité de l'éducation.

Reformulation de l'expérience :

c'est la société qui inspire les méthodes utilisées en éducation.

On voit par cet exemple que la reformulation de la conclusion a permis à l'étudiant de corriger ce que la première expression pouvait suggérer d'inadéquat pour rendre sa vraie pensée. Ce qui signifie que la première analyse constituait une transposition permettant de s'approcher davantage de l'expression adéquate. Il arrive parfois que plusieurs transpositions soient ainsi nécessaires. En réalité, seul l'étudiant lui-même peut savoir si l'expression correspond exactement à sa pensée.

Puisque le but de l'analyse est de fournir les moyens de préciser la pensée, l'enseignant ne doit pas considérer cette opération à la manière d'un problème mathématique n'ayant qu'une seule solution possible. Il suffit de s'assurer que l'étudiant est satisfait de l'expression obtenue au terme de l'analyse.

Cependant au niveau des tests, nous pouvons, en tenant compte des difficultés de transposition, prévoir les résultats. Ainsi, nous avons administré des tests à l'aide du septième modèle en obtenant une moyenne de réussite de 1,8% des étudiants qui n'avaient jamais appris à faire une analyse de la pensée. La moyenne de réussite augmente en raison inverse du nombre de difficultés de transposition selon les modèles indiqués ci-haut.

Autres analyses

L'éducation implique l'apprentissage de la liberté.

1. éducation,
2. apprentissage de la liberté,
3. rapport d'implication.

Concept central: apprentissage de la liberté.

Le mode de l'éducation dépend de la société.

1. mode d'éducation,
2. société,
3. dépendance.

Concept central: mode d'éducation.

L'autonomie personnelle est la prise en charge de soi-même.

1. autonomie,
2. prise en charge,
3. identité.

Concept central: autonomie.

La curiosité est un élément nécessaire à l'apprentissage.

1. curiosité,
2. apprentissage,
3. nécessité.

Concept central: apprentissage.

Les rapports entre l'homme et la femme ne relèvent pas seulement de l'instinct mais aussi de la raison.

1. rapports entre l'homme et la femme,
2. instinct et raison,
3. origine.

Concept central: rapports entre l'homme et la femme.

La vérification personnelle est préférable au témoignage d'autrui.

1. vérification personnelle,
2. témoignage d'autrui,
3. supériorité.

Concept central: valeur de la vérification personnelle.

Avec une méthode on peut développer sa mémoire.

1. développement de la mémoire,
2. utilisation d'une méthode,
3. causalité.

Concept central: développement de la mémoire.

Les rapports humains sont nécessaires au développement de la personne.

1. rapports humains,
2. développement de la personne,
3. nécessité.

Concept central: développement de la personne.

En vieillissant on perd les illusions de son enfance.

1. maturité,
2. illusions (pertes des illusions),
3. causalité.

Concept central: la maturité fait perdre les illusions.

2 LES MODÈLES DE VÉRIFICATION

La tâche analytique, au sens où nous l'avons employée, consiste donc à répondre aux questions suivantes:

1. Quels sont les deux concepts impliqués dans la conclusion ?
2. Quel est le rapport exprimé entre ces deux concepts? i.e. quel sens donnez-vous à l'affirmation?
3. Comment pouvez-vous reformuler la conclusion avec la plus grande précision ?
4. Quel est le concept central de la conclusion de l'expérience ?

Ces questions provoquent un besoin de clarification et de précision de l'expression de la pensée, en définitive une recherche du sens de la proposition. En principe, tout est prêt pour entreprendre la phase proprement philosophique de la réflexion. Il s'agit maintenant de se poser les bonnes questions pour que

surgisse le vrai problème philosophique, « sommet actif de la recherche ».¹
L'analyse cherchait le sens. La problématique pose la question des raisons d'être et de la justification.

L'étudiant doit savoir que les stratégies d'actions élaborées par la méthode de travail suggérée reposent sur un certain nombre d'assertions.

1. Un problème est une recherche de cohérence conceptuelle, une recherche de solution à l'absence d'unité interne.
2. Le problème est une structure à réaliser, un effort d'unification par la recherche des raisons d'être.
3. Le problème est relatif à la personne, mais il a besoin d'être confronté avec la pensée d'autrui pour acquérir toute sa rationalité (aspect subjectif et aspect objectif).
4. Le problème philosophique est spécifié par l'objet de la réflexion et le point de vue envisagé dans cet objet. Le philosophe envisage l'homme et le cosmos même en tant qu'existant, dont il remet en question la nature, l'origine, la finalité, la causalité et la valeur.
5. L'unité reconstruite à l'intérieur de soi doit être éprouvée dans l'application concrète de la théorie.

Pour qu'un problème philosophique ne soit pas seulement subjectif, c'est-à-dire au fond un pseudo-problème, il faut posséder le plus d'informations possible sur l'objet de la recherche, qu'elles viennent de la science ou de la réflexion philosophique écrite.

A — Modèles des problèmes axés sur un aspect du concept central

Puisque la première analyse informelle au niveau de la formulation de l'expérience vécue orientait déjà la réflexion dans une intention de pensée philosophique, il est certain que ce qu'affirme la conclusion analysée au sujet du concept central concerne l'un ou l'autre des aspects considérés comme philosophiques. De cette façon, il est clair que les modèles de problème philosophique que nous rencontrerons dans les travaux des étudiants se limiteront aux trois aspects de l'objet jugés philosophiques.

¹ Expression utilisée par Bachelard, op. cit., p. 57.

Premier modèle :

l'affirmation concerne la nature de l'objet, c'est-à-dire du concept central.
Elle trouve sa preuve dans la détermination de l'aspect fondamental
(formel ou matériel) de l'objet.

1^{er} exemple : « L'homme a besoin de solitude. »

La décomposition et l'analyse donnaient ceci :

1. Concepts: a) homme,
 b) solitude.
2. Rapport: nécessité.
3. Reformulation: La solitude est nécessaire à l'homme.
4. Problème philosophique:
 de quelle nécessité s'agit-il?
 Et pourquoi cette nécessité?
 L'homme n'est-il pas un être essentiellement social ?

On voit déjà que l'argumentation rejoindra la nature même de l'homme et trouvera sa solution dans une conception de la nature même de l'homme. Toute la recherche devra donc porter sur cette question.

2^e exemple : « Le changement n'est pas toujours un progrès. »

La décomposition et l'analyse donnerait ceci :

1. Concepts : a) changement, b) progrès.
2. Rapport : négation d'identité.
3. Reformulation : Il n'y a pas d'identité entre le changement et le progrès.
4. Problème philosophique : de quelle identité s'agit-il ? Pourquoi pouvons-nous dire qu'il n'y a pas d'identité ? Seul l'examen de la nature d'un changement et de la nature du progrès pourra apporter une réponse satisfaisante.

Donc toute l'argumentation et la recherche porteront sur la nature du progrès et du changement.

3^e exemple : « On ne peut comprendre une situation sans l'avoir vécue. »

Analyse : concepts :

1. comprendre,
2. vivre,
3. nécessité.

Concept central : compréhension.

La solution de ce problème dépend de la conception que l'on se fait de la compréhension.

Deuxième modèle :

l'affirmation concerne la production (efficience) de l'objet ou la finalité.

On peut parler de la causalité extrinsèque de l'objet.

1^{er} exemple : « C'est en se retrouvant seul et en se débrouillant par soi-même que l'on devient autonome. »

La décomposition et l'analyse donneraient ceci :

1. autonomie,
2. solitude et efforts personnels,
3. causalité.

Le problème philosophique : comment expliquer que les gestes, les actions que nous posons nous font ce que nous sommes ?

2^e exemple : « Ce n'est pas le fait de changer de milieu qui nous aide à nous comprendre. »

La décomposition et l'analyse donneraient ceci :

1. changement de milieu,
2. connaissance de soi,
3. causalité (niée).

Concept central : connaissance de soi.

Le problème philosophique :

pourquoi un changement de milieu ne produit-il pas une meilleure connaissance de soi ? Que faut-il pour se connaître ?

Deuxième modèle :

l'affirmation concerne la production (efficience) de l'objet ou la finalité. On peut parler de la causalité extrinsèque de l'objet.

1^{er} exemple : C'est en se retrouvant seul et en se débrouillant par soi-même que l'on devient autonome.

La décomposition et l'analyse donnaient ceci :

1. autonomie,
2. solitude et efforts personnels,
3. causalité.

Le problème philosophique : comment expliquer que les gestes, les actions que nous posons nous font ce que nous sommes ?

2^e exemple : Ce n'est pas le fait de changer de milieu qui nous aide à nous comprendre.

La décomposition et l'analyse donnaient ceci :

1. changement de milieu,
2. connaissance de soi,
3. causalité (niée).

Concept central : connaissance de soi.

Le problème philosophique :

pourquoi un changement de milieu ne produit-il pas une meilleure connaissance de soi ? Que faut-il pour se connaître ?

3^e exemple : La mort me rappelle qu'il faut respecter la vie.

La décomposition et l'analyse donnaient ceci :

1. considération de la mort,
2. rappel du respect de la vie,
3. causalité.

Le problème philosophique : comment expliquer cela ?

Troisième modèle :

l'affirmation comporte une appréciation, un jugement de valeur, et l'argumentation tentera d'expliquer cette plus grande désirabilité.

1^{er} exemple: On apprécie davantage le fruit du travail qu'un don ou une gratuité.

La décomposition et l'analyse donnaient ceci:

1. fruit du travail,
2. don,
3. supériorité.

Le problème philosophique:

comment expliquer cette préférence ?

2^e exemple: la vérification personnelle est préférable au témoignage d'autrui.

La décomposition et l'analyse donnaient ceci :

1. vérification personnelle,
2. témoignage d'autrui,
3. supériorité.

Le problème philosophique :

pourquoi le premier est-il plus valable que le second?

3^e exemple: Face à la violence, la meilleure attitude est encore la non-violence.

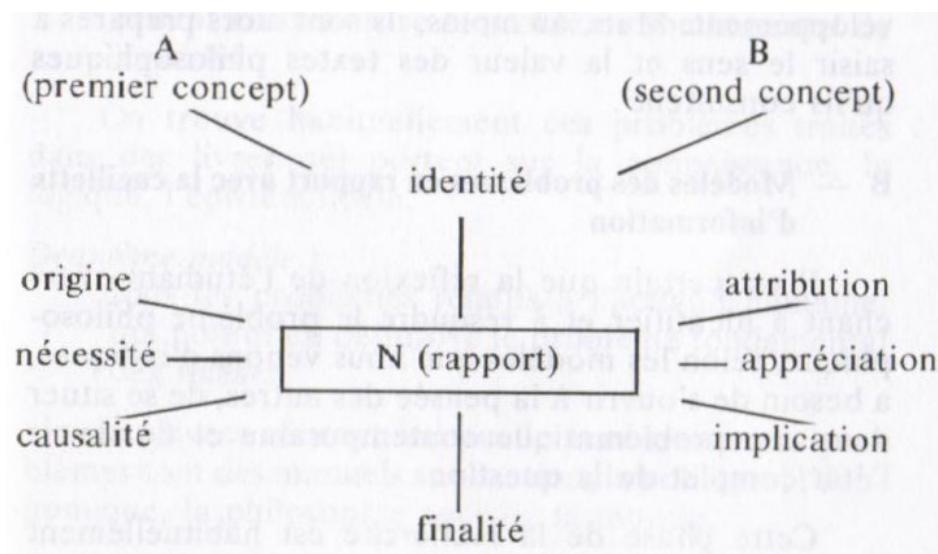
La décomposition et l'analyse donnaient ceci :

1. attitude (face à la violence),
2. non-violence (comme attitude),
3. supériorité.

Le problème philosophique:

pourquoi cette attitude de non-violence a-t-elle plus de valeur?
Comment expliquer, justifier cela?

On se rend compte que ces trois modèles mettent toujours en cause l'essence du concept central. On peut dire qu'il existe d'autres modèles (quatre) qui peuvent tous entrer dans le schéma suivant :



On se rend compte, cependant, que tous ces modèles reposent en définitive sur la compréhension des concepts de nature, de causalité et de valeur, qui nous semblent vraiment les plus importants pour mener à bien une réflexion philosophique, et qu'il s'agit en définitive d'une recherche de l'essence.

Cette première étape de la troisième phase est toujours (ou presque) brève dans les travaux des étudiants. De façon à leur permettre de s'exprimer davantage, nous demandons aux étudiants de répondre à quatre questions relativement au concept central de leur réflexion :

1. Quelle est la nature de ?
2. Quelle en est l'origine ? (la racine, le fondement)?
3. Quelle en est la fin?
4. Quelle en est la cause ?

Mais il est bien certain que la deuxième étape qui les invite à chercher ce que les philosophes ont pu affirmer concernant ce concept central est pour eux une source de découverte qui donne lieu à beaucoup de développement. Mais, au moins, ils sont alors préparés à saisir le sens et la valeur des textes philosophiques qu'ils consultent².

B — Modèles des problèmes en rapport avec la cueillette d'information

Il est certain que la réflexion de l'étudiant cherchant à identifier et à résoudre le problème philosophique, selon les modèles que nous venons d'indiquer, a besoin de s'ouvrir à la pensée des autres, de se situer dans une problématique contemporaine et de savoir l'état complet de la question.

Cette phase de la recherche est habituellement longue et elle dépend beaucoup des disponibilités et des facilités des bibliothèques qui sont à la disposition des étudiants. Malgré tout, il est possible de fournir à l'étudiant une bibliographie sur le thème de son concept central. Mais on peut l'aider à s'orienter dans la recherche des informations nécessaires en ramenant à trois problèmes fondamentaux tous les problèmes philosophiques.

² Les stratégies d'action proposées aux pages 47-48 de L'Enseignement de la Philosophie sont sûrement plus à la portée des étudiants.

Il s'agit ici de comparer la conception que je fais des deux éléments essentiels de mon expérience avec le rapport nouveau que celle-ci m'a fait découvrir. Ainsi, l'étudiant qui a découvert à travers une expérience vécue que la publicité se présente comme un effort pour conditionner l'homme dans un sens déterminé doit se demander si cela est conforme à la notion d'homme qu'il possède déjà, et à sa propre notion de la publicité. À ce moment, il se rendra compte que le conditionnement publicitaire met en cause la liberté de l'homme et ce sera le problème philosophique qu'il devra approfondir. Il peut aussi découvrir quelque autre problème; tout dépend de sa conception de l'homme et de l'aspect plus particulier qui l'intéresse, par exemple, l'aspect social complexe de l'homme et de la publicité.

Premier modèle :

tous les problèmes relatifs à la connaissance qui posent en définitive le problème fondamental de la vérité.

On trouve habituellement ces problèmes traités dans des livres qui portent sur la connaissance, la logique, l'épistémologie.

Deuxième modèle :

tous les problèmes relatifs à l'activité humaine, qui posent en définitive le problème fondamental des valeurs.

Les livres où sont habituellement traités ces problèmes sont des manuels sur l'action, la politique, l'économique, la philosophie sociale, la morale.

Troisième modèle :

tous les problèmes relatifs à l'être que l'on rencontre dans des livres de métaphysique, d'ontologie, de théodicée et de cosmologie.

L'étudiant doit se rendre compte que le problème philosophique que pose son concept central se trouvera dans l'un ou l'autre catégorie de problèmes; il saura donc ainsi dans quelle direction il pourra élaborer sa bibliographie.

C — La vérification

Il y a une première vérification qui se fait au moment de l'élaboration de la théorie: celle qui accompagne, par exemple, l'identification des déterminations essentielles et secondaires par discrimination. Mais la vérification, dont il est question ici, porte plutôt sur une extension et une application de la théorie.

Par exemple, si on admet la validité de telle théorie en ce qui concerne tel problème particulier, elle doit être valable dans son application à d'autres cas semblables. Elle peut avoir aussi une portée en d'autres domaines connexes. Enfin, elle peut permettre tout simplement de reposer le problème en d'autres termes, sous un éclairage nouveau, ou dans une autre perspective.

Quelques exemples tirés des travaux d'étudiants :

Après avoir démontré qu'un apprentissage est causé par des expériences vécues, un étudiant indique de la façon suivante la portée de la théorie expliquée :

L'expérience étant la source de tout apprentissage, cette théorie s'applique à toute situation d'apprentissage:

« Lorsque nous faisons une faute grammaticale dans un travail de français, on nous le fait remarquer. Nous la corrigeons d'après certaines lois établies. Mais lorsque nous rencontrons de nouveau cette difficulté, soit que nous sachions l'éviter, soit que nous la fassions de nouveau. Alors nous la recorrigeons et, à force de répétition, nous en venons à apprendre cette règle. Je considère cela comme une forme d'apprentissage intellectuel.

Mais il existe d'autres apprentissages. Au point de vue manuel : à force de se faire montrer un nœud dans un ouvrage de macramé, à la longue on finit par le savoir.

Au point de vue visuel : dans un groupe nouveau, nous remarquons les visages sans savoir leur accoler un nom. À force de leur demander leur nom, on finit par relier la figure au nom. Ce n'est qu'à la suite de répétition que l'on apprend. »

Un deuxième exemple consistait en une réflexion sur la prudence comme valeur humaine. Le comment de l'application de la théorie mise de l'avant est moins explicite, mais peut se comprendre facilement par le contexte:

« Cette réflexion philosophique pourrait s'appliquer dans plusieurs autres domaines. Pour n'en nommer que quelques-uns, citons: le motocycliste, le policier, le constructeur, ainsi que le joueur de hockey doivent user d'une certaine prudence pour pratiquer leur métier, de même que l'homme de la rue qui doit lui aussi prévoir certain danger dans la moindre situation quotidienne. »

Dans un troisième travail, l'auteur a tenté de clarifier les notions de connaissance scientifique et de connaissance philosophique. Il termine en essayant d'explicitier la complémentarité des deux ordres de connaissance.

« La science montre un aspect de l'homme ou du cosmos, mais ne dit pas tout sur eux. L'erreur serait de prétendre tout dire de la réalité, d'épuiser la connaissance de l'homme par le modèle qu'une science nous trace. Car, par la philosophie, nous atteignons un autre niveau de la réalité, qui a sa vérité, même s'il n'épuise pas non plus la connaissance que nous pouvons avoir du cosmos et de l'homme.

Si le savant et le philosophe ne sont pas conscients des limites respectives de leur connaissance, ils risquent de fausser la véritable connaissance de la réalité. »

CONCLUSIONS

1. Nous espérons avoir réussi à établir un modèle du fonctionnement mental des étudiants qui débutent en philosophie au collégial. Ce qui pourrait être utile, croyons-nous, dans l'optique de toute méthode d'enseignement de la philosophie à ce niveau. Les objectifs pédagogiques que suggère ce modèle répondent à des besoins réels de l'enseignement auprès des étudiants actuels.
2. Le modèle de la réflexion philosophique, tel qu'établi, présente celle-ci comme une expérience, un processus, un comportement rationnel. Il est certain que ce comportement peut être provoqué autrement. Sans doute, pratiquement toute méthode d'enseignement utilisée avec art aide l'étudiant à vivre ce genre de comportement.
3. La méthode didactique à laquelle nous sommes parvenu n'a pas la prétention d'être seule valable. Bien au contraire; l'étudiant a sans doute besoin, en raison de la variété et de la pluralité des courants de pensée de notre société, de recevoir un enseignement procédant selon diverses méthodes. Dans nos cegep, les étudiants rencontrent quatre enseignants au cours de leurs deux années d'étude.
4. Cependant, nous croyons que l'art de l'enseignement, même dans le domaine de la philosophie, pourrait s'enrichir d'études scientifiques menées à l'aide de la méthode propre à la didactique expérimentale. La présente étude aurait voulu s'inspirer de cette méthode avec plus de rigueur. Dans le contexte actuel de nos collèges, il serait difficile de réunir toutes les conditions nécessaires. Nous ne pouvons que souhaiter qu'une école expérimentale, reliée directement à la Faculté des Sciences de l'Éducation, entreprenne un jour de mener à bien une telle entreprise. Nous pouvons l'espérer, si l'on remarque l'intérêt manifesté par les universités québécoises en ce domaine depuis quelques années.

5. Si l'on se demande si cette méthode didactique a été évaluée, il faut se rappeler que la méthode de recherche utilisée implique que les modèles auxquels nous sommes parvenu ont été éprouvés en classe continuellement. Les stratégies d'action sont donc efficaces en ce sens. Nous avons réussi à construire des tests et des mesures à l'échelle de l'analyse seulement. Nous croyons qu'il sera possible de le faire aux autres niveaux également (expérience et vérification). Mais la véritable évaluation scientifique de la méthode didactique n'a pas encore été réalisée.

Il n'était pas question, bien sûr, d'en tenter une évaluation relativement aux dispositions affectives des étudiants, bien que nous sachions, par expérience, qu'ils évoluent à l'aise dans le cadre de cette méthode.

6. Enfin, il est évident que cette méthode didactique ne dispense pas de cours magistraux bien structurés, destinés à présenter les connaissances philosophiques nécessaires à l'élaboration de toute philosophie. L'information est partie intégrante de toute formation intellectuelle.

BIBLIOGRAPHIE

- BACHELARD, Gaston, *Le rationalisme appliqué*, P.U.F., 1970.
- BLOOM, B.S., *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Éducation nouvelle, Montréal, 1969.
- BRUNER, J.S., *The Process of Education*, Vintage Books, New York, 1960.
- BUYSE R., *Expérimentation en pédagogie*, Lamertin, Bruxelles, 1935.
- CAHIERS DE L'INSTITUT SUPÉRIEUR DES SCIENCES HUMAINES, Université Laval, no 4, 1977.
- CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, *Les modèles et la formalisation du comportement*, Paris, 1965.
- CHABOT, M. et GAGNÉ, F., « Perpe », une conception neuve du perfectionnement pédagogique, *Prospectives*, vol. 6, 1970.
- « PERPE-PHILO », *Test sur la perception des étudiants de la philosophie au collégial*, Ministère de l'Éducation, Montréal, 1971.
- COLLIN, C. et OSANA Z., *L'Enseignement de la Philosophie*, Fides, 1974.
- DAGENAIS, André, *Le Dieu Nouveau*, Garneau, 1974.
- FOURASTIÉ, J., *Les conditions de l'esprit scientifique*, « Idées », Gallimard, 1966.
- GUSDORF, G., *Traité de Métaphysique*, Collin, 1956.
- GUSDORF, G., *De l'Histoire des Sciences à l'Histoire de la Pensée*, Payot, Paris, 1966.
- HELAL, Georges, *L'homme, l'inconscient, le vital*, Montréal, 1977.
- KOSIK, K., *La dialectique du concret*, Maspero, 1970.
- LECOMPTE DU NOUY, P., *Entre Savoir et Croire*, Bibl. Méditations, 1964.

- LELIÈVRE, L., *L'enseignement du thomisme dans les collèges classiques*, Fides, 1965.
- LONERGAN, B., *Insight*, Philosophical Library, New York, 1958.
- MAGER, R.F., *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Gauthier-Villars, 1972.
- MEMMI, A., *L'homme dominé*, Payot, 1968.
- MCNICHOLL, P.A., *Le néo-positivisme*, Rome, 1967.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION : *Les professeurs de philosophie des collèges du Québec*, 1974.
- MINKOWSKI, E., *Vers une Cosmologie*, Aubier, Paris, 1936.
- OLÉRON, P., *Les activités intellectuelles*, P.U.F., 1972.
- RACETTE, J., *Thomisme ou Pluralisme ?* Bellarmin-Desclée de Brouwer, 1967.
- SARTRE, J.-P., *Questions de méthode*, « Idées », Gallimard, 1960.
- SIMON, P.-H., *Témoins de l'homme*, Payot, 1955.
- RAPPORT ROQUET, Ministère de l'Éducation, Québec, 1971.
- ULLMO, J., *La pensée scientifique moderne*, Flammarion, 1969.

Collection « L'Univers de la Philosophie »

Coédition Bellarmin-Desclée. 11.5 cm x 19 cm.

Cette collection a été fondée dans le but de mettre à la disposition d'un public cultivé l'ensemble des connaissances accumulées par les spécialistes dans le domaine de la philosophie. Elle veut à la fois favoriser la création philosophique au Canada et constituer une vaste encyclopédie des connaissances philosophiques actuelles.

1. La Philosophie et les Philosophes. Tome I: De Socrate à Marx. Ouvrage rédigé en collaboration. 1973. 240 pages. \$4.75 [0-88502-019-7].
2. La Philosophie et les Philosophes. Tome II: De Nietzsche à nos jours. Ouvrage rédigé en collaboration. 1973. 287 pages. \$5.25 [0-88502-020-0].

Ces deux tomes apportent, dans un seul panorama, un exposé de la conception que se font de la philosophie elle-même les grands philosophes.

3. Philosophies de la cité. Ouvrage rédigé en collaboration. 1974. 289 pages. \$5.00 [0-88502-191-6]. Les auteurs étudiés dans cet ouvrage sont tous reconnus comme des classiques de la philosophie sociale et politique.
4. La philosophie et les savoirs. Ouvrage rédigé en collaboration. 1975. 273 pages. \$6.00 [0-88502-207-6]. Les collaborateurs de ce recueil s'efforcent d'analyser dans ses fondements le savoir contemporain.
5. Philosophie au Québec. Ouvrage rédigé en collaboration. 1976. 263 pages. \$7.50 [0-88502-219-X]. Les textes rassemblés dans ce livre sont tous issus d'un colloque tenu à Trois-Rivières, les 1er et 2 mars 1975, sur le thème : « Histoire de la philosophie au Québec: 1800-1950. »
6. Philosophie et Pluralisme. Ouvrage rédigé en collaboration. 1977. 244 pages. \$7.95 [0-88502-241-6]. Les collaborateurs appartiennent tous au Département de Philosophie de l'Université de Sherbrooke. « Chacun a abordé un thème essentiel pour lui, tout en gardant le souci de la perspective pluraliste commune. Bien entendu, le résultat n'est pas fait d'affirmations massives, mais de tout un ensemble de questions: au lecteur de dire s'il a été stimulé par le fait qu'on ait voulu les poser avec plus de clarté. » (Avant-propos.)

Achevé en

Mars 2026

Édition

Fondation littéraire Fleur de Lys inc.

en collaboration avec

Observatoire des nouvelles pratiques philosophiques

Adresse électronique

contatc@manuscriptdepot.com

Site internet

www.manuscriptdepot.com

Impression numérique (PDF) à compter de

Mars 2026

Cette édition numérique est offerte gratuitement en libre téléchargement.

Pendant que des efforts considérables s'effectuaient dans le sens d'une recherche fondamentale, nous avons cru nécessaire d'attirer l'attention sur les possibilités d'une recherche scientifique portant sur les conditions psychopédagogiques de l'enseignement de la Philosophie, tout en respectant les objectifs lointains d'une démocratisation de l'enseignement. De ce point de vue, il s'agissait d'édifier et de perfectionner un instrument de travail adapté aux besoins de l'étudiant actuel de sorte qu'il devienne capable d'élaborer sa propre philosophie.

D'un point de vue didactique, la philosophie n'est pas, elle se construit. Il ne s'agit donc pas d'apprendre des doctrines toutes faites, bien que nous sachions que l'étude des philosophies particulières est nécessaire à l'approfondissement d'une philosophie. Mais le problème didactique consiste à savoir comment favoriser, chez l'étudiant réel, la maîtrise des opérations mentales fondamentales qu'effectue le philosophe lorsqu'il réfléchit à la manière d'un philosophe.

BELLARMIN
MONTRÉAL

DESCLÉE
PARIS-TOURNAI

Pendant que des efforts considérables s'effectuaient dans le sens d'une recherche fondamentale, nous avons cru nécessaire d'attirer l'attention sur les possibilités d'une recherche scientifique portant sur les conditions psychopédagogiques de l'enseignement de la Philosophie, tout en respectant les objectifs lointains d'une démocratisation de l'enseignement. De ce point de vue, il s'agissait d'édifier et de perfectionner un instrument de travail adapté aux besoins de l'étudiant actuel de sorte qu'il devienne capable d'élaborer sa propre philosophie.

D'un point de vue didactique, la philosophie n'est pas, elle se construit. Il ne s'agit donc pas d'apprendre des doctrines toutes faites, bien que nous sachions que l'étude des philosophies particulières est nécessaire à l'approfondissement d'une philosophie. Mais le problème didactique consiste à savoir comment favoriser, chez l'étudiant

réel, la maîtrise des opérations mentales fondamentales qu'effectue le philosophe lorsqu'il réfléchit à la manière d'un philosophe.

Cette nouvelle édition de L'EXPÉRIENCE PHILOSOPHIE – ESSAI DE DIDACTIQUE EXPÉRIIMENTALE de CLAUDE COLLIN (1925 – 2018), professeur de philosophie vous est offerte gratuitement en libre téléchargement par la *Fondation littéraire Fleur de lys* en collaboration avec l'*Observatoire des nouvelles pratiques philosophiques*.



Fondation littéraire Fleur de Lys

Le premier éditeur libraire francophone
sans but lucratif en ligne sur Internet

<https://manuscritdepot.com/> <https://livrequebec.com/>