

Claude COLLIN et Zdenko OSANA

L'ENSEIGNEMENT DE LA
PHILOSOPHIE

ESSAI DE DIDACTIQUE EXPÉRIMENTALE

CLAUDE COLLIN

(1925 – 2018)



**L'ENSEIGNEMENT
DE LA PHILOSOPHIE**

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

CLAUDE COLLIN (1925-2018)
L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE — ESSAI DE DIDACTIQUE EXPÉRIMENTALE — 1974
NOUVELLE ÉDITION HOMMAGE — 2026

Claude COLLIN et Zdenko OSANA

L'ENSEIGNEMENT DE LA
PHILOSOPHIE

ESSAI DE DIDACTIQUE EXPÉRIMENTALE



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.

ÉDITION CONJOINTE



© Fondation littéraire Fleur de Lys

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

Présentation du livre par ChatGPT

L'Objectif Central

Ce livre propose une réforme profonde de l'enseignement de la philosophie au niveau collégial (Cégep) au Québec. Les auteurs partent d'un constat de crise : l'enseignement traditionnel (souvent magistral ou purement historique) ne parvient plus à rejoindre les étudiants, particulièrement ceux des secteurs professionnels. L'objectif est de transformer la philosophie d'un « discours transmis » en une **habileté mentale acquise** grâce à une approche scientifique et expérimentale.

1. La Critique des méthodes actuelles

Les auteurs identifient trois dérives majeures dans l'enseignement de l'époque :

- **La tendance « idéologiste »** : Utiliser la philosophie pour transmettre une vision du monde préétablie (souvent sociologique), négligeant le processus mental de l'étudiant.
 - **La tendance « psychologiste »** : Se concentrer sur le bien-être ou la motivation du groupe (type Carl Rogers) sans structure intellectuelle rigoureuse.
 - **La tendance « empiriste »** : S'en remettre à l'intuition du professeur, ce qui rend les résultats aléatoires et impossibles à mesurer.
-

2. Le Modèle Didactique : Information — Transformation — Évaluation

Pour remédier à cela, Collin et Osana proposent un cycle d'apprentissage structuré en trois phases, calqué sur la démarche scientifique mais adapté à la réflexion conceptuelle.

A. La phase d'Information

Au lieu de commencer par des textes d'auteurs abstraits, les auteurs préconisent de partir de l'**expérience vécue** de l'étudiant (le travail, la technique, la liberté). L'étudiant doit d'abord apprendre à **décrire** sa réalité de manière précise et objective.

B. La phase de Transformation (Le cœur de la méthode)

C'est ici que l'étudiant apprend à « philosopher ». Il doit soumettre son expérience à des opérations mentales rigoureuses :

- **L'analyse conceptuelle** : Définir les termes, distinguer les sens, passer de l'anecdote au concept.
- **La problématisation** : Identifier des contradictions ou des tensions logiques dans le sujet étudié.

C. La phase d'Évaluation

Contrairement à la dissertation classique souvent subjective, l'évaluation ici est **comportementale**. On mesure si l'étudiant est capable d'exécuter des tâches précises (ex: « Distinguer nécessité et liberté dans tel exemple »). Le but est de mesurer un véritable changement de comportement mental.

3. Les Outils : Les Fiches de Travail

L'innovation majeure réside dans l'utilisation de **fiches de travail**. Ces guides forcent l'étudiant à décomposer sa pensée étape par étape. Le professeur change de rôle : il devient un « gestionnaire de laboratoire » qui accompagne l'étudiant dans sa manipulation des concepts, plutôt qu'un conférencier.

4. Les Résultats de l'Expérimentation

Le livre présente les résultats d'une année de tests en secteur professionnel. Les auteurs observent que :

- Les étudiants progressent par **paliers** (déblocages cognitifs).
- L'intérêt est décuplé lorsque le matériau de base est significatif pour eux.
- La rigueur argumentative peut être quantifiée et améliorée de manière constante.

Conclusion du livre

L'ouvrage conclut que la philosophie peut et doit devenir une **didactique scientifique**. En isolant les opérations mentales propres à la philosophie (définir, analyser, synthétiser), on permet à l'étudiant d'acquérir une autonomie de jugement durable, loin des « fantaisies intuitives » ou du dogmatisme.

CLAUDE COLLIN (1925-2018)
L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE — ESSAI DE DIDACTIQUE EXPÉRIMENTALE — 1974
NOUVELLE ÉDITION HOMMAGE — 2026

L'ENSEIGNEMENT DE LA
PHILOSOPHIE

ESSAI DE DIDACTIQUE EXPÉRIMENTALE

L'ENSEIGNEMENT DE LA **PHILOSOPHIE**

ESSAI DE DIDACTIQUE EXPÉRIMENTALE

Claude COLLIN et Zdenko OSANA

Institut de recherches didactiques de Laval inc.
420 boul. des Prairies, Laval-des-Rapides, Laval, Québec

Conception graphique et maquette

Claude Bouchard

Distributeur exclusif :

**Les Éditions Fides,
245 est, Dorchester, Montréal**

Tous droits réservés

**Institut de Recherches Didactiques de Laval inc.,
casier postal 39, Laval-des-Rapides, Laval, Qué.**

Édition : Première édition

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 2^e trimestre, 1974



CLAUDE COLLIN (1925 – 2018)
L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE
Essai de didactique expérimentale
NOUVELLE ÉDITION HOMMAGE
Fondation littéraire Fleur de Lys,
Lévis, Québec, 2026, 125 pages.

Édité par la Fondation littéraire Fleur de Lys, organisme sans but lucratif,
éditeur libraire québécois en ligne sur Internet.,
en collaboration avec L'Observatoire des nouvelles pratiques philosophiques

Adresse électronique : contact@manuscritdepot.com

Sites Internet :

<http://manuscritdepot.com/>

<https://livrequebec.com/>

Copyright© Claude Collin 1974



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 978-2-89612-670-5

Dépôt légal – 1^{er} trimestre 2026

Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé en format numérique (PDF) au Québec.

TABLE DES MATIÈRES

ÉDITION CONJOINTE	4
Fondation littéraire Fleur de Lys	4
Observatoire des nouvelles pratiques philosophiques	5
Présentation du livre par ChatGPT	6
L'Objectif Central.....	6
1. La Critique des méthodes actuelles	6
2. Le Modèle Didactique : Information — Transformation — Évaluation	7
3. Les Outils : Les Fiches de Travail	7
4. Les Résultats de l'Expérimentation	8
Conclusion du livre.....	8
Page de Faux titre de l'édition originale	9
Page de Grand titre de l'édition originale.....	10
Page des droits d'auteur et ISBN de l'édition originale.....	11
Droits d'auteur de la nouvelle édition	12
TABLE DES MATIÈRES	13
INTRODUCTION.....	16
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE	18
A) L'état actuel de l'enseignement de la philosophie	18
1) La tendance « idéologiste »	20
2) La tendance « psychologiste »	22
3) La tendance empiriste.....	25
B) Les conditions d'une recherche scientifique en pédagogie	28

1) Le fait pédagogique	28
2) Le traitement scientifique	29
3) Possibilité d'une didactique de la philosophie	31
C) Limite et portée de ce travail	36
CHAPITRE II DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIE — DIDACTIQUE ET PHILOSOPHIE	38
A) Didactique et pédagogie	38
1) Le sujet de l'enseignement philosophique	39
2) L'enseignant	41
3) Les objectifs	41
4) Méthodologie et moyens didactiques	44
B) Une didactique de la philosophie	47
1) Premier aspect: l'objet de la «pédagogie expérimentale», en philosophie	48
2) Deuxième aspect: le contenu de la pédagogie expérimentale	49
3) Troisième aspect: la méthode	51
C) Conclusion	51
CHAPITRE III ÉLABORATION DE LA MÉTHODE PÉDAGOGIQUE	55
A) Symbiose entre la méthode philosophique et la méthode d'apprentissage	55
1) L'acquisition d'une nouvelle information	55
2) La transformation	56
3) La vérification	57
B) Les étapes de l'apprentissage philosophique	58
C) Les conditions générales de l'expérimentation	72
1) Les objectifs	72
2) Le contenu	73
3) Les résultats	73

CHAPITRE IV MÉTHODE PRÉPHILOSOPHIQUE : ÉLÉMENTS D'EXPÉRIMENTATION	74
A) La méthode	75
1. Ce que l'enseignant est censé faire	75
2 Ce que l'étudiant est censé faire	81
B) Éléments d'expérimentation	83
1 Le problème expérimental	83
2 La recherche	84
V) CONCLUSIONS GÉNÉRALE	100
VI) ANNEXES	102
ANNEXE I - Exemples du procédé fondamental observé chez les philosophes ..	102
ANNEXE II - Exemples de travaux des étudiants	104
DEUXIÈME ÉPREUVE	114
TEXTE III - TYPE III	114
Bibliographie	118
QUATRIÈME DE COUVERTURE	123

INTRODUCTION

Afin de donner à l'enseignement de la philosophie, au niveau des Collèges d'Enseignement Général et Professionnel (CEGEP), un peu de crédibilité et d'objectivité, et en vue de contribuer, d'autre part, à l'effort commun qui se fait dans le domaine de l'enseignement de cette discipline à travers tout le Québec depuis la réforme de l'Éducation au début des années 60, nous nous sommes assigné la tâche de concilier deux tendances qui, jusqu'à présent, étaient antagonistes, et qui pourraient, à la condition d'être bien comprises, contribuer grandement à la solution des problèmes pédagogiques dans nos écoles.

En effet, il s'agit de donner à l'enseignement empirique de la philosophie l'appui de la pédagogie scientifique, c'est-à-dire, de soumettre l'enseignement de cette discipline au même genre de contrôle qui régit, mutatis mutandis, l'enseignement des branches scolaires élémentaires. Nous nous sommes efforcés de démontrer la possibilité de cette jonction, pourvu que l'enseignement soit conduit de telle façon que l'apprentissage de la discipline réponde aux trois grands facteurs contrôlables, à savoir : le contenu, la tâche à accomplir et les résultats (didactique expérimentale).

En prenant comme postulat que les constantes du travail fondamental des philosophes comportent trois étapes (l'information, l'analyse suivie de la problématisation, et la solution des problèmes), nous traduisons cette activité mentale des philosophes en termes d'apprentissage scolaire. À l'information correspond la description des expériences particulières ou collectives des étudiants; à l'analyse et à la problématisation correspond la transposition des données de l'expérience en termes philosophiques ; et, à l'argumentation philosophique correspond la détermination du sens philosophique du contenu.

Sur le plan psycho-pédagogique, les trois étapes précitées se traduisent comme suit : la première activité mentale de l'étudiant consiste à isoler et identifier les éléments cognitifs (concepts); la deuxième étape correspond au remplacement des concepts ordinaires par des concepts philosophiques correspondants ; et la troisième consiste à établir des relations entre les éléments ainsi constitués.

Sur cette base philosophico-psycho-pédagogique, nous avons construit une méthode d'enseignement à laquelle nous avons soumis les étudiants pendant un semestre. Les résultats de la deuxième épreuve de contrôle montrent un acquis net des opérations mentales proposées, mais ils devront être confirmés lors d'épreuves subséquentes.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

Avant de formuler la problématique de l'enseignement de la philosophie, telle que nous l'envisageons au cours de ce travail, et d'en proposer une solution, il nous semble important d'esquisser un tableau de l'état actuel de l'enseignement de la philosophie au niveau des Collèges (CEGEP)¹, tout en soulignant un certain nombre de difficultés inhérentes à la nature même de notre recherche.

A) L'état actuel de l'enseignement de la philosophie

Il est certain que la transformation du système d'enseignement, amorcée dans le Québec depuis quelques années, l'évolution socio-culturelle rapide des étudiants, et l'ambiguïté de la philosophie elle-même, comme discipline de l'esprit, aux yeux des enseignants et des étudiants, constituent déjà des raisons d'être des difficultés que tous perçoivent au niveau de l'enseignement collégial de la philosophie. Le passage brusque d'un système d'éducation conçu en fonction et selon les postulats d'une culture traditionnelle, à un autre qui se voudrait pleinement adapté aux exigences d'une société en pleine évolution technique et industrielle, pose de multiples

¹ (1) Dans la province de Québec, le système scolaire comprend 4 niveaux: 1) l'élémentaire (de la première à la sixième année); 2) le secondaire (de la septième à la douzième année); 3) C.E.G.E.P. (Collège d'Enseignement Général et Professionnel) qui joue un double rôle: le cours général prépare les étudiants à l'Université; le cours professionnel offre la formation professionnelle permettant l'entrée immédiate sur le marché du travail, (par exemple: l'informatique, les arts plastiques, aménagement intérieur, technique électronique, etc.) et finalement 4) l'Université.

problèmes touchant les bases mêmes de l'enseignement. Par-delà les structures, ce sont les objectifs de l'éducation et la fonction sociale de l'École qui sont impliqués dans cette remise en question.

Il n'est donc pas étonnant, dans les circonstances, que les objectifs particuliers de l'enseignement de la philosophie soient l'objet d'une modification continue. Il suffit, pour s'en rendre compte, de consulter les contenus des programmes proposés par la Direction Générale des Programmes et Examens au niveau collégial, depuis la fondation des CEGEP (Collège d'Enseignement Général et Professionnel)². Nous y découvrons des changements annuels au niveau des contenus et des méthodes suggérées. Soulignons, cependant, qu'à travers ces changements annuels, se dessine un effort pour résoudre des problèmes qui restent toujours en suspens, et que tous les enseignants rencontrent continuellement. Après cinq ans (1968-73), on en vient à la présentation d'un programme thématique, où le souci d'un pluralisme doctrinal apparaît clairement ; ce qui se prête bien, selon nous, à des recherches d'ordre purement pédagogique.

Comme on le voit, il serait parfaitement inutile de parler de « faillite » de l'enseignement traditionnel, et de jeter par-dessus bord les valeurs dont il était porteur et les moyens didactiques qu'il utilisait. Il s'agit plutôt de prendre conscience d'une réalité pédagogique nouvelle qui exige un renouvellement de nos procédés pédagogiques, et, plus particulièrement, une clarification des éléments qui entrent dans la problématique de l'enseignement de la philosophie.

Dans le cadre de l'éducation traditionnelle, le professeur de philosophie dispensait un cours magistral et exigeait un certain nombre de travaux de dissertation sur des sujets conventionnels traités par les grands philosophes. Il cherchait à faire assimiler un certain nombre de connaissances par les étudiants. Ces objectifs pédagogiques s'inscrivaient dans l'optique d'un *système monolithique* et devaient contribuer à la formation d'un citoyen bien-pensant et cultivé, selon les critères d'une conception de l'homme propre à cette époque. Or, les enseignants d'aujourd'hui sentent bien que ces objectifs et ces moyens sont dépassés et ne collent plus à la réalité.

² Cahiers de l'Enseignement Collégial 1971-1972 Renseignements Éducation Physique Langue et Littérature Philosophie Mathématiques - Anglais, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1971, pp. 0-52 à 062.

D'une part, les professeurs de philosophie formulent un certain nombre de plaintes à l'égard des étudiants : absence de participation, difficulté de percevoir le message philosophique, de le comprendre et de l'assimiler, manque d'intérêt, niveau supposément peu élevé de la culture générale de l'étudiant moyen. D'autre part, les étudiants ne trouvent satisfaction dans à peu près aucun aspect de l'enseignement de la philosophie.^{3 et 4}

En pratique, le professeur se voit dans l'obligation de déduire l'objectif pédagogique de sa propre conception de l'éducation et de la philosophie : ce qui entraîne une réinvention continuelle des contenus des cours et des moyens pédagogiques, que l'on voudrait toujours plus susceptibles d'intéresser les étudiants, mais dont l'efficacité pédagogique demeure aléatoire.

Ce climat ambigu et incertain où baigne l'enseignement de la philosophie, favorise, de fait, les trois tendances suivantes : d'abord, l'empirisme au niveau des méthodes ; ensuite, un certain psychologisme qui consiste à attendre des données de la psychologie des éléments valables de solution;⁵ enfin, une tentative de résoudre les problèmes pédagogiques en faisant appel à une idéologie.

Nous avons cru devoir nous éloigner de toutes ces tendances, car il nous semblait, en suivant l'une ou l'autre de ces voies, réduire la problématique de l'enseignement de la philosophie à des aspects qui, tout en étant relativement importants, laissent intact l'essentiel du problème.

1) La tendance « idéologiste »

Notre souci d'envisager scientifiquement les problèmes pédagogiques ne nous autorisait pas à considérer comme important quelque point de vue idéologique que ce soit. Nous ne concevons pas la pédagogie comme la transmission d'une culture donnée, toute faite. Nous n'ignorons pas l'influence que peut avoir sur l'étudiant la conception que le pédagogue se fait de l'homme et de la société. Mais une idéologie ne nous apprend strictement rien sur le processus suivant lequel l'étudiant apprend à

³ François Gagné et Marie Chabot : PERPE, une conception neuve du perfectionnement pédagogique, Prospectives, Vol. 6, no 3, 1970.

⁴ François Gagné et Marie Chabot : « PERPE-PHILO » Test sur la perception des étudiants de l'enseignement de la philosophie au Collégial, ministère de l'Éducation, Montréal, 1971.

⁵ R. Buyse : « L'expérimentation en Pédagogie », Lamertin, Bruxelles, 1935, pp. 55 S.

philosopher. Toute prise de position idéologique sur ce processus ne peut être qu'aprioriste et arbitraire, puisqu'en principe, elle n'est pas le fruit d'une observation méthodique des faits.

Dans une société comme la nôtre, où la recherche en pédagogie, au niveau universitaire, est pratiquement inexistante,⁶ il n'est pas étonnant que quelques collègues se laissent séduire par la tentation idéologiste. Ainsi, par exemple, dans quelques CEGEP du Québec, on a substitué au programme-cadre thématique de la Direction Générale de l'Enseignement Collégiale (DIGEC) un programme typiquement idéologique.

Or, ce qu'il y a de remarquable dans ces nouveaux programmes, c'est la confusion qui paraît entre la pédagogie et la philosophie, et aussi entre la science et la philosophie.

Pour justifier ces programmes, on fait appel à des arguments d'ordre philosophique, là où il conviendrait d'apporter des faits précis.⁷ On introduit l'étudiant à l'ensemble des cours, en lui demandant d'assimiler un certain nombre de concepts sociologiques, et rien n'indique comment transformer un concept sociologique en un concept philosophique. Quelle que soit la valeur de l'idéologie, le problème pédagogique reste entier, aussi longtemps que l'on ne parvient pas à démontrer, à l'aide de faits, comment les étudiants fonctionnent mentalement face à l'apprentissage philosophique. Il se peut que l'étudiant passe spontanément d'un concept scientifique au concept philosophique correspondant, mais aucune expérimentation n'a pu le démontrer ; bien au contraire, cette opération mentale est l'une des plus difficiles, d'après les travaux que nous avons élaborés expérimentalement à ce sujet.⁸

D'ailleurs, le choix d'un outillage conceptuel exclusivement sociologique repose sur une confusion de l'apprentissage philosophique. Dans sa phase informative, l'enseignement philosophique ne saurait se limiter à l'apprentissage de concepts issus d'une seule science, à moins de limiter arbitrairement la philosophie à n'être qu'un prolongement de la sociologie, ou de quelque autre science. On peut toujours

⁶ La recherche Pédagogique au Québec, ministère de l'Éducation, 1971.

⁷ cf. plus loin p. 22-3.

⁸ cf. plus loin p. 23.

tenter de justifier philosophiquement l'enseignement d'une doctrine ; mais même alors, il n'est pas certain que le but philosophique poursuivi sera atteint automatiquement. C'est dire que le problème pédagogique reste entier, pour la simple raison que l'objectif pédagogique appartient à un ordre de pensée différent de l'objectif philosophique.⁹

Si la réforme de l'enseignement de la philosophie ne consistait qu'à substituer une doctrine philosophique à une autre, elle serait aussi discutable que cette nouvelle philosophie. Pour notre part, nous croyons que l'essentiel de la réforme de l'Éducation doit être d'ordre pédagogique : ce qui implique que l'on sache distinguer les différents ordres du savoir et les degrés du savoir, au point de départ, pour ensuite être capable de procéder scientifiquement à l'élaboration des programmes, des méthodes et des procédés d'évaluation.

2) La tendance « psychologiste »

Une seconde tendance, tout à fait à l'opposé de la première, se manifeste à travers certaines publications produites par les différents organismes chargés de la pédagogie dans les CEGEP.

Par exemple, dans la Revue « Cheminement » (vol. I, no 2, 1972),¹⁰ on reproduit une interview de Rogers, très révélatrice d'un esprit qui se rencontre souvent dans la pratique de l'enseignement de la philosophie. Nous avons là un parfait exemple d'interprétation philosophique de la pédagogie, basée sur un certain nombre de connaissances psychologiques, interprétées avec beaucoup de fantaisie et totalement dépourvues de préoccupation scientifique.

« Aucune connaissance n'étant plus certaine, la seule chose que nous puissions enseigner actuellement, affirme Rogers, c'est apprendre à apprendre. ».

Théoriquement parlant, il s'agit bien en effet, lorsqu'on parle de pédagogie, d'apprendre à apprendre. Mais, que signifie cette expression, pratiquement ? Car, il s'agit de savoir qui apprend à apprendre, comment apprendre à apprendre, et quand apprendre à apprendre.

⁹ Mialaret et Debesse, « Traité des Sciences Pédagogiques », Tome I, Introduction, p. 44, P.U.F., 1969.

¹⁰ Cheminement organe officiel du Service d'Animation et de Recherche du Collège du Vieux-Montréal.

Rogers répond sans la moindre hésitation : « Qui ? — l'enfant. Quand ? quand il est motivé. Quoi ? ce qui l'intéresse. Comment ? spontanément, au moyen du groupe. Que les enfants soient libres de faire ce qu'ils veulent. Il s'agit de créer le climat propice pour qu'il existe des relations personnelles. Toutes les méthodes techniques sont utilisées avec profit. ». En théorie, tout cela est bien beau, mais on nage dans l'illusion et l'irréel. Car, apprendre, c'est maîtriser un certain comportement mental par rapport à un problème posé. Ce qui signifie qu'il s'agit de maîtriser dans le temps et l'espace toutes les données qui doivent contribuer à la position du problème et à sa solution. En théorie, cette organisation dans le temps et l'espace peut procéder soit d'une connaissance préétablie, soit de l'expérience vécue obtenue par essais et erreurs. Si cette succession dans le temps et l'espace est déterminée par une connaissance préétablie, alors l'apprentissage ne peut pas se faire comme les étudiants devraient le réaliser, selon la formule de Rogers ; mais un tel apprentissage a l'avantage d'être plus rapide et plus économique.

Si, par contre, cette organisation des moyens pour apprendre dépend des essais et erreurs, l'apprentissage sera beaucoup plus lent, diversifié et incertain. Car, l'apprentissage n'est pas automatiquement meilleur s'il est laissé à la discrétion de celui qui s'intéresse à l'organiser, mais dans la mesure où chacun, individuellement, se trouve capable de saisir les directives données. Si, dans telle situation, le groupe aussi homogène qu'il soit, s'applique à trouver lui-même la succession dans le temps et l'espace des meilleurs moyens d'apprendre, théoriquement parlant, il devrait s'ensuire que le groupe qui possède déjà cette disposition perdrait moins de temps.

Or, puisqu'aucune question concernant l'activité pédagogique ne peut être résolue théoriquement, il faudrait soumettre les avantages et les désavantages de deux groupes différents à un examen expérimental. En d'autres termes, la proposition de travailler en éducation par le système de travail libre, est une affirmation aussi gratuite que sa contradictoire, à savoir, travailler dans un système imposé par d'autres.

Il est vrai que cette méthode de Rogers permet à l'individu de développer son affectivité à l'égard des objets de connaissance, mais elle n'apprend pas à apprendre. Elle demeure impuissante devant celui qui ne peut apprendre, car elle ne dit rien de spécifique sur le processus mental de l'apprentissage d'une idée.

On pourrait citer plusieurs autres manifestations de cette tendance « psychologue » qui est sans doute la plus répandue au Québec. Par exemple, le rapport de la commission d'étude sur les cours communs (Rapport Roquet)¹¹ et aussi, le « Test PERPE-PHILO. »¹²

Quoi qu'il en soit, sans vouloir contester la fécondité, encore hypothétique, il faut bien le dire, des idées-force d'une certaine pédagogie issue de ce contexte (non-directivité, auto-évaluation, dynamique de groupe, pédagogie de situation, etc.) il nous a semblé nécessaire d'élargir le concept de la psychologie, tout en nous efforçant de le replacer dans l'ensemble de la problématique de l'enseignement de la philosophie.

Non seulement est-il important d'explorer l'état psychologique des étudiants à qui s'adresse l'enseignement de la philosophie, mais il est aussi nécessaire de préciser ce qu'est la philosophie d'un point de vue psychologique. On doit savoir à quelle sorte d'apprentissage seront soumis les étudiants qui entreprendront l'étude des éléments de la philosophie. Ce n'est qu'à ce moment, et en fonction de cet objectif, que leurs réactions prendront un sens déterminant sur le plan pédagogique.

D'autre part, un certain nombre de problèmes pédagogiques proviennent de l'état psychologique des étudiants. Nous savons qu'ils sont insatisfaits de l'enseignement philosophique qu'ils reçoivent. Mais nous ignorons ce qu'ils sont socialement et psychologiquement en tant qu'étudiants, ce qu'ils sont capables de faire au point de vue mécanisme mental et psychique, leur comportement mental habituel devant les problèmes qu'ils rencontrent pendant leur vie estudiantine concernant, par exemple, les concepts appris et utilisés, la solution de problèmes de toutes sortes, l'analyse, etc. Ce n'est qu'en cours de route, d'une façon empirique et imprécise, que l'enseignant découvre les faits pédagogiques importants. Il faut remarquer, aussi, que les conditions matérielles de l'enseignement (locaux, nombre d'élèves, constitution hétérogènes des groupes,) ne vont pas dans le sens souhaité. Cependant, il est certain que, tant que nous ne saurons pas ce qu'ils sont sur un plan

¹¹ Z.-A. Ozana et C. Collin, « Sur le Rapport Roquet », L'Action nationale, Vol. LX. no 8.

¹² : Z.-A. Ozana et C. Collin. « Le Test PERPE-PHILO », Perspectives, nov. 1971.

psychopédagogique, c'est-à-dire ce dont ils sont mentalement capables, nous n'aurons pas amorcé une solution qui puisse s'avérer valable.

3) La tendance empiriste

Le problème de l'enseignement de la philosophie est encore plus complexe que cela, si l'on songe à l'ambiguïté de la philosophie elle-même en tant que discipline de l'esprit. Nous ne sommes plus à l'époque où n'existait qu'une philosophie officielle dont les options et les méthodes constituaient un dogme. Pour plusieurs, il semble plus vrai d'affirmer maintenant que la philosophie elle-même ne possède pas de méthode propre. Ce qui porterait à croire que l'activité pédagogique de son côté, lorsqu'il s'agit de philosophie, en serait dépourvue.

En pratique, d'ailleurs, l'enseignant est naturellement incliné à s'attacher à une méthode correspondant à sa propre démarche philosophique. Cette situation nous semble d'autant plus délicate qu'une méthode philosophique implique souvent une conception particulière de la philosophie et une option philosophique. Il n'est pas facile, dans ces conditions, d'éviter un certain dogmatisme que la plupart des enseignants réprouvent par ailleurs théoriquement. Mais la difficulté qui semble pratiquement insurmontable réside dans le fait que la distinction entre méthode philosophique et méthode pédagogique n'est pas évidente pour tout le monde. Cette distinction s'explique par les considérations suivantes :

Une méthode pédagogique a trait à une technique plus qu'à la réflexion elle-même. Elle est d'ordre pratique, liée à une situation extérieure précise et utilise des moyens extérieurs distribués dans le temps et l'espace. Elle comporte une organisation des moyens pour apprendre à développer une capacité intellectuelle spécifique. Son principal problème consiste à trouver les moyens appropriés en vue d'opérer tel changement dans la capacité mentale de l'étudiant.

Une méthode philosophique est d'ordre théorique, purement mentale : elle est un processus intellectuel pour résoudre des problèmes philosophiques : elle évolue à l'aide d'un outillage conceptuel.

Par exemple, l'analyse et la synthèse sont des opérations intellectuelles pour comprendre et expliquer le réel. Une méthode pédagogique utilisera des moyens pratiques, exposés, exercices, contrôles, etc. en vue de faire maîtriser ces opérations.

Une méthode philosophique est un procédé plus vaste, plus général, qui consiste à utiliser ces opérations et d'autres, selon un ordre et des implications qui lui sont propres. À ce sujet, il convient de remarquer que toute méthode philosophique implique, au point de départ, une conception du procédé mental supposé idéal pour parvenir à la compréhension et à l'explication de la réalité. Ces méthodes philosophiques sont nombreuses, à partir de la méthode socratique jusqu'aux méthodes actuelles, lesquelles assument, au point de départ, que seul le procédé scientifique est valable comme procédé mental. Il s'agit alors d'une confusion entre les deux procédés, qui se situent pourtant à des niveaux différents. (Nous en parlerons plus loin)

Parfois le philosophe se nie lui-même par la primauté que son intuition lui fait accorder à la méthode scientifique. Ce qui explique, d'ailleurs, que beaucoup de philosophes de cette tendance font tout autre chose que de la philosophie, soit qu'ils aient perdu foi en ce genre de réflexion, ou qu'ils croient au dépassement de la philosophie. Cette perte d'identité de la philosophie peut sans doute s'expliquer de multiples façons, mais nous avons la conviction que ce n'est, pour elle, qu'une occasion de se dépouiller, de laisser de côté tout son accessoire accidentel, pour sauver ce qui lui est essentiel. De plus, il faut bien remarquer que ceux-là mêmes qui nient consciemment la spécificité de la philosophie, l'affirment par le fait même, car ils sont obligés pour ce faire de se situer à un niveau de réflexion typiquement philosophique.

De toute façon, nous formulons l'hypothèse nécessaire au pédagogue, à savoir qu'il existe un procédé propre à la philosophie. Autrement, il faudrait que l'enseignant admette qu'il n'enseigne pas à philosopher, mais qu'il communique des sciences ou des philosophies.

Nous pouvons ajouter qu'un problème semblable se rencontre au niveau de l'enseignement des sciences, en ce sens que l'étudiant semble beaucoup plus acquérir un grand nombre de connaissances scientifiques plutôt qu'un esprit scientifique.¹³ Mais c'est une autre question.

L'enseignant, d'une façon générale, est convaincu qu'il s'agit de permettre aux étudiants d'apprendre à penser avec rigueur. À ses yeux, il suffit de faire appel à un présupposé mécanisme mental, latent chez l'étudiant, qui se mettrait en œuvre spontanément au contact d'un contenu philosophique.

Cette dernière tendance est probablement la plus valable d'un point de vue pédagogique. Hubert Grenier exprime bien cette attitude en rappelant qu'il n'y a pas d'autres moyens d'introduire les autres à la pensée que de penser soi-même. Tous les enseignants d'expérience savent que la pensée, comme activité pédagogique, est un art, et peut-être le seul qui soit vraiment efficace dans l'enseignement de la philosophie.

Mais outre le fait que tous ne possèdent d'une façon instinctive cet art, nous croyons qu'il peut être amélioré grandement par la science pédagogique. Pour cela, il faut absolument que le pédagogue puisse clarifier le ou les procédés de la pensée, et sache utiliser les moyens éprouvés scientifiquement pour atteindre des résultats meilleurs et plus rapidement.

Au fond, nous dirions que cette façon de considérer l'enseignement qu'exprime Hubert Grenier, est bien celle du philosophe. Elle n'est pas celle du pédagogue.

Ce mode tout à fait empirique d'envisager l'apprentissage nous porte à penser que tout enseignant possède une conception psychopédagogique de l'étudiant, laquelle tend malheureusement à rester à l'état de supposition, parce qu'elle n'est pas apte à susciter des recherches proprement pédagogiques.

On peut donc affirmer qu'il existe une problématique de l'enseignement de la philosophie au niveau collégial qui préoccupe les enseignants d'une façon très sérieuse. Elle s'explique par l'évolution rapide du système d'enseignement, par l'état socioculturel des étudiants, et aussi par les difficultés inhérentes à la philosophie en

¹³ cf Jean Fourastié, « Faillite de l'université? » Gallimard, 1972

tant que discipline de l'esprit. Le problème est donc le suivant : est-il possible de procéder scientifiquement à l'élaboration d'une méthode d'enseignement de la philosophie dont on pourrait mesurer l'efficacité? Nous répondons affirmativement et, après en avoir établi les conditions, nous proposons une telle méthode.

B) Les conditions d'une recherche scientifique en pédagogie

À notre avis, une telle méthode pourrait s'inscrire dans une vision d'ensemble de la pédagogie et de la didactique. La démarche scientifique devrait comporter l'établissement des faits pédagogiques, relatifs à l'enseignement de la philosophie, dûment observés et classifiés, la formulation de l'hypothèse et l'expérimentation.^{14 et 15}

L'une des difficultés d'un tel travail réside dans la notion de fait pédagogique qu'il est absolument nécessaire de clarifier, avant de l'appliquer à la didactique et de lui faire subir le traitement scientifique adéquat.

1) Le fait pédagogique

Si nous admettons qu'un fait est l'objet d'un jugement reliant deux éléments, à savoir une réalité existante et constatée d'une part, et une qualité attribuée à cette réalité d'autre part, on peut dire que le fait pédagogique implique un jugement reliant deux éléments : un élément constitutif de la réalité scolaire, et un autre relevant de l'ordre soit psychopédagogique, sociologique, philosophique, administratif, ou autre.¹⁶ Ainsi, par exemple, les éléments constitutifs du fait pédagogique seraient : l'élève, l'enseignant, une méthode décrite, les moyens didactiques utilisés, l'évaluation, le rendement, etc.¹⁷ D'autre part, les attributions possibles seraient des aspects concernant la psychologie (ex : l'élève n'est pas motivé pour un tel travail; ou bien il n'a pas appris l'essentiel de tel concept étudié, etc.); des aspects concernant l'administration (v.g l'enseignant se sert de tel ou tel manuel imposé), ou la sociologie (par exemple : les rendement des écoliers dépend des conditions matériels et sociales).

¹⁴ R. Buyse, op. cit. , pp. 134 ss

¹⁵ N.L. Gage, «Handbook of Research on Teaching», Chicago, McNally, 1965, pp. 48-51

¹⁶ N.L. Gage, op. cit. , p. 45

¹⁷ R Buyse, op cit., p 43, p 53

Comme nous pouvons le constater, les faits pédagogiques sont multiples et variés. En général, ce sont tous les faits qui contiennent, au moins partiellement, des relations avec une situation pédagogique et dans la mesure où ils sont établis sur la base de la présence de deux éléments composants. Il est évident, d'un autre côté, que certains faits pédagogiques se prêtent mieux que d'autres à l'examen scientifique et que certains faits ne peuvent tout simplement pas faire l'objet d'un examen objectif, parce que l'un ou l'autre des éléments requis pour leur constitution, ne reposent que sur la base fragile de l'opinion de celui qui les avait établis. Ceci nous amène à affirmer que, dans le problème qui nous occupe, il doit être possible d'établir les faits pédagogiques; qu'il y a, dans l'enseignement de la philosophie, des faits qui remplissent toutes les conditions nécessaires à un traitement scientifique; mais qu'il existe, à l'heure actuelle, beaucoup de convictions, opinions, affirmations auxquelles on attribue une valeur de vérité scientifique, quoiqu'elles ne réunissent pas, à l'examen attentif de leur constitution, les conditions de faits pédagogiques proprement dits.¹⁸

Car, pour l'élaboration d'une didactique scientifique, les faits doivent être quantifiables.¹⁹ et ²⁰

2) Le traitement scientifique

Il s'ensuit qu'en ce qui concerne l'étudiant, il ne saurait être question de l'envisager sous son aspect sociologique ou culturel, mais bien au contraire, sous l'aspect psychologique, exprimé en termes de réaction face à l'apprentissage. Pour y arriver, il convient que l'attribution s'exprime en termes susceptibles d'être quantifiés. Ce que nous devons rechercher, c'est l'aspect mental de l'étudiant, non son aspect émotif. C'est-à-dire que nous devons étudier la réalité « étudiant » sous son aspect « mental », où l'attribution sera de même ordre, c'est-à-dire l'aspect « mental » de l'apprentissage. Alors, nous pouvons savoir si un fait pédagogique mérite d'être retenu aux fins de l'examen scientifique.

¹⁸ R. Buyse, op. cit., p. 53

¹⁹ R. Buyse, op. cit., p. 53

²⁰ R. Buyse, cité dans M. Debesse et G Mialaret: «Traité des Sciences Pédagogiques», tome I, pp. 44 ss, P U F., 1969

Mais il ne suffit pas d'être en possession d'un seul fait. La science n'est possible que si nous sommes en présence de deux ou plusieurs faits consécutifs dont on mesure le degré de succession nécessaire.

Par exemple :

- a) le professeur donne un cours sur un aspect d'un système philosophique ;
- b) les étudiants ont fait un progrès notable dans l'apprentissage de ce système.

Ces faits peuvent constituer une base de recherche scientifique, à la condition qu'ils soient traités selon les règles admises dans l'investigation scientifique. En effet, on peut extraire de ces deux faits une relation, étant donné qu'ils appartiennent à la même catégorie pédagogique, à savoir une situation d'apprentissage, et qu'il est clairement question d'une tâche à accomplir par les étudiants, et que les étudiants ont subi une certaine modification dans leur réaction psychologique. La relation dont il est question ici s'enracine en la possibilité d'expliquer un phénomène par un autre, ou en la recherche d'un lien de causalité entre l'action de l'enseignant et la réaction de l'élève sous l'aspect

Mais le traitement scientifique exige qu'on puisse observer le fait brut, c'est-à-dire le clarifier en le décrivant d'une façon plus détaillée et précise, en termes scientifiques. Il faut ensuite isoler ces faits, les ordonner, les relier sous forme de classification. Pour que cette dernière phase soit possible, il faut trouver les caractéristiques mesurables; en d'autres termes, il faut se situer sur le plan du changement de comportement mental.²¹

Du point de vue de la didactique, on pourrait donc dire que le fait pédagogique se définit comme l'expression d'un changement survenu, une modification qui s'est opérée entre un premier état, qu'on pourrait appeler l'état initial, et un second état, le point d'arrivée, suite à une activité mentale imposée par l'apprentissage. Il s'ensuit qu'à strictement parler, tout fait pédagogique peut comporter plusieurs éléments essentiels, à savoir: le genre d'apprentissage à conférer à l'individu, la tâche précise à accomplir par l'étudiant, et la réaction de l'étudiant face à cette tâche. Ces éléments, considérés séparément, ne constituent pas, d'un point de vue scientifique,

²¹ Bloom, S. J, « Taxonomie des Objectifs Pédagogiques », Éducation Nouvelle, Montréal, 1 969, pp. 14-15

un fait pédagogique, ni même une base suffisante pour l'élaboration d'une didactique. Par exemple, la connaissance des livres utilisés, la détermination des buts spécifiques de la philosophie, l'explication détaillée d'un système pédagogique, certaines méthodes nouvelles et appliquées à l'enseignement de la philosophie (audio-visuel, séminar, discussion, etc.) ne constituent pas, considérées en elles-mêmes, des faits pédagogiques et ne sont pas suffisantes pour l'élaboration d'une didactique. Il faut la conjonction de trois éléments, c'est-à-dire la connaissance ou la description de la méthode, la tâche imposée aux sujets et l'expression des résultats. Il n'est pas nécessaire de posséder une connaissance détaillée de tous les aspects de ces éléments, ni d'être en possession de tous les faits, mais, au moins, faut-il qu'on soit en possession de certaines indications concernant la nature de ces éléments.²²

3) Possibilité d'une didactique de la philosophie

Nous pouvons dire qu'une didactique de la philosophie est possible, car nous disposons déjà de tous les éléments permettant l'établissement des faits pédagogiques. Ces derniers, en réalité, naissent de la pratique effective de l'enseignement de la philosophie. En effet, nous connaissons, au moins par oui-dire, les différentes méthodes qu'utilisent les professeurs (par exemple: exposé magistral, séminaire, travaux d'équipe, enseignement audio-visuel). En plus, l'examen attentif des travaux imposés ainsi que celui des questions posées, nous révèlent la nature des tâches que doivent accomplir les étudiants. Nous savons aussi qu'il est possible de recueillir des résultats, c'est-à-dire le genre de travaux que produisent les étudiants (examens écrits, dissertations, comptes rendus, synthèses, etc.). Mais tous ces éléments ne sont pas et n'ont jamais été utilisés systématiquement en vue d'en étudier la valeur et l'importance. Il est évident, dans ces conditions, que l'examen scientifique de l'activité pédagogique dans les collèges est pratiquement inexistant quoique techniquement possible.

Nous pouvons donc affirmer, à toutes fins utiles, que les données techniques initiales pour une recherche scientifique sont présentes; ce qui fait défaut, c'est un système de catégorisation des travaux des étudiants exprimés en termes de fonctionnement mental. Sans ces critères d'évaluation, on ne saurait être objectif. En d'autres

²² R Buyse, op. cit. , pp. 58 et 108.

termes, ce n'est qu'à la condition de pouvoir disposer de critères éprouvés que nous pourrions mesurer les résultats.

Or, pour obtenir ces critères, il est nécessaire de faire une étude préalable qui démontre l'acquis du sujet, exprimé en termes psychologiques, et certains principes que nous pouvons en inférer.

Par exemple, au cours de l'année scolaire 1971-72, nous avons proposé aux étudiants un travail d'analyse philosophique. Dans 10 classes, au début de la session d'automne 1971, les enseignants ont demandé à 300 étudiants d'analyser un des deux énoncés suivants:

- a) les cimetières sont pleins de gens qui se croyaient indispensables, et
- b) l'ami c'est quelqu'un avec qui je puis penser tout haut.

La tâche devant laquelle se trouvaient les étudiants consistait à analyser, selon leur mode de pensée et l'habitude mentale acquise pendant les études secondaires, une pensée. L'enseignant devait expliquer aux étudiants le but du travail imposé (recherche en pédagogie) et leur rappeler qu'il ne s'agissait en réalité que d'un travail dont ils avaient déjà une certaine expérience, puisqu'ils étaient supposément déjà initiés à divers types d'analyse, (par exemple, analyse littéraire, grammaticale, chimique, mathématique, etc.). Le but de cette épreuve était donc d'étudier le comportement des étudiants et leur réaction mentale face à un problème d'ordre philosophique. D'autre part, le problème psychopédagogique fut de déterminer, ne fut-ce qu'approximativement, le genre de transfert de l'apprentissage de raisonnement analytique dans les disciplines déjà connues, à une autre, non encore étudiée (philosophie).

L'examen de cette situation pédagogique nous est apparu d'autant plus intéressant que nous savions qu'aucun des étudiants n'avait eu l'occasion, au préalable, de prendre connaissance de la méthode philosophique en général, ni, encore moins, de l'analyse que nous avons envisagée comme méthode philosophique par excellence. Les résultats, même en tenant compte du fait qu'ils n'étaient pas traités avec toute la rigueur scientifique, nous ont révélé certaines constantes. Ainsi, pratiquement personne n'a réalisé une analyse serrée du contenu qu'on leur avait proposé. Le travail d'analyse par éléments ne fut effectué que par cinq étudiants (1.7%). Par

contre, on a observé un penchant prononcé pour ce que nous pourrions appeler « l'associationisme » des idées. Ces sujets élargissent les faits énoncés, amoncellent des considérations relevant de plusieurs domaines connus, mais leur niveau de compréhension ou de pouvoir d'explication reste inchangé. 287 étudiants, soit 95.7% présentent cette caractéristique dans leur travail d'analyse. On s'est aperçu également que quelques étudiants, très peu nombreux (2.6%), atteignaient un degré de compréhension, sans avoir eu recours à aucune analyse exprimée, c'est-à-dire sans avoir eu besoin de procéder d'une façon méthodique pour arriver au résultat demandé. On peut remarquer aussi que 98.3% commencent par exprimer un sens global des propositions, en prenant les termes dans le sens vulgaire. Une analyse plus poussée et plus détaillée des résultats que nous nous proposons d'effectuer nous livrera, sans doute, de nouvelles vues sur cette question si importante, à savoir, la connaissance des réactions mentales de l'étudiant face au travail qu'il est appelé à faire au cours de l'apprentissage de la philosophie. Mais il est d'ores et déjà acquis qu'une telle étude est possible et que, si elle est menée selon toutes les règles de l'art, elle livrera des faits d'une extrême importance pour la recherche didactique.

Enfin, la classification des faits pédagogiques se fait d'après ce que nous connaissons des différents types mentaux (comme, par exemple, le type déductif, inductif, intuitif, etc.). D'autre part, quelle que soit la difficulté de réaliser l'unité de pensée dans ce domaine, il semble cependant clair que tous les philosophes, dans leurs écrits, suivent un mode identique de procéder que nous expliquerons par la suite. En effet, avant d'entreprendre la réflexion philosophique proprement dite, à savoir la clarification, la ramification et la détermination de la signification des concepts, le philosophe doit accomplir un travail préparatoire qui comporte, grosso modo, trois phases distinctes. Dans la première phase, il s'agit de recueillir toute l'information concernant un état de choses donné. Cette première phase peut contenir aussi bien les données de l'expérience quotidienne de la vie, qu'un ensemble d'opinions, convictions ou affirmations, qui présentent aux yeux du philosophe un intérêt particulier. La deuxième phase consiste à transposer les données, ainsi recueillies, sur un niveau général, propre à la réflexion philosophique. Il s'agit, dans cette partie, d'exprimer les données concrètes en des concepts plus généraux, universels, donc aptes à se prêter à la réflexion. La dernière phase, le travail de création, de comparaison, d'évaluation, ne s'effectue qu'après avoir accompli la propédeutique

philosophique préalable. Nous avons voulu trouver, de façon objective, la confirmation de cette hypothèse, en nous servant des œuvres de plusieurs philosophes, notamment d'Aristote, de saint Thomas, aussi bien que de certains auteurs plus récents, tels que Ricœur, Husserl et autres. Le travail n'ayant pas été conduit de façon systématique, force-nous est de constater que nous ne pourrions arriver à des conclusions valables à ce sujet, qu'après des recherches plus poussées. Il est cependant intéressant de noter que, si la dernière phase, qui se confond, du reste, avec le travail du philosophe proprement dit, ne peut se réaliser et ne se réalise pas sans un recours aux phases précédentes, cette dernière phase contient, de façon le plus souvent implicite, les éléments des deux phases antérieures.

La description des processus mentaux que nous présupposons dans tout travail philosophique, et qui doit encore être confirmée, nous a, cependant, fourni l'occasion de nous demander si l'activité mentale ainsi conçue ne pourrait pas constituer une hypothèse de travail susceptible de nous guider dans nos efforts pour établir une didactique de l'enseignement de la philosophie. En effet, si le travail du philosophe, ou plus exactement, de la réflexion philosophique comporte des phases bien définies, la connaissance de ces dernières pourrait constituer les éléments psychopédagogiques nécessaires à l'explication de l'apprentissage et éventuellement servir à améliorer l'enseignement de cette branche du savoir. C'est de façon expérimentale qu'on pourrait s'assurer de la valeur de certaines méthodes proposées et appliquées, avec cette différence que, si nous connaissons les étapes du processus mental propre à la réflexion philosophique, nous pourrions mener ces recherches de façon beaucoup plus systématique et objective. Si l'on accepte la définition de l'apprentissage comme « une activité de l'organisme à la suite de laquelle ce dernier change son comportement de façon relativement permanente »²³, on peut mesurer le changement survenu à la suite d'un enseignement et l'exprimer en termes de comportement mental modifié. L'apprentissage de la réflexion philosophique comprendra donc trois étapes²⁴, à savoir: premièrement, la cueillette des données empiriques, l'information dispensée en classe ou obtenue par la lecture, le visionnement d'un film ou l'assistance à une conférence; deuxièmement, la transformation des données ainsi obtenues en des

²³ E. Stones, «An Introduction to Educational Psychology». University Paperback Methen, London, 1966, p. 52

²⁴ Bruner, J.S. «The Process of Education», Vintage Book, New York, 1965, pp. 48-9

concepts philosophiques et la détermination des relations entre les éléments conceptuels. Cette deuxième phase est essentiellement le remplacement d'un type de concepts par un autre type de concepts. Normalement, cette phase devrait mener l'étudiant à exprimer en termes philosophiques la réalité qu'il doit soumettre à la réflexion philosophique. En d'autres termes, à la fin de cette dernière phase, l'étudiant doit formuler le problème contenu dans la situation vécue et comprise, de façon philosophique, en se servant des termes philosophiques. La troisième phase représente pour l'étudiant une étape de recherche, de documentation et d'organisation des données philosophiques, en vue de la solution du problème proposé.

En ce qui concerne l'enseignement de la philosophie au niveau des collèges, il est évident qu'un intérêt tout spécial doit être consacré aux deux premières phases de la réflexion philosophique. Nous avons déjà mentionné le fait que lors d'une étude au sujet des réactions mentales de l'étudiant face à une tâche de caractère philosophique, on s'est aperçu de l'absence quasi totale d'aptitude chez ce dernier à effectuer cette transposition, ce remplacement des concepts reçus, en des concepts proprement philosophiques. Nous croyons que l'enseignement de la philosophie devrait, en tout premier lieu, permettre aux étudiants l'acquisition des concepts fondamentaux de la philosophie, tels que la finalité, la causalité, l'essence, la nature, etc.; en assurer la reconnaissance de façon à ce que tout étudiant puisse déceler les traits essentiels de chaque concept et qu'il puisse, enfin, appliquer la connaissance de ces concepts à des situations observées dans l'expérience de sa vie quotidienne. Ces diverses activités devraient constituer ce que nous pourrions appeler les objectifs de l'enseignement de la philosophie. Clarifier, reconnaître et généraliser les concepts les plus courants en philosophie, en rapport avec les expériences des étudiants, devraient donc constituer les objectifs de l'enseignement de la philosophie²⁵, au niveau de l'initiation.

Revenant au problème de la classification des faits pédagogiques, nous constatons que, sans critères objectifs exprimés en termes de changement mental, il nous est impossible de classer le comportement mental des étudiants. Par exemple, l'enseignement dit « magistral » produit certainement, comme tout autre

²⁵ Mager, R.F. « Comment Définir des Objectifs Pédagogiques », éd. Gauthiers-Villars, Paris, 1971, pp. 1-2

enseignement, une modification du comportement mental, ou, tout au moins, une réaction de l'étudiant face à cet enseignement. Mais, pour pouvoir classer ces résultats, nous devons traduire les réponses obtenues en diverses catégories; comme, par exemple, la transposition généralisatrice en concepts universels, la détermination du sens philosophique, etc. Une méthode déterminée peut être utile en ce qui concerne l'apprentissage passif, voire la répétition des concepts utilisés, mais elle peut se révéler peu probante lorsqu'il s'agit de l'analyse active et personnelle de l'activité de l'étudiant.

À partir des résultats obtenus, et après avoir établi les faits pédagogiques relatifs à un enseignement donné de la philosophie, nous pouvons émettre une hypothèse. Notre hypothèse est celle-ci: en procédant par étapes, l'étudiant parvient à apprendre tout le processus attribué à la démarche philosophique. Dans quelle mesure l'étudiant moyen apprendra-t-il à se servir de la méthode proposée, quelles sont les meilleures conditions favorisant un tel apprentissage, ces questions, ainsi que tous les autres aspects de la question didactique, devront être étudiées subséquemment par des recherches systématiques, avant que l'on puisse se prononcer définitivement sur la valeur objective d'un tel processus.

C) Limite et portée de ce travail

Au stade actuel de nos réflexions sur l'état de la question de la didactique de l'enseignement de la philosophie, nous estimons que nous disposons de trop peu de données pour en formuler une vision complète et systématique. Un tel travail est cependant possible, mais il exigera beaucoup de recherches. Dans les limites de ce premier travail, nous avons donc pensé qu'il suffirait de situer le problème didactique dans l'ensemble de la pédagogie, d'exposer ensuite la méthode susceptible de l'étudier scientifiquement, et finalement, de présenter les résultats d'une première expérimentation effectuée dans nos classes.

Est-il besoin de souligner que ni les considérations théoriques que nous exposons, ni les premiers travaux entrepris dans l'esprit d'une didactique scientifique, à eux seuls, ne suffiront à résoudre tous les problèmes relatifs à l'enseignement de la philosophie. Mais ils ont le mérite de favoriser l'apprentissage des principales opérations mentales propres à la philosophie. L'ensemble des considérations d'ordre

scientifique, toute l'activité effectuée à ce sujet dans les classes, devront être complétées, d'une part, par des cours mieux organisés et structurés par l'enseignant qui se verra obligé d'aborder les grands problèmes philosophiques plus systématiquement; d'autre part, il faudra obtenir une participation des étudiants plus active et intéressée.

CHAPITRE II

DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIE — DIDACTIQUE ET PHILOSOPHIE

A) Didactique et pédagogie²⁶

Il nous semble important d'essayer de situer clairement la didactique dans l'ensemble de la pédagogie, ne serait-ce que pour souligner la complexité de l'activité pédagogique, la nécessité d'en clarifier les différents aspects, et pour signaler au passage les nombreux problèmes qu'elle soulève.

La pédagogie étudie l'ensemble des activités ayant pour objet de faire apparaître chez le sujet de l'éducation un ensemble de comportements prévus et voulus. Elle est à la fois théorique et expérimentale. La didactique est une science subordonnée à la pédagogie, qui peut être considérée dans son aspect théorique ou dans son aspect expérimental. Mais elle s'occupe plus particulièrement de certains aspects de l'activité pédagogique. Car, cette dernière, très complexe, impliquent de nombreux facteurs:

- a) le sujet de l'éducation: l'étudiant;
- b) l'agent provocateur du changement à obtenir: l'enseignant;
- c) l'objectif à atteindre;
- d) les moyens à utiliser pour y parvenir;
- e) le degré d'apprentissage.

²⁶ R Buyse, op. cit. , pp 15, 18, 22, 58.

Il convient donc de remarquer que la didactique est, en un certain sens, relative à tous ces éléments constitutifs de l'activité pédagogique. Elle dépend, à la fois et à titres divers, de l'étudiant, de l'enseignant et de l'objectif particulier à atteindre. Elle présuppose une activité immanente de l'étudiant, certaines exigences de la part de l'enseignant, et un objectif déterminé, sans quoi il est impossible d'appliquer efficacement et opportunément des moyens didactiques. Dans l'élaboration d'une didactique de la philosophie, nous devons tenir compte de tous ces facteurs également importants et déterminants.

Mais il convient surtout de souligner que la didactique se préoccupe de l'emploi rationnel des moyens pédagogiques et, dans sa phase expérimentale, du degré d'apprentissage et du contrôle scientifique du rendement, c'est-à-dire des réactions des étudiants, envisagées comme résultats.

Les facteurs de l'activité pédagogique doivent être considérés du point de vue de la didactique:

1) Le sujet de l'enseignement philosophique.

Puisque l'activité pédagogique présuppose l'activité immanente de l'étudiant, la didactique théorique s'inspirera, d'une part, de la psychologie (qui étudie les problèmes relatifs à l'activité immanente de l'étudiant, l'apprentissage, la motivation, les relations entre l'esprit et le corps, le conditionnement intellectuel, etc., et, d'autre part, d'une connaissance réelle de l'étudiant. Plus particulièrement, la didactique expérimentale devra établir elle-même, comme l'affirme Buyse,²⁷ les données psychologiques, par exemple, les constantes des opérations mentales des étudiants, ce qu'ils savent faire, ce qu'ils peuvent faire, et ce qu'ils font, d'un point de vue psychologique.

Ainsi, nous devons nous demander dans quel état se trouvent nos étudiants des CEGEP lorsqu'ils abordent la philosophie. Une telle étude pourrait se faire scientifiquement. Nous avons fait en ce sens une brève étude d'environ trois cents (300) copies d'étudiants, dans lesquelles nous avons pu découvrir quelques

²⁷ R. Buyse, op. cit., pp. 55-56.

constantes.²⁸ Nous avons pu ainsi noter que les étudiants, dans une très forte proportion, attribuent intuitivement un sens global à une proposition, se penchent sur un mot qui leur semble le plus important, et tentent de lui donner une extension plus grande. Mais, presque aucun ne peut entrer plus profondément dans la compréhension de cette même proposition (à peine 1%). Aucun n'est capable de découvrir par lui-même la problématique philosophique contenue dans la proposition. À ce niveau, ils peuvent acquérir des connaissances nouvelles, mais sont incapables de transformer ces connaissances en une vision plus générale des choses. Il est important de tenir compte de ces caractéristiques dans la recherche des moyens didactiques.

Un sondage auprès d'une équipe de sept enseignants de la philosophie, œuvrant au niveau de l'initiation à la philosophie, et ayant le même nombre d'années d'expérience de ce niveau, nous révéla aussi que l'étudiant, lorsqu'il entreprend ses études collégiales, est capable de retenir des connaissances et des explications, sait faire une analyse morphologique et littéraire, mais souffre de graves déficiences sémantiques. Il est porté à juger globalement les phénomènes qui l'entourent, à porter surtout des jugements moraux. D'autre part, il a tendance à rechercher ce que pense l'enseignant, et d'une façon générale, il semble que son apprentissage a été de type surtout réceptif. Enfin, l'étudiant sent le besoin d'un professeur qui lui indique non seulement le contenu de ce qu'il doit apprendre, mais aussi la façon dont il doit l'apprendre.

Nous sommes en droit de nous demander si l'état intellectuel des étudiants qui entrent dans nos CEGEP est compatible avec la recherche philosophique, avec l'apprentissage des idées abstraites, lequel doit être libre et relativement créateur. Puisque nous ne possédons pas de réponse scientifique à ce sujet, nous sommes obligés de poser comme hypothèse que l'étudiant est psychologiquement prêt et apte à utiliser une certaine méthode, à condition de la lui enseigner.

²⁸ cfr pp.

2) L'enseignant.

L'activité pédagogique de l'enseignant, exerçant sa profession d'enseignant de la philosophie, présuppose qu'il connaît sa matière de telle sorte qu'il puisse transmettre à la fois le contenu et l'esprit de sa science (savoir, pour lui-même, résoudre les problèmes pertinents à sa science). Il doit savoir ce qu'est la philosophie d'un point de vue psychologique, c'est-à-dire l'aspect psychologique de l'opération concernée. À quelle sorte d'activité mentale va-t-il soumettre ses étudiants? Il lui faut présupposer une manière mentale de procéder propre à la discipline qu'il doit enseigner, par exemple, l'argumentation, l'abstraction, etc.

En ce qui concerne l'enseignement de la philosophie, malgré les différentes positions prises à ce sujet,²⁹ nous avons jugé indispensable, au début de notre recherche, de poser l'hypothèse suivante : il existe un procédé intellectuel propre à la philosophie et qui peut être décelé à partir des écrits des philosophes, ou qui sous-tend toute méthode philosophique. Il s'agit d'un mouvement de la pensée sous-jacent à toutes les méthodes philosophiques et que nous exposons dans la suite de ce travail.³⁰ On pourrait, d'ailleurs, le retrouver par introspection ou par l'observation de la démarche des grands philosophes.³¹

3) Les objectifs³²

Il existe quelques principes reconnus par la plupart des pédagogues pour déterminer les objectifs d'un enseignement, d'un point de vue pédagogique. Lorsque ces principes peuvent être respectés, la tâche pédagogique est facilitée d'autant. Ces principes pourraient se formuler de la façon suivante:

²⁹ (29) Notes prises au cours du prof. G. Potvin, «Didactique de l'enseignement de la Philosophie, dont l'essentiel peut se résumer comme suit: aucune didactique objective n'est pensable pour la philosophie ; l'enseignement de cette discipline s'imbrique dans le fait social et constitue un ensemble inséparable de la sociologie, de l'anthropologie et des autres sciences de l'homme. Université de Montréal. 1969-70.

³⁰ Voir plus loin, p. 35.

³¹ Voir annexe 1, p. 76.

³² R. F. Mager, op. cit.

1. L'objectif d'un enseignement doit être exprimé en termes d'opérations mentales.
2. Il s'agit de déterminer ce que l'étudiant devrait savoir ou savoir faire, et qu'il ne sait pas au moment où il entreprend ce cours.
3. Ces opérations doivent être quantifiables, mesurables, contrôlables. Autrement, il est impossible de savoir si l'enseignement atteint son but.
4. Les objectifs doivent être clairs et précis, pour ne pas être sujets à plusieurs interprétations. S'ils sont vagues, les moyens didactiques le seront aussi.
5. Ils doivent répondre aux besoins des étudiants et être proportionnés à ces besoins. Autrement dit, l'étudiant possède-t-il déjà les capacités opérationnelles en question ou non? Si oui, dans quelle mesure?
6. Ces objectifs doivent être propres à la discipline enseignée. Enfin, l'objectif pédagogique ne doit pas être philosophique, car autrement, ce serait une contradiction dans les termes. L'objectif pédagogique est toujours lié à une activité, tandis que l'autre est lié à l'idée.

Ces principes, communément admis par les pédagogues, semblent présenter certaines difficultés au niveau de l'enseignement de la philosophie dans les CEGEP du Québec, si l'on s'en tient à une étude effectuée par l'IRD dans un CEGEP important de Montréal.

L'examen des syllabus de neuf (9) équipes de professeurs de philosophie révélait que 4/9 n'indiquaient pas d'objectifs ; 2/9 proposaient des objectifs philosophiques ; 2/9 exprimaient l'objectif en termes d'opérations mentales ; et 1/9 plaçaient la connaissance comme objectif.

Un tiers des syllabus seulement proposaient des objectifs correspondant aux normes énoncées plus haut. Il semble donc que les enseignants de la philosophie, pour une raison ou pour une autre, jugent qu'il n'est pas nécessaire ou qu'il est impossible de formuler clairement les objectifs pédagogiques de leur discipline. Sans autre preuve à l'appui, il y a une forte présomption que les professeurs croient qu'il suffit de mettre les étudiants en contact avec un contenu philosophique, pour que ceux-ci apprennent à philosopher.

Mais alors, une autre étude effectuée par l'IRD en 1971-72, nous révèle que cela n'est pas aussi certain. En effet, la première épreuve que nous avons fait subir aux étudiants qui débutaient en philosophie, nous l'avons aussi soumise à des étudiants commençant leur quatrième session de philosophie. Or, les mêmes constantes se sont retrouvées: l'étudiant attribue immédiatement un sens global à une proposition, se penche sur un mot qui lui semble le plus important et tente de lui donner une extension plus grande. Aucun n'est capable d'entrer dans une compréhension plus profonde, de découvrir par lui-même la problématique contenue dans la proposition. On serait donc en droit de se demander si le contact avec des philosophies exposées systématiquement est suffisant pour que l'étudiant apprenne à philosopher. Nous ne saurions, à ce moment de notre étude, conférer une portée trop grande à ces indications des tests, mais nous pouvons affirmer, au moins, qu'il existe une présomption en faveur de l'insuffisance de cette théorie. Il faudrait sans doute reprendre l'étude sur une plus grande échelle, et dans des conditions scientifiques plus rigoureuses, de façon à pouvoir déterminer l'acquis sur le plan « connaissances philosophiques » et « capacité opérationnelle spécifique ».

Revenant à l'étude des syllabus, notons que 22% des enseignants se fixaient des objectifs purement philosophiques. De plus, nous constatons qu'en 1973 cette tendance s'est raffermie, puisque tout le département de ce CEGEP a accepté un syllabus de ce genre comme programme officiel du département.

Or, s'il est vrai que les objectifs de l'enseignement d'une discipline s'inscrivent dans une perspective d'ensemble des buts de l'éducation et de l'instruction, il n'est pas moins important de noter que toute discipline doit contribuer pour sa part et selon sa nature à la formation des étudiants. Autrement dit, l'enseignant de la philosophie doit savoir prendre ses distances par rapport à une philosophie particulière, pour s'appliquer à la transmission d'un « know-how ». L'enseignant doit communiquer le savoir-faire de sa discipline et non fabriquer des adeptes de sa doctrine. Car, c'est ce savoir-faire qui constitue à proprement parler, l'objectif pédagogique d'une discipline.

C'est dire que l'enseignement de la philosophie doit contribuer à l'acquisition par l'étudiant des moyens de penser, de résoudre les problèmes de la vie, afin de lui permettre de jouer un rôle dans la société. Il doit le faire selon ce qu'elle est: un

retour réflexif sur l'expérience vécue, permettant « l'expression conceptuelle à peu près cohérente et conséquente d'une vision du monde ». ³³ L'une des tâches de la pédagogie de la philosophie, peut-être la plus importante, consiste justement à traduire en termes pédagogiques ces activités mentales propres à la philosophie. Nous avons tenté de réaliser cela au cours de notre travail, car à défaut d'une détermination précise des objectifs d'un enseignement, il est bien illusoire de penser qu'un enseignant puisse être une « personne-ressource » selon toute la signification de ce terme.

4) Méthodologie et moyens didactiques

Cette partie de la pédagogie porte sur l'utilisation des moyens dont nous disposons pour atteindre l'objectif envisagé. Domaine extrêmement riche et varié, en raison des développements de la technologie moderne et des possibilités d'application illimitées qu'elle offre à l'enseignement. Pour le pédagogue, la difficulté réside non pas dans le choix judicieux et l'utilisation pratique des moyens matériels de plus en plus perfectionnés mis à sa disposition, mais plutôt dans l'élaboration et le choix des techniques d'enseignement, c'est-à-dire d'une méthodologie qui doit toujours être basée sur la manière de fonctionner du mécanisme mental des étudiants. Ici, le rôle de la pédagogie expérimentale et de la didactique peut être extrêmement fécond, à la condition d'éviter certains écueils provenant des conceptions arbitraires de la théorie de l'apprentissage.

Tout enseignant possède une conception de la manière mentale de fonctionner de ses étudiants. Cette conception lui vient soit de son expérience personnelle, soit d'une conception psychologique inspirée de ses propres études en cette science, soit encore d'une conception philosophique de l'homme.

L'expérience personnelle est parfois d'une valeur inestimable; elle enrichit constamment l'art de l'enseignant et lui permet de s'adapter rapidement aux situations nouvelles. Mais on ignore trop, généralement, qu'elle implique et suppose un sens aigu de l'observation, une capacité d'explication des faits vécus, une aptitude à la créativité, lesquels se développent avec le temps et l'exercice même de

³³ Lucien Goldmann, «Recherches Dialectiques», Ed Gallimard, 1959, p 12.

la profession. On a tendance, aujourd'hui, à mésestimer cet aspect dans l'évaluation pédagogique des professeurs, mais nous croyons que dans l'enseignement de la philosophie, cette expérience est irremplaçable, pour la simple raison qu'il n'existe pas de didactique reconnue, c'est-à-dire de théorie de cet apprentissage particulier qui serait issue d'une expérimentation scientifique. L'enseignant est donc laissé à ses propres ressources. Le temps se charge toujours de lui faire prendre conscience des illusions de ses premières années d'enseignement. Le danger, pour lui, est alors d'oublier que l'expérience doit toujours se renouveler dans de nouvelles expériences, ouvrant ainsi un chemin qui ne sera jamais fermé. Si nous pouvions colliger les résultats de ces multiples expériences des professeurs expérimentés et leur faire subir un traitement scientifique, la didactique philosophique existerait vraiment, et tout le domaine de l'enseignement pourrait s'en porter beaucoup mieux.

Étant donné que ces expériences restent inconnues, le débutant dans l'enseignement de la philosophie sera porté naturellement à faire appel aux données de la psychopédagogie pour résoudre les problèmes qu'il affrontera dans ses classes. Il est, en effet, indispensable de tenir compte de tout l'acquis de la psychologie concernant le « learning », la théorie de l'apprentissage. Mais ce qu'il faut rappeler, c'est que la pédagogie expérimentale doit élaborer elle-même les données psychologiques utiles à l'édification d'une didactique particulière, comme celle de la philosophie. Les principes généraux fournis par la psychologie sont bien connus:

- a. le processus de l'apprentissage repose sur l'activité personnelle de l'étudiant. Il s'agit de permettre la culture et le développement des fonctions mentales.
- b. l'enseignement doit avoir comme point de départ et comme aboutissement une situation vécue réelle et personnelle. Il s'agit alors d'éveiller l'intérêt des étudiants.
- c. les besoins de l'étudiant constituent les ressorts de tout apprentissage.
- d. un apprentissage réussi ou raté est souvent fonction des qualités humaines des éducateurs.

L'enseignant doit tenir compte de ces principes, mais ceux-ci ne lui fournissent pas les données précises et nécessaires sur les réactions psychologiques de l'étudiant en rapport avec ce qu'il doit apprendre; ces données ne le renseignent pas sur les

aptitudes mentales réelles de ses étudiants, sur leurs capacités opérationnelles en rapport avec son objectif pédagogique. Ces connaissances ne peuvent lui venir que d'une observation méthodique des faits pédagogiques.

La psychopédagogie ne renseigne pas davantage sur les procédés mentaux propres aux philosophes. Or, malheureusement, on croit en général qu'il s'agit d'un procédé heuristique impossible à clarifier. C'est pourquoi, dans l'enseignement de la philosophie, une grande place est faite à la pédagogie de situation, à la non-directivité, et à tant d'autres innovations de la pédagogie moderne; voilà pourquoi, aussi, la pédagogie expérimentale occupe si peu de place dans les faits et dans l'esprit des responsables de l'éducation. Au fond, on porte un jugement a priori sur le mode de fonctionnement mental de l'étudiant. Or, souvent, dans l'application de ces nouvelles techniques issues de ces courants psychologiques (34), on se rend compte qu'il n'en est pas ainsi et que les étudiants ne se prêtent pas longtemps et de bonne grâce à toutes sortes de nouveautés.

Il arrive parfois, aussi, que ce soit une conception philosophique qui inspire notre connaissance de la manière dont fonctionnent mentalement nos étudiants. Ou, pour être plus exact, on pourrait dire que cette attitude est un peu comme une déformation professionnelle: le philosophe l'emporte sur le pédagogue, soit qu'il nourrisse peu d'estime pour la science pédagogique, soit qu'il ignore le sens et la nécessité de la pédagogie expérimentale. C'est pourquoi nous disons que, dans l'élaboration d'une théorie de l'apprentissage, il faut éviter toute interférence résultant d'une option philosophique.³⁴ Une telle attitude mentale se ferme, au départ, à toute révélation pouvant parvenir des faits pédagogiques, qu'elle rejette systématiquement, croyant fermement que l'étudiant doit se plier aux exigences de telle méthode philosophique pour parvenir à assimiler un contenu doctrinal choisi d'avance et toujours limité. On voit mal comment une telle attitude pourrait se concilier avec les données de la psychopédagogie. C'est pourquoi nous disons qu'une méthodologie pédagogique doit être inférée d'une connaissance réelle de l'étudiant

³⁴ Debesse et Mialaret, op. cit, p. 44: «Relativement autonome (didactique expérimentale) dans son processus d'investigation, elle est inductive, objective, précise, quantitative et contrôlable. Elle s'efforce de résoudre les questions controversées ou les problèmes soulevés par l'action pédagogique, non par des arguments, mais par des constatations, par des preuves.»

qui nous révèle ses besoins et sa façon de fonctionner, et non pas s'élaborer à partir d'une conception de l'homme.

Car, en définitive, la didactique philosophique est dirigée vers la constitution d'un ensemble de connaissances concernant l'étudiant et l'éducation de ses capacités philosophiques; elle n'est pas le résultat des activités des étudiants mais doit être conçue comme une hypothèse sur la façon dont travaille l'esprit des étudiants.

À la suite d'observations méthodiques des faits pédagogiques pertinents, *nous inférons que la démarche normale des étudiants peut suivre le même chemin que celle des philosophes*. Si l'on soumet cette hypothèse à des mesures, on peut savoir la valeur de l'hypothèse.

B) Une didactique de la philosophie

Dans les pages précédentes nous nous sommes efforcés de situer la didactique dans l'ensemble de la pédagogie. Mais il faudrait préciser davantage l'aspect expérimental de la pédagogie, pour mieux comprendre où se situe la méthode que nous présentons et la portée que nous lui attribuons.

Au cours de l'enseignement de la philosophie, beaucoup de problèmes et de questions controversés surgissent de l'action pédagogique elle-même. Par exemple: la valeur de nos méthodes respectives (importance de l'enseignement historique ou magistral ou de participation), l'intérêt ou l'insatisfaction de nos étudiants, etc.

Ces questions et toutes les autres qui peuvent être soulevées par notre activité pédagogique, on doit y répondre, non par des arguments, mais par des constatations et des preuves. Ces problèmes ne surgissent que dans l'exercice de notre enseignement, comme, par exemple: comment apprendre la compréhension d'un texte? Faut-il apprendre la logique et ne l'appliquer qu'après ou bien l'apprend-on en l'appliquant?

Or, c'est la pédagogie expérimentale qui peut seule répondre à ces questions par des constatations et non des arguments d'autorité.

À l'intérieur de cette pédagogie expérimentale, nous pouvons considérer trois aspects différents qui correspondent à trois genres de problèmes:

1) Premier aspect: l'objet de la « pédagogie expérimentale », en philosophie

L'objet de la pédagogie expérimentale, c'est premièrement d'étudier le problème éducatif sous l'angle de la « véritable recherche scientifique »³⁵. Cet aspect pose un certain nombre de problèmes en philosophie. Par exemple: par où commencer l'enseignement de la philosophie? Par quelle notion? Quel est le degré de difficulté de l'apprentissage de la philosophie? Quelles sont les opérations les plus difficiles? La compréhension? L'analyse? La description des faits, la conceptualisation? Avant de parler de Socrate, faut-il faire autre chose? Faut-il puiser dans les connaissances actuelles des étudiants et ensuite seulement aborder les grands penseurs?

— La pédagogie expérimentale a aussi pour objet l'étude des réactions de l'étudiant en état d'apprendre³⁶. En philosophie, cela signifie la caractérisation du comportement mental de l'étudiant face à des problèmes philosophiques: la réflexion philosophique, la critique et la créativité philosophique.

— L'examen critique des méthodes empiriques et des innovations modernes relève aussi de l'objet de la pédagogie expérimentale³⁷. En philosophie, il faudrait soumettre tout l'état de l'enseignement à la critique, car celle-ci n'existe pas du tout. Un tel examen critique devrait permettre l'établissement d'un système de critères psychopédagogiques employés par des enseignants (découvrir des constantes psychologiques ou sociologiques sous-jacentes à notre système d'enseignement). Ce qui constitue l'un des problèmes les plus graves.

— Enfin, la pédagogie expérimentale a aussi pour objet la transformation de l'art empirique en technique³⁸, c'est-à-dire en un art éclairé par la science. En philosophie, cela signifie que l'enseignant lui-même doit se soumettre à un apprentissage systématique et organisé des différentes techniques susceptibles d'améliorer son art. Cela est particulièrement important en philosophie, car les problèmes pédagogiques sont toujours passés sous silence.

³⁵ R. Buyse, op. cit., pp. 52-3.

³⁶ R. Buyse, op. cit., pp. 52-3. (36) R. Buyse, op. cit., pp. 59-60. (37) R. Buyse, idem.

³⁷ R. Buyse, op. cit., pp. 59-60

³⁸ R. Buyse, idem.

2) Deuxième aspect: le contenu de la pédagogie expérimentale

« Le domaine propre de la pédagogie expérimentale est la recherche des conditions générales de l'étude. »³⁹ En philosophie, c'est surtout l'agencement, l'organisation des classes, des manuels, des textes, la quantité et la qualité des matières à étudier, les moyens didactiques, la durée des cours, la fréquence des travaux à un niveau déterminé.

La recherche des conditions générales de l'étude fait surgir des questions sur les problèmes suivants:

- I. La technique et l'économie du travail scolaire (38), c'est-à-dire tout le problème de l'apprentissage. Qu'est-ce qu'on apprend? Il faudrait chercher les formes particulières psychologiques de l'apprentissage philosophique. En d'autres termes, les conditions de l'apprentissage des différents aspects philosophiques: l'apprentissage des concepts philosophiques, le maniement du vocabulaire philosophique, la solution des problèmes logiques. Comment tirer des conséquences, décrire les expériences, etc. Le problème des exercices: quel genre d'exercices serait le plus favorable au développement de la pensée logique? Quelle serait la fréquence des exercices? Le problème du transfert: quelle est la puissance de l'apprentissage philosophique sur d'autres connaissances (problème de l'interdisciplinarité)? Dans quelle mesure un apprentissage en facilite-t-il un autre?
- II. La fatigue intellectuelle (38): savoir quelles sont les vraies capacités des étudiants à cette étape où nous leur demandons de faire cet effort. Quelles sont les conditions les plus favorables?
- III. Le contrôle scientifique du rendement scolaire⁴⁰: tout le problème des examens (aspect docimologique). Le problème serait ici la recherche des critères de correction. Sur quoi l'enseignant se base-t-il pour évaluer le travail des étudiants? Nous avons une multitude de façons de faire subir des examens

³⁹ R. Buyse, cité dans Mialaret-Debesse, *Traité des Sciences de l'Éducation*, Paris, 1970, pp. 44 ss.

⁴⁰ R. Buyse, cité dans Mialaret-Debesse, *Traité des Sciences de l'Éducation*, Paris, 1970, pp. 44 ss.

et d'évaluer les étudiants. Il s'agirait d'étudier les formes existantes d'évaluation et de les traiter scientifiquement.

- IV. La valeur comparative des procédés et des méthodes d'enseignement⁴¹, en ce qui concerne surtout l'efficacité mais aussi la qualité: c'est-à-dire le problème du temps et de la qualité. En philosophie, plus particulièrement, cela signifie la justesse et la cohérence de la pensée de l'étudiant, comparées au temps employé pour les acquérir.
- V. Étude des différences individuelles (38). Cette étude comporte différents objets:
- a. Tout d'abord les connaissances et les aptitudes. Il s'agit d'analyser systématiquement les divers apprentissages de l'étudiant. En philosophie, nous avons différentes possibilités d'apprentissage, notamment:
 - I. par réception: en philosophie, il faut apprendre des faits particuliers, c'est-à-dire des concepts, des termes techniques, le cheminement de la pensée des philosophes, les différentes preuves philosophiques, l'histoire de la philosophie, etc. Il s'agit alors d'un apprentissage passif. L'objet de l'étude des différences individuelles serait la justesse, l'économie, la vitesse de l'apprentissage de ces contenus. Si la méthode est réceptive, les étudiants vont tendre vers un certain type d'apprentissage: imitation, mémorisation, etc. Par exemple, prendre la pensée d'un philosophe, l'expliquer: l'étudiant reproduit le contenu.
 - II. ipar solution de problème: c'est-à-dire par invention, type d'apprentissage actif. Ceci se traduit en philosophie par: apprendre à expliquer les textes de la façon proposée par le manuel ou l'enseignant. Et la méthode employée devrait être étudiée sous ce même aspect. Par exemple, si je veux savoir quelle sorte d'apprentissage font les étudiants, je dois étudier leur comportement à la suite d'une méthode déterminée. Est-ce un apprentissage significatif pour l'étudiant et quelles en sont les conditions?

⁴¹ R. Buyse, cité dans Mialaret-Debesse, *Traité des Sciences de l'Éducation*, Paris, 1970, pp. 44 ss.

- b) Le dépistage des déficiences ou des talents spécifiques (38). Ce travail devrait permettre de replacer l'étude de la philosophie dans une perspective spéciale. Si l'on se rend compte qu'il y a un coefficient de corrélation significatif entre un certain type d'enseignement et tels résultats obtenus, on doit garder ou abandonner la méthode.
- c) Enfin, la recherche des conditions générales de l'étude fait surgir une question sur la mise au point d'un traitement adéquat. Il faut prévenir l'installation des mauvaises habitudes mentales, ou traiter celles qui se révèlent mauvaises. En d'autres termes, il s'agit du pouvoir de prédiction des résultats. Tout cela est en rapport avec la validité et avec la constance des tests utilisés.

3) Troisième aspect: la méthode

La méthode propre de la pédagogie expérimentale consiste dans l'investigation scientifique au sens de Claude Bernard, améliorée par la statistique actuelle et réalisée dans les milieux scolaires (qui sont sa situation naturelle) et vérifiée au banc d'épreuve qu'est la classe. En philosophie, l'investigation scientifique doit répondre à toutes les phases du travail scientifique (observation des faits, classification, hypothèse et vérification). Et cela, uniquement à partir, à la base, des faits obtenus dans des conditions scientifiques contrôlables et contrôlées.

C) Conclusion

La pédagogie expérimentale est donc une discipline auxiliaire, en attitude d'expectative, comportant une méthode de contrôle, des procédés de recherches et une technique parfaitement indépendante dans son travail d'investigation (elle ne traite que des problèmes de moyens). De là découlent plusieurs conséquences importantes pour l'enseignement de la philosophie:

1. Elle est une discipline qui aide à améliorer la relation enseignant-étudiant. Elle n'est pas une fin en soi. Elle n'a rien à voir avec les différentes théories philosophiques en elles-mêmes.

2. De plus, elle ne peut prendre aucune position pédagogique ou psychopédagogique pour acquise a priori. Elle ne permet pas la substitution d'une explication objective par une autre, philosophique. Elle n'est pas aprioriste. Ce qui veut dire qu'en philosophie, nous ne pouvons solutionner nos problèmes pédagogiques par des considérations philosophiques aprioristes.
3. Elle est une méthode de contrôle. Le rendement des étudiants en philosophie doit être capable de subir un contrôle. Elle contrôle l'acquis, la facilité, la richesse, ou les déficiences d'un enseignement ou d'un apprentissage donné.
4. Elle est un procédé de recherche, différent de toutes les conceptions philosophiques. Ce qui est logique en philosophie, n'est peut-être pas opportun en pédagogie.
5. Elle ne traite que des problèmes de moyens. Le tout est de savoir quels sont les moyens les plus appropriés pour permettre la maîtrise facile et rapide des différentes phases de la connaissance philosophique.

Il est plus facile de comprendre maintenant qu'une méthode didactique est toujours une hypothèse qui repose, en ce qui nous concerne en tout cas, sur un certain nombre d'assumptions ne relevant pas de l'idéologie.

Nous assumons que les étudiants au niveau CEGEP sont mentalement et psychologiquement prêts et aptes à appliquer une certaine méthode de travail.

Nous assumons que le processus intellectuel propre à la philosophie peut être décelé dans les écrits des philosophes.

À partir de cela, nous émettons l'hypothèse que, les choses étant ce qu'elles sont, nous sommes capables de proposer aux étudiants un processus mental qui permet d'apprendre à maîtriser et à développer ces opérations mentales qui sont sous-jacentes à toute méthode philosophique.

Pour prouver le bien-fondé de cette hypothèse, nous proposons une méthode didactique qui consiste à procéder par étapes. Nous pourrions ensuite soumettre cette méthode à l'expérimentation et procéder à l'évaluation de ses résultats. Dans les limites de cette présentation, nous décrivons la méthode en question, indiquons

les conditions de son expérimentation, et présentons les premiers résultats d'une expérimentation effective.

Nous posons donc, comme hypothèse, que le philosophe, lorsqu'il traite philosophiquement une question, suit un procédé intellectuel qui peut se réduire à trois phases:

a) phénoménologie de l'expérience:

une première phase que l'on pourrait appeler « phénoménologie de l'expérience » et qui n'est au fond qu'un essai de clarification de la connaissance nouvelle qu'apporte toujours une véritable expérience;

b) transformation philosophique:

une deuxième phase qui consiste dans le traitement philosophique proprement dit, c'est-à-dire en une réflexion sur les implications conceptuelles de la conclusion de l'expérience;

c) organisation du matériel aux fins ultérieures:

la troisième phase est un retour à l'expérience de base pour lui donner toute sa portée (précisions, nuances, distinctions, etc.) et pour situer les problèmes nouveaux qu'elle pose.

On remarquera que ce procédé intellectuel comporte plusieurs avantages sur le plan didactique puisqu'il peut se traduire en objectifs très déterminés.

Ainsi, nous pouvons dire qu'il réduit à leur plus grande simplicité (dans les termes et dans le mouvement de pensée) toutes les méthodes utilisées par les grands philosophes.

Il peut facilement faire appel à l'activité de l'étudiant, partant de ce qu'il vit, de ce qu'il fait, de ce qu'il pense, de ce qu'il sait.

Il permet une initiation réelle et directe aux problèmes fondamentaux de la philosophie.

Il facilite l'évaluation objective du changement produit chez l'étudiant par la pratique de ce procédé. De plus, ce procédé suit la même courbe intellectuelle que le procédé scientifique (information transformation évaluation), sauf que l'intention de pensée diffère, selon la distinction bien connue, et aussi le degré de conceptualisation au niveau de la transformation.

Cela étant posé, nous inférons que les étudiants sont capables de procéder de la même façon, si nous distinguons des étapes dans chacune de ces phases.

CHAPITRE III

ÉLABORATION DE LA MÉTHODE PÉDAGOGIQUE

A) Symbiose entre la méthode philosophique et la méthode d'apprentissage

Au cours de l'élaboration empirique de la méthode pédagogique, nous étions surtout préoccupés d'opérer une symbiose entre l'essentiel du procédé philosophique et l'essentiel des différents processus mentaux de l'acte d'apprentissage. Nous avons constaté que l'apprentissage de la pensée philosophique, comme tout acte d'apprentissage, comporte trois phases :

- a. l'acquisition d'une nouvelle information ;
- b. la transformation de cette information ;
- c. son évaluation ou sa vérification.

1) L'acquisition d'une nouvelle information

Les sources d'information possibles pour le philosophe semblent illimitées. Nous avons privilégié celle qui nous paraissait la plus apte à susciter un intérêt soutenu de la part de tout étudiant appartenant au secteur professionnel ou au secteur général, et la mieux appropriée pour lui permettre d'évoluer selon ses capacités réelles dans l'approfondissement d'une philosophie personnelle. Dans cette optique, nous n'avons pas cru devoir utiliser comme point de départ des textes d'auteurs philosophiques ou scientifiques. L'apprentissage philosophique ne consiste pas tellement à assimiler des connaissances qu'à développer un esprit philosophique.

Voilà pourquoi nous avons opté pour une réflexion à partir de l'expérience vécue de l'étudiant. Celle-ci implique toujours l'acquisition d'une connaissance nouvelle, modifiant une connaissance antérieure dans un sens positif ou négatif. Au point de vue didactique, il s'agit de fournir à l'étudiant les moyens de clarifier son expérience de telle sorte qu'elle puisse se prêter à la réflexion philosophique.

2) La transformation

Cette seconde phase de l'apprentissage consiste à rendre manipulable, au niveau voulu de la pensée, l'information obtenue au terme de la conclusion de l'expérience. Il s'agit donc d'opérer un remaniement de l'information sous une forme plus abstraite, qui permette d'aller au-delà de la compréhension immédiate, pour être en mesure d'en saisir les implications, le sens, le problème. Tout se passe comme si, au cours de cette phase d'apprentissage, celui qui apprend, accédait à un langage différent, allant à l'encontre de ses connaissances antérieures. Par exemple, sur le plan scientifique, lorsque l'étudiant apprend la mécanique ondulatoire, il va à l'encontre de ses connaissances antérieures: cette nouvelle façon de transmettre l'énergie est différente de sa façon mécanique de faire la même chose, c'est-à-dire, par contact extérieur. Les mots se trouvent alors chargés d'un sens différent et très précis. Il s'agit, en pratique, d'effectuer le passage d'un genre de concept (par exemple, un concept vulgaire, commun, utilisé dans le langage de l'homme de la rue) en un concept soit scientifique (comme l'exemple ci-dessus), soit philosophique, c'est-à-dire dont le sens est déterminé par l'utilisation qu'en font les philosophes. D'un point de vue pédagogique, nous devons faire abstraction des discussions d'écoles à ce sujet. Il suffit de savoir qu'expérimentalement l'apprentissage scientifique fait appel à des concepts qui reçoivent leur sens précis selon l'usage qui en est fait à l'intérieur même d'une science donnée. En définitive, il s'agit donc de trouver un moyen pédagogique par lequel l'étudiant pourra démasquer, démystifier, ou analyser l'information, et l'ordonner de telle façon qu'il lui sera possible de l'extrapoler, de l'intrapoler ou de la convertir en une autre forme. Nous croyons que la méthode que nous proposons permet de réaliser efficacement cette tâche, que l'on pourrait aussi appeler, en termes psychologiques, une décentration.

3) La vérification

En termes d'apprentissage, cette troisième phase consiste à vérifier si la façon dont fut traitée l'information concorde avec la tâche à accomplir. Après avoir précisé le sens de ce qui a été affirmé, il faut se demander si cette explication peut éclairer d'autres cas de même espèce. La nouvelle tâche vise à chercher des faits analogues et à se demander si la généralisation (la théorie) explique ce fait particulier. Pédagogiquement parlant, il faut donc inventer un moyen pratique de rendre possible la critique ou l'évaluation de la théorie explicative, c'est-à-dire rendre possible, après la décentration, la cohérence, et vérifier celle-ci dans la réalité.

Nous osons croire que la méthode ainsi obtenue empiriquement tient compte des exigences et de la théorie générale de l'apprentissage et de l'essentiel de toute méthode philosophique. Peu à peu, dans l'exercice même de notre fonction, nous avons pu préciser les éléments de cette méthode en nous adaptant continuellement au cheminement intellectuel réel des étudiants. Nous en sommes venus à clarifier chacune des trois phases de l'apprentissage, en les divisant en étapes et en déterminant le questionnement susceptible d'aider l'étudiant à réaliser parfaitement chacune de ces étapes.

Aussi, nous pouvons affirmer que la première phase (l'information) comporte peu de difficultés pour l'étudiant. Voilà pourquoi nous ne ferons que la décrire sans indiquer les résultats de l'expérimentation.

Dans le chapitre suivant, nous exposerons le problème de l'expérimentation de la deuxième phase (la transformation).

Dans les limites de ce volume, nous n'abordons pas l'expérimentation de la troisième phase (la vérification), qui n'a pas encore été réalisée méthodiquement.

Nous pouvons présenter l'ensemble de la méthode dans le schéma suivant:

- 1- Phénoménologie de l'expérience:
 - a) description des faits vécus;
 - b) explication, implication, signification;
 - c) conclusion (définition ou principe).

- 2- Transformation préphilosophique:
 - a) transposition généralisatrice;
 - b) analyse de la conclusion:
 - 1. séparation des éléments;
 - 2. indication du rapport entre les éléments;
 - 3. définition des termes; c) retour à l'expérience (clarification).
- 3- Vérification:
 - a) confrontation avec la vision d'ensemble;
 - b) confrontation avec la philosophie écrite;
 - c) synthèse et portée.

B) Les étapes de l'apprentissage philosophique

PREMIÈRE PHASE: PHÉNOMÉNOLOGIE DE L'EXPÉRIENCE

La première phase de la démarche intellectuelle proposée par cette méthode consiste à inviter l'étudiant à formuler clairement une expérience vécue.

Toute personne a de l'expérience dans la mesure où elle a su induire des conclusions plus ou moins rigoureuses, justes, précises, de faits vécus au niveau de sa famille, de son milieu social ou de sa propre personne. L'expérience révèle un aspect nouveau de la réalité, qualitativement différent de ce que l'on connaissait d'elle avant d'avoir vécu certains faits. Cet aspect nouveau demeure vague et imprécis tant que les faits qui l'ont suscité n'ont pas été cernés, identifiés, clarifiés. D'où la nécessité de décrire les faits vécus avec précision.

1) Description des faits vécus

Il n'est pas absolument nécessaire d'imposer un thème de réflexion. On peut tout simplement demander à l'étudiant s'il croit avoir quelque expérience acquise dans son milieu familial, étudiant ou social ; un événement qui lui aurait fait découvrir un aspect nouveau de la famille, de l'homme, de la vie, etc. En général, il répondra assez facilement à ce genre de question. Il s'agira ensuite de lui demander de

préciser les faits qui l'ont amené à ce mode de penser et de disséquer les éléments de la situation qu'il a vécue.

Dans la plupart des cas, le professeur peut suggérer des domaines dans lesquels les étudiants ont déjà une certaine expérience. Par exemple: la publicité, les manifestations, la violence, la technique, etc. S'il s'agit de publicité, l'étudiant devra retrouver les faits qui ont motivé sa nouvelle attitude ou sa nouvelle conception de ce phénomène, ce qui signifie qu'au départ sa recherche devra être guidée par la conclusion plus ou moins précise à laquelle il est arrivé. Pour en arriver à une conclusion claire, il est indispensable que l'étudiant refasse inversement le cheminement de sa pensée, c'est-à-dire, qu'il cerne bien les faits présents au point de départ et qu'il indique les éléments de ces faits.

Voici quelques exemples où l'étudiant a bien réussi à retrouver et à disséquer les faits qui lui ont permis de découvrir de nouveaux aspects à la publicité:

CAS 1 « Un soir, je voulais aller au cinéma. Je regarde les annonces dans les journaux et je suis attiré par la présentation du film canadien « Valérie ». L'image d'une jolie fille est encadrée de cette phrase : « le premier film canadien qui a fait salle comble et tenu l'affiche le plus longtemps dans le Québec ». J'y suis allé et en suis revenu très déçu ».

Les éléments du fait :

- le désir de passer une soirée agréable;
- l'attrait de l'annonce;
- la décision d'aller voir le film;
- la déception après l'avoir vu.

Nous avons là l'exemple d'un fait vécu, source d'une expérience, c'est-à-dire de la découverte d'un aspect de la publicité.

Mais il n'y a pas que les expériences vécues. Il y a aussi celles que l'on peut faire. Par exemple, on suggère à l'étudiant de chercher à se faire une idée de la publicité à partir des annonces qu'il voit à la TV ou dans les journaux. Le procédé sera le même, en ce sens que l'étudiant devra disséquer les éléments que comporte le fait publicitaire. Par ailleurs, cette façon de procéder peut conduire à une réflexion

scientifique plutôt que philosophique lors de la deuxième étape. Nous reviendrons d'ailleurs sur ce point.

Lorsque l'étudiant traite un thème dont il n'a qu'une expérience indirecte ou provoquée, et non vécue, il tend à rechercher les faits qui lui permettront de discerner, selon sa propre tournure d'esprit, la nature, la valeur, le sens ou la signification d'une situation. Par exemple, un étudiant ayant choisi de réfléchir sur la mort, a senti le besoin de retrouver des faits qu'il avait lui-même vécus.

Évidemment, il ne pouvait pas avoir une expérience vécue de la mort, mais il s'est remémoré l'expérience éprouvée lors de la mort d'une personne connue et aimée. Naturellement, son esprit cherchait la signification de la mort à partir de ses observations des faits entourant cet événement. Il en est de même du suicide et de tout autre événement dont on ne peut avoir une expérience directe.

D'autre part, il serait aussi possible de prendre comme point de départ une synthèse des connaissances scientifiques concernant une réalité sur laquelle nous voulons philosopher. Puisqu'il s'agit, dans le cadre de cet essai, d'une simple initiation à la philosophie, nous n'avons pas cherché à expérimenter un tel point de départ à la réflexion philosophique. Nul doute qu'il puisse être fécond.

2) Explication des faits vécus

Après avoir disséqué le fait vécu, et puisqu'il s'agit de refaire à l'inverse le chemin de l'expérience, il faut retrouver les constatations, les affirmations, les inductions inférées de ce fait et qui, en définitive, peuvent justifier la conclusion de l'expérience. Il s'agit en un mot d'exprimer ce que l'on déduit ou induit de ce fait: comment expliquer ce fait, quelles sont les raisons d'être de ce fait?

Par exemple, l'étudiant cité dans le premier cas, ci-dessus, constate que l'annonce de « Valérie » l'a induit en erreur. Il se rend compte que pour promouvoir un produit culturel, la publicité avait exploité l'instinct grégaire plutôt que la valeur réelle du film. Il en déduit que la publicité cherche à influencer par des moyens psychologiques et qu'il s'est lui-même laissé prendre. Il a retrouvé un rapport personnel entre lui et cette réalité. Dans le cas de l'expérience provoquée, nous retrouvons à peu près les mêmes constatations, mais d'une façon plus élaborée, lesquelles cernent plus complètement le phénomène de la publicité. Au fond, il n'est

pas absolument nécessaire que tous les aspects du phénomène soient inclus dans l'expérience, puisque les autres étapes de la méthode permettent d'effectuer les corrections et de donner les précisions requises en cours de route.

Sur le plan pédagogique, cette deuxième partie de la phénoménologie de l'expérience ne présente pas de grandes difficultés. Presque tous les étudiants réussissent facilement, sans doute parce qu'il s'agit de saisir, par intuition, les rapports qui existent entre des éléments déjà bien déterminés. Une fois les données de l'expérience clarifiées, il suffit de savoir que l'explication consiste à trouver un sens aux faits, à établir des rapports entre les éléments, et à rendre explicite ce qui n'est donné qu'implicitement dans les faits. Naturellement, il est plus efficace de faire en classe avec les étudiants quelques-unes de ces opérations en utilisant des exemples très simples. L'étudiant peut avoir tendance à glisser sur cette étape pour parvenir plus rapidement à la conclusion. Il est aussi porté, à ce niveau, à chercher des constatations éthiques et à porter des jugements de valeur. Nous pensons qu'il est préférable de chercher surtout des jugements d'existence ou des jugements très factuels. Toutefois, les deux façons de procéder sont certes légitimes à ce niveau. Il serait plus simple de poser la question suivante: comment comprenez-vous les faits? Ou bien: quelles sont les implications de ces faits? Ou encore: comment vous expliquez-vous ces faits?

Par exemple, le fait suivant (très simple): j'ai nagé. Les éléments sont les suivants: moi, mon corps (mains et jambes), l'eau, le déplacement. L'explication ou l'implication serait: mes bras et mes jambes me servent d'instrument pour me déplacer dans l'eau.

En général, les faits de l'expérience sont beaucoup plus complexes.

« Comme tout le monde, j'ai eu l'occasion de voir différents genres de films. Après chacun de ces films, il se produisait chez moi différentes réactions d'une durée plus ou moins courte, selon l'influence plus ou moins grande exercée sur moi. Par exemple: 1) à la suite d'un film policier, je devenais soupçonneuse, prudente, craintive; 2) à la suite d'un film d'amour, je me représentais dans des situations amoureuses apparentées à celles du film, j'étais plus sentimentale, j'écoutais de la musique fleur-bleue, je rêvais; 3) à la suite d'un film d'horreur, j'avais peur, j'étais inquiète, je faisais des cauchemars. »

Implications

« Ici, ma réaction comporte une identification aux éléments du film, une liaison de la subjectivité et de l'objectivité, une confusion des deux réalités, une participation émotionnelle. Toutes ces réactions demeurent à peu près incontrôlables au moment où elles se produisent, c'est-à-dire immédiatement après le film. »

« À bien y penser, il y a même eu un peu plus tard, par la suite, des gestes posés, des paroles prononcées, des musiques et des vêtements choisis, influencés par les éléments de certains films. Aussi des admirations et des sympathies pour des personnes aux ressemblances d'acteurs, des situations provoquées semblables à celles de films. J'ai été et je suis encore plus ou moins influencée par le cinéma. »

3) Conclusion de l'expérience vécue

La troisième étape de la phénoménologie de l'expérience consiste à formuler rationnellement la conclusion. Celle-ci s'exprime généralement sous forme de définition ou de principe. Cela vient du fait que toute expérience entraîne la découverte d'un aspect nouveau de la réalité, ou d'une attitude nouvelle inspirée par la connaissance qualitativement différente de la réalité. L'étudiant doit réaliser qu'il a ajouté à sa connaissance de la publicité un aspect nouveau, ou bien qu'il en a tiré un comportement nouveau. Pour réussir cette étape, il convient de se demander, par exemple: quelle serait notre définition nouvelle de la publicité? Ou bien, quel principe pouvons-nous affirmer à la suite de cette explication?

Il s'agit ici d'une généralisation, d'une explication objective. Par exemple, dans le dernier cas, la conclusion était: « Le cinéma influence l'homme. »

Dans le premier cas, sur la publicité, la conclusion fut la suivante:

« La publicité est un phénomène de conditionnement: elle consiste à miser sur les désirs psychologiques des gens pour leur faire adopter un produit. »

L'auteur ajoute une conclusion de principe: « Il faut donc être adulte, face à la publicité. »

Dans le cas de l'expérience provoquée sur le même thème, la définition apparaît sensiblement la même. L'étudiant n'en a pas induit une conclusion de principe. Cela n'était pas strictement nécessaire. Par contre, puisqu'il s'agissait d'une expérience provoquée, sa définition était plus complète et peut-être plus juste: « la publicité est un ensemble de moyens utilisés pour faire connaître (information), faire accepter ou faire désirer, soit des produits de consommation, soit des idées. »

Dans la mesure où les faits ont été bien clarifiés, et l'explication assez approfondie, la conclusion sera plus valable et déjà plus philosophique. Ainsi, dans l'exemple suivant:

« (...) Je peux donc résumer cette aventure en deux faits: 1) les gens à l'aise et bien établis ont été réticents à partager avec les autres; 2) les autres, plus démunis, ont partagé facilement le peu qu'ils avaient. »

« Explication: pour moi, ce qui paraît évident, c'est que les riches sont portés à être plus attachés à leur bien-être et à ignorer les autres. Ils pensent posséder un certain bonheur, illusion apportée par le confort et la sécurité, et ils refusent de regarder autour d'eux de peur de découvrir l'injustice, de réveiller leur conscience et, par le fait même, de perdre ce bonheur illusoire. Le goût du confort et l'ambition font perdre aux gens la notion des valeurs humaines. C'est pourquoi on observe chez les jeunes le phénomène du non-matérialisme et du non-conformisme. (...) Conclusion: l'avoir détermine l'agir. »

Il suffit que la conclusion soit tirée de l'explication des faits et généralisée pour qu'elle soit valable. Les étapes suivantes de la méthode permettent d'apporter les corrections et les modifications nécessaires.

Portée de cette première phase

Cette première phase de la démarche philosophique comporte plusieurs avantages sur le plan pédagogique. Elle est un point de départ réaliste et vivant, à la portée de tout étudiant. Il s'agit de lui faire prendre conscience d'événements qu'il a vécus, dans lesquels il est impliqué personnellement. En fait, il apprend à clarifier ses idées, à observer, à induire, à déduire, à abstraire et à généraliser. Ce sont là certes des opérations mentales nécessaires à toute élaboration philosophique. Il est facile, en cours de route, de faire prendre conscience aux étudiants de ces opérations.

D'ailleurs, ils se rendent vite compte que le cours de philosophie n'est pas comme les autres, en ce sens qu'il invite à la réflexion tout en fournissant les moyens adéquats pour le faire.

DEUXIÈME PHASE: L'ANALYSE PRÉPHILOSOPHIQUE

L'analyse préphilosophique comporte les étapes suivantes:

1. La transposition généralisatrice;
2. La décomposition en éléments et l'établissement du rapport;
3. Le retour à l'expérience.

1) La transposition généralisatrice

Pour que l'expérience puisse être traitée philosophiquement, il apparaît évident qu'elle doit être formulée en termes philosophiques, c'est-à-dire plus abstraits, se référant à des cadres plus généraux de la pensée.

Cette phase constitue la première difficulté majeure révélée au cours de notre expérience pédagogique. On se rend compte que le traitement philosophique de l'expérience est une opération mentale essentiellement différente de la description phénoménologique. Alors que la première opération évoluait au niveau de la conscience et de la prise de conscience, celle-ci se situe au niveau de la conscience réflexive: elle consiste à objectiver et à conceptualiser l'expérience.

Or, cette opération ne saurait être spontanée pour quiconque: elle n'est pas primitivement naturelle à l'homme, mais le fruit de la découverte et de l'invention philosophique. Il faut donc aider l'étudiant à découvrir comment il peut y parvenir.

Pour cela, deux moyens s'offrent à nous. Soit en exécutant l'opération devant eux, et avec eux, à partir de n'importe quelle expérience qu'ils peuvent nous soumettre, soit en leur proposant plusieurs catégories d'expériences possibles. Les deux moyens se sont révélés également efficaces auprès de nos étudiants.

Si nous cherchons à transposer quelques adages, dictons, fruits de l'expérience populaire, ils découvriront facilement le processus à suivre. Par exemple: « Tant va la cruche à l'eau qu'à la fin elle se brise. » La transposition se ferait ainsi:

- **TANT**: quantité (de temps ou d'occurrence)
- **va à l'eau**: utilisation, activité
- **la cruche**: objet matériel
- **à la fin**: limitation, terme
- **elle se brise**: destruction

Ce qui se traduirait comme suit: l'utilisation d'un objet matériel est limitée quantitativement et se termine par la destruction.⁴²

Il n'est pas toujours nécessaire de transposer chaque mot. Il suffit de le faire pour ce qui est essentiel au sens de la proposition. Souvent, il s'agit de symboles, ou d'expressions complexes, comme dans les proverbes suivants:

(1) « Petits coups par petits coups, on peut abattre les gros arbres. » Ce qui donnerait:

- **petits coups par petits coups**: la continuité dans l'effort
- **on peut**: pouvoir
- **abattre de gros arbres**: vaincre de grandes difficultés

(2) « Bon vin n'a pas d'enseigne »:

- **Bon vin**: un objet de valeur
- **n'a pas d'enseigne**: n'est pas connu par l'annonce, donc connaissance par publicité.

Cette étape nous met déjà sur la piste pour l'analyse proprement dite. Il s'agit alors de décomposer la proposition en ses éléments et d'indiquer le lien qui existe entre eux.

⁴² Le sens exact de la proposition n'est pas nécessairement exprimé dans une première transposition. Il apparaîtra surtout au moment du retour à l'expérience. Parfois, il faut tenter plusieurs transpositions pour cerner avec précision le sens. Il peut être utile de comparer la proposition avec son opposée.

2) Décomposition et indication du rapport

Prenons un exemple très simple pour mieux comprendre la façon de procéder dans cette étape. Si la conclusion a été la suivante: « la publicité influence l'homme », il paraît facile de constater que les deux éléments sont la publicité et l'homme, et le rapport entre ces deux éléments en est un d'influence.

Mais alors, c'est précisément ce rapport qu'il convient de préciser en définissant le mot « influence », les sortes d'influences possibles. Ici, l'étudiant aura recours au dictionnaire philosophique pour apporter les précisions nécessaires. Il se meut au niveau de l'abstraction et doit oublier, pour un moment, l'expérience elle-même.

Cette partie de la méthode est très importante en ce qu'elle exige de la précision et qu'elle met l'étudiant sur la voie de la problématique philosophique que suscite l'expérience.

Voici un autre exemple détaillé, tiré d'un travail d'étudiant : « L'avoir détermine l'action. Les éléments sont : avoir, action, et le lien exprimé : détermination. Si j'analyse ces termes, j'arrive à ceci :

a) définition —

« avoir :

- 1 — potentiel
- 2 — sous-entend acquis direct ou indirect
- 3 — ensemble des biens possédés
- 4 — gloire, supériorité relative

« détermine :

- 1 — entraîne
- 2 — apporte
- 3 — conditionne
- 4 — phénomène de cause à effet (d'une façon impulsive ou instinctive)

« déterminisme :

les mêmes causes produisent les mêmes effets. L'idée de déterminisme est celle d'un ordre immuable et constant dans les relations entre les phénomènes de la nature, et le principe selon lequel les faits humains sont soumis à des lois. »

« action :

- 1 — mouvement
- 2 — résultat
- 3 — activité
- 4 — accomplissement »

b) « sortes de déterminismes :

- 1 — naturel
- 2 — instinctif
- 3 — artificiel (que l'on se crée)
- 4 — relatif »

Il arrive souvent que la conclusion soit beaucoup plus complexe et le lien entre les éléments plus difficile à isoler. Par exemple, dans la proposition suivante :

« Le cœur (symbole de l'amour) a ses raisons (principes logiques) que la raison (intelligence conceptuelle) ne connaît pas. » Il s'agit ici d'un rapport d'opposition (qu'il faut clarifier) entre la logique de l'amour et celle de la raison conceptuelle, sur le plan de la connaissance.

Un autre exemple: « Il est plus facile de commencer que de finir. »

Comparaison sur le plan de l'effort entre l'imperfection et la perfection. La perfection est plus exigeante que l'imperfection. Et si l'on précise l'exigence, on s'aperçoit qu'il s'agit de la continuité dans l'effort.

3) Retour à la conclusion de l'expérience

Une fois accompli ce travail de précision au niveau des concepts, il faut revenir à la conclusion de l'expérience pour indiquer en quel sens exactement cette conclusion impliquait le rapport indiqué. Dans le cas où la conclusion était celle-ci: « l'avoir détermine l'agir », l'étudiant revient à sa conclusion de la façon suivante: « Il s'agit ici d'une réaction impulsive face à une situation. Dans le cas présent, c'est un mécanisme de défense pour conserver intact le potentiel acquis. On pourrait donc dire que l'avoir impose, ou conditionne un mode d'agir. »

Au fond, cette analyse permet de nuancer, peut-être, le jugement émis dans la conclusion, ou, en tout cas, de lui conférer une précision nouvelle.

Portée pédagogique de la deuxième phase

L'analyse réalisée selon ces trois étapes permet à l'étudiant d'accéder à l'abstraction, d'analyser des concepts et de faire des synthèses. Il manipule un instrument capable de faciliter la compréhension et l'intelligence de ce qu'il pensait confusément et globalement. Il apprend à respecter la précision des concepts et la signification des mots utilisés. Il perçoit davantage les implications de ses jugements et de ses affirmations. Il apprend à distinguer l'essentiel de l'accidentel, le fondamental du secondaire. Le professeur peut, en cours de route, aider l'étudiant à prendre conscience, d'une façon plus précise, de toutes ces opérations mentales.

Après cette analyse, l'étudiant est prêt à aborder la phase vraiment philosophique de son travail intellectuel.

Nous incluons quelques conclusions d'expériences qui peuvent constituer des données intéressantes à analyser.

- 1 — L'homme est un animal complexe: il fait fleurir les déserts et mourir les lacs.
- 2 — Rien ne sert de courir, il faut partir à point.
- 3 — Ce qui vaut la peine d'être fait, vaut la peine d'être bien fait.
- 4 — Les querelles ne dureraient pas longtemps si les torts n'étaient que d'un seul côté.
- 5 — Tout vient à point à qui sait attendre.

- 6 — Les plus importantes conversations sont celles que l'on peut avoir avec soi-même.
- 7 — Le multiculturalisme est l'essence de l'unité canadienne. (Ici on pose une identité essentielle entre une multiplicité de cultures et une unité culturelle.)

Seule l'analyse peut mettre en évidence une contradiction dans les termes. Ainsi, l'analyse peut donc rendre l'esprit plus alerte et plus vigilant. Mais, déjà nous anticipons sur la troisième phase.

TROISIÈME PHASE : LA VÉRIFICATION

Une fois terminée l'analyse préphilosophique, c'est-à-dire la clarification de l'expérience, il est possible de procéder au véritable traitement philosophique de cette expérience. Celui-ci implique une confrontation de l'expérience ainsi formulée avec l'unité de la pensée réalisée dans la personne de celui qui réfléchit. On se demande, à ce moment, comment l'expérience ainsi formulée s'intègre dans sa propre vision du monde. On remonte ainsi des conditions générales de la pensée à l'unité de la pensée, soit sur le plan de sa propre personnalité, soit sur le plan de la philosophie écrite. Ces deux façons de procéder conduisent à des problèmes philosophiques.

1) Confrontation avec la vision d'ensemble

Il s'agit ici de comparer la conception que je me 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.

Étant donné que la plupart des étudiants n'ont pas, à ce stade, de conception bien élaborée, et qu'ils doivent apprendre à préciser leur conception, il peut être tout à fait utile de leur exposer les grandes catégories de problèmes de la philosophie écrite. Mais nous sommes certains que la première façon de procéder est plus féconde. Car l'étudiant doit chercher au fond de lui-même, et cela provoque souvent une abondante explication de sa propre philosophie. Car, enfin, si l'expérience lui a fait découvrir un aspect nouveau de la réalité, c'est que sa notion précédente était qualitativement différente, c'est-à-dire, par exemple, la conception qu'il avait de la société, de l'homme, de la liberté, des techniques utilisées. De cette manière l'étudiant découvrira des implications nouvelles.

Pour déclencher toute cette réflexion, il s'agit de poser la question suivante : ce qui est affirmé dans la conclusion, telle que précisée par l'analyse, apparaît-il normal ?

Il ne s'agit évidemment pas de la normalité telle que conçue dans le domaine scientifique, c'est-à-dire une constante de faits produits. La question prise en ce sens ne conduirait pas au problème philosophique. Nous voulons entendre par normalité la cohérence de cette affirmation avec la vision d'ensemble des éléments concernés dans l'expérience. Par exemple, on dira : étant donné ce que je pense de l'homme, d'une part, et ma conception de la publicité, d'autre part, le rapport d'influence est-il acceptable et, si oui, dans quelles conditions ?

Pour procéder méthodiquement, il faut premièrement définir les éléments de la conclusion et, deuxièmement, indiquer si le rapport exprimé entre ces éléments est valable. Il faut évidemment justifier la réponse. Au fond, il s'agit bien d'une confrontation entre la pensée clarifiée contenue dans l'expérience et la vision générale des choses. Il faut donc nuancer la pensée, en produisant des arguments pour et contre, en les évaluant et en leur donnant leur portée véritable.

2) Confrontation avec la philosophie écrite

Avant d'entreprendre cette démarche, l'étudiant doit savoir que tous les problèmes philosophiques se situent dans l'une des quatre catégories de problèmes fondamentaux de la philosophie :⁴³

⁴³ cf L. Meynard « La Connaissance », Belin, p. 17.

1. les problèmes concernant la connaissance, qui gravitent autour du problème plus général de la Vérité (Logique, Critique, Épistémologie) ;
2. les problèmes concernant l'action, qui s'inscrivent dans la catégorie du problème plus général de la Valeur (Morale personnelle et sociale) ;
3. les problèmes concernant l'être, qui engendrent le problème de l'Absolu (Métaphysique, Théodicée) ;
4. les problèmes concernant l'existence, les situations humaines, qui engendrent le problème plus général du sens de la vie.

Après avoir précisé sa pensée, l'étudiant doit consulter les auteurs qui se sont prononcés sur le problème envisagé, dans les manuels ou dans les écrits d'un philosophe en particulier. Il lui faut résumer les points de vue des différents auteurs et en faire une brève critique.

Dans la pratique, cette dernière étape ne présente aucune difficulté majeure pour l'étudiant.

3) Synthèse générale

Cette dernière étape comporte la création et l'invention. L'étudiant doit résumer son travail, inventer une nouvelle solution, si nécessaire, indiquer la portée générale de son étude ou reformuler les nouvelles interrogations suscitées par son travail de réflexion.

Portée pédagogique de cette troisième phase :

Cette troisième phase habitue l'étudiant à découvrir la problématique philosophique, à distinguer l'essentiel de l'accidentel. Elle lui fait découvrir la cohérence de la pensée, lui apprend à argumenter, à faire la critique de la pensée et à opérer une synthèse. Elle permet, en plus, de faire une part justifiée à l'invention et à la création.

La recherche auprès des différents auteurs lui fait comprendre qu'il n'a pas découvert le monde et que les problèmes philosophiques ont été abondamment traités de tous les temps.

Le professeur peut aussi aider les étudiants à se familiariser avec les instruments de recherche que le collègue met à leur disposition.

C) Les conditions générales de l'expérimentation

L'expérimentation d'une méthode didactique comporte certaines exigences scientifiques. Il ne suffit pas d'utiliser une méthode pendant quelque temps, même si on peut la décrire convenablement, pour croire qu'elle est déjà expérimentée. Il faut être capable de mesurer objectivement le degré d'efficacité de la méthode, c'est-à-dire les résultats obtenus en fonction de l'objectif proposé et de la tâche imposée. Mesurer objectivement les résultats implique que nous possédions une échelle objective de mesure.

Pour déterminer le degré d'efficacité de notre méthode, il faut en premier lieu préciser les objectifs poursuivis, (ce qui a déjà été fait dans la description de la méthode), proposer ensuite un test (tâche à accomplir), dont les résultats pourront être quantifiés (ce qui est possible, puisque la tâche est divisée en plusieurs étapes bien différenciées et déterminées), et, enfin, établir une échelle objective du rendement.

1) Les objectifs

La première phase permet à l'étudiant de décrire avec précision des faits vécus, d'induire de ces faits les implications, d'apporter des explications pertinentes et enfin de synthétiser sa pensée dans une conclusion générale.

La deuxième phase lui permet d'apprendre l'abstraction, l'analyse des idées et la manipulation des concepts.

La troisième phase lui permet de découvrir, par l'expérience, la problématique philosophique, de critiquer, d'argumenter et de créer sur le plan de la pensée conceptuelle.

2) Le contenu

Le processus consiste à proposer un certain nombre de textes, d'énoncés et de thèmes, en fonction des objectifs visés, et à vérifier si, dans ses réponses, l'étudiant réalise l'objectif. Le tableau suivant illustre ce processus :

Objectifs	Description	Analyse	Évaluation
Texte	X	1, 8, 12	2, 3, 17
Énoncé	X	7, 9, 18	21, 24, 30
Expérience	11, 23	31, 33	44, 45

Chaque chiffre ou nombre compris dans ce tableau constitue le numéro d'une question sous forme de texte, d'énoncé, ou d'expérience. On peut en demander la description, l'analyse ou l'évaluation. Ainsi, la question no. 1 pourrait être celle-ci : analysez le texte suivant. La question no. 2 : quelle problématique le texte suivant contient-il ? La question no. 7 : analysez l'énoncé suivant. La question no. 11 : décrivez votre expérience de la technique.

3) Les résultats

En étudiant les copies remises par les étudiants, on se rend facilement compte si l'objectif a été atteint. À partir d'une analyse de ces résultats, il serait possible d'établir des constantes susceptibles de nous éclairer sur le degré de difficulté que suscitent ces opérations mentales et de nous permettre de comparer les résultats du même test soumis à des étudiants qui auraient suivi d'autres méthodes d'enseignement. On pourrait ainsi établir le degré d'efficacité des différentes méthodes.

CHAPITRE IV

MÉTHODE PRÉPHILOSOPHIQUE : ÉLÉMENTS D'EXPÉRIMENTATION

Dans l'état actuel de l'enseignement de la philosophie au collégial, il est certain qu'aucune didactique véritablement scientifique n'existe. Tout reste à faire. Nous avons conçu et défendu l'idée qu'au niveau collégial, et dans une discipline aussi ingrate que la philosophie, il est nécessaire et possible de commencer à étudier ce problème scientifiquement et que la didactique expérimentale est seule capable de nous donner des réponses aux multiples questions que pose cet enseignement. Une première question surgit: Étant donné les conditions de la recherche scientifique en pédagogie en général, comment pourrait-on organiser la recherche scientifique dans un domaine particulier, comme en philosophie, par exemple? Que mesure-t-on au juste en philosophie? Ces mensurations sont-elles possibles? Sont-elles significatives et jusqu'à quel point?

Comme point de départ, nous avons recueilli certains faits appuyant une hypothèse que nous avons d'ailleurs exprimée dans la première partie de ce travail. En vue de recueillir assez de faits pédagogiques, nous avons procédé en deux étapes:

- a) Nous avons tout d'abord essayé d'élaborer une méthode dont les résultats puissent être mesurés; (cf. Chapitre précédent)
- b) Nous avons ensuite organisé une recherche susceptible de nous fournir des faits pédagogiques suffisants pour l'établissement de critères valables pour tout travail scientifique ultérieur dans l'enseignement de la philosophie.

Examinons maintenant, avant de procéder à l'analyse de la recherche proprement dite, la description de la méthode et des présuppositions qui ont présidé à son élaboration.

A) La méthode

1. Ce que l'enseignant est censé faire

Selon la méthode que nous avons élaborée, l'enseignant doit expliquer aux étudiants un ensemble d'opérations qu'ils devront maîtriser afin d'élaborer leur propre philosophie, c'est-à-dire atteindre une compréhension plus profonde et une meilleure retention des concepts employés en philosophie.

Le professeur propose à ses étudiants une démarche à suivre en plusieurs points.

a) Le contenu à étudier

L'étudiant peut décrire une expérience vécue et comprise et en exprimer les principales conclusions. À défaut d'une expression convenable de la part des étudiants, d'expériences vécues et comprises, on peut proposer des dictons, proverbes, jugements de toutes sortes que certains penseurs ont émis et qui contiennent un contenu intéressant. D'ailleurs, il faut remarquer que toute opinion, conviction ou position soutenue, peut constituer le sujet d'une étude philosophique. Voici quelques exemples:

Expérience vécue et comprise d'un étudiant:

Description des faits:

En dansant, à Paris, avec une jeune fille, je lui ai demandé son nom. Elle me répondit: France Paris. Outragé, je lui rétorquai: Je m'appelle Montréal Québec.

Essai d'explication du comportement de la fille:

Certaines personnes sont capables de se moquer même de leur propre nom pour se montrer originales ou amusantes.

Leçon tirée de l'expérience (subjective):

Dorénavant, je resterai sur mes gardes lorsque j'aborderai les jeunes filles, car elles tentent toujours de vous ridiculiser.

Proverbes, dictons:

La pierre qui roule n'amasse pas mousse.

Nul n'est prophète dans son pays.

Jugements de certains penseurs:

Socrate: Connais-toi toi-même.

Pascal: L'homme est un roseau pensant.

Énoncés de contenu philosophiquement intéressants:

Dire: « Ce ne sont que des mots », c'est un peu comme si l'on disait: « Ce n'est que de la dynamite ».

Il y a deux choses vraiment importantes dans l'existence: un bon lit, et une excellente paire de chaussures. En effet, quand on n'est pas dans l'un, on est dans l'autre⁴⁴.

b) Le processus préphilosophique

Le professeur explique ensuite le ***processus préphilosophique***. Ce processus est le suivant: l'analyse préphilosophique.

Première étape: la division de l'énoncé en ses éléments; ces éléments sont des mots, concepts, ou des ensembles, suivant l'énoncé⁴⁵;

Deuxième étape: transposition généralisatrice. Au moyen de ce procédé, l'étudiant transforme, transpose les concepts contenus dans l'énoncé étudié en des concepts exprimant l'essentiel des éléments considérés⁴⁶.

⁴⁴ Sélection du Reader's Digest, juin 1969, p. 20.

⁴⁵ Voir p. 56.

⁴⁶ Voir p. 56.

Troisième étape: après avoir transposé tous les éléments en des concepts correspondants, mais au niveau préphilosophique, l'étudiant doit établir des relations entre les éléments ainsi établis. Il doit en dernière analyse réduire les éléments à deux et en déterminer la relation finale⁴⁷,

Quatrième étape: enfin, la phase finale consiste à exprimer la nature du concept contenu dans l'énoncé; en d'autres termes, l'étudiant doit procéder à l'identification du concept⁴⁸.

Les phases décrites précédemment constituent ce que nous appellerions volontiers l'étape préphilosophique. En effet, elle correspond approximativement à ce que les savants font lorsqu'ils se préparent à observer et à classer les faits. Comme dans le domaine scientifique, les étudiants opèrent la transformation des faits d'usage courant en des faits dépouillés de leurs caractéristiques particulières. Nous pourrions citer comme exemple le travail d'un histologue qui doit procéder à un nombre déterminé de transformations d'un même tissu avant de pouvoir étudier sa structure. Il doit choisir le tissu qui l'intéresse plus particulièrement, il doit ensuite lui donner la coloration, la fixation et la coupe nécessaires qui lui permettront l'observation microscopique. En philosophie, nous avons observé un fait qui nous a frappés, et qui en même temps nous a fait réfléchir: aucune critique véritable, aucune compréhension véritable des concepts ou des ensembles philosophiques ne sera accessible aux étudiants, tant qu'on n'aura pas permis à ces étudiants de se retrouver sur un terrain qui transcende les termes ordinaires de la vie. Nous nous proposons d'ailleurs d'illustrer la méthode proposée avec un exemple tiré de l'enseignement lui-même de la philosophie en classe.

c) Exemple d'une analyse préphilosophique

Exemple d'une ***analyse*** proposée aux étudiants comme méthode de travail mental:

Énoncé: L'homme est un animal complexe: il fait fleurir les déserts et mourir les lacs.

⁴⁷ Voir p. 57.

⁴⁸ Voir p. 58.

Première phase: la division de l'énoncé en ses éléments.

Les éléments sont:

L'homme
est
un animal complexe
il fait fleurir les déserts
il fait mourir les lacs.

Deuxième phase: transposition généralisatrice:

L'homme: terme générique et déjà très généralisé;

est: terme exprimant une existence ou une essence; ce mot introduit ou bien un état de fait ou ce qu'on est convenu d'appeler une définition. En d'autres mots, s'il s'agit d'une définition, les mots qui complètent le sujet seront des attributions essentielles, ce que les philosophes appellent le genre et la différence spécifique. Si, par contre, il s'agit d'un fait d'expérience quotidienne, les mots qui suivent le sujet seront le fruit d'une constatation ou simplement d'une attribution personnelle, donc libre et parfois arbitraire. Donc, la transposition de ce premier groupe de mots introduit la possibilité de se trouver en présence de deux cas typiques de jugement: essentiel et factuel (expérientiel).

un animal complexe: on comprend le mot animal sans devoir aller plus loin pour l'instant, ce qui requiert une explication supplémentaire, c'est le mot complexe. En transposant ce mot, nous pouvons dire qu'un être complexe est un être dont les caractéristiques sont diverses ou contradictoires ou difficiles à ramener à l'unité et que, malgré tous les efforts pour en arriver à une vision claire, on n'accède que difficilement à une conception d'ensemble.

il fait fleurir les déserts: il transforme un terrain non cultivé en terrain cultivé mais dans ce cas bien précis, c'est un travail de transformation qui exige de l'homme beaucoup d'efforts et de moyens matériels susceptibles d'entraîner d'énormes dépenses matérielles, financières et intellectuelles et qui, de ce fait, peuvent avoir des conséquences importantes pour le pays ou pour l'entreprise qui effectue les travaux en question. Essentiellement, donc, cet élément désigne l'homme qui est capable, de par ses moyens matériels, financiers et intellectuels, d'apporter

des changements importants à son entourage physique, et surtout dans un endroit où les éléments naturels ne favorisent pas une telle entreprise. L'homme donne à son travail d'irrigation et de fertilisation d'un terrain la forme d'une espèce de défi à la nature, et la lutte engagée fait ressortir l'aspect créateur, l'imagination et la ténacité de l'homme. Par rapport au fonctionnement normal de l'univers physique qui entoure l'homme, celui-ci démontre une supériorité matérielle et intellectuelle qui ne peut s'expliquer que par un esprit de créativité et de sacrifice à toute épreuve. Ceci montre, en d'autres termes, la caractéristique essentielle de l'homme: dans la poursuite de ses fins, l'homme envisage plutôt le résultat final que les efforts et les difficultés que coûtera sa réalisation. En d'autres termes, il est affirmé que dans l'activité créatrice de l'homme, où l'imagination et l'intérêt jouent un rôle, la fin l'emporte sur le choix des moyens d'y arriver.

il fait mourir les lacs: tout d'abord, c'est l'idée de lac, en tant qu'endroit plein de vie, de la vie végétale et animale qui le peuple. L'homme fait mourir cette vie; en d'autres termes, il déclenche par son activité un ensemble de phénomènes qui, à sa connaissance ou à son insu, mettent fin à une vie existante. D'autre part, la nature de l'action de l'homme laisse entrevoir une espèce d'insouciance, de passivité, d'indifférence par rapport à une vie existante, donc envers une donnée qui s'offre à l'homme sans qu'il doive passer à une action créatrice.

Troisième phase: établissement des relations entre les éléments.

En résumé donc, nous sommes arrivés aux éléments suivants, exprimés en termes philosophiques.

- a) L'homme est doué, naturellement, de caractéristiques tellement opposées qu'on est enclin à dire qu'il est difficile d'en saisir l'unité. En effet, lors de la conception d'une idée où l'homme entrevoit un intérêt quelconque, il est capable d'y sacrifier ses ressources, ses efforts, d'y engager jusqu'à son avenir, alors qu'il fait périr ou disparaître ce qui représente pour lui un intérêt certain.
- b) Les relations sont à établir entre l'homme et l'animal complexe. Cette relation nous donne ceci: l'homme est essentiellement capable de travailler contre ses propres intérêts, en pleine connaissance de cause, sciemment; par définition,

L'homme est capable d'oublier ou de ne pas tenir compte de ses intérêts réels, de les laisser délibérément lui glisser entre les doigts. Par définition, l'homme, génériquement parlant, est un animal dont les dispositions naturelles semblent être en contradiction les unes...

Par définition, l'homme, génériquement parlant, est un animal dont les dispositions naturelles semblent être en contradiction les unes avec les autres: il agit consciemment et en toute connaissance de cause contre ses propres intérêts.

La relation définitive est donc: les éléments homme, animal, complexe, forment ce que nous appelons une définition.

- L'élément 1) = l'objet à définir
- L'élément 2) = le genre
- L'élément 3) = la différence spécifique
- Les éléments 4) et 5) = l'illustration de la différence.

La relation ainsi déterminée, nous pouvons voir que nous sommes en présence d'une définition en bonne et due forme; les deux faits énoncés par la suite ne font qu'apporter des précisions; en d'autres termes, ils ne sont que des cas précis et particuliers d'un fait général.

Quatrième phase: l'identification du concept contenu dans l'énoncé.

Il s'agit ici de toute évidence d'une définition philosophique, vraie ou fausse, de la nature, de l'essence de l'homme. L'essentiel de la nature de l'homme devrait répondre aux exigences de toute bonne définition philosophique. En définitive donc, l'énoncé en question donne une définition de l'homme, dont les traits essentiels devraient permettre à l'étudiant de le retrouver et de l'identifier comme tel.

2 Ce que l'étudiant est censé faire

Comme présupposition de base, nous considérons que tout travail d'apprentissage scolaire correspond à trois phases principales, à savoir:

a) La verbalisation de l'expérience

b) La transformation conceptuelle

La transformation conceptuelle active de cette information en des termes appropriés, c'est-à-dire l'expression du même contenu, sans lui apporter de modification, d'extension ou d'altération, quant au sens du contenu proposé à l'étude philosophique. L'étudiant doit, au cours de cette phase, effectuer le remplacement des concepts contenus dans l'énoncé, par des termes philosophiques, tout en maintenant le même sens apparent. Ce travail de remplacement ne peut s'effectuer que sur la base des concepts plus ou moins philosophiques déjà connus par l'étudiant. Il s'agit donc ici d'une discrimination consciente que l'étudiant fait entre les concepts appartenant à un niveau inférieur de concepts et les concepts relevant d'un autre ordre, l'ordre philosophique. La plupart des étudiants ne transcendent pas leurs connaissances, probablement à cause du fait qu'ils n'ont jamais été amenés à effectuer ce passage d'un niveau de concepts à un autre. Il est en outre à remarquer que cette transposition ne peut se faire en un seul moment de réflexion; souvent elle s'opère après plusieurs essais et à la suite de différentes expériences significatives.

c) La modification du contenu en termes spécifiques

La modification du contenu en termes spécifiques, dans le cas qui nous occupe, en termes philosophiques, doit permettre à l'étudiant de procéder au remaniement ultérieur; en d'autres termes, cela doit lui permettre de procéder aux tâches spécifiques. En philosophie, ceci signifierait plusieurs étapes, telles que celles de la clarification des concepts obtenus par l'analyse, de la comparaison des concepts, de la généralisation, de la principification, etc.

d) Termes psychopédagogiques

Exprimé en **termes psychopédagogiques**, le travail effectué par les étudiants, consisterait à apprendre à formuler correctement l'expérience vécue et comprise; à défaut de cette phase, l'étudiant peut s'attaquer à des opinions déjà exprimées par des auteurs de son choix, à des convictions de personnes connues, ou à l'étude de systèmes philosophiques, sociopolitiques, ou autres, à condition d'en saisir l'essentiel et de le rendre sous une forme intelligible.

Les opérations envisagées seraient donc:

- le passage conscient d'un ensemble de faits, phénomènes, événements vécus par l'étudiant, à son expression comprise et verbalisée;
- l'évaluation personnelle et réfléchie de la même situation, moyennant les connaissances qu'il maîtrise déjà. Ceci signifie que, lors de l'élaboration et de l'expression de l'expérience, le travail mental consiste à former un jugement à partir des éléments pris en considération et des instruments d'évaluation ou de réflexion qui constituent le patrimoine intellectuel reçu lors de son éducation antérieure. Tous les principes, axiomes, concepts entrent en jeu lors de cette phase imposée à l'étudiant. Psychopédagogiquement parlant, on ne connaît à l'heure actuelle, dans notre milieu scolaire, ni l'ampleur ni la nature de ce patrimoine intellectuel. C'est pourquoi souvent notre enseignement ne motive pas les étudiants: nous ne savons pas si l'éducation que nous proposons travaille dans tel ou tel sens. En effet, nous pouvons proposer de nouveaux concepts, alors que les concepts que l'étudiant possède déjà ne sont pas encore clairs et assimilés, bien qu'il en désire la clarification; d'autre part, les expériences, et, dans un sens large, toute situation proposée à sa réflexion, ne correspondent pas nécessairement à sa capacité de compréhension. Il y a plusieurs situations de vie qui présentent une complexité telle, qu'on ne peut arriver à une compréhension facile et rapide. En d'autres termes, toute situation nouvelle présente pour l'étudiant un problème à résoudre; et l'éducation bien comprise consisterait à faire apprendre à l'étudiant à étudier. Psychopédagogiquement parlant, donc, il s'agit de savoir quels types de situation les étudiants, d'une force mentale déterminée, sont capables de comprendre et d'exprimer, quelles opérations mentales favorisent la formation des jugements valables, etc.

- à apprendre à analyser les ensembles de concepts reçus, de telle façon que l'étudiant puisse s'élever progressivement à des concepts philosophiques. Au cours de ce processus, le sujet pourrait déterminer les traits essentiels d'un concept. Ce faisant, il transformerait les concepts compris d'une façon ordinaire, connue de tous, en des concepts correspondants, exprimés en termes philosophiques. Pour ce faire, he devrait disposer, pour commencer, d'un arsenal de termes qu'il reconnaît comme philosophiques: à défaut de cela, il est nécessaire d'attirer l'attention de l'étudiant sur les concepts à utiliser. En arrivant à isoler, par l'établissement des relations, le concept et ses traits essentiels, l'étudiant procède à sa généralisation, c'est-à-dire à l'application du concept ainsi obtenu, à une quantité de cas, où ce concept particulier se réalise.

e) Termes d'apprentissages

En termes d'apprentissage, donc, l'étudiant passe successivement par les étapes suivantes:

- délimitation et choix du thème à étudier;
- remplacement des concepts connus par des concepts philosophiques qui permettent une modification du sens de l'énoncé;
- la synthèse opérée sur les nouveaux concepts amène une nouvelle compréhension de l'énoncé qui suscite chez le sujet les réactions proprement philosophiques: assentiment, doute, évidence ou absence d'évidence, ce qui entraîne le travail philosophique proprement dit.

B) Éléments d'expérimentation

1 Le problème expérimental

Nous avons observé le fait que l'enseignement de la philosophie provoque chez les étudiants des réactions très diverses en apparence, mais qu'elles tombent toutes sous un dénominateur commun: l'absence du procédé d'analyse et le manque subséquent de compréhension adéquate de la problématique philosophique.

L'hypothèse que nous avons formulée, à partir des observations occasionnelles, porte sur le point bien précis de l'absence de capacité des étudiants de procéder à un travail philosophique valable. Elle se formule comme suit: s'il est vrai que la grande majorité des étudiants ne sont pas capables d'arriver à effectuer le processus mental d'analyse, de clarification des concepts, et de réaliser une compréhension plus profonde, donc philosophique, des opinions, affirmations, systèmes, etc., c'est parce qu'ils n'ont pas été initiés à ce genre de travail. L'initiation à la philosophie n'est pas uniquement, comme certains le prétendent, une affaire de maturation ou d'intuition réservée à certains privilégiés, mais cette initiation est accessible, dans une mesure à déterminer, à tous les étudiants, à condition d'en étudier soigneusement l'application et d'en mesurer l'effet de transfert dans d'autres disciplines intellectuelles.

Le problème expérimental que nous nous proposons d'étudier, se formule donc comme suit: dans un groupe soumis à un enseignement soutenu de la méthode d'analyse, quel est l'effet de cet enseignement sur la capacité des étudiants de procéder par ailleurs à l'application de cette même méthode et quelle en est la valeur?

2 La recherche

a) Première épreuve

Technique

À un groupe de 60 étudiants de la première année du CEGEP, il fut demandé, sans explication de la méthode, de procéder à l'analyse de l'un des deux énoncés proposés. Le professeur expliqua brièvement aux étudiants le but du travail demandé, en soulignant le fait que durant leurs études secondaires, ils avaient appris à analyser des sujets littéraires, mathématiques, chimiques, etc. Aucune autre instruction ne fut donnée aux étudiants et ceux-ci n'en demandèrent pas non plus. D'autre part, il n'y avait aucune limitation de temps ou de longueur du travail.

Les énoncés proposés furent les suivants (à analyser au choix):

- Les cimetières sont pleins de gens qui se croyaient indispensables (Clémenceau).
- L'ami, c'est quelqu'un avec qui je puis penser tout haut.

Trente-neuf étudiants choisirent le premier thème, le deuxième fut traité par 21 étudiants.

Sujets

Les 60 étudiants, 32 garçons et 28 filles, âgés de 18 à 24 ans, qui furent soumis à l'expérimentation, sont tous issus des milieux urbains moyens de la ville de Montréal. Les études préalables comportent 12 années (6 années d'élémentaire, 5 du secondaire et 1 de cours préparatoire), mais en ce qui concerne l'appartenance aux Facultés, il faut noter qu'elle est très hétérogène (sciences pures, administration, technique de loisir, science de la santé, littérature). Il ne nous a pas été possible d'effectuer quelque démarche que ce soit en vue d'obtenir des groupes plus homogènes; aussi devions-nous nous contenter des groupes constitués par l'administration du collège et travailler avec ces groupes, avec tous les inconvénients qu'ils offraient. Il est cependant à noter que ce groupe d'étudiants représentait un bon échantillon de la population moyenne du collège et que sa constitution était un exemple typique de la constitution de la grande majorité des classes constituées par le collège.

Correction des épreuves

Conformément au but que nous nous sommes proposé par la recherche, nous avons organisé la correction suivant les critères suivants:

- la division explicite de l'énoncé en éléments;
- le nombre des éléments analysés (1, 2, 3 ou 4);
- Le résultat de l'analyse: conclusion, détermination du sens, etc.

Voici deux exemples de travaux et leur correction⁴⁹:

Premier travail

« Les cimetières sont pleins de gens qui se croyaient indispensables.

« *Cimetières* implique la mort. Dès sa naissance, l'homme est condamné à mourir. Sa mort est un but, une fin à quelque chose. J'ai l'impression que cette mort n'est pas acceptée et qu'elle est combattue. « Instinct de vivre ».

« *pleins de gens* »: des hommes; tout le monde, tous et chacun ayant le souffle de vie mais n'ayant peut-être pas la capacité d'en jouir pleinement;

« *croyaient* »: implique que de leur vivant, ils le croyaient, mais après leur mort, on ne le sait pas.

« *indispensables* »: rôle à jouer, place à tenir, un but ou une solution à l'absurde de la vie, une raison de vivre.

« Conclusion. « L'homme invente la société pour se sentir moins seul » (Jaspers). Les hommes se créent des illusions pour se sentir en sécurité, pour ne pas avoir à s'affronter, seuls avec eux-mêmes. « Se croyaient indispensables » pour qui? Pas pour eux-mêmes. « En travaillant pour les autres, ils se prenaient et se prennent au sérieux, se lancent dans toutes sortes d'expériences et ainsi s'oublient complètement: ils ne pensent pas à ce qu'ils font et ne se demandent plus pourquoi ils le font; ils ont peur d'affronter leur vie, donc leur mort. »

Correction effectuée à ce travail:		
Division en éléments	Analyse en éléments	Conclusion
Oui Non X)	1 2 3 4 X	Oui Non X

⁴⁹ Voir en Annexe II un texte représentatif de quelques types de résultats constitués.

Deuxième travail

Le même thème.

« Très souvent, la vanité des hommes les pousse à croire qu'ils sont indispensables. Pourtant leur mort tend à prouver que tout se remplace ici-bas, puisque la vie continue son évolution sans être nullement préoccupée par cette disparition. »

« Je pense que la race humaine est indispensable dans le sens qu'elle joue un rôle d'équilibre biologique important sur terre. Mais un être humain en tant que tel, n'est sûrement pas irremplaçable. Il est probable qu'un homme se sente indispensable, non pas en tant qu'être humain, mais plutôt en fonction du rôle qu'il joue en société. Ainsi il y a une grande probabilité qu'un chef d'entreprise ou un chef d'État ou tout autre personnage considéré comme important, se croit plus indispensable qu'un ouvrier ou un mécanicien. »

« Prenons le chef d'État qui vient de mourir et qui se croyait indispensable. Bien sûr, sa mort causera quelque remous dans le monde politique. Mais ce remous dans le monde politique ne sera que passager et, au bout d'un certain temps, un nouveau chef prendra la place de l'ancien et tout reprendra son cours normal. Il en est de même pour tout être humain, quelle que soit sa classe sociale. Les hommes ne sont que des voyageurs de passage sur cette terre et ils devraient l'accepter comme tel. »

Correction effectuée à ce travail:								
Division en éléments		Analyse en éléments				Conclusion		
Oui	Non	1	2	3	4	Oui	Non	
	X)				X		X	

TABLEAU I

Sujets	Division en éléments (OUI)	Division en éléments (NON)	Nombre d'éléments analysés (1, 2, 3)	Nombre d'éléments analysés (4)	Conclusion (OUI)	Conclusion (NON)	Type	Cote
1		X	X			X	I	52
2		X	X			X	V	72
3	X			X	X			78
4		X	X			X	I	52
5		X	X			X	II	54
6		X	X			X		52

Sujets	Division en éléments (OUI)	Division en éléments (NON)	Nombre d'éléments analysés (1, 2, 3)	Nombre d'éléments analysés (4)	Conclusion (OUI)	Conclusion (NON)	Type	Cote
7		X	X			X		52
8	X		X			X		76
9		X	X			X		52
10		X	X			X		52
11		X		X		X	I	52
12		X	X			X	V	62
13		X	X			X		52
14	X		X			X	I	52
15		X	X			X	V	64
16		X	X			X	I	52
17		X	X			X	I	52
18		X	X			X	V	52
19		X	X			X	I	52
20	X		X			X	IV	66
21		X	X			X	I	52
22		X	X			X		52
23		X	X			X	II	54
24		X	X			X	II	54
25		X	X			X	I	52
26	X			X	X		IV	68
27		X	X			X		52
28		X	X			X	I	52
29		X	X	X		X	V	62
30		X	X			X		62
31		X	X			X		64
32		X	X			X	V	62
33		X	X			X	I	52
34		X	X			X		52
35		X	X			X		56
36		X	X			X	I	52
37		X	X			X	V	64
38		X	X			X		52
39		X	X			X	I	52
40		X	X			X	V	64
41		X	X			X	I	52
42		X	X			X	IV	66
43		X	X			X		52
44		X	X			X		54
45		X	X			X		52
46		X	X			X		54
47		X		X		X	IV	68
48		X	X			X		52
49		X	X			X	V	64
50		X	X			X		52
51		X	X			X	II	64

Sujets	Division en éléments (OUI)	Division en éléments (NON)	Nombre d'éléments analysés (1, 2, 3)	Nombre d'éléments analysés (4)	Conclusion (OUI)	Conclusion (NON)	Type	Cote
52		X	X			X	I	52
53		X	X			X	I	52
54		X	X			X		54
55		X	X			X		54
56		X	X			X	II	76
57		X	X			X	IV	76
58		X	X			X		52
59		X	X			X	II	54
60		X	X			X	II	54
Total	10	50	34 / 17 / 6	3	13	47		
%	16.7	83.3	57 / 27 / 12	4	23.3	76.7		

TABLEAU II

Type	Description	Fréquence	Pourcentage
I	Pas de division, 1 élément, pas de conclusion	30	51.6%
II	Pas de division, 2 éléments, pas de conclusion	11	16.7%
III	Division, 3 éléments ou plus, conclusion	4	5.0%
IV	Division, 3 éléments ou plus, pas de conclusion	5	10.0%
V	Pas de division, 1 élément, conclusion	10	16.7%

Analyse des résultats de la première épreuve.

- Type I : 30 (51.6%)
- Type II : 11 (16.7%)
- Type III : 4 (5.0%)
- Type IV : 5 (10.0%)
- Type V : 10 (16.7%)

Le fait saillant de la première épreuve est l'absence presque totale d'analyse. 85% des étudiants n'ont procédé à aucune forme d'analyse quelle qu'elle soit; l'observation de leur comportement mental, et à condition d'accepter la description quelque peu arbitraire des étapes qu'ils semblent avoir parcourues, nous amène à penser que la plupart des étudiants se sont bornés à sélectionner un élément de l'énoncé et à tisser autour de lui des considérations de divers ordres, comme par exemple, observations psychologiques, sociologiques, anthropologiques. Il est intéressant de constater aussi qu'ils partent d'un sens qu'ils attribuent a priori à

l'élément choisi et qu'ils entreprennent par la suite un processus souvent élaboré de clarification des termes ou de justification du sens. Nous constatons donc qu'avant d'être soumis à l'apprentissage d'une méthode formelle en philosophie, la tendance générale de l'étudiant face à un problème philosophique, consiste à accepter d'emblée le sens d'un élément (rarement de la phrase tout entière) tel qu'il lui apparaît. En d'autres termes, la réaction de l'étudiant face à une situation philosophique de réflexion personnelle, semble être spontanée et associationniste plutôt que guidée et réfléchie. Les concepts ne présentent apparemment pas de grands problèmes: l'étudiant en prend le sens communément accepté comme acquis et ne se croit pas obligé de procéder à une analyse approfondie.

Il est à noter que les types I, II et IV présentent aussi le pourcentage le plus élevé des cas où les étudiants ne tirent aucune conclusion de leur réflexion. Dans les 85% des cas qui entrent dans ces types, il n'y en a que 10% dans lesquels une tentative d'arriver à une conclusion est décelable.

Malgré toutes les imperfections de la recherche, que nous reconnaissons volontiers, l'attitude générale de l'étudiant apparaît comme dénuée de tout souci ou connaissance lui permettant une analyse conceptuelle. Si nous prenons en considération le fait qu'un bon nombre de ces étudiants entrent plus tard à l'Université, nous devons reconnaître que leurs études supérieures dépendront, dans une certaine mesure, de la capacité d'analyser convenablement différents concepts à apprendre. Nous croyons que le rôle de l'enseignement de la philosophie est essentiel et qu'on ne saurait surestimer l'importance de l'aspect analytique du processus mental de compréhension.

En ce qui a trait aux autres types de travail, on remarque le fait qu'il ne suffit pas que l'étudiant divise l'énoncé en éléments pour qu'il en saisisse convenablement le sens. Le nombre des étudiants qui, après avoir réussi à diviser l'énoncé en éléments, ne sont cependant pas arrivés à des conclusions adéquates, double celui de ceux qui sont parvenus à la faire. Ceci nous amène à réaliser deux choses:

Toute réflexion est un processus complexe qui, s'il est mené selon certaines normes, doit aboutir à une conclusion. Cette dernière phase détermine la valeur de tout le processus; en d'autres termes, la conclusion doit révéler un degré supérieur de compréhension. Le fait que la grande majorité des étudiants ne se soit pas élevée

au-dessus de la simple association d'idées et que, de ce fait, ils soient restés au même niveau de compréhension, semble indiquer que l'aptitude à réfléchir n'est pas donnée d'emblée et spontanément, et qu'elle n'est pas non plus le résultat pur et simple de la maturation. Elle semble plutôt dépendre de la qualité et de la fréquence d'un apprentissage systématique, au moyen duquel le sujet acquiert l'instrument adéquat et la direction précise du travail intellectuel qu'autrement il n'aurait pas pu effectuer tout seul.

Dans les cas où on peut remarquer une compréhension plus profonde du sens de l'énoncé, on constate cependant l'absence presque complète du vocabulaire ainsi que de la thématique philosophiques. Cette absence est due principalement au fait que les étudiants n'avaient jamais été soumis à un entraînement philosophique quelconque. Des recherches supplémentaires devront établir la relation entre l'apprentissage de la terminologie philosophique et des concepts, d'une part, et la capacité des sujets à arriver à une meilleure compréhension, de l'autre. Ceci semble confirmer l'idée principale qui nous a guidés dans nos recherches, à savoir que le vocabulaire commun et la thématique ordinaire ne permettent pas à l'étudiant de s'élever à un niveau de compréhension spécifique, que ce soit scientifique ou philosophique.

b) Deuxième épreuve

Technique

Pendant tout le semestre allant du début septembre à la mi-décembre, à raison de trois périodes par semaine, le cours de philosophie a été systématiquement divisé en deux parties: la première période consistait à expliquer la méthode d'analyse philosophique, en se servant du tableau et de l'explication orale. La deuxième période était réservée à l'application pratique de la méthode à des énoncés proposés ad hoc par la classe. De plus, les étudiants ont dû réaliser, à la maison, deux travaux distincts. Le premier consistait à reproduire une analyse faite en classe et fut corrigé par le professeur au moyen de sa propre grille d'analyse. Le but de cette façon de procéder était de permettre aux étudiants de mieux comprendre la tâche qu'ils devaient réaliser au cours du second travail. Cette dernière épreuve consistait dans

une nouvelle analyse qui n'avait pas, celle-là, été faite en classe. Il s'agissait de choisir l'un des deux énoncés suivants:

- l'esprit humain est comme un parachute: pour fonctionner, il faut qu'il soit ouvert.
- l'homme est un animal complexe: il fait fleurir les déserts et mourir les lacs.

L'étudiant devait analyser le contenu de l'énoncé selon la méthode étudiée pendant le semestre, c'est-à-dire selon l'analyse conceptuelle; et le processus, qui faisait l'objectif de l'enseignement, se ramenait aux étapes suivantes:

- identification des éléments;
- transposition des éléments;
- généralisation au moyen de la définition;
- établissement des relations;
- détermination du sens de l'énoncé (conclusion).

Sujets

Les mêmes qu'à la première épreuve.

Correction des épreuves

La correction fut effectuée par les mêmes correcteurs que précédemment. Elle comprenait deux éléments:

- la présence de l'aspect formel: fréquence des étapes franchies;
- la description de l'aspect de verbalisation adéquate des relations et des définitions.

Seules les observations des éléments employés comptent. Ainsi, par exemple, lors de la définition des éléments, on relève le nombre des termes employés à définir un élément. D'autre part, l'expression des relations ne se fait qu'au moyen de termes bien précis relevant...

Résultats

Désignation des items,

a = identification des éléments

b = transposition des éléments — définition

c = expression des relations

d = conclusion — détermination philosophique adéquate du
sens de l'énoncé.

TABLEAU III

Sujets	a (oui)	a (non)	b (oui)	b (non)	c (oui)	c (non)	d (oui)	d (non)
1	X		X			X		X
2		X		X		X	X	
3	X		X			X		X
4		X		X		X		X
5	X		X			X		X
6	X		X		X		X	
7		X		X		X		X
8		X		X		X		X
9		X		X		X		X
10	X		X		X		X	
11		X		X		X		X
12	X		X			X		X
13	X		X		X		X	
14		X		X		X		
15	X		X			X		X
16	X		X		X			X
17		X		X		X		
18	X		X		X			X
19	X		X		X			X
20	X			X		X		X
21	X		X			X		X
22	X		X			X		X
23	X		X			X		X
24	X		X		X		X	
25	X		X		X			X
26		X		X		X		X
27	X		X		X			X
28	X		X			X		X
29	X		X			X		X
30	X		X			X		X

Sujets	a (oui)	a (non)	b (oui)	b (non)	c (oui)	c (non)	d (oui)	d (non)
31	X		X		X			X
32	X		X					X
33	X		X					
34	X		X					X
35	X		X					X
36	X		X			X	X	
37	X		X			X	X	
38	X		X					X
39	X		X					X
40	X		X					X
41	X		X					X
42	X		X					X
43	X		X					X
44	X				X			X
45	X					X		X
46	X		X		X		X	
47	X		X		X		X	
48	X		X					
49	X		X					X
50	X		X					
51	X			X		X		
52		X		X				X
53	X		X		X		X	
54	X		X		X		X	
55		X		X		X		X
56	X		X		X			X
57	X		X					X
58	X			X				X
59		X		X				X
60		X		X		X		X
TOTAL	47	13	44	16	20	40	14	46

TABLEAU IV

Types	Division	Transposition	Relations	Sens (Conclusion)	Total
I	+	+	X	X	20
II	+	+	+	+	10
III	X	X	X	X	12
IV	+	+	+	X	8
V	+	+	X	+	4

Types	Division	Transposition	Relations	Sens (Conclusion)	Total
VI	+	X	+	X	2
VII	X	+	X	X	2
VIII	X	+	X	+	1
IX	+	X	X	X	1
Totaux	47	44	20	14	60
%	78.3	73.4	33.3	23.3	

Analyse des résultats de la deuxième épreuve.

Si l'on regarde les résultats du Tableau IV, on constate qu'un pourcentage important des étudiants (78.3%) procédèrent à la division de l'énoncé en éléments et qu'un pourcentage moins élevé (73.4) procédèrent à la transposition par définition. Par contre, l'absence de relations établies entre les éléments est remarquable (68.3%), et 76.6% des étudiants n'ont pas surmonté la difficulté que représente à leurs yeux le sens de la phrase.

Les types qui apparaissent avec la plus grande fréquence sont le type I et le type III. Dans le premier, l'apprentissage formel de la division en éléments va de pair avec la transposition par définition; dans le deuxième, l'absence des deux procédés est caractéristique.

Nous sommes tentés de croire, à la suite de ces constatations, que l'apprentissage formel des deux premières phases de la méthode philosophique proposée est une tâche relativement facile, parce que ces phases (la division de l'énoncé en éléments et la transposition par définition) ont des aspects communs avec la formation reçue au cours secondaire. Il faut cependant remarquer que la transposition par définition n'a pas été faite selon la compréhension des éléments, mais plutôt mécaniquement et extérieurement. À ce propos, il convient de se demander si l'étudiant, pour en arriver à une compréhension philosophique que, devrait d'abord connaître les grandes problématiques philosophiques, la division de la philosophie dans les grands thèmes (métaphysique, ontologie, épistémologie, etc.), le vocabulaire et les concepts

correspondants, pour s'attaquer ensuite à l'étude des problèmes particuliers, ou s'il est plus avantageux pour lui de découvrir au fur et à mesure ces différents aspects de la pensée philosophique. C'est là une question éminemment didactique que nous espérons pouvoir étudier prochainement. Cette absence de bagage intellectuel de l'étudiant qui aborde l'étude de la philosophie pour la première fois, explique peut-être le taux élevé des échecs dans l'établissement des relations significatives entre les éléments, et a fortiori, la découverte du sens réel de l'énoncé.

D'autre part, la fréquence relativement élevée du type I (l'apprentissage formel des deux étapes de l'analyse) et celle du type III où ces étapes sont mal appliquées ou ne sont pas appliquées du tout, nous amène à croire qu'un travail mental de ce genre présente, pour une bonne partie des étudiants, une tâche facilement réalisable, tandis que pour d'autres, il présente une difficulté qui dépasse le niveau de leurs aptitudes. Évidemment, nous ne pouvons nous prononcer avec certitude sur les raisons des réussites et des échecs, en nous basant sur les données de ce travail, mais nous croyons que la recherche rationnellement conduite dans ce domaine pourrait grandement contribuer à la solution du problème du diagnostic mental et scolaire de notre population étudiante, et, avec elle, à l'amélioration des programmes et du rendement des étudiants.

Nous pourrions tirer de cette deuxième épreuve les conclusions suivantes:

Tout apprentissage préphilosophique, à condition qu'il soit réellement significatif dans le sens où nous le comprenons, dépend de l'aptitude de l'étudiant à formuler des définitions. Des maigres faits dont nous disposons à l'heure actuelle, nous déduisons que cette aptitude n'est pas cultivée à l'école secondaire et surtout pas de façon systématique. À toute fin scientifique en didactique philosophique, des recherches devront être effectuées en vue de déterminer quel rôle joue l'apprentissage des définitions des concepts dans la compréhension des disciplines scolaires, surtout celle du niveau collégial.

Le fait que les deux premières phases ont été réalisées plutôt mécaniquement, dans une proportion significative, et que, d'autre part, les deux phases ultérieures, ayant trait surtout à la compréhension profonde et philosophique, ne l'ont été que partiellement (19% et 14% respectivement), nous laisse supposer qu'il faut noter chez l'étudiant deux niveaux de travail intellectuel:

Nombre de concepts acquis tout au long de l'instruction précédente et relevant de plusieurs domaines: scientifique, religieux, sociologique, etc., ne sont pas réellement compris, en ce sens que l'étudiant n'est pas réellement capable d'en saisir les caractéristiques essentielles. Pour lui, c'est du sens communément accepté qu'on tire les traits essentiels d'un concept; d'où la tendance générale de l'étudiant non initié à la vraie analyse conceptuelle de tendre vers une rationalisation du sens qu'il donne arbitrairement à un concept. En d'autres mots, on peut constater que l'enseignement reçu au cours des études secondaires, à lui seul, crée chez l'étudiant une attitude générale de réceptivité des connaissances et qu'au niveau du collège, cette attitude a tendance à se perpétuer. L'étudiant s'attend à recevoir les connaissances et la méthode de les acquérir; mais lorsqu'il s'agit de l'initier à un travail personnel, il fait preuve d'une certaine réticence.

Un deuxième niveau correspondant à la compréhension plus profonde, donc philosophique, des concepts. Les études et les observations effectuées jusqu'ici ne sont pas suffisantes pour affirmer avec certitude que ce dernier niveau est inexistant chez l'étudiant moyen de nos collèges. Il est cependant certain que la plupart des professeurs se plaignent volontiers de ce que c'est surtout cette phase du travail intellectuel qui leur pose le plus de problèmes. Nous avons noté que les étudiants montrent un intérêt remarquable pour l'apprentissage plus poussé de la réflexion, qu'ils le demandent avec insistance, ce qui est le signe d'un besoin qu'ils ressentent profondément. Dans les épreuves, nous pouvons déceler un véritable effort pour en arriver à une meilleure compréhension du contenu. Du côté des professeurs, d'autre part, la multiplicité des essais pour résoudre ce problème est extraordinaire. Il s'agit, en tout cas, pour les professeurs de philosophie d'en arriver à dispenser leur enseignement de telle façon que l'attitude acquise de l'étudiant, à savoir, la réceptivité des connaissances (des concepts), puisse céder la place à un travail conscient de l'analyse méthodique et significative de ces mêmes concepts. Mais le problème est de savoir quelles conditions, quels moyens didactiques et quelles expériences favorisent la formation ou la clarification significative des concepts philosophiques. Ce problème reste, à l'heure actuelle et dans les conditions qui sont les nôtres, un des grands problèmes de l'enseignement de la philosophie au niveau du collège.

Résultats statistiques comparatifs

	Première épreuve	Deuxième épreuve
Effectif	60	60
Moyenne	66.65	74.60
Écart étalon	7.60	12.55
Erreur type	0.98	1.62
Erreur type de la différence	1.89	
Rapport critique (R.C.)	4.21 sigma	

Commentaire

En appliquant les mêmes critères pour la correction des deux épreuves consécutives, nous avons obtenu la différence absolue de 7.95 points. Nous attribuons cette différence au nombre plus élevé des opérations mentales spécifiques effectuées par les étudiants lors de la deuxième épreuve.

En calculant le rapport critique entre les deux moyennes, la différence a 100% des chances d'être significative, puisqu'elle se situe à 4.21 sigma de la moyenne. Nous avons déjà constaté que les deux premières phases de la méthode analytique furent mieux et plus fréquemment appliquées que les deux dernières. Nous concluons que le rapport critique n'est valable que pour l'apprentissage des phases initiales de la méthode, et ne préjuge nullement sur l'apprentissage des dernières.

Il s'ensuit, premièrement, que le rapport critique signifie que les étudiants ont réalisé un acquis positif et significatif au cours de l'enseignement de la méthode qui leur fut dispensée tout au long du semestre.

Deuxièmement, que l'acquis est significatif au moins pour une phase de la méthode (division de l'énoncé en éléments) et partiellement pour l'autre. Le rendement scolaire des étudiants a été la fonction directe de l'explication, de l'application et de la compréhension de la méthode reçue; et que:

Troisièmement, sans cet entraînement, les étudiants ne pouvaient pas améliorer sensiblement leur façon de procéder face à une situation pédagogique d'ordre philosophique. Grâce à l'enseignement reçu, ils sont passés d'une façon quelconque d'aborder les problèmes philosophiques à un mode réfléchi et ordonné.

V) CONCLUSIONS GÉNÉRALE

La pratique de l'enseignement de la philosophie au collège, dans la province de Québec, nous a incités à poser le problème de savoir si une étude scientifique en pédagogie, et plus particulièrement une didactique spéciale, était susceptible de nous donner quelques réponses valables aux multiples difficultés auxquelles s'est butée la majorité de ceux qui exercent cet enseignement.

La recherche que nous avons entreprise se fonde, en partie, sur les principes scientifiques proposés par l'enseignement incomparable du professeur R. Buyse, principes que nous avons trouvés absolument aptes à nous guider dans nos travaux. Nous n'avons pas négligé les auteurs qui nous semblaient apporter des éléments plus spécifiques, tels que J. Bruner, Ausubel, Gagné, Bloom, etc. (1) Les difficultés que nous avons rencontrées dans notre travail ont été surtout d'ordre administratif et technique. Aussi reconnaissons-nous volontiers le caractère semi-scientifique des conclusions auxquelles nous sommes arrivés. Nous considérons cependant que le travail présent constitue la première tentative, au moins dans la province de Québec et au niveau du collège, dans l'enseignement de la philosophie, de faire appel à un effort scientifique pour résoudre les problèmes didactiques des objectifs, contenus, évaluation et programmation de cette discipline.

Les résultats auxquels nous croyons être arrivés et qui, à nos yeux, présentent quelque valeur, sont les suivants:

L'enseignement de la philosophie au collège s'inscrit dans l'effort général de former intellectuellement l'étudiant et de le préparer à des études supérieures. Cette préparation n'est pas exclusivement de type récepteur; elle implique une part de

comportement personnel qu'on doit savoir doser et qui dépend aussi bien de la connaissance psychopédagogique du travail mental de l'étudiant que de ses réactions spécifiques face à des tâches philosophiques.

L'ébauche expérimentale nous montre qu'on ne peut songer à étudier les problèmes pédagogiques que si l'on se penche soigneusement sur l'apprentissage systématique et significatif des thématiques, du vocabulaire et des concepts philosophiques.

Une méthode d'enseignement doit tenir compte de quatre phases consécutives en vue d'établir scientifiquement les gains et la validité des acquisitions scolaires en philosophie. Ces phases sont l'acquisition d'un certain contenu d'origine expérimentiel ou préphilosophique, l'analyse conceptuelle et la préparation pré-philosophico-scientifique des données, la consolidation des connaissances acquises (critique des concepts), et, finalement, l'expression libre et logique des conséquences des réflexions philosophiques.

L'élaboration des épreuves, examens ou tests susceptibles de recueillir suffisamment de données dans la classe même, est possible et nous nous proposons de procéder à l'exploration systématique de ce champ didactique.

Finalement, malgré le caractère embryonnaire de notre recherche, nous croyons qu'il n'est pas exagéré de croire en la possibilité de l'élaboration d'une didactique scientifique de la philosophie. Nous sommes persuadés que cette science est en mesure, en raison de l'objectivité qu'elle permet, d'assurer à l'immense effort de renouveau pédagogique entrepris au Québec depuis quelques années, l'efficacité et la crédibilité qu'il mérite

VI) ANNEXES

ANNEXE I - Exemples du procédé fondamental observé chez les philosophes

Texte I

Aristote, Critique de Platon.

Texte reproduit dans F.J. Thonnard, Extraits des Grands Philosophes, Desclée & Cie., Paris, Tournai, Rome, 1963, pp. 81-83.

Première phase : Expérience, sujet de réflexion, opinions d'autrui, etc.

Description de l'opinion de certains philosophes au sujet de la relation entre les Idées et les choses.

Deuxième phase : Analyse du contenu de la première phase.

La nature du lien entre les Idées et les choses, c'est la causalité.

Troisième phase : Problématisation du contenu.

Cette causalité, pour Aristote (en vertu de ses principes philosophiques) n'est pas évidente ; il soulève des questions à propos du sens de la deuxième phase.

Quatrième phase : Argumentation, preuve de sa propre solution du problème.

« Ce ne sont pas seulement des êtres sensibles que les Idées sont paradigmes, mais aussi des Idées elles-mêmes ».

Texte II

Saint Thomas : Connaissance analogique de Dieu.

Dans Thonnard, Extraits des Grands Philosophes, pp. 330-331.

Première phase : Expérience, sujet de réflexion, opinions d'autrui, etc.

Certains penseurs sont d'avis que les noms sont attribués à Dieu au sens propre, à la manière humaine.

Deuxième phase : Analyse du contenu de la première phase.

Le mode d'attribution des noms divins.

Troisième phase : Problématisation.

Peut-on attribuer des noms à Dieu de la même façon qu'aux créatures ?

Quatrième phase : Argumentation.

Élaboration de la théorie de l'analogie : les noms ne sont ni univoques, ni purement équivoques, mais analogues.

Texte III

Schopenhauer: Le monde comme volonté et représentation, dans Thonnard, op. cit., p. 639.

Première phase: Expérience, sujet de réflexion, opinions d'autrui, etc. Les bouddhistes emploient avec beaucoup de raison le terme purement négatif de nirvanâ.

Deuxième phase: Analyse du contenu de la première phase. Ce nirvâna, c'est la négation du monde, c'est-à-dire, du monde matériel et par conséquent de notre être: il y a une différence de nature entre le nirvâna et le monde matériel.

Troisième phase: Problématisation du contenu.

Comment expliquer cette différence de nature?

Quatrième phase: Argumentation, preuve de sa propre solution du problème.

La véritable nature de l'homme, c'est la volonté et, si cette dernière est niée, « notre monde, ce monde réel avec ses soleils et sa voie lactée, qu'est-il? — Rien. »

ANNEXE II - Exemples de travaux des étudiants

Première épreuve	Type I
	Type II
	Type V
Deuxième épreuve	Type II (2 ex.)
	Type III

PREMIÈRE ÉPREUVE

TEXTE I

TYPE V

« L'ami, c'est quelqu'un avec qui je peux penser à haute voix ».

« Un véritable ami, c'est une personne à qui on peut se confier, discuter des problèmes de la vie, raconter ses joies et ses peines et qui peut aider à surmonter les obstacles ou les difficultés qui peuvent survenir.

Penser à haute voix avec un ami, c'est discuter dans n'importe quel endroit sur un sujet parfois précis, et parfois de tout et de rien, essayer de trouver des solutions aux problèmes, ou même parfois, quelques conseils, ou même quelques avertissements sur l'action qu'on veut entreprendre. Un véritable ami, c'est celui qui, premièrement, est toujours prêt à nous entendre exposer notre problème; deuxièmement, celui qui peut se rendre disponible quand on a vraiment besoin de lui. Car, ce ne sont pas toujours ceux qui se font appeler amis qui sont là quand on a besoin d'eux. Un véritable ami est vraiment difficile à trouver. Plusieurs personnes que l'on surnomme des amis pourraient plutôt être considérées comme des camarades, car on peut les joindre en tout ce qui concerne les loisirs, mais de là à se confier à eux, à discuter de nos problèmes, c'est une autre chose. »

« En résumé, un ami, c'est un deuxième frère à qui on peut se confier, discuter de nos problèmes, s'entraider et non se nuire, un frère de qui on accepterait quelques conseils, lesquels on refuserait s'ils venaient d'autres personnes. »

PREMIÈRE ÉPREUVE

TEXTE I

TYPE V

« L'ami, c'est quelqu'un avec qui je peux penser à haute voix ».

« Un véritable ami, c'est une personne à qui on peut se confier, discuter des problèmes de la vie, raconter ses joies et ses peines et qui peut aider à surmonter les obstacles ou les difficultés qui peuvent survenir. Penser à haute voix avec un ami, c'est discuter dans n'importe quel endroit sur un sujet parfois précis, et parfois de tout et de rien, essayer de trouver des solutions aux problèmes, ou même parfois, quelques conseils, ou même quelques avertissements sur l'action qu'on veut entreprendre. Un véritable ami, c'est celui qui, premièrement, est toujours prêt à nous entendre exposer notre problème; deuxièmement, celui qui peut se rendre disponible quand on a vraiment besoin de lui. Car, ce ne sont pas toujours ceux qui se font appeler amis qui sont là quand on a besoin d'eux. Un véritable ami est vraiment difficile à trouver. Plusieurs personnes que l'on surnomme des amis pourraient plutôt être considérées comme des camarades, car on peut les joindre en tout ce qui concerne les loisirs, mais de là à se confier à eux, à discuter de nos problèmes, c'est une autre chose. »

« En résumé, un ami, c'est un deuxième frère à qui on peut se confier, discuter de nos problèmes, s'entraider et non se nuire, un frère de qui on accepterait quelques conseils, lesquels on refuserait s'ils venaient d'autres personnes. »

PREMIÈRE ÉPREUVE

TEXTE II

TYPE I

« L'ami, c'est quelqu'un avec qui je peux penser à haute voix. »

« Pour moi, cette phrase est vraie d'un bout à l'autre, mais, pour d'autres, il en est peut-être autrement. »

« Je crois que la première des choses à savoir est de discerner qui est, ou peut être considéré comme notre ami. C'est une chose tellement difficile à trouver de nos jours qu'il faut s'en méfier. Si je l'applique à ma propre vie, l'amie avec qui je pense à haute voix est une étudiante, qui me complète psychologiquement et qui a des goûts et des idées quasi totalement identiques à mes goûts et à mes idées. Cette amie est ce qui me manque et, pour elle, je suis ce qui lui manque. »

« L'ami pour lequel mes pensées n'ont plus de secrets est plus qu'un frère ou qu'un confident. Il est une partie de moi-même. La partie qui est souvent celle où j'ai le plus de difficulté à me comprendre, celle où je n'ose pas trop m'aventurer de peur de m'y perdre. »

« Je sais aussi que cet ami est la meilleure personne pour me comprendre, pour avoir les mêmes problèmes que moi, mais cet ami est aussi le meilleur de tous les éléments possibles qui me permettent de trouver des solutions aux points d'interrogations. »

« L'amie qui présentement me fait penser tout haut peut également faire la même chose avec moi. Entre nous, il n'y a plus aucune barrière, vraiment plus aucun obstacle. Nous sommes vraiment l'une pour l'autre le morceau qui manque à l'une ou à l'autre. »

« Ce qui est écrit sur cette feuille n'est peut-être pas ce que vous vouliez, mais cette phrase est tellement vraie pour moi que tout autre chose m'a paru inutile à écrire. »

PREMIÈRE ÉPREUVE

TEXTE III

TYPE II

« Je choisis d'analyser « Les cimetières sont pleins de gens qui se croyaient indispensables », parce qu'il m'apparaît, à prime abord, le sujet le plus facile à traiter. Par définition, les cimetières sont des lieux où l'on enterre les gens qui sont réellement morts, ou que l'on croit vraiment morts. Je dis « que l'on croit vraiment morts », parce qu'il a été prouvé qu'il a été très fréquent dans les temps anciens, d'enterrer des gens qui étaient encore vivants. »

« Tous ces gens morts, qui sont-ils? Avocats, médecins, curés, journalistes, fermiers, épouses, enfants... Tous avaient un métier, un rôle à jouer dans la société; petit ou grand; ce rôle était à leurs yeux le plus important, valorisant, consolant, irremplaçable, donc, indispensable. »

« Pourquoi indispensable? Parce que tel avocat a su tirer parti de ses dons de beau parleur, de sa facilité à appliquer la loi pour tirer du mauvais pas tel ou tel individu qui avait besoin de lui? Parce que le médecin aide à donner la vie, soigne, guérit et fait des miracles, en se basant sur des études déjà faites par des gens qui se croyaient eux aussi indispensables et qui en fait, l'étaient dans leur temps, mais qui sont peut-être dépassés? Parce que le curé peut aider les gens à aimer et respecter un dieu (leur Dieu), celui qui est nécessaire aux gens qui ont besoin de croire pour vivre? Parce que le journaliste voit à informer les gens du monde entier que tel événement s'est passé, et tout ce qui en découle, à savoir si cet événement ne changera pas la face de la terre? Parce que l'épouse est bonne cuisinière, bonne mère, bonne amante et qu'elle soigne bien son mari? Parce que lui, c'est le meilleur enfant au monde, qu'il ne fait pas de peine à ses parents, qu'il leur fait honneur et qu'il est le meilleur de tous ses camarades? Et ce fermier qui nous fait vivre de sa nourriture terrestre, à une époque où peut-être les gens se désintéressent de la terre nourricière? Tous ces gens morts se sont rendus indispensables à tous.

« Ils étaient réellement indispensables et le croyaient fortement. Mais que se serait-il passé si cet avocat avait été simple journalier? si ce médecin était mort avant d'être devenu ce qu'il était? ou si ce curé n'avait tout simplement pas été conçu? La terre

aurait continué à tourner et tous ces rôles auraient été tenus par d'autres gens qui se seraient à leur tour crus indispensables. Étaient-ils donc tellement indispensables? Est-ce que le fait « d'être » nous rend indispensables? Certains diront oui, mais je crois qu'on pourrait en discuter longtemps sans jamais être d'accord. »

DEUXIÈME ÉPREUVE

TEXTE I

TYPE II

« L'esprit humain est comme un parachute: pour fonctionner, il faut qu'il soit ouvert. »

Élément	Transposition généralisatrice
1. L'esprit humain:	faculté de l'esprit (perception) (imagination) etc.
2. Comme:	identité (procède par exemple).
3. Parachute:	instrument.
4. Pour:	finalité.
5. Fonctionner:	agir, interagir, agir à l'intérieur d'un plan ou d'un ensemble.
6. Il faut (que):	nécessité, condition.
7. Soit ouvert:	façon d'être, disposition des parties.

Relations

1. (1+5) = l'esprit humain fonctionne;
2. (3+5) = le parachute fonctionne.

I. Conditions pour que les deux fonctionnent.

a) L'esprit humain (il faut une façon d'être):

— l'activité par l'interaction des aptitudes mentales.

b) Le parachute (conditions):

- 1) il faut qu'il soit déployé;
- 2) superficie totale de l'étoffe.

II. Il faut qu'il y ait une finalité entre les deux:

l'esprit - atteindre un degré suffisant des aptitudes;

le parachute - permettre un atterrissage convenable.

Le sens

Nous ne pouvons comprendre les facultés spirituelles que par un recours à l'image qui nous provient de l'expérience quotidienne. L'esprit est une substance différente de la matière.

L'esprit: l'ensemble des facultés intellectuelles: appliquer, mettre, exercer, occuper, employer son esprit à quelque chose, cultiver son esprit.

L'esprit désigne plus particulièrement l'ingéniosité, la faculté de trouver des idées fines et de les exprimer avec bonheur.

L'esprit est composé de deux mots: génie et talent.

Talent: indique plus particulièrement l'ingéniosité ou la finesse d'un esprit qui sait mettre les choses en œuvre, qui sait bien classer et exprimer les idées.

Génie: est un terme plus fort, qui indique au plus haut point la faculté créatrice de trouver, d'inventer des idées, des images, des plans nouveaux.

La matière

Deux grands types de solutions s'opposent l'un à l'autre. Le mécanisme ramène la matière à des propriétés purement géométriques et mécaniques. Par la suite, les phénomènes et les êtres matériels sont réductibles à ce seul et unique phénomène. Selon d'autres philosophes, au contraire partenaires du dynamisme, la matière possède certains principes irréductibles au mouvement, une spontanéité et une activité qui lui sont propres. Toute autre est la conception des philosophes ou des savants qui pensent que ce qui est réel dans le monde, c'est le fait de conscience, la sensation et l'action; il faut donc renoncer à concevoir la matière comme une réalité, ou bien la concevoir sur ce modèle. Tous les cours, quels qu'ils soient, sont composés de certaines unités indivisibles, sans étendue, ce sont des unités de pensée, des monades. Toute monade est essentiellement activité, force et esprit et par conséquent la substance spirituelle ne cesse jamais d'agir. Seulement, la matière ne représente qu'un aspect inférieur de l'esprit qui s'oppose à la pleine spiritualité de la pensée.

DEUXIÈME ÉPREUVE

TEXTE II

TYPE II

ANALYSE PHILOSOPHIQUE D'UNE PENSÉE

BIBLIOGRAPHIE:

Thonnard, F.-J., A.A., Professeur de philosophie « Précis d'histoire de la Philosophie ». Nouvelle édition, Société de St-Jean-l'Évangéliste, Desclée & Cie. Éditeurs pontificaux, Tournai, Belgique, 1937, 1277 pages.

TABLE DES MATIÈRES

- 1) La pensée
- 2) Les éléments
- 3) La transposition généralisatrice
- 4) Les relations
- 5) Analyse de la pensée
 - a) Quel est le sens?
 - b) Énoncé de ce sens
 - c) Compréhension, critique

N.B. : Les mots entre guillemets («*x*») sont les mots écrits en italique par Thonnard.

1) La pensée

«*L'esprit humain est comme un parachute : pour fonctionner, il faut qu'il soit ouvert.* »»

2) Les éléments

- 1 - l'esprit humain
- 2 - comme
- 3 - un parachute
- 4 - pour
- 5 - fonctionner
- 6 - il faut (que)
- 7 - il soit ouvert.

3) La transposition généralisatrice :

- 1 - l'esprit : → les facultés de l'esprit (perception, réflexion, jugement, critique...)
- 2 - identité : analogie (on procède par doute, décision, comparaison)
- 3 - instrument, machine, produit technologique.
- 4 - finalité.
- 5 - agir → interagir → agir à l'intérieur d'un plan, d'un ensemble.
- 6 - nécessité → condition.
- 7 - façon d'être (disposition des parties).

4) Les relations :

A) éléments 1+5 analogie : $A \rightarrow B$

B) éléments 3+5

1. **Condition** : façon d'être
2. a) l'activité par interaction des aptitudes mentales
3. b) déployé, tirette, superficie totale de l'étoffe.
2. **Finalité des deux relations** : a) l'esprit → atteindre un degré suffisant des aptitudes ; b) parachute → permettre un atterrissage convenable.

5) Analyse de la pensée :

A) Quel est le sens ?

Nous ne pouvons saisir (comprendre l'activité des facultés spirituelles que par un recours à l'image qui nous provient de l'expérience quotidienne.

B) Énoncé de ce sens :

Si nous ressortons la principale définition de nos facultés spirituelles, nous y retrouverons la définition de l'intelligence et de l'âme.

Pour **Socrate**, l'âme est une faculté spirituelle et même plus, une réalité spirituelle. Mais, l'intelligence, elle, fait partie de l'âme humaine.

Pour **Platon**, notre âme est une substance spirituelle complète, immortelle, spirituelle et qui se divise en trois (3) parties : la partie inférieure qui contient d'abord la sensation à laquelle correspond la concupiscence ; la partie moyenne qui, elle, est éclairée par l'opinion à laquelle correspond le cœur ; la troisième partie est la partie immortelle, siège de la connaissance scientifique, au sens propre, obtenue par les deux autres parties et surtout par la « sagesse ». À cette dernière partie, Platon fait correspondre la volonté.

Pour **Aristote**, nos facultés spirituelles se retrouvent dans « l'intelligence », par laquelle nous saisissons les essences abstraites et construisons les sciences universelles. Cette même « intelligence » se divise elle aussi en trois (3) différentes parties : premièrement, « une faculté distincte des sens ; deuxièmement, « une puissance pure au début », dans l'ordre de la connaissance ; mais, troisièmement, dans l'ordre physique, « qualité immatérielle parce qu'elle est capable, par la connaissance, de devenir tous les corps sans exception.

De son côté, **Plotin** aborde le sujet « spirituel » en commençant par l'homme lui-même. Selon lui, l'homme est un être complexe formé d'une partie matérielle sensible et corruptible, le « corps », et d'une partie spirituelle et éternelle qui elle-même se dédouble en deux parties distinctes : « l'âme raisonnable » et l'intelligence intuitive ou « l'esprit ». Plotin dit également : « L'intelligence est nôtre sans être nôtre : elle est nôtre quand nous usons d'elle. » (page 185)

Pour **Avicenne**, l'intelligence se divise en cinq (5) degrés spécifiques : 1) l'intelligence matérielle qui emploie la méthode faculté avant toute opération 2) l'intelligence « possible » où la faculté est munie seulement des tout premiers principes intellectuels ; 3) l'intelligence « en acte » qui possède l'idée et la science en acte ; 4) l'intelligence « acquise », qui utilise l'acte second ; 5) faculté « intuitive » d'ordre mystique, l'Esprit Saint.

Selon **Scot**, l'intelligence, étant une perfection, n'est pas purement passive, mais son activité, au lieu d'être pleinement autonome, est conditionnée par la présence de l'objet.

De tous ces philosophes, on conclut que la connaissance est une condition du vouloir et que l'intelligence se rapproche étrangement de la liberté divine.

C) Compréhension, Critique :

Ce que j'ai compris de cette pensée est bien simple. Pour réussir à comprendre notre âme, notre intelligence, notre esprit, il nous faut absolument établir des parallèles entre ce qui existe et ce que nous captons.

DEUXIÈME ÉPREUVE

TEXTE III - TYPE III

Analyse philosophique de la pensée suivante : « Si vous voulez grimper, il faut saisir les branches et non les fleurs. » H.P.

Tout homme doit tendre vers le bonheur. S'il veut l'atteindre, il a la liberté de se fixer des buts, de grimper, d'avancer vers ce but final en faisant des efforts. On doit procéder par étapes et franchir ces étapes, d'où la nécessité de prendre les véritables moyens pour y arriver (branches) et ne pas se laisser distraire par les côtés agréables et souvent faciles (fleurs).

Il semble que l'homme, en tant qu'être intellectuel, soit, de tous les animaux, le seul capable de se donner des buts, si l'on entend par grimper, vouloir arriver quelque part, ou vouloir quelque chose. Mais que sont ces buts, et est-il toujours facile de les atteindre ?

La complexité vient des buts différents que chaque individu, dans la collectivité, veut se proposer et des buts différents qu'un individu peut se donner sur une certaine période de temps.

Il faudrait, pour juger d'une action posée, qu'elle soit éclairée par le but que l'individu cherchait à atteindre (si but il y avait), mais, chose certaine, un individu n'agit pas contre lui-même, ne concourt pas à sa propre perte ou destruction. Si un être agit, c'est en tentant d'améliorer sa situation ou tout au moins, en sachant que sa situation ne sera ou ne deviendra pas pire.

Les buts, qu'il se fixe, seront ou devront être orientés vers le but final que l'homme poursuit.

Pouvons-nous dire maintenant que l'homme, s'il agit, est à la recherche d'un mieux-être, qu'il veut être heureux, qu'il tend vers le bonheur ?

L'homme ne choisit pas la nature qui lui est imposée, mais il a le pouvoir de choisir les moyens et les chemins de son propre accomplissement, d'où la nécessité de la fin et le choix libre des moyens pour arriver au bonheur (moyens aptes, sinon, il y a abus de liberté). L'homme peut toujours choisir ou refuser les moyens, c'est là le libre arbitre. Face à un but fixé, si ce but proposé est clair et net, si la motivation est suffisamment forte, les moyens pour y accéder peuvent être trouvés plus facilement. Alors, distinguer les branches des fleurs n'est pas un problème.

Si l'homme accepte de suivre un but, il doit choisir des moyens véritables et réels et suivre un cheminement logique qui mène à son idéal. L'idéal qu'il vise devrait être un bien. Comme l'homme est un être ambigu, un être fait de contrastes où beau et laid, vrai et faux, bien et mal sont mélangés intimement, il arrive qu'il se laissera peut-être entraîner à suivre un cheminement plus agréable que celui qui est ardu et raisonnable, (fleurs au lieu des branches). Il atteint alors de petits bonheurs éphémères et oublie, pour un instant, le grand but final. L'homme suit souvent ses passions et sombre dans la facilité, au lieu de s'identifier à son idéal. L'homme doit donc se discipliner et arriver à la maîtrise de soi.

Les problèmes qu'on peut soulever sont alors ceux-ci: 1. Où chaque individu doit-il placer son idéal de vie ou, quel est le but de la vie? 2. Où est, pour moi, l'homme, le bien qui me rendra heureux, et comment l'atteindre?

La partie de la philosophie qui traite de ce problème est la Morale, car la morale a pour objet l'activité humaine, non pas celle des actes réalisés dans l'homme qui lui sont communs avec d'autres êtres, comme la respiration, etc., mais des actes humains caractérisant l'homme et qui procèdent de la volonté délibérée. (Préc. de phil.) Le domaine de la morale coïncide avec le champ de la liberté. (Précis) C'est ainsi qu'on peut référer à la partie « Psychologie » en ce qui a trait à la liberté, au libre arbitre, à la volonté, quoique ces thèmes soient inclus dans la morale.

A. Pour le problème: « Quel est le but de la vie », dans le « Précis de philosophie » de Thonnard, on traite le problème ainsi:

Les grands principes moraux concernent trois objets: (p.1350)

1. Le but de la vie.
 2. La loi et la conscience.
 3. Les vertus et les vices.
1. Thèse. 1) Le seul but véritable de la vie est Dieu; 2) au point de vue subjectif, le plein épanouissement de nos activités spirituelles dans la louange et l'amour de Dieu. Quand nous raisonnons nos démarches, nous donnons nécessairement un but à notre action, et non seulement un but immédiat, mais une fin dernière qui commande toutes nos décisions comme moyens pour l'atteindre.
 2. Thèse. La proclamation de la gloire de Dieu est la règle suprême de toute moralité. La conscience détermine infailliblement la bonté de l'acte humain, à condition d'être droite et certaine.
 3. Thèse. L'organisme des vertus morales mène au but de la vie, le choix coupable d'une fin autre que la gloire de Dieu se stabilise en vice.

Ce Précis défend une philosophie chrétienne, donc philosophie thomiste (Préc. viii).

Selon Jolivet, le livre traitant de Morale donne la définition suivante: « La Morale est la science qui traite de l'usage que l'homme doit faire de sa liberté pour atteindre sa fin dernière » (IV, p. 14).

Tous les actes humains sont nécessairement ordonnés à une fin. Ainsi il expose plusieurs conceptions de la vie morale, pour compléter l'exposé selon lequel « Dieu est le souverain Bien ».

Ces théories morales sont: (p. 80-91)

1. Théories hédonistes (utilitaires) qui mettent le souverain bien dans le plaisir. (Épicure, Bentham, Mill, Spencer).
2. Théories volontaristes (sentimentales); elles font appel aux sentiments et s'appuient sur les tendances supérieures de la volonté, indépendamment de toute intervention de la raison spéculative. (Kant, Hutcheson, Smith, Schopenhauer).
3. Théories rationnelles (raison); elles placent le bien souverain de l'homme dans l'obéissance au devoir connu par la raison. (Aristote, Montaigne, saint Thomas).

Jolivet dit que la doctrine de Thomas d'Aquin réalise la synthèse de toutes les exigences de la moralité, (p. 91) La morale thomiste reconnaît à la raison le droit de déterminer le devoir sans condamner le sentiment. Elle professe que le bonheur doit être le fruit de notre activité morale (Dieu, fin dernière).

B. Pour ce qui est du second problème: « Où est, pour l'homme (moi), le bien qui le rendra heureux, et comment l'atteindre? », on peut inclure les solutions dans le but final de la vie.

Pour atteindre un but, il faut connaître celui-ci et le sujet qui poursuit ce but, connaître la philosophie de l'homme (R. Verneaux) et son activité face à ce but. (Liberté, Volonté, Libre arbitre)

Volonté - (Verneaux, p. 123 à 125)

Description de l'acte volontaire. 1. Vouloir (intellectuel) et désir (sensible). 2. Analyse de l'acte volontaire: comporte 12 phases dont je ne vous. ferai pas la description ici.

Liberté- (Verneaux, p. 142-143)

Liberté d'agir: essentielle à l'acte volontaire.

Liberté de vouloir: liberté de décision et de choix.

Preuve du libre arbitre. Selon Kant, la liberté est une condition de la moralité. Comme on est obligé de croire moralement, on est obligé de croire à la liberté. Kant va de pair avec saint Thomas, dans ce sens. Dans le livre de « MORALE », par R. Simon, on peut trouver la même démarche de l'acte volontaire, (p. 44-45)

PROPOSITION DE SOLUTION

Tous les livres auxquels j'ai référé avaient une philosophie thomiste. Avec les thomistes, le but final et la question du bonheur ont été résolus une fois pour toute. Le but final, c'est d'arriver à Dieu parce que Dieu est Bonheur Suprême, le Beau, le Vrai, le Bien et, rationnellement parlant, si on accepte cette Fin proposée, il est facile de savoir où se diriger pendant la vie. Ainsi, il est plus facile de distinguer les branches des fleurs.

Selon moi, on envisage trop l'homme en partie (logique, morale, psychologie, métaphysique, cosmologie), alors que l'homme est un « tout ». Les philosophies modernes tiennent compte de cette entité. Le but final serait un bonheur suprême (peut-être Dieu) et ce bonheur, on y accéderait grâce à ses propres moyens, chacun selon sa propre morale qui serait fondée sur le respect d'autrui et de soi.

Je serais pour une Morale individualiste consciente. Ce serait du moins plus réaliste que « la gloire de DIEU », vu que cette notion de DIEU disparaît de plus en plus pour laisser la place à un « être supérieur ». Ainsi les buts à atteindre et les moyens d'y arriver seraient laissés à chacun. Chose certaine, si l'homme veut quelque chose, il devra prendre les véritables moyens (branches) pour y arriver, sans nuire à quiconque, pour obtenir le Bonheur (but).

Bibliographie

Jolivet, Régis, Vocabulaire de la philosophie.

Jolivet, Régis, Traité de philosophie, Tome IV — II.

Thonnard, F. -J., Précis de philosophie.

Verneaux, R. Philosophie de l'homme.

Simon, René, Morale.

Bibliographie

Auteur	Titre et détails de l'édition
AUSUBEL, D.P.	<i>The Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School Learning.</i> Grune & Stratton, New York and London, 1963.
BIGGE Morris L. & HUNT Maurice P.	<i>Psychological Foundations of Education: An Introduction to Human Development and Learning.</i> Harper & Row, New York, Evanston, and London, 1958.
BLOOM, B.S.	<i>Taxonomie des objectifs pédagogiques.</i> Éducation Nouvelle, Montréal, 1969.
BRUNER, Jerome S.	<i>The Process of Education.</i> Vintage Books, New York, 1960.
BUYSE, Raymond	<i>Expérimentation en Pédagogie.</i> Maurice Lamertin, Bruxelles, 1935.
DEBESSE, M. et MIALARET, G.	<i>Traité des Sciences Pédagogiques, Tome I, Introduction.</i> P.U.F., Paris, 1969.
FOURASTIE, Jean	« Faillite de l'Université? » Gallimard, 1972.
GAGE, N.L.	<i>Handbook of Research on Teaching.</i> Rand McNally & Company, Chicago, 1963.
GAGNE, R.M. and SMITH, E.C.	<i>Study of the Effects of Verbalization on Problem Solving.</i> J. Exp. Psychology, 1962, 63: 12-16.
GAGNÉ, F. et CHABOT	« PERPE », une conception neuve du perfectionnement pédagogique. PROSPECTIVES, vol. 6, no 3, 1970, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, Montréal, 1971.

Auteur	Titre et détails de l'édition
GAGNÉ, F. et CHABOT	« PERPE-PHILO » Test sur la perception des étudiants de l'enseignement de la Philosophie au Collégial, ministère de l'Éducation, Montréal, 1971.
GOLDMANN, Lucien	« Recherches dialectiques », éd. Gallimard, 1959.
LINDQUIST, E.F.	<i>Educational Measurement</i> . American Council on Education, Washington, 1963.
MAGER, R.F.	<i>Comment définir des objectifs pédagogiques</i> . Gauthiers-Villars, Paris, 1971.
MCDONALD, Frederick J.	<i>Educational Psychology</i> . Wadsworth Publishing Company, San Francisco, 1961.
MIALARET, G. et PHAM, D.	<i>Statistique à l'usage des Éducateurs</i> . P.U.F., Paris, 1967.
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (Gouv. du Québec)	<i>Cahiers de l'Enseignement Collégial, 1971-1972</i> . Renseignements, Québec, 1971.
PLANCHARD, E.	<i>La Pédagogie scolaire contemporaine</i> . Éditions Nauwelaerts, Louvain, 1968.
PLANCHARD, E.	<i>La Recherche en Pédagogie</i> . Éditions Nauwelaerts, Louvain, Paris, 1967.
STONE, E.	<i>An Introduction to Educational Psychology</i> . University Paperbacks, Methuen: London, 1966.

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

<https://philotherapie.ca/>

Impression numérique (PDF) à compter de

Mars 2026

Cette édition numérique est offerte gratuitement en libre téléchargement.



Lithographié au Canada par
ATELIERS DES SOURDS (Montréal) Inc
85 ouest rue DeCASTELNAU · MONTREAL 327



É

INSTITUT DE RECHERCHES DIDACTIQUES DE LAVAL INC.

Claude Collin et Zdenko Osana sont co-fondateurs de l'Institut de Recherche Didactiques de Laval Inc. Cet organisme se spécialise en recherches scientifiques à partir de problèmes concrets rencontrés par les responsables de l'éducation, à tous les niveaux, en vue de l'amélioration de l'enseignement.

« Il s'agit d'un travail sérieux, exposé avec soin, qui peut être d'une grande utilité dans la crise que connaît l'enseignement de la philosophie dans nos collèges. Il sera certainement bien accueilli de tous ceux qui s'intéressent à cet enseignement. »

Henri-Paul Bergeron,
D.Ph. (Université de Paris)

« Cette étude, la première en son genre, répond au besoin impérieux de doter l'enseignement de la philosophie au Cégep d'une base scientifique, joignant le vécu au concept, l'information à la réflexion critique, et permettant à cette discipline de maintenir sa raison d'être, facilement compromise, autant par des fantaisies intuitives que par des discours dogmatiques, quand ce n'est par sa dissolution dans d'autres disciplines. »

Jamil Haddad, Ph. D.
(Université de Montréal), M.A.Sc. s. (Laval)



INSTITUT DE RECHERCHES DIDACTIQUES DE LAVAL INC.

Claude Collin et Zdenko Osana sont co-fondateurs de l'Institut de Recherche Didactiques de Laval Inc. Cet organisme se spécialise en recherches scientifiques à partir de problèmes concrets rencontrés par les responsables de l'éducation, à tous les niveaux, en vue de l'amélioration de l'enseignement.

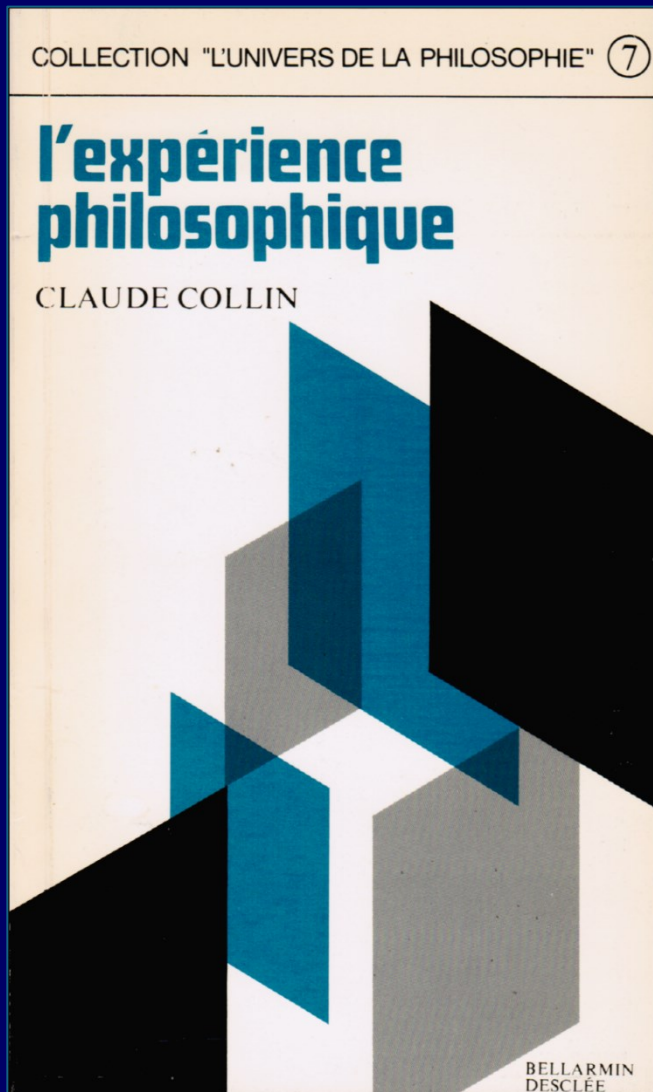
« Il s'agit d'un travail sérieux, exposé avec soin, qui peut être d'une grande utilité dans la crise que connaît l'enseignement de la philosophie dans nos collèges. Il sera certainement bien accueilli de tous ceux qui s'intéressent à cet enseignement. »

Henri-Paul Bergeron,
D.Ph. (Université de Paris)

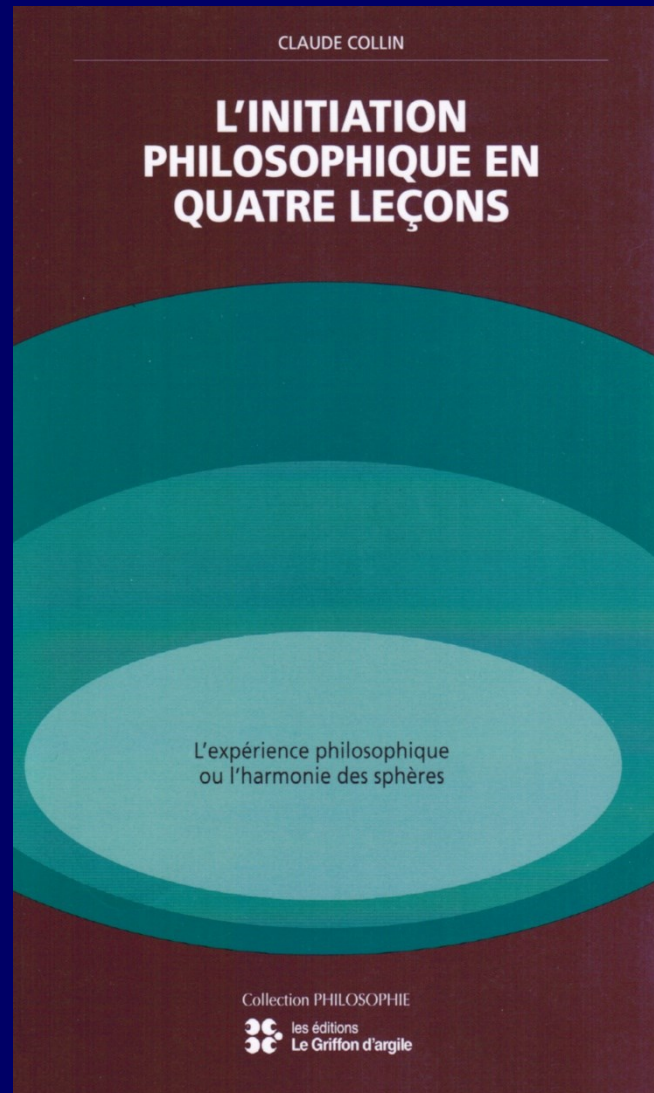
« Cette étude, la première en son genre, répond au besoin impérieux de doter l'enseignement de la philosophie au Cégep d'une base scientifique, joignant le vécu au concept, l'information à la réflexion critique, et permettant à cette discipline de maintenir sa raison d'être, facilement compromise, autant par des fantaisies intuitives que par des discours dogmatiques, quand ce n'est par sa dissolution dans d'autres disciplines. »

Jamil Haddad,
Ph. D. (Université de Montréal)
M.A.Sc. s. (Laval)

Aussi disponibles en libre téléchargement
Deux nouvelles éditions hommages gratuites



[L'EXPÉRIENCE
PHILOSOPHIQUE](#)



[INITIATION PHILOSOPHIQUE
EN QUATRE LEÇONS](#)

Cliquez sur les liens en jaunes ci-dessus ou visitez nos sites web.



Fondation littéraire Fleur de Lys

Le premier éditeur libraire francophone
sans but lucratif en ligne sur Internet

<https://manuscritdepot.com/> <https://livrequébec.com/>