

Philosophie et éducation, Les Cahiers de l'ACFAS, n^o 19, 1984.

Aimé-Pierre Rose

Volume 13, Number 2, Fall 1986

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/203329ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/203329ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Société de philosophie du Québec

ISSN

0316-2923 (print)

1492-1391 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this review

Rose, A.-P. (1986). Review of [*Philosophie et éducation*, Les Cahiers de l'ACFAS, n^o 19, 1984.] *Philosophiques*, 13(2), 408–414. <https://doi.org/10.7202/203329ar>

Philosophie et éducation, Les Cahiers de l'ACFAS, n° 19, 1984.

par Aimé-Pierre Rose

Ce volume rassemble les *Actes du VII^e colloque interdisciplinaire annuel de la Société de Philosophie du Québec* tenu à l'Université de Sherbrooke les 23 et 24 octobre 1982 sous la responsabilité de MM. Maurice Gagnon et Georges Legault.

Conçu et réalisé avec une remarquable cohérence, il est toujours « un outil offrant un bilan des recherches individuelles et collectives sur des aspects prioritaires de l'éducation au Québec » (p. 4). Quelque peu daté déjà en regard des productions ultérieures des intervenants, il devient d'autant mieux aujourd'hui un instrument de mesure des progrès accomplis depuis lors sur les points-témoins importants qu'il signalait à l'attention de l'ensemble de la communauté québécoise.

Ces points ont été répartis par foyers de réflexion lors de six tables rondes, dont nous recensons les textes d'après l'ordre de pagination qui fut celui de la tenue du colloque. Et nous reviendrons ensuite globalement sur les traits dominants du débat et pour une brève appréciation.

I. L'ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE ET LES INÉGALITÉS

C'est surtout le pluralisme de son approche qui fait le prix de ce premier groupe de communications. Approche personnelle de l'éducatrice

-
1. Dans la littérature, peu abondante au demeurant, sur ces questions, on se retrouve confronté la plupart du temps à une documentation gouvernementale, qui est l'œuvre des théoriciens du Ministère de l'Éducation. On pourra se faire une idée de l'évolution de leur approche en consultant le *Mémoire de maîtrise*, présenté au Département de philosophie de l'UQAM, en 1981, par M. Pierre Beaudin, et intitulé : *L'Enseignement moral dans une perspective cognitiviste*. Pour un lecteur non initié au jargon gouvernemental sur les valeurs, l'expérience, etc., ce mémoire est une introduction de choix.

avec Mme Jeanne-Marie Gingras Audet (Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal) qui, nous livrant le résultat de toute une méditation, propose de définir l'« activité pédagogique » comme « un art » — que l'étudiant doit être le premier à maîtriser — « de gérer les inégalités ». Approche méthodologique de Mme Louise Marciel Lacoste (Département de philosophie, Université de Montréal) démontrant l'urgence de cesser de traiter les différences qui caractérisent les individus et les groupes relevant de l'institution scolaire comme si elles avaient toutes le même statut moral et éducatif — traitement analytique mettant à jour le « paradoxe scolaire de l'égalité » (p. 23) et qui prolonge la paradoxologie de Raymond Aron en indiquant la double insuffisance et de l'« idéologie libérale » (qui glorifie la différence comme telle) et de l'« idéologie socialisante » (qui honnit la différence comme telle). Étude statistique de M. Claude Laflamme (Collectif de recherche sur les coopératives, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke) établissant que « la véritable orientation de la formation professionnelle repose sur la réorientation de l'école primaire, laquelle doit être axée sur la culture des milieux ouvriers » (p. 43), seule alternative à la reproduction sociale. Une idée qui paraîtra tout à fait saine et à promouvoir. Enfin, le plaidoyer de M. Robert Routhier (Direction générale de l'éducation permanente, Université de Sherbrooke) « pour le respect des différences et inégalités propices aux apprentissages des adultes et des groupes d'adultes » permet de conclure : il était heureux que des intervenants aussi conscients des conditionnements voire des déterminismes pesant sur l'institution scolaire aient aussi tous rappelé qu'« apprendre est une action volontaire et responsable » (p. 51).

II. ÉDUCATION À L'INTERDÉPENDANCE, LA COMPRÉHENSION, LA COOPÉRATION ET LA SOLIDARITÉ INTERNATIONALES

Un défi unanime aux philosophes. Mme Judith Bergeron (Carrefour de solidarité internationale) indique le rôle des chercheurs : ne pas confisquer, mais « mettre au service de la justice » la parole et la science qu'ils détiennent. Car ils sont un pouvoir ! « Le temps est venu » — et ici il faut citer intégralement — « d'inclure dans les programmes officiels de nos écoles et de nos universités des cours sur la solidarité internationale pour une relecture de l'histoire du monde en vue de rechercher ensemble des solutions pour un changement de mentalité » (p. 56). M. Jean-Gilles Jutras (Fédération des commissions scolaires du Québec) livre aussi son expérience au niveau mondial et se fait l'écho des déclarations de Jean-Paul II à l'UNESCO : « L'éducation consiste à ce que l'homme devienne toujours plus homme, qu'il puisse "être" davantage et pas seulement qu'il puisse "avoir" davantage, et que par conséquent, à travers tout ce qu'il "a", tout ce qu'il "possède", il sache de plus en plus pleinement "être" homme » (juin 1980) (p. 63). Une citation dont l'A. fait un usage programmatique très intéressant, et qui était en effet précieuse puisqu'elle indiquait nettement les grandes lignes d'une dialectique supérieure des priorités, objet de toute la recherche du colloque (citation qui, c'est regrettable, semble n'avoir pas été relevée par

l'un ou l'autre des spécialistes de l'histoire des concepts, réunis à Sherbrooke, dont on aurait légitimement attendu un commentaire technique apte à en dégager encore la portée proprement philosophique et, ainsi, à en démultiplier la fécondité.) M. Stacy Churchill (Institut d'études pédagogiques de l'Ontario et Faculté d'études supérieures, Université de Toronto) énumère ensuite les sources intellectuelles du mouvement pour l'éducation internationale qu'il rapproche habilement (pp. 77-80) des questions actuelles. M. Robert Vachon (Directeur de la revue *Interculture* du Centre interculturel Monchanin) montre enfin que personne n'a le monopole de la coopération : une démonstration brillante qui nous conduit à découvrir certains aspects de la « misère de l'Occident moderne » (p. 94). « Si une bonne partie du monde d'aujourd'hui, conclut-il, est atterrée à la pensée de la possibilité d'un cataclysme à l'échelle planétaire, *toute une autre partie de l'humanité* n'est pas touchée par le déclin historique de la race humaine (...) Est-il possible d'instiller un peu d'espoir cosmique chez les premiers et un peu de responsabilité historique chez les seconds ? » (p. 100). On aurait aimé davantage de précisions sur les modalités de la « transmythisation » qu'il préconise, en particulier quant au statut de vérité assigné ou non par l'A. aux édifices fondamentaux de notre culture ou, selon la belle alliance de mots de Husserl, à « l'humanité européenne ».

III. LA FORMATION MORALE

Table ronde des premiers bilans, pour cette discipline à la fois antique et jeune. M. Jacques Limoges (Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke) y représente le courant cognitif-développemental, dont il montre qu'il fournit « un contenu qui résiste au temps et à l'espace », entre « l'absolutisme de l'endoctrinement » (et l'on pense à Olivier Reboul) et « le subjectivisme de la clarification des valeurs » (p. 108) — une étude brève et convaincante sur le plan pédagogique. Cette diversité des écoles, Mme Anita Caron (Certificat en éducation morale, Université du Québec à Montréal) l'a retenue dans l'expérimentation au primaire dont elle nous livre les résultats, et qui prolonge les recherches de Matthew Lipman à l'Institut de Montclair au New Jersey. M. Bruce Cook (Département de didactique, Université Laval) propose que l'étudiant ne soit pas simplement « moralement bon » mais aussi « bon en morale », ce qui impliquerait une revalorisation de sciences morales auprès de bien des collègues et des étudiants, que seuls une mesure politique de grande ampleur et un changement des attitudes intérieures pourraient engager. On peut craindre toutefois en lisant ces pages un effacement du propos spécifiquement normatif de la formation morale, dont il n'est pas certain que le plan didactique lui-même bénéficie. On voit progresser le débat comme une sorte de plébiscite en faveur de la théorie des stades comme unique discours valable en éthique. Omission paradoxale chez des moralistes, le seul « Triomphe de la Loi » célébré en ce troisième acte du colloque a bien failli n'être que « le triomphe des lois psychologiques » (p. 107). Jusqu'à la dernière communication où

M. Georges Legault (Département de philosophie, Université de Sherbrooke) introduit enfin le socratisme de cette question intempestive : « Nos rapports sociaux ne risquent-ils pas d'être établis uniquement sur des rapports de force même dans le domaine moral ? » (p. 147). Une interrogation qui revient selon l'A. à la question de savoir si est praticable ou impraticable une troisième voie encore programmatique entre « le modèle classique de la morale » (associant absolutisme et naturalisme (p. 140) et « le relativisme moral » (p. 141)). Criticisme sans noumène, en quelque sorte, et qui aurait pu donner l'occasion de poser le problème redoutable du décisionnisme. Une communication importante, que son A. aurait pu éclairer davantage aussi par une distinction plus ferme du couple « objectivité/subjectivité » et du couple « nature/individu », deux séries d'oppositions qui entretiennent certes une complicité indéniable dans la praxis culturelle et qui communiquent même au niveau méta-éthique, mais que, pour cette raison précisément, l'analyse aurait pu tenter de désimpliquer. Plus globalement, était-il possible, vu le site où l'A. (avec tous les intervenants) établit sa problématique, et qui demeure celui d'une éthique de la personne, de congédier « le modèle classique de la morale » comme l'une des deux branches d'une fausse alternative ? Un choix s'impose. Si l'on adhère, comme les auteurs, à une pensée de la liberté, il est bien difficile de détacher telle ou telle des pièces d'un ensemble. Aucun contraste (même dilaté jusqu'à l'humour) entre deux époques de la pédagogie, plus intrinsèquement : aucune discontinuité historique au sein de la philosophie québécoise, n'autorisent l'éliision d'un questionnement majeur du modèle classique vu que ce dernier se situe à un niveau structurellement si dense et pose une solidarité telle des philosophèmes de l'agir humain, de la personne, et de l'autonomie, que tout emprunt limité conduit inévitablement à métaphoriser ces notions. On regrette donc l'absence de toute référence vraiment philosophique à Mounier ou Maritain surtout dans une thématique de la morale comme instance autonome, comme on déplore aussi, dans un autre registre, le monisme du traitement accordé à l'hétéronomie : elle n'apparaît, quelle que soit la profusion des variantes qu'on en propose, que dans sa figure kantienne d'aliénation, et les auteurs ne semblent pas sensibles à d'autres figures, peut-être ontologiquement plus essentielles, de l'hétéronomie — ainsi l'altérité exemplaire de l'épiphanie du visage chez Emmanuel Levinas. Ceci dit, le chapitre III nous livre un document que tous les éducateurs liront avec profit.

IV. ENSEIGNEMENT DES SCIENCES, ÉDUCATION ET CULTURE SCIENTIFIQUES

Un ensemble d'interventions militantes dirigées contre le « scientisme » (nommé p. 177). M. Claude Boucher (Département de mathématiques et d'informatique, Faculté des sciences, Université de Sherbrooke) propose un « examen de quelques crises importantes de l'histoire des mathématiques », sans doute le travail pédagogiquement le plus achevé de ce colloque. Du constat qu'« aucune des vicissitudes qui affectent les activités humaines

n'est, dans la pratique de leur discipline, épargnée aux mathématiciens» (p. 153), l'A. veut nous conduire à l'idée, notons-le fort différente, selon laquelle « le mathématicien chemine dans l'incertitude rejoignant le destin de tous ceux qui cherchent » (p. 164). Il y a une authenticité foncière dans cette démarche de prise de conscience et dans la volonté de la faire partager. Aussi aurions-nous aimé plus d'indications sur les propositions annexes moyennant lesquelles l'A. en vient à ces conclusions théoriquement et pratiquement décisives que, faute de fournir cette clarification, il semble donner pour des propositions obtenues par simple détachement ou au titre de l'explicitation. Une analyse suffisante de quelques termes importants de son discours : « devenir », « faillibilité », « croyance », bref de tout un lexique de la « finitude », aurait permis de voir comment se construit cette notion univoque d'« irrationalité » qui devient la pièce maîtresse de l'exposé, et aurait permis d'éviter de considérer comme également passibles d'une explication psychologico-morale en termes de « crédulité » des phénomènes culturellement et phénoménologiquement (limitons-nous déjà à cela pour ne rien dire du plan métaphysique exclu de l'horizon des intervenants, cf. p. 163) irrapportables les uns aux autres. Nonobstant ces difficultés, on retiendra cette déclaration : « si l'on a vu bien des hommes vivre sans ordinateur, on n'a pas encore vu d'ordinateurs vivre sans hommes » (p. 166), une fine notation qui va loin. MM. Jacques Désautels (Département de didactique, Université Laval) et Maurice Gagnon (Département de philosophie, Université de Sherbrooke) proposent ensuite les moyens éducatifs de combattre la nouvelle mythologie scientifique et technique dénoncée dans la précédente intervention. Arracher à l'événementiel et à l'anecdote l'enseignement de l'histoire des sciences est leur visée commune. Leurs solutions sont légèrement différentes : « histoire globale » pour le premier (p. 174), présentation « par le biais historique » (à titre pédagogique seulement et sans réduction) pour le second (pp. 183-84). Enfin M. Claude Simard (Commission de l'enseignement professionnel, Conseil des collèges, Gouvernement du Québec) examine ce qui est de l'ordre du possible et conclut en réaffirmant l'urgence d'un consensus enseignant relatif « à la nécessité du décloisonnement des sciences et à l'importance de l'ouverture des sciences sur le monde » (p. 193).

V. LA DÉCONFESSIONNALISATION ET LES MODÈLES D'ÉCOLE POUR LE QUÉBEC

Un ensemble trop daté pour être encore utilisable, puisque l'historique de la question présenté par M. Louis Racine (Faculté de théologie, Université de Sherbrooke) appellerait aujourd'hui des développements. Les organisateurs avaient donné droit et cité au laïcisme en invitant M. Daniel Baril (Mouvement laïque québécois), mais il est apparu qu'il n'y a pas au Québec de terrain pour une position « idéologique » au sens d'un « Kulturkampf », ce qui, au vu des vicissitudes des deux derniers siècles en Europe continentale, ne peut manquer d'être un très grand bien pour tous. À relire ces pages (pp. 193-224), on se demande si la spécificité nord-américaine de

l'institution scolaire québécoise ne pourrait pas s'enrichir encore par une analyse systématique de la notion de territoire. Ainsi Mme Estelle Gobeil (Conseil régional de développement de l'Estrie) comme Mme Lucie Plante Proulx (Comité d'école Notre-Dame-des-Neiges, Montréal) utilisent ce concept, qui n'est lié par aucune des deux intervenantes à celui d'État, bien qu'il intéresse la démocratie. Comme le territoire, même non confessionnel, doit être le lieu de la constitution d'une identité, la tentative de Mme Plante Proulx de dissocier totalement « territoire » et « appartenance » semble difficile (pp. 221-22 : « La conception de l'Homme »). Si l'on veut conserver au moins une distinction entre ces deux termes, il convient de discerner ce qui, dans leur différence, relève des impératifs d'un « co-vivre » naturel à l'homme, comme dirait Aristote, et ce qui révèle, jusque dans le discours réflexif de l'A., le « travail dissociant » de l'existence urbaine. À Mme Gobeil d'autre part, on pourrait suggérer une exploration complémentaire, en milieu pluri-culturel, des possibilités inépuisables de l'*universalisme* de la « référence à Jésus-Christ » dont elle témoigne courageusement.

VI. ÉDUCATION ET VALEURS SOCIALES

Une dernière table ronde, de conclusion. M. Richard Joly (Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke) prône le « détachement » et la « générosité » (p. 231), et rappelle opportunément les limites de l'interventionnisme structurel et programmatique, tandis que M. Jean-Louis Lévesque (Direction générale de l'éducation permanente, Université de Sherbrooke) montre les valeurs nouvelles du « marginal éclairé » (p. 238). M. André Paradis (Département de philosophie, Université du Québec à Trois-Rivières) offre enfin une très belle communication à partir de la « psychanalyse de l'idéologie » de René Kaës, qui lui permet de déployer plusieurs dimensions de l'éduquer : « l'éducateur se situe au cœur même de cet entre-deux entre le désir de l'enfant de savoir qui il est et ce qu'est le monde, et, d'un autre côté, la culture existante qui, de façon unanime ou éclatée, a déjà répondu à ces questions pour l'ensemble de ses sujets » (p. 242). On retiendra particulièrement son alternative de la « culture fétiche » et de la « culture référence » et une conscience accrue de la responsabilité de l'éducateur. Un travail qu'il conclut en commentant ces mots excellents de Paulo Freire : « les hommes se libèrent ensemble » (p. 248).

Et nous, qu'avons-nous fait *ensemble* dans ce colloque ?

Tous ces travaux se sont voulus, chacun à sa manière, œuvre de conscientisation. Et n'était-ce pas le rôle de la philosophie, quand elle vient à considérer l'éducation, ainsi que l'annonce l'allocution d'ouverture par Mme Josiane Boulad Ayoub (Département de philosophie, Université du Québec à Montréal) ? Cette conscientisation a été majoritairement identifiée avec l'acquisition d'une autonomie. L'autonomie est revenue avec insistance au cours du colloque dans le motif philosophico-idéologique particulier et alors dominant qui l'associe à la dénonciation d'une mythologie : mythe égalitaire/mythe inégalitaire (I), mythe de l'Histoire (II), mythe de la

Nature (III), mythe de la Science (IV), mythe du Québec (V), mythe de la Culture (VI). On a déconstruit bien des mythes, souvent d'ailleurs à juste titre, parfois non.

Une défiance nous semble nourrir cette insistance : on voudrait trouver une voie moyenne, et peut-être retrouver une identité massivement oubliée, au Québec et hors Québec, dans l'existence de l'intellectuel moderne — et qui, à notre époque, dans la société entière, n'est pas un peu un intellectuel ? mais on a visiblement peur d'être abusé. Mais quand on ne sait plus, ou que l'on croit ne plus savoir, il reste toujours la ressource de *demander*. Et ils ne manquent pas, ici et ailleurs, ceux qui ont besoin de nous : ceux-là, de la déficience ou de la dépendance, qui sont étrangers à l'autonomie telle qu'en riches nous l'imaginons. Un fait saillant du colloque me paraît être que le travail du philosophe, en regard de la dimension d'universalité qu'il enveloppe, a peut-être été accompli par ceux des intervenants dont la philosophie n'était pas la profession principale : ainsi, lors de la deuxième table ronde, la conscientisation au fait international. C'est sur le visage de l'autre homme que le Québec pourra toujours mieux déchiffrer sa propre mission.

*Collège français
Montréal*

* * *