

bulletin
de la société
de philosophie
du québec



volume 3, numéro 1

PER
-254



PER
S-2

Dis

Con

Le
Co
Qu

2

PER
S-254

S

Bulletin
de la
Société de Philosophie du Québec

Directeur : Claude Panaccio (UQTR)

Comité de rédaction: Raymond Brouillet (Cégep de Limoilou)
Yvan Cloutier (Cégep de Sherbrooke)
Georges Legault (Cégep Bois-de-Boulogne)
Louise Marcil-Lacoste (U. McGill)
Robert Nadeau (UQAM)

Le Conseil d'administration du Bulletin est constitué par le
Conseil d'administration de la Société de Philosophie du
Québec, qui comprend, outre les personnes sus-mentionnées:

Mme Josianne Ayoub (Cégep Vieux-Montréal)
M. Maurice Bailly (Cégep Garneau)
M. Guy Bouchard (U. Laval)
M. Gilles Boudrias (Cégep de Sherbrooke)
Mme Micheline Duhaime (Cégep Edouard-Montpetit)
M. Maurice Gagnon (U. de Sherbrooke)
M. Théodore Geraëts (U. d'Ottawa)
M. Georges Héral (U. de Montréal)
M. J. Nicolas Kaufmann (UQTR)
M. Guy Lafrance (U. d'Ottawa)
M. Alain Lallier (Cégep de Trois-Rivières)
M. Raymond Lemieux (Cégep de Rimouski)
Mme Sheila Mullet (U. Concordia)
M. Paul-André Quintin (UQTR)
M. Maurice Rainville (U. de Moncton)
M. Martin Rhéaume (Cégep de Chicoutimi)

Siège Social: 2910, Boulevard Edouard-Montpetit,
Montréal 101, Québec.



1976

1976

1976

1976

Dépôt Légal
Bibliothèque Nationale du Québec
Quatrième trimestre 1976



Bulletin
de la
Société de Philosophie du Québec

Volume III, numéro 1
Novembre 1976

SOMMAIRE

	pages
- Liminaire	5
Informations:	
- Philosophiques devient l'organe officiel de la S.P.Q.	7
- Colloques et congrès	9
- La Société de Philosophie de Montréal	11
- Le concours de la revue Critère	13
- Publications récentes	15
- Du côté des revues	16
Documents:	
- Présentation	20
- Lallier, Alain: Compte-rendu de l'allocution de M. Léonce Beaupré (24 septembre 1976) ...	20
- Lallier, Alain: Compte-rendu d'une mise au point de M. Léonce Beaupré (19 novembre 1976)	23
Contributions:	
- Rocque, André: In memoriam Martin Heidegger	28
- Panaccio, Claude: L'enseignement de la philosophie aux États-Unis. Notes sur un congrès	32

LIMINAIRE

Le Bulletin de la Société de Philosophie du Québec entreprend maintenant (avec d'ailleurs un retard de deux mois dont nous nous excusons) sa troisième année d'existence. Dirigé pendant les deux premières années par M. Raymond Brouillet, maintenant président de la S.P.Q., le Bulletin a dès le départ été conçu comme un organe de liaison et d'information à l'usage des philosophes québécois, et nous ne voyons à l'heure actuelle aucune raison d'en modifier la politique.

C'est dire que nous continuerons à publier essentiellement trois sortes de choses:

- 1) des "informations" relatives aux activités et aux publications d'intérêt philosophique au Québec;
- 2) des "documents" provenant d'organismes ou d'institutions divers et concernant le statut ou le développement de la philosophie au Québec;
- 3) des "contributions" individuelles, consacrées soit à la situation de la philosophie au Québec, soit à des questions d'actualité susceptibles d'intéresser les philosophes d'ici.

Tous les organismes concernés et tous les individus intéressés sont par conséquent invités à nous communiquer les informations et les documents qu'ils voudraient voir diffuser; et à soumettre au comité de rédaction du Bulletin les manuscrits qu'ils désireraient y publier.

Nous entendons notamment nous pencher au cours des prochains numéros sur deux dossiers qui n'ont pas encore été abordés dans nos pages: celui d'abord des outils pédagogiques en usage dans l'enseignement de la philosophie au cégep; celui ensuite de la recherche subventionnée en philosophie. Les contributions relatives à ces thèmes seront particulièrement bienvenues.

Par ailleurs, le nouveau Conseil d'Administration de la S.P.Q. a résolu, lors de sa réunion du 6 novembre dernier, d'autoriser, sans autre procédure, et nonobstant le dépôt légal, la reproduction sous quelque forme que ce soit des

textes publiés dans le Bulletin, à la condition expresse que la source en soit indiquée, et à moins d'indication contraire. Cette dernière réserve vise à protéger les auteurs ou les organismes qui verraient d'un mauvais oeil la diffusion sauvage de leurs contributions ou documents. Une telle "indication contraire" sera, le cas échéant, inscrite à la fin de l'article concerné. Les reproducteurs en puissance sont par conséquent priés de bien vérifier si le texte qu'ils désirent reproduire fait ou ne fait pas l'objet d'une telle restriction. Cette autorisation globale ne vaut cependant pas pour les huit premiers numéros du Bulletin (volumes I et II).

Mentionnons enfin que ceux qui voudraient se procurer quelque numéro passé peuvent le faire en s'adressant à la direction du Bulletin. A l'heure actuelle, seul le numéro 1 du volume II est épuisé. On trouvera l'index complet des deux premiers volumes dans le numéro 4 du volume II (août 1976).

Claude Panaccio
Directeur du Bulletin

INFORMATIONS

PHILOSOPHIQUES DEVIENT L'ORGANE OFFICIEL DE LA S.P.Q.

La revue Philosophiques et la Société de Philosophie du Québec sont nées presque en même temps; le premier numéro de la revue, qui appartenait alors à la Faculté de Philosophie de l'Université d'Ottawa, est daté d'avril 1974, tandis que la S.P.Q. fut officiellement fondée au cours du Congrès de l'ACFAS en mai de la même année. Dès ce moment, des pourparlers avaient déjà été engagés entre M. Yvon Lafrance, directeur de Philosophiques, et M. Venant Cauchy, président fondateur de la S.P.Q., pour explorer la possibilité que la revue devienne l'organe officiel de la Société.

La première réunion du Conseil d'Administration de la S.P.Q., en juin 1974, fut largement consacrée à cette question. Le Conseil estima, à ce moment, que la S.P.Q., encore fragile, n'était pas prête à assumer la lourde responsabilité d'une revue scientifique: il lui fallait d'abord s'implanter dans le milieu, assurer un recrutement minimal, commencer en particulier à jouer un rôle auprès des professeurs de cégep. Le danger existait que la S.P.Q. ne devienne exclusivement une affaire d'universitaires.

Une intime collaboration cependant fut très vite établie entre les deux organismes, le président de la S.P.Q., qui était alors M. Paul-André Quintin, siégeant à ce titre au Conseil d'Administration de la Revue.

En novembre 1975, au cours du congrès spécial de la S.P.Q. sur "La situation institutionnelle de la philosophie au Québec", l'atelier "recherche et publication" soumit à l'Assemblée Générale une proposition laconique ainsi libellée: "Que la revue Philosophiques devienne l'organe officiel de la S.P.Q." L'Assemblée, devant l'importance de la question, résolut de la renvoyer au Conseil d'Administration et au Bureau de Direction pour qu'en soient examinées toutes les

implications. Le dossier fut confié à M. Raymond Brouillet, alors vice-président de la S.P.Q.

Quelques mois plus tard, le Conseil d'Administration faisait rapport à l'Assemblée Générale statutaire de mai 1976, et proposait qu'on donnât suite à la résolution de novembre 1975, à la condition que la Faculté de Philosophie de l'Université d'Ottawa accepte d'assumer le déficit financier déjà accumulé par la revue jusqu'à concurrence de mille dollars.

Au cours de l'été 1976, M. Théodore Geraëts, doyen de cette Faculté, signalait à M. Raymond Brouillet, entre-temps devenu président de la S.P.Q., son accord avec la proposition adoptée par l'Assemblée Générale du mois de mai. Philosophiques devenait ainsi officiellement l'organe de la S.P.Q.

Le 6 novembre 1976, le Conseil d'Administration de la S.P.Q. se constituait en Conseil d'Administration de Philosophiques et confiait la direction de la revue à M. Guy Bouchard (U. Laval) et à Mme Danielle Latocha (Cégep de Rosemont), le premier devant agir en tant que directeur, la seconde en tant qu'assistant-directeur.

Un comité de rédaction fut également formé, composé des personnes suivantes: Marie-Josée de Groot (Cégep d'Ahuntsic), Claude Gagnon (Cégep Édouard-Montpetit), Maurice Gagnon (U. de Sherbrooke), Benoît Garceau (U. d'Ottawa), J. Nicolas Kaufmann (UQTR), Yvon Lafrance (U. d'Ottawa), Maurice Lagueux (U. de Montréal), Georges Leroux (UQAM), Sheila Mullett (Concordia).

L'ancien comité de rédaction, dirigé depuis le début par M. Yvon Lafrance, accepta gracieusement d'achever la préparation du numéro d'octobre 1976 et d'apporter son concours à celle du numéro d'avril 1977.

Par le fait même, la cotisation à la S.P.Q. fut haussée en conséquence et donne maintenant droit aux quatre numéros du Bulletin et aux deux numéros de Philosophiques.

COLLOQUES ET CONGRES

- Le colloque "Philosophie et Psychologie" (23-24 octobre 1976).

Le deuxième colloque interdisciplinaire de la S.P.Q., qui devait originalement être tenu en mars 1976 et qui avait été retardé à cause de la grève des employés de soutien de l'UQAM, a finalement eu lieu les 23 et 24 octobre derniers au Cégep du Vieux-Montréal. Organisé conjointement par la S.P.Q. et l'UQAM, ce colloque portait sur le thème "Philosophie et Psychologie".

Il comportait quatre tables-rondes:

- 1) Le constructivisme piagétien et les épistémologies traditionnelles; participants: R. Plante (Fac. de Philosophie, U. Laval), M. Gagnon (Dépt de Philosophie, U. de Sherbrooke), G. Noelting (Ecole de Psychologie, U. Laval), J.C. Brief (Dépt des Sciences de l'Éducation, UQAM).
- 2) Les contestations contemporaines de la psychiâtrie; participants: C. Sterlin (Centre Hospitalier Douglas), P. Mayers (Centre Hospitalier Douglas), M. Laferrière (Fac. d'Éducation, U. McGill), R. Savoie (Dépt de Philosophie, Cégep de Saint-Laurent).
- 3) Behaviorisme et philosophie; participants: J.N. Kaufmann (Dépt de Philosophie, UQTR), M. Schleifer (Dépt des Sciences de l'Éducation, UQAM), J. Reinbold (Centre des Services Sociaux de Sherbrooke), J. Bélanger (Dépt de Psychologie, UQAM).
- 4) Les contestations contemporaines de la psychanalyse; participants: G. Charron (Fac. de Philosophie, U. d'Ottawa), L. Monette (Dépt de Philosophie, UQAM), F. Peraldi (École de Traduction, U. de Montréal), C. Lévesque (Dépt de Philosophie, U. de Montréal).

Le prochain colloque interdisciplinaire de la S.P.Q. aura vraisemblablement lieu à Sherbrooke à l'automne 1977. Le département de philosophie de l'Université de Sherbrooke a déjà accepté de collaborer avec la S.P.Q. dans la préparation de ce colloque dont le thème reste encore à déterminer.

- Le IVe Congrès de la S.P.Q. (Mai 1977).

Le congrès annuel de la S.P.Q. se tiendra encore une fois cette année dans le cadre de l'ACFAS, du 19 au 21 mai 1977 à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Toutes les personnes intéressées à y soumettre une communication libre sont priées d'en faire parvenir le résumé avant la fin du mois de janvier au secrétariat général de l'ACFAS (C.P. 6060, Montréal, Qué., H3C 3A7, tél.: 342-1411), et d'utiliser à cet effet les formules prévues par l'ACFAS qu'ils pourront se procurer directement auprès de cet organisme ou encore en s'adressant à:

Claude Panaccio
Département de philosophie
UQTR
C.P. 500, Trois-Rivières, Qué.

Parmi les activités déjà prévues au programme, signalons une table-ronde, tenue conjointement avec la section "Linguistique" de l'ACFAS sur le thème: "Où va la sémantique?"

- Congrès de l'Association Canadienne de Philosophie.

Le congrès de l'Association Canadienne de Philosophie aura lieu du 27 au 30 mai 1977 à l'Université de Frédéricton, au Nouveau-Brunswick. Les responsables du programme sont:

- pour le côté francophone: M. Georges Leroux, Département de philosophie, UQAM, C.P. 8888, Montréal, Qué.
- pour le côté anglophone: Mme Sheila Mullett, Concordia University, Sir George Williams Campus, Department of Philosophy, Montreal, Que.

La date limite pour l'inscription de communications était le 15 décembre 1976.

- 16 novembre Monsieur Roland Houde
(Université de Montréal)
Pour l'histoire de la philosophie au Québec.
- 23 novembre Monsieur Charles Murin
(Université de Montréal)
La crise religieuse chez Nietzsche.
- 30 novembre Panel: L'enseignement de la philosophie dans
les CEGEP vu par des étudiants
d'université.

LE CONCOURS DE LA REVUE CRITÈRE

La revue Critère organise et supervise un concours (lire "jeu" ou "tournoi" si vous voulez) pour tous les cégépiens sur le thème de la Ville. La section "B: Essai" devrait particulièrement intéresser les étudiants et les professeurs qui travaillent la discipline de la philosophie dans les différents collèges des secteurs public et privé.

Les candidatures ferment le 15 février 1977. Pour obtenir un ou plusieurs formulaires d'inscription, s'adresser à:

Claude Gagnon
Département de philosophie
Collège Edouard-Montpetit
945 Chemin Chambly
Longueuil, Québec. tél.: 514-679-2630,
poste 375

Comment participer?

PHASE I

Rédiger un travail sur le thème choisi: LA VILLE.

Le sujet à explorer devrait intéresser tous les cégépiens, y compris ceux de l'éducation permanente. En effet, VIVRE EN VILLE aujourd'hui, est plus qu'une alternative même pour ceux qui proviennent de milieux ruraux. Le collège a déjà mis en contact avec cette réalité tous les étudiants qui le fréquentent et, plus important encore, la proportion de ceux qui iront vivre en milieu urbain sera de loin majoritaire. LA VILLE, c'est aussi le thème du colloque organisé annuellement par la revue "Critère". Cette année, le colloque aura lieu au Complexe Desjardins du 26 au 29 mai 1977. Les gagnants du concours y seront invités. Ils y recevront leurs prix: argent, bourses d'études et de voyages, livres, etc. Ils pourront aussi y rencontrer les plus grandes autorités québécoises et étrangères en matière d'aménagement urbain.

VOUS AVEZ LE CHOIX

Section A: POÉSIE ET FICTION

Poème, chanson, conte ou nouvelle, accompagné d'une étude de quatre à cinq pages sur un auteur important qui a abordé le thème de la ville dans le genre choisi.

Section B: ESSAI

Exigences:

1. Discipline principale bien identifiées;
2. Souci interdisciplinaire;
3. Dimension historique;
4. Culture générale appropriées;
5. Données scientifiques appropriées;
6. Solutions concrètes;
7. Nombre de pages: 15 à 20; bibliographie reflétant le respect des exigences.

PHASE II : Concours d'interview et quizz. Ouvert à tous ceux qui auront réussi la phase I.

La phase I est terminale en ce sens qu'elle comporte une liste de gagnants et de candidats reçus. Tous les gagnants pourront toutefois participer à un concours d'interview. Il n'était pas question de ressusciter les concours oratoires, même s'ils étaient très en vogue dans les collèges d'autrefois. Quand on prend la parole, aujourd'hui, ce n'est pas pour faire un long sermon ou un grand discours fleuri, c'est, en général, pour faire le point sur une question en cinq ou dix minutes. Il fallait créer un genre conforme à cette exigence.

QUIZZ: Si le nombre des gagnants à la phase I était considérable, on pourrait aussi organiser un quizz. Alors que l'interview permettrait aux participants de prouver qu'ils sont capables de défendre leurs idées ou leurs projets, le quizz leur permettrait de prouver qu'ils connaissent bien l'ensemble de la question étudiée. Le détail des règles du jeu concernant le concours d'interview et le quizz sera donné quand le nombre des participants sera connu. Il est fort probable que le concours d'interview et le quizz se feront à la télévision ou à la radio et que le public sera invité à participer à l'évaluation.

Jacques Dufresne, resp. du concours,
Département de philosophie,
Collège Ahuntsic.

PUBLICATIONS RECENTES

Cette chronique vise à signaler les récentes parutions en philosophie au Québec, ainsi que des ouvrages publiés ailleurs par des philosophes québécois.

- Gauthier, Yvon, Fondements des mathématiques: Introduction à une philosophie constructiviste, Montréal, P.U.M., 1976.
- Houde, Roland, Pour l'histoire de la philosophie au Québec, Montréal, Université de Montréal, 1976.
- Lucier, Pierre, Empirisme logique et langage religieux, Montréal, Bellarmin, 1976.
- McLuhan, Marshall, l'oeil à oreille, Montréal, HMH, 1976.
- Monière, Denis, Critique épistémologique de l'analyse systématique de David Easton, Ottawa, Éditions de l'Université d'Ottawa, 1976.
- Naud, André, Les valeurs dans le projet scolaire, Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation, éditeur officiel du Québec, 1976.
- Panaccio, Claude, Quintin, Paul-André et al., Philosophie au Québec, Montréal, Bellarmin, 1976.
- Pavel, Thomas, Inflexions de voix, Montréal, P.U.M., 1976.

DU COTE DES REVUES

• Cahiers de recherche éthique

Sommaire du numéro 3: Une nouvelle morale sexuelle?

- R. Bélanger: Présentation.
- H. Pelletier-Baillargeon: Avons-nous encore une éthique sexuelle?
- G.M. Bertrand: Foi et sexualité: pour une refonte de la morale classique.
- G. Durand: Progrès scientifique et évolution de la morale sexuelle.
- A. Guindon: Le langage sexuel.
- M. Despland: Démythiser et remythiser.
- G. Bourgeault: Sexualité humaine: enjeux éthiques et politiques.
- A. Bédard: Ethique théologique de la sexualité: jalons.
- J.M. Samson: Commentaire sur le document du Comité catholique.

Sommaire du numéro 4: Le bonheur menacé.
(journées universitaires de la pensée chrétienne)

- H. Guindon: Des choix qui n'existaient pas.
- P. Dansereau: L'environnement humain compromet-il l'avenir de l'homme?
- J.F. Six: Propositions chrétiennes sur le bonheur.
- E. Volant, J. Harvey: Commentaires.
- H. Pelletier-Baillargeon: Lorsque tout change.
- P. Goldberger: Si les autres ne le sont pas.
- A. Myre: Et les béatitudes évangéliques.
- F. Dumont: La crise des valeurs.

• Critère

Sommaire du numéro 14: La Santé. 2 (juin 1976).

- Y. Mongeau: Les priorités dans le domaine de la santé.
- D. Larouche: Cinq ans d'assurance-maladie.
- J. Dufresne: Radiographie de la pratique médicale.
- C. Godue, C. Rousseau et D. Fisch: Points de vue d'étudiants en médecine.
- A. Tétrault: Une définition des C.L.S.C. par les C.L.S.C.
- M. Brunet: L'équipe multidisciplinaire, une dure réalité.
- J. Gauthier: L'assistant médical.
- F. Turcotte: Les limites de la clinique.
- G. Lamoureux: Le biofeedback.
- F. Chauvin: Le goût.
- J. Proulx: Santé, sens et salut.
- F. Dagognet: La crise de la pensée médicale.
- C. Forget: Les difficiles priorités.
- M. Lalonde: Les problèmes de santé au Canada.
- H. F. Ellenberger: Réflexions sur la guérison.
- J. Sévigny: Jean Trémolières.
- J. Stafford: Analyse et critique de l'idéologie naturiste.
- J. Boulianne: Le médecin imaginaire.
- M. Refla: La responsabilité du médecin à travers les âges.
- R. Martel: Aspects juridiques de la faute professionnelle.
- G. Romeyer-Dherbey: Matière et abstraction.
- H. Weinmann: De l'iatrogenèse collective à l'iatrogenèse individuelle.
- J. Proulx: Le temps de vivre et de mourir.
- M. Préclaire: Santé-Magazine.
- J. Dufresne: Daedalus ou l'Amérique civilisée.

Sommaire du numéro 15: Pour un nouveau contrat médical.
(Automne 1976)

- J. Dufresne: Le sens de l'humanité.
- R. Dubos: Santé biologique et santé humaine.
- H.F. Ellenberger: La médecine en évolution
- A. Hamel: Santé et autonomie vitale.
- Y Gauthier: Une médecine humaine est-elle encore possible?
- J.P. Escande: Coups de sonde.
- A.L. Cochrane: Priorités dans les soins et les traitements.
- J. Trémolières: Pour une médecine du savoir-vivre.
- G. Saucier: Pour un régime d'assurance-santé.
- J.Y. Rivard: Check-up de la pratique médicale.
- J. Rochon: Difficultés de la planification dans le domaine de la santé.
- G. Blain: La santé et les contradictions de notre époque.
- J. Brunet: Priorités dans le domaine de la santé au Québec.
- F. Seguin: La santé et la révolution culturelle.

• Dialogue

Sommaire du volume XV, no 3 (septembre 1976).

- J.N. Kaufmann: Entre la sociologie compréhensive et la sociologie behavioriste.
- R. Pellerin: Usage logique, psychologique et idéologique de la notion de gratuité.
- S. Burns: The Human Female.
- L. Marcil-Lacoste: The Consistency of Hume's Position Concerning women.
- J.T. Stevenson: Volition Under Hypnosis.
- P. Sauriol: La structure tétrahexaédrique du système complet des propositions catégoriques.

Ainsi qu'un certain nombre de "Discussions" et de "Comptes-rendus".

• Philosophiques

Sommaire du volume III, no 1 (avril 1976).

- J.N. Kaufmann: Structure et causalité.
- M. Renault: Nouvel essai sur les sandales d'Empédocle.
- Lamonde, Y. et B. Lacroix: Les débuts de la philosophie universitaire à Montréal. Les Mémoires du doyen Forest, U.P. (1885-1970).
- J. Goulet: La philosophie sociale de Bergson, Sources et interprétation, par Guy Lafrance.
- J.G. Daoust: Endoctrinement et politisation dans l'enseignement de la philosophie ou d'un faux problème.
- J. Proulx: Par-delà l'idéologie et le soupçon: l'authenticité intellectuelle.
- J.P. Brodeur: Sur les justifications de la philosophie institutionnalisée.
- D. Braybrooke: A la recherche d'une justice de structure au Nouveau-Brunswick.

DOCUMENTSPrésentation

Les deux documents qu'on lira ici sont des comptes-rendus de deux allocutions présentées par M. Léonce Beaupré, directeur du Service des Programmes de la DIGEC, lors de deux réunions différentes des coordonnateurs provinciaux de l'enseignement collégial, tenues respectivement le 24 septembre 1976 et le 19 novembre 1976.

Ces comptes-rendus ont été préparés par M. Alain Lallier, coordonnateur provincial de l'enseignement de la philosophie.

DOCUMENT NO 1Compte-rendu de l'allocution de Monsieur Léonce Beaupré
(24 septembre 1976)1. Pas de changements avant...

Dans la pratique, il est difficile de penser des changements importants avant 1980-81 au niveau des programmes. Des changements sont possibles à partir de cette date, si un nouveau régime pédagogique est connu avant mai 1977.

2. Un nouveau régime pédagogique?

Pour Léonce Beaupré, "ça bouge pas vite". Le monde des collèges et les fonctionnaires "aimeraient bien qu'il y ait des suites" au Rapport Nadeau et au "Point de vue" de la DIGEC de décembre dernier. (Rapport GTX).

3. La grosseur du "si"?

"Pas de changements avant 1980, si..." L'importance du "si" repose entre les mains du ministre Lachapelle. Léonce Bessupré nous suggère de lire les déclarations du ministre faites lors de la défense des crédits à l'éducation en juin dernier et lors de l'inauguration des nouveaux pavillons du CEGEP du Vieux-Montréal.

- cf. 1. Journal des Débats, 22 juin 1976.
 2. "Quelques réflexions sur l'enseignement collégial", Montréal, 23 août 1976.
 3. "Le CEGEP est-il "déshumanisé"? Montréal, le 26 août 1976. (Ahuntsic)

4. L'Après STX.

Les fonctionnaires de la DIGEC évoluent. La nouvelle convention semble avoir changé certaines données de base. A cause de la sécurité d'emploi obtenue par les professeurs, on doit tenir compte de leur présence et de leurs droits. En conséquence, l'éducation physique demeurera obligatoire. Le français? "On a les profs pour 4 cours". Même si la qualité est peut-être "douteuse", il y a encore un "espace pédagogique" pour le français. Pour la philosophie, "faites le même raisonnement". "Rêvons pas en couleur, il y a de la philosophie".

5. Les principes de base d'un nouveau régime.

Sur quoi devrait reposer un nouveau régime pédagogique?
 Sur quatre grands points:

A) Les outils de base universels:

- 1) la santé; les moyens pour réaliser cet objectif sont l'éducation physique et le service de santé.
- 2) la langue; par les cours de langue et de littérature.

3) la critique, l'analyse, la synthèse, le jugement; par la philosophie ou par d'autres disciplines. (Voir plus loin.)

B) La formation dans les sciences de base.

C) Formation professionnelle dans un domaine particulier.

D) Autres objectifs personnels.

6. Précisions sur la réalisation des objectifs de synthèse...

Quels sont les moyens mis en oeuvre pour réaliser les objectifs de donner à l'étudiant une formation à l'analyse, à la critique, à la synthèse et au jugement? En 1967, nous avons choisi la philosophie. "Il y a peut-être d'autres moyens". Si on suggère d'autres disciplines, "on va se tirer les cheveux". Il faudra donner une "marge de jeu" aux collègues pour qu'ils puissent ajouter autre chose à la philosophie. Le problème pour la philosophie, c'est que, trop souvent, les professeurs ont fait de la "philosophie pour la philosophie". Si demain on choisit l'économie, on fera l'économie pour l'économie. D'où l'importance de redécouvrir les objectifs de départ. Avec le temps, "la philosophie devra partager sa place avec d'autres". "Ça pourra varier selon les collègues". (Exemple: trois cours de philosophie et un cours d'économie). Plusieurs combinaisons sont possibles. Les collègues pourront ainsi se donner un visage particulier.

Au total, une des tâches importantes du futur régime pédagogique sera de viser à quelque chose de plus cohérent en enlevant le plus possible de duplications. "Nous devrons de toute façon tenir compte aussi des contraintes comme la sécurité d'emploi". "Le personnel est en place, il a droit à toutes les considérations".

Alain Lallier
 Coordonnateur provincial
 (Philosophie)

DOCUMENT NO II :Compte-rendu d'une mise au point de M. Léonce Beaupré,
(19 novembre 1976).

N.B.: Les passages entre guillemets sont à quelques mots près les expressions de M. Léonce Beaupré.

1. Les signataires du "point de vue de la DIGEC sur l'enseignement collégial" (Rapport G.T.X.) ont modifié quelques-unes de leurs idées. "Certains points sont maintenus; mais nous ne les retenons pas tous".
2. La façon de concevoir les programmes a changé. L'approche qui semble retenue maintenant en est une axée sur l'étudiant inscrit dans un programme.
3. Peu importe le programme où l'étudiant est inscrit, il devrait obligatoirement suivre 4 cours d'éducation physique et 4 cours de français. (Objectifs provinciaux de santé et langage).
4. Tous les programmes devraient aussi permettre de développer un ensemble d'autres capacités telles que la logique, le sens critique, l'analyse, la créativité, etc.
5. Tous les programmes devraient donc comporter les éléments suivants:
 - A) Pour la maîtrise des outils de base universels:
 1. la santé: par les cours d'éducation physique;
 2. le langage: par les cours de français;
 3. les autres capacités (logique, sens critique, créativité, etc...): par des cours communs non-obligatoires;

- 5 cours pourraient être consacrés à l'acquisition de ces capacités;
- "Laissons aux collèges les bons moyens de les développer";
- "On devra tenir compte de la réalité";
- Pour ce qui est de la philosophie, "les cours sont là".

B) Formation de base fondamentale:

(ex.: science de la santé: biologie, chimie, psychologie, ...).

C) Autres objectifs personnels de l'étudiant.

6. Pour développer les capacités de logique, analyse, créativité, ... (S, A, 3), "nous réservons l'espace pédagogique" pour ces cours que l'étudiant ou le collège choisiraient dans l'une des disciplines suivantes: philosophie, "Humanities", histoire, etc... "Ca pourrait varier selon les collèges". (Objectifs institutionnels).
7. "Il ne faut pas rêver en couleur", avec la polyvalence, il y aura des regroupements de matières". On cherchera à dégager les fondements communs de plusieurs concentrations dans le but de ne pas incriminer l'étudiant trop tôt dans des issues sans débouchés.
8. Question:

Où allons-nous avec G.T.X.?

Réponse:

Nadeau, G.T.X. et les autres prises de positions

devraient servir à la préparation d'un livre blanc. Une commission parlementaire devrait recevoir les différents avis sur ce livre blanc.

9. Question:

Quelles sont les grandes orientations de G.T.X.?

Réponse:

- 1- Laisser accomplir aux collègues leur rôle le plus possible.
- 2- Poursuivre divers objectifs éducatifs.
L'école n'est pas au service de l'industrie mais au service de l'autonomie de l'étudiant.

10. Question:

Avec les Commissions de Programmes, qu'advient-il des Coordinations Provinciales?

Réponse:

"La coordination va demeurer sous une forme ou une autre", pour

- a) s'assurer de la cohérence des programmes
- b) permettre les échanges pédagogiques.

11. Question:

Pourquoi ne parle-t-on plus de "formation générale"?

Réponse:

Les concepts de "formation générale" et "formation fondamentale" posent des difficultés du lexique. "J'essaie d'éviter la notion de formation générale parce qu'elle semble s'opposer à la formation professionnelle". "Comme si la formation générale ne pouvait s'intégrer à l'intérieur de la formation professionnelle". On a choisi la

philosophie en 69-70. Pourquoi la philosophie?
On a oublié trop souvent le point de départ.
"Il faudrait redécouvrir nos objectifs fondamentaux à chaque 5 ans".

"Le feu n'est pas pris", parce que l'enseignement collégial est bon. "Il n'y a pas de presse".

"Il n'y a rien de définitif!"

"Il faut avoir un vrai ministre qui nous permette d'avancer dans le système collégial".

12. Question:

Etes-vous d'accord avec les D.S.P. sur la composition des C.A.?

Réponse:

Non. Nous continuons à croire qu'il doit y avoir 2 étudiants et 2 professeurs sur le C.A.

13. Question:

Est-ce que pour les objectifs provinciaux (santé, langue, outils de base universels) il y aura une évaluation provinciale?

Réponse:

Nous n'avons pas l'intention d'installer des examens provinciaux. Les collèges devront assumer leurs responsabilités.

14. Question:

Pourquoi le texte de G.T.X. est-il si ambigu sur plusieurs points?

Réponse:

Le texte de G.T.X. se devait d'être court, parce qu'il était destiné au Ministre. Nous avons passé plusieurs heures à lui expliquer oralement.

15. "Une grande partie de G.T.X. peut se réaliser dans le cadre actuel" (programmes, crédits, etc.).

"On se refuse à entrer dans la gestion des collèges".

"Je ne suis pas au service du gouvernement; je suis au service de l'Etat, peu importe le parti au pouvoir".

Alain Lellier
 Coordonnateur provincial
 (Philosophie)

CONTRIBUTIONSI N M E M O R I A MMARTIN HEIDEGGER 26.9.1889 - 26.5.1976

Martin Heidegger a été le dernier grand philosophe systématique. Depuis Heidegger, la pensée occidentale a consisté surtout en des commentaires, c'est-à-dire en la "finition" (au sens de la menuiserie) de ce qui existait déjà. Rien n'est plus fondamental, faudrait-il donc croire, que l'ontologie heideggerienne. Heidegger présente son oeuvre comme "une" voie, mais peu de gens semblent disposés à en chercher d'autres, ni même de travailler à son programme de "destruction" de l'histoire de l'ontologie.

Né à Messkirch en Souabe le 26 septembre 1889, il s'intéresse jeune encore à la philosophie, par le biais de l'ouvrage de Franz Brentano De la signification multiple de l'étant chez Aristote (1862), cadeau offert par le curé de Messkirch (qui devint d'ailleurs par la suite archevêque de Freiburg). Cet intérêt pour la philosophie ne le quitte pas pendant ses études au Collège des Jésuites à Konstanz et au Betolds-Gymnasium de Freiburg, même si plus tard, à l'Université, il commence par étudier la théologie. Son goût et son intérêt pour la philosophie prennent ou plutôt reprennent cependant très rapidement le dessus et après seulement deux semestres, il opte pour l'étude de la philosophie, à laquelle il ajoute les mathématiques, les sciences naturelles et un semestre d'histoire. Sa thèse de doctorat - "La doctrine du jugement dans le psychologisme, une contribution positive critique à la logique" (1914) - ne fut pas patronée par Rickert, comme le veut la Tradition, mais par le philosophe catholique A. Schneider (ce qui assura la réception de la thèse à l'université catholique qu'était l'Albert-Ludwigs-Universität de Freiburg). D'ailleurs, la "Tradition" se trompe bien souvent sur Heidegger: on attribue à Husserl le patronage de sa thèse d'agrégation, alors que c'est précisément Heinrich Rickert, un néo-kantien de l'Ecole dite du Sud-ouest Allemand, qui fut le maître à penser de Heidegger et qui le dirigea dans la préparation de son agrégation (le sujet de sa thèse:

"La doctrine des catégories et de la signification de Duns Scot", 1915). Ces deux thèses ainsi que son cours-conférence (Vorlesung) sur "Le concept de temps dans la science de l'histoire" (1915/16) sont réunies dans un volume intitulé Frühe Schriften (Klostermann, 1972). A travers ces trois ouvrages, l'on voit déjà la naissance dans l'esprit de Heidegger de la problématique de la question de l'être, telle qu'elle allait par la suite former le centre de ses préoccupations philosophiques et de sa pensée en général.

Ce n'est qu'en 1916 que le jeune Privatdozent Martin Heidegger rencontre Edmund Husserl (qui arrivait de Göttingen) et l'influence du fondateur de la phénoménologie se fait aussitôt sentir - ou plutôt, elle se consolide, puisque Heidegger avait commencé de lire Husserl dès le début de ses études à Freiburg. Sa première série de cours-conférences après son retour du front en 1918 porte aussi sur la phénoménologie. Si la lecture de Brentano et l'enseignement de Rickert avaient servi à mettre Heidegger sur la voie de la problématique de l'être, l'influence du vieux professeur Husserl allait lui permettre de développer et de perfectionner sa méthode de recherche et d'analyse. C'est au cours des cinq années subséquentes que l'on peut placer les premiers travaux préparatoires à la rédaction de L'être et le temps, ses cours-conférences portent en effet presque exclusivement sur des thèmes connexes à la problématique de l'ouvrage de 1927. Dès 1923, il est malgré son jeune âge professeur agrégé à Marburg et le travail de recherche autour de ses cours constitue la préparation de l'ouvrage lui-même, dont il entreprend vers 1924 la rédaction; les titres de ses cours: "Les débuts de la philosophie contemporaine - interprétation de Descartes"; "La grande scholastique et Aristote"; "Interprétation du Sophiste"; "L'ontologie du Moyen-Age"; "Histoire de la notion de temps"; "Interprétation phénoménologique de la Critique de la raison pure, puis de la Logique de Hegel". L'on reconnaît là également le travail préalable à la célèbre "destruction" de l'histoire de l'ontologie que Heidegger pose comme a priori à tout renouveau de la philosophie.

La phénoménologie de Heidegger n'est en 1927 cependant plus celle de Husserl. Friedrich-wilhelm von Herrmann, élève, héritier intellectuel et éditeur de Heidegger, l'a montré à plusieurs reprises (p. ex. dans Die Selbstinterpretation Martin Heideggers, Hain 1964, et Bewusstsein, Zeit und Weltverständnis, Klostermann 1971), et cette transformation, disons plutôt cette mutation par Heidegger de la phénoménologie de

Husserl fit se plaindre ce dernier que Heidegger lui avait ruiné sa belle phénoménologie - mais la rupture ne fut jamais profonde ni totale (la Tradition voulant cependant le contraire), du moins pas avant 1933. Il semble même que dans son dernier ouvrage, Husserl avait entamé une démarche qui l'aurait mené sur la voie de Heidegger.

Le "flirt" nazi de Heidegger n'a jamais été une chose claire, car il ne semble pas y avoir de position médiane entre les deux explications extrêmes, l'inconséquence intellectuelle d'un jeune patriote et un lien prétendu nécessaire entre l'ontologie existentielle et le socialisme national. Toujours en est-il que Heidegger devient membre du Parti et, peu de temps après, recteur de l'Université de Freiburg; il démissionne moins de dix mois plus tard mais pendant ce peu de temps il semble être un nazi convaincu. A Freiburg, on se plaît à raconter (à tort, d'ailleurs) comment Heidegger rassembla un jour tous les exemplaires disponibles des ouvrages de Husserl (qui était juif) et les brûla dans la cour devant la bibliothèque de l'Université, et comment il revint sur sa décision de patronner l'agrégation d'un autre juif, Karl Löwith, qui se rendit plus tard à Francfort sur l'invitation de Theodor Adorno. Mais il semble cependant avoir été un nazi convaincu. Indéniablement, il approuve l'arrivée au pouvoir des nazis, car comme beaucoup d'autres intellectuels allemands, il voyait en eux la dernière possibilité d'un renouveau de l'Allemagne. Mais on lui attribue dès 1934 des remarques très désobligeantes à propos du nazisme, ses cours-conférences sont des examens critiques du socialisme national; dans les dernières années du Reich, plusieurs de ses ouvrages sont interdits de publication, y compris son célèbre discours inaugural comme recteur, dans lequel plusieurs ont vu un acte de foi en le nazisme, mais qui en réalité était un acte d'obéissance tactique contenant de sévères mises en garde - pour qui voulait entendre. Ceci ressort très bien de la conversation posthume publiée dans le Spiegel peu de temps après sa mort (23/1976, p. 193-219), où Heidegger lève la voile sur la situation en 1933/34 et sur les gestes qu'il pose.

Le déclin de popularité du personnage Martin Heidegger commença avec la fin de la guerre, et c'est curieusement vers la même époque que le reste du monde commença à s'intéresser à son oeuvre, de telle sorte qu'il est devenu impossible de tenir le pas avec la parution des commentaires. Heidegger ne donna plus que quelques conférences et ne tint que quelques séminaires, puis à partir de 1964, on n'entendit plus parler

de lui, il ne publia aucun nouvel ouvrage, préférant plutôt accumuler les manuscrits, qui seront maintenant publiés sous la direction de von Herrmann. Heidegger écrivit une lettre au Spiegel en février 1966, puis il y eut cette longue conversation le jour de son soixante-dixseptième anniversaire et qui parut la semaine suivant son décès, par sa propre volonté une conversation posthume.

Pour nous étudiants de sa pensée et pour beaucoup d'autres aussi, Martin Heidegger était déjà une légende. En rétrospective, il semble que nous tous qui étudions et travaillions à Freiburg la pensée et l'oeuvre du maître, nous croyions travailler à une tâche privilégiée. Nous nous croyions privilégiés en ce que notre philosophe d'étude vivait toujours, nous ne travaillions pas après lui, mais encore en même temps que lui. Heidegger exprime dans la conversation du Spiegel la crainte que seul un dieu puisse encore nous sauver, d'autre part il exprima ailleurs et à plusieurs reprises sa conviction que quelqu'un viendrait "après lui" pour "faire la synthèse". Aucun de nous ne pensait être ce quelqu'un, mais nous travaillons (comme lui dans ses manuscrits) et continuerons à travailler au développement et à l'application de son ontologie fondamentale. Nous cherchons aussi quelles pourraient être ces "autres voies" ontologiques dont il a parlé et dont il est sûrement souvent question dans ses manuscrits. Ce fut dur que d'apprendre que notre légende vivante était mortelle.

André Rocque
Collège de Maisonneuve

L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

AUX ETATS-UNIS

Notes sur un congrès

Un enseigne encore la philosophie aux États-Unis. Elle n'est obligatoire nulle part (du moins à ma connaissance), mais elle met apparemment son nez partout. Timidement la plupart du temps, elle s'immisce dans les écoles secondaires, voire quelquefois primaires, dans les prisons à l'occasion, dans des programmes spécialisés comme le nursing et la bibliothéconomie. Il y existe par exemple un "National Forum for Philosophical Reasoning in the Schools" (1), un "Center for Philosophy, Law and Citizenship, Inc." à New York, (2) un "Institute for the Advancement of Philosophy for Children", (3) une revue - récente - intitulée The Journal of Pre-College Philosophy, (4) un "Centre de Documentation sur l'Enseignement de la Philosophie", (5) et bien d'autres curiosités encore.

Nos collègues américains cependant ne voient pas sans quelque jalousie notre fameuse "philosophie obligatoire au cégep". Les yeux leur deviennent ronds quand ils entendent dire que dans les collèges d'ici les départements de philosophie comptent parfois jusqu'à trente professeurs. Quant à eux, ils souffrent de l'isolement. Peu de collèges (du moins parmi les "Two-Year Colleges") engagent plus d'un ou deux professeurs de philosophie. Certes il y a les grands départements, ceux qui s'occupent des "graduate students", ceux qui offrent le doctorat en philosophie, ceux qui rassemblent les "maîtres". Mais je ne parle pas de ceux-là, ils ne regroupent sans doute pas la majorité des philosophes professionnels américains.

Alors que font les autres? Où sont-ils? Avec quoi, avec qui travaillent-ils? Qu'enseignent-ils aux petits noirs de l'Alabama, aux prisonniers du Maryland, aux "undergraduates" de New York, de Los Angeles et finalement d'un peu partout à travers le grand "melting pot", aux enfants des écoles secondaires de Jersey City ou d'ailleurs? Quels manuels utilisent-ils? Quel matériel audio-visuel, quels trucs scéniques et quoi d'autre encore?

Eux-mêmes se le demandent, les uns à propos des autres. Chacun dans son coin s'invente un "modus vivendi". L'un confectionne un cours "Philosophy for Fun" qu'il donne en surplus de ses quinze ou dix-huit heures régulières; un autre fait venir à son collège tous les films pédagogiques ayant trait à la philosophie, son cours est partout ponctué de projections; un troisième expérimente une méthode d'enseignement individualisé: il a installé son bureau dans la salle de cours qu'il occupe du matin jusqu'au soir et où il reçoit chaque semaine individuellement ou par petits groupes ses deux cents étudiants! Chacun se bricole un syllabus, une méthode, un personnage, un jeu de relations avec ses étudiants et avec ses collègues des autres disciplines.

Et voilà que certains du moins veulent savoir ce que font les autres. Il se crée des revues consacrées à l'enseignement de la philosophie, j'y reviendrai plus loin, il se forme des regroupements, des associations. Et finalement on organise un congrès, le premier du genre aux Etats-Unis, le "National Workshop Conference on Teaching Philosophy", tenu à deux cents milles au sud de Montréal, dans la petite ville de Schenectady, N.Y., du 8 au 13 août dernier, sur l'un des plus vieux campus des Etats-Unis, celui de Union College.

J'y étais, à titre de représentant de l'Association Canadienne de Philosophie. (6) Mais mes collègues du Bureau de direction de la S.P.Q., qui ne reculent devant rien de ce qui est gratuit, me font valoir que la communauté d'ici maurt d'impatience d'entendre parler de nos voisins du dessous. La chose, disent-ils, est toujours intéressante quand on habite un deuxième. L'argument est décisif, et me voici tel un espion faisant rapport à sa "gang". Qu'on ne s'attende pas à des résultats "scientifiques": ma seule compétence en matière de pédagogie américaine me vient d'un congrès d'une semaine, et je ne vise ici à rien d'autre qu'à rapporter des impressions.

Il y avait là quelque trois cents personnes, américains et canadiens, il y avait en tout et pour tout quatre québécois, et il y avait même un japonais qui nous a entretenu de l'enseignement de la philosophie dans son pays (lui-même enseigne dans un programme d'art dentaire!). A travers une série d'ateliers de travail, on a parlé de la philosophie au collège, de la philosophie au "pré-collège", de l'introduction des nouveaux courants théoriques dans l'enseignement, de la philosophie dans les prisons, de "philosophie et féminisme", (7)

de méthodes audio-visuelles, d'enseignement programmé, de publication, d'évaluation des enseignements et d'évaluation des étudiants, d'ingérence politique, de jeux pédagogiques, de racisme et de sexisme. On a présenté des montages audio-visuels, fourni des bibliographies, distribué pas mal de paperasse, fait circuler des manuels, échangé des syllabus, projeté des films, pris un coup, joué à des jeux (éducatifs, il va sans dire) et mangé convenablement. On ne s'est pas beaucoup engueulé et en général on s'est trouvé bien sympathique.

Bref, un programme chargé, dont évidemment je n'ai pu suivre qu'une partie. Aussi mes remarques seront-elles bien parcellaires. Je ne m'arrêterai qu'à quelques questions qui m'ont paru retenir l'attention de beaucoup de monde: le rapport entre l'enseignement et la recherche, la place de la philosophie dans le fonctionnement général du système d'éducation, la discussion de certaines méthodes pédagogiques et la brûlante question de l'évaluation des enseignements.

1. Enseignement versus recherche

Le dilemme nous est bien connu. S'il faut en parler en premier lieu, c'est que, si du moins ma perception est juste, ce problème traversait l'ensemble du congrès. Dans son existence même, cette rencontre constituait une protestation contre le privilège jugé exorbitant que les organismes gouvernementaux, les pourvoyeurs de subventions, les associations de philosophie et les institutions académiques accordent à la recherche. Être philosophe en Amérique du Nord, disait-on, c'est d'abord être professeur. Une sagesse, une théorie, une critique, peut-être, mais la philosophie est aussi un métier, un métier d'enseignant.

Si les fonds sont relativement faciles à obtenir pour assister à un congrès dit "scientifique", de l'Association Américaine de Philosophie par exemple ou de l'Association de Philosophie des Sciences, ils deviennent pratiquement impossibles à dénicher pour participer à une réunion de professeurs en tant que professeurs. L'avancement dans la carrière est proportionnel au nombre de publications et de diplômes, non pas à la capacité d'enseigner quelque chose à quelqu'un. Il faut supposer, comme le disait à peu près Michael Scriven,

que les autorités considèrent comme analytique le jugement "un bon chercheur est un bon professeur".

Ceux en tout cas qui, à quinze ou dix-huit heures par semaine selon les institutions, font carrière d'enseignants pour "undergraduates", n'ont pas le temps de publier. Accomplissent-ils moins bien le travail pour lequel on les paie? Leur faudrait-il négliger leur enseignement, se soustraire à son insistance, et coûte que coûte écrire n'importe quoi? Est-ce là ce qu'on attend d'eux? Les voilà qui s'inquiètent d'être les "underdogs" de la philosophie.

Pourquoi l'activité même de l'enseignement ne devrait-elle pas aussi retenir l'attention des gouvernements et des associations professionnelles? Pourquoi les revues n'en parlent-elles pas, tout occupées qu'elles sont des questions théoriques? Un mouvement se forme aux Etats-Unis, animé par quelques "mordus", pour redonner à l'enseignement de la philosophie une dignité professionnelle propre.

C'est Michael Scriven de Berkeley, qui s'y intéresse depuis longtemps déjà et qui a, dit-on, bonne audience dans les milieux gouvernementaux. C'est Terry Bynum de New York, directeur de Metaphilosophy, (8) qui depuis deux ans organise presque seul, avec des moyens financiers dérisoires ce qu'il n'hésite pas à compléter de sa poche, le congrès de Schenectady. C'est Arnold Wilson de Cincinnati, directeur de la nouvelle revue Teaching Philosophy, (9) à laquelle, dit-il, il essaie de donner une allure respectable pour qu'elle soit prise au sérieux sur le marché du savoir. C'est encore P.S. Schievella de Jersey City, qui, près de la retraite, lutte inlassablement pour l'enseignement de la "philosophie critique" au niveau secondaire, et qui dirige sa propre revue, The Journal of Pre-College Philosophy. (10) C'est Jim Friel de New York qui a fondé il y a deux ans, avec bien peu d'argent en caisse, une revue de philosophie pour les "Two-Year Colleges", la revue Aitia. (11) C'est Tsiporah Kasachkoff de New York qui organise des enquêtes sur l'enseignement de la philosophie dans les collèges américains. Et plusieurs autres encore qui songent à des regroupements, à une association nationale pour l'enseignement de la philosophie, à l'organisation de congrès réguliers, à la coordination des efforts.

Terry Bynum, avec la collaboration du Philosophy Documentation Center de Bowling Green (Ohio), a mis sur pied tout récemment un centre national de documentation sur l'enseignement

de la philosophie. (12) Il entend servir de plaque tournante à l'échange d'informations, d'expériences, de suggestions. Le Philosopher's Index recensera le matériel déposé au centre et un bulletin d'information sera diffusé. Un "Task Force" s'est constitué en Illinois pour intervenir auprès des autorités, partout où il le faut, afin de favoriser l'enseignement de la philosophie. L'APA (Association Américaine de Philosophie), bien qu'elle soit quelquefois soupçonnée d'avoir déjà fait preuve d'une certaine incurie à l'égard de l'enseignement, semble maintenant voir tout cela d'un bon oeil (peut-être encore un peu paternaliste cependant), et y apporte son appui lorsqu'elle le peut.

Cette situation, dont il est évidemment assez difficile pour moi d'évaluer l'importance, constitue l'arrière-plan sur le fond duquel se détache le congrès de Schenectady. Certes aucun atelier n'y a été consacré exclusivement aux rapports de l'enseignement et de la recherche. Mais c'est que la question était omniprésente, depuis la conférence d'ouverture de Michael Scriven jusqu'à l'Assemblée finale où elle a sans doute explosé avec le plus de vigueur. Les conséquences futures sont encore incertaines. On parle de fonder une association consacrée exclusivement aux problèmes de l'enseignement, ou de créer une section spéciale de l'APA. On parle de congrès biennaux, de développement du centre de documentation, de collaboration avec l'Association Canadienne de Philosophie. Mais les choses en tout cas n'en resteront pas là. L'enthousiasme y est.

2. La philosophie dans le système d'éducation

Je sais bien qu'on n'a encore rien expliqué quand on a parlé de l'enthousiasme de certains individus. Le phénomène dont cet enthousiasme est l'indice demeure caché. Que "signifient" ces symptômes: l'apparition de revues, la création d'un centre national, la tenue de congrès? Peut-être y a-t-il crise sur le marché du travail: les postes, semblent-ils, deviennent très rares. Peut-être la distance est-elle maintenant si grande entre la recherche de pointe et la pratique de l'enseignement que les cadres actuels en sont perturbés. Peut-être cette distance correspond-elle aussi à des différences appréciables dans les conditions de travail, dans les salaires, dans les intérêts. Peut-être aussi s'agit-il de

tout autre chose, y compris d'un hasard. Je n'en sais trop rien. Aussi ne cherché-je pas vraiment à "expliquer". Mais il paraît tout de même nécessaire, si on prétend avoir quelque chance de "comprendre" le mouvement, de s'arrêter à la structure institutionnelle de l'enseignement américain, fort différente au demeurant de la nôtre et difficilement comparable.

D'abord il s'agit d'un système décentralisé. L'organisation est assez semblable partout, mais nulle instance ne détient les pouvoirs exclusifs. Le gouvernement fédéral pour sa part n'agit que par subventions: il ne possède pas de réseau institutionnel d'enseignement. Les collèges publics relèvent soit des états, soit des comtés, soit des villes. Les subtilités de répartition des responsabilités m'échappent encore, ce qui ne veut pas dire - loin de là - qu'elles ne soient pas importantes.

A vrai dire, il est plus facile de s'y retrouver en suivant le cheminement de l'étudiant. Frais émoulu du High School vers l'âge de 16 ou 17 ans, il peut soit se lancer sur le marché du travail, soit s'inscrire au collège. Dans ce dernier cas, il a encore le choix entre des collèges qui dispensent des programmes de deux ans axés sur la préparation à une carrière ("Two-Year Collage") et des collèges qui dispensent des programmes généraux de quatre ans débouchant sur un B.A. et sur la possibilité de postuler un diplôme spécialisé en devenant "graduate student". Ces derniers ("Four-Year College") sont rattachés à des universités dont ils occupent souvent la plus grande partie du campus. De sorte qu'il n'y a pas entre les "Four-Year Colleges" et les "Graduate Schools" la séparation administrative que nous connaissons entre le cégep et l'université. L'université américaine, c'est l'ensemble formé par ces deux niveaux.

Les étudiants du "Two-Year College" peuvent aussi en cours de route ou à la fin de leurs études, moyennant des conditions qui semblent varier d'un endroit à l'autre, bifurquer et passer au "Four-Year". On évalue (mais mes sources ici ne sont pas sûres) à moins de 25% le nombre des étudiants qui se prévalent de cette possibilité. Les américains, soit dit en passant, du moins ceux que j'ai rencontrés, s'étonnent quand on émet l'hypothèse - qu'ils qualifient de "marxista" - que la division du "Two-Year" et du "Four-Year" pourrait correspondre à une division de classe. Ils reconnaissent cependant que les conditions de travail sont beaucoup plus

difficiles dans les "Two-Year" et que le revenu moyen des familles dont les enfants fréquentent cette institution est sans doute inférieur à celui de celles dont les enfants s'inscrivent au "Four-Year". Mais la différence, ajoutent-ils, n'est pas aussi grande qu'on pourrait le croire de l'extérieur.

A travers tout cela, il y a des cours de philosophie. Les professeurs de "Two-Year" offrent des cours optionnels dans certains programmes professionnels. Ceux du "Four-Year" enseignent tantôt aux étudiants (peu nombreux, dit-on) qui ont choisi leur "major" en philosophie, tantôt à ceux qui y prennent leur "minor", tantôt à des étudiants de divers programmes où figurent des cours optionnels en philosophie. Les "maîtres", eux, enseignent aux "graduate", et finalement quelques professeurs, plutôt rares semble-t-il, travaillent au High School, voire à l'élémentaire. Je laisse de côté quelques situations tout à fait marginales, comme celle de l'enseignement dans les prisons (laquelle cependant semble connaître un certain essor).

Situation donc très différente de la nôtre, mais dont on peut assez facilement deviner les problèmes institutionnels qu'elle soulève et qui à certains égards ressemblent aux nôtres: instabilité des postes, nécessité de "vendre" les cours optionnels, isolement des professeurs du "Two-Year", distance entre la pratique réelle de l'enseignement dans les collèges et la production des "Graduate Schools". Nos collègues américains en tout cas auraient bien voulu connaître notre truc pour convaincre les autorités de la nécessité de la philosophie obligatoire. Nous avons dû les décevoir en leur apprenant qu'il fallait d'abord traverser presque un siècle de thomisme dans les collèges classiques et que même alors les résultats demeureraient fragiles (Cf. Nadeau et son copain GTX).

Quoi qu'il en soit, c'est d'abord, me semble-t-il, l'existence de ces problèmes institutionnels et des questions pédagogiques qui y sont reliées qui ont suscité le besoin de regroupement autour du thème de l'enseignement de la philosophie. Me revoici encore en train d'"expliquer", mais puisque je n'utilise pas le schéma hempelien, on le prendra, je pense, avec un grain de sel.

3. Perspectives pédagogiques

3.1 Le behaviorisme et l'ingérence politique

On le conçoit facilement, la plus grande partie des discussions ont tourné autour de questions pédagogiques, immédiatement reliées à la situation de l'enseignant dans sa classe. Mais la classe n'est jamais vraiment isolée. L'un des problèmes pédagogiques les plus discutés au cours du congrès constituait en fait - et on verra que je n'exagère pas - un problème politique: celui de la "behavioralisation" de l'éducation. Le développement aux États-Unis de la psychologie du comportement - à laquelle s'oppose, on le sait, non pas la psychanalyse, mais la psychologie dite "humaniste" (Rogers versus Skinner) - a marqué de façon directe la pédagogie. Il est de bon ton maintenant d'attribuer à l'enseignement des objectifs behavioraux.

L'objectif d'un cours, en pareil contexte, ne saurait être formulé en termes de développement du "savoir" de l'étudiant, en termes de "compréhension", d'"approfondissement", d'"intérieurité"; toutes notions vagues et indéfinies, qui ne donnent aucune espèce de prise à la vérification, et par voie de conséquence à l'évaluation de la réussite ou de l'échec de l'enseignement. Un parle plutôt de "competency-based learning", d'apprentissage de la compétence, c'est-à-dire de la faculté d'accomplir correctement certaines "performances". Qu'on est-il de la faculté elle-même? On n'en sait rien. Peut-être même est-ce un faux problème. Mais toujours est-il qu'on peut en vérifier l'acquisition en voyant si l'étudiant réussit ou échoue dans l'accomplissement des "performances". Il est donc important de définir dès le départ, et de façon précise, ce que devront être ces "performances". A la fin d'un cours, l'étudiant devra être capable de réaliser correctement et - le facteur "hasard" étant contrôlé - régulièrement certaines tâches prédéfinies. S'il y parvient, l'éducation aura atteint son but; sinon elle aura échoué.

En philosophie, l'étudiant devra par exemple être en mesure à la fin d'un cours de reconstruire correctement les arguments en faveur d'une position donnée, aussi bien que les arguments contre. Ou bien, en d'autres contextes, il devra être capable de réussir certains types d'analyses. S'il y parvient, on dira qu'il a "compris", ou plutôt qu'il a acquis la "compétence" désirée. Sinon, le processus d'apprentissage sera considéré comme un échec - partiel ou total.

Inutile de le dire, les administrations académiques sont en général favorables à ce genre d'orientation. Et pour des raisons structurales: l'apprentissage behaviorale se prête mieux au "management" que la "formation" de l'être intérieur. En plusieurs endroits donc, se fait insistante la requête adressée aux professeurs de formuler leurs objectifs en de tels termes. Directive ou règlement, la requête devient même contrainte. Non pas partout certes, ne dramatisons rien, mais du moins en de nombreuses institutions.

La contrainte généralement soulève des réactions, et celle-ci ne fait pas exception. D'aucuns font observer que ces "procédures administratives" sont déjà lourdes de philosophie, qu'il s'y glisse toute une conception de l'homme et du bien. Ils trouvent suspect l'appui que les gouvernements accordent à cette orientation behavioriste de la pédagogie. Ils protestent que de toute façon cette pédagogie ne peut pas être considérée comme plus "scientifiquement" fondée qu'une autre. Ils voient dans son adoption l'expression de certains intérêts en même temps qu'une atteinte à la liberté académique. Si le marxisme chez eux avait plus d'audience, ils parleraient sans doute d'"idéologie".

Le problème est double, on le voit, à la fois théorique et politique. Les tenants du "competency-based learning" veulent pour leur part en faire une question toute pragmatique. De toute manière, disent-ils, quelle que soit votre orientation philosophique, métaphysique ou religieuse, vous ne pouvez pas ne pas vous demander - ce serait pure absence de conscience professionnelle - si votre enseignement réussit ou s'il échoue. Et de toute manière, vous essayez de le vérifier à partir des "performances" des étudiants: travail écrit, examen, entrevue orale, rien de cela ne se passe uniquement dans la tête de l'étudiant. Ce sont tous des comportements observables. Mieux vaut donc définir de façon précise les performances qui sont attendues. Faut de quoi, on risque fort de tricher l'étudiant lui-même, aussi bien que la société qui l'entretient.

Quant à l'ingérence politique ou administrative, ils y reconnaissent d'abord une exigence de bon sens. Puisque le professeur est rétribué, son travail doit être contrôlé d'une façon ou d'une autre (et d'ailleurs il l'est toujours, autant donc en expliciter les critères). Puisque des diplômes sont émis, qui reconnaissent aux yeux de la société la "compétence" d'un individu, ils doivent l'être à partir de quelque chose;

ils doivent signifier quelque chose, qui ne peut être que ceci: "Monsieur X est capable de réussir certaines opérations".

Ils admettent cependant - ce sont des intellectuels eux aussi - que dans beaucoup de cas l'ingérence est maladroite, que les administrateurs souvent s'entichent de tout ce qui est objectif, sans en comprendre le fonctionnement ni la portée. L'explication ici - la chose sans doute est cohérente - semble tenir à l'absence de "compétence" des administrateurs eux-mêmes. Ce n'est pas à leurs yeux le "competancy-based learning" qui est en cause, mais l'utilisation aveugle qui en est trop souvent faite.

Les uns craignent une société "basée sur la compétence", les autres tiennent qu'une société moderne ne saurait être basée sur autre chose. Mais les uns et les autres s'entendent, rengeine familière, pour déplorer l'incompétence des administrateurs. Le problème évidemment est beaucoup plus complexe que ne le croient ceux qui sont emportés par une indignation morale dès qu'ils entendent les mots "performance" ou "comportement", ou ceux qui reconnaissent partout les sales manoeuvres du capitalisme. Un aurait avantage sans doute à y consacrer ici quelque réflexion: les américains, on le sait, n'ont pas l'habitude de garder leurs problèmes pour eux.

3.2 Questions de méthodes

Mais revenons à la classe. Il s'y passe quand même quelque chose. Et qui mérite d'être examiné. Plusieurs ateliers furent consacrés à la discussion de méthodes particulières, le "practicum", le "guided Design", le "Tips", le "Grips", et combien d'autres aux noms bizarres, qui évoquent facilement à nos oreilles la présence de l'ordinateur, ou en tout cas de la programmation. Et c'est en effet le cas pour certaines d'entre elles; d'autres cependant s'appuient plus volontiers sur les techniques de la dynamique de groupe, sur l'animation de dialogues, voire carrément sur des modèles plus traditionnels. Plusieurs d'entre elles, on y verra peut-être le signe de quelque chose (mais de quoi?), sont subventionnées par la Fondation Exxon, qui dispense généreusement les bourses pour l'amélioration surtout des méthodes programmées. Il ne faut pas évidemment s'empresse de conclure que les ordinateurs sont capitalistes par essence, ni qu'ils représentent la forme la plus sophistiquée du diable.

Il serait fastidieux de passer en revue la totalité des méthodes discutées au cours du congrès. D'autant que n'ayant pas, par la force des choses, participé à tous les ateliers, je serais rapidement pris en défaut de "compétence". Aussi développerai-je plutôt un exemple particulier, mais qui me paraît assez significatif.

La méthode que j'examinerai - et qui est précisément une de celles que subventionne Exxon - est connue sous l'étiquette de "Guided-Design"; mise au point par un ingénieur de West Virginia, Charles E. Wales, elle fut adaptée ensuite à l'enseignement de la philosophie. Elle est basée sur une technique de "problem-solving", et vise essentiellement à transmettre à l'étudiant moins un bagage d'informations, qu'une méthodologie pour aborder divers types de problèmes dont la solution n'est pas nécessairement unique ou univoque ("open-ended problem-solving"). L'hypothèse psychologique est que l'étudiant apprend mieux quand il cherche activement à résoudre des problèmes, que lorsqu'il assimile passivement des données. L'hypothèse sociologique est que le monde d'aujourd'hui a plus besoin de gens qui savent aborder un problème, que de gens qui mémorisent des connaissances.

La méthode requiert donc d'abord que les objectifs et le contenu du cours soient mis en relation avec une série de problèmes de complexité croissante, qui seront successivement soumis aux étudiants réunis en équipes de quatre à sept membres. La formulation de chaque problème emprunte un scénario concret, une "historiette" si l'on veut. Par exemple: le professeur Jones, de l'Université X, est appelé en expert auprès du conseil de tribu d'un village africain; il doit aider à déterminer si les sorciers du village sont de véritables hommes de science; il demande l'avis d'un groupe d'étudiants: à leur place, comment auriez-vous procédé?

Le scénario est remis par écrit à chaque groupe d'étudiants, et il se termine par la formulation d'une question précise, par exemple: quelles sont, selon vous, les informations dont le professeur Jones aurait besoin? Chaque groupe d'étudiants travaille d'abord à faire l'unanimité, ou du moins la majorité, autour d'une réponse. Ensuite la réponse est confrontée à celle que dans l'"histoire" le groupe fictif d'étudiants consultés avait donnée, remise à son tour par écrit à chaque groupe d'étudiants sous l'étiquette "Feed-Back A".

Suit une nouvelle "instruction", c'est-à-dire une nouvelle question. Ayant reconnu par exemple qu'on aurait au minimum besoin de définir le mot "science" et d'établir clairement la valeur de l'activité qu'il désigne, on se demande comment y parvenir. De nouveau les étudiants réagissent. Nouveau Feed-Back. Nouvelle instruction; et ainsi de suite, jusqu'à ce qu'on ait pu élaborer les différentes solutions possibles, et examiné leurs avantages et leurs inconvénients respectifs. J'ai vu tout un cours d'épistémologie fort technique bâti à partir de cette méthode.

L'idée de confronter le groupe réel d'étudiants à un groupe fictif, également composé d'étudiants ou du moins de novices, est de laisser ouverte la possibilité de solutions multiples. C'est que la solution du groupe fictif n'est pas nécessairement supérieure à celle du groupe réel; ce n'est pas forcément la bonne réponse. Quelquefois même, on y laissera volontairement des faiblesses évidentes, ce qui produira un effet de renforcement sur la motivation du groupe réel, qui se sera révélé supérieur à son "modèle".

Il s'agit en premier lieu d'amener les étudiants à s'apercevoir progressivement qu'il leur faut passer par un certain nombre de phases. Par exemple: collecte d'informations, identification exacte du problème et des contraintes dont sa solution doit faire l'objet, analyse des éléments en cause, identification d'une multiplicité de solutions possibles, construction de critères pour l'évaluation des diverses solutions, prise de décision, nouvelle analyse, synthèse des opérations à effectuer, reconsidération de la décision, mise en application, évaluation des résultats. L'"histoire", c'est-à-dire la succession question - Feed Back - question, doit donc être très minutieusement programmée. Un matériel didactique doit également être mis à la disposition des étudiants (livres, textes, montages audio-visuels, etc...). Wales estime qu'il faut au minimum deux ou trois mois de travail à temps plein pour préparer un cours donné selon le "Guided-Design". Le professeur est tenu de décortiquer analytiquement sa matière de façon rigoureuse et stricte, d'établir à l'avance la séquence des étapes nécessaires à la découverte d'une solution. Il doit non seulement connaître parfaitement la matière, mais également prévoir les réactions des groupes d'étudiants.

La méthode donc est exigeante. Elle rappelle beaucoup bien sûr le processus de programmation des ordinateurs. Bien qu'elle n'en utilise pas elle-même, du moins pas nécessairement, elle requiert la même minutie et le même type d'effort. Sans doute se méfiera-t-on de ces petites histoires apparemment enfantines qui donnent à toute l'entreprise une allure un peu "quétaine"; de cette apparence de "gadget"; de ce recours à la programmation pour éduquer des humains; de la réduction de la philosophie à des "problèmes"; ou de l'intérêt très vif que lui porte Exxon. On ne se méfie jamais assez, n'est-ce pas! La méfiance cependant n'est pas une réfutation. Les bases théoriques et empiriques sont à première vue solides, et la chose au minimum mérite considération.

Mais quoi qu'il en soit de la validité ou de l'efficacité de cette méthode, on la trouvera, je pense, à tout le moins significative. Et encore une fois on aura à se demander de quoi! Il est trop facile de répondre sans autre transition que c'est de déshumanisation ou de lutte des classes. Il convient au moins d'examiner les médiations et les justifications intermédiaires. La liberté, si elle favorise la spontanéité sur la programmation, n'est-elle pas cependant aussi du côté de celui qui sait résoudre des problèmes, plutôt que de celui qui sait écouter poliment? Le travail de réflexion théorique à effectuer sur l'analyse de telles méthodes est énorme et les simplifications de l'indignation ou de l'ironie n'ont plus ici leur place.

Par ailleurs, qu'on ne s'alarme pas trop vite! La pédagogie américaine de la philosophie, pas plus que la nôtre, n'est encore tout entière modelée sur la programmation. On y trouve de tout, depuis l'utilisation de jeux éducatifs jusqu'au cours magistral le plus traditionnel avec professeur à cravate et à boutons de manchette, estrade, micro, amphithéâtre et examens finaux. Il me faudrait parler de ce jeune professeur qui animait l'atelier consacré à l'utilisation du Rock et du Folk Music dans l'enseignement de la philosophie; ou de ce curieux personnage à barbe qui avait tourné, à l'intention des élèves de High School, une série de dix vidéos sur le problème de la liberté, qui faisait des tournées d'une école à l'autre, et qui, bien que le tout se terminât par une critique - au demeurant moralement fort respectable - de la démocratie capitaliste, obtenait, semble-t-il, un succès encourageant; je devrais parler aussi de cette partie de GRIPS (14) qui nous avait conduit dans une base lunaire où nous en étions venus - Dieu sait comment - à nous interroger sur la valeur morale de la lobotomie.

Je devrais parler surtout du vibrant plaidoyer prononcé à la dernière réunion par Frederick Suppe en faveur de la fantaisie et de l'imagination dans l'enseignement. Nous ne savons pas actuellement, disait-il en substance, reconnaître à coup sûr et scientifiquement la meilleure méthode pédagogique. Dans ces conditions, il est inconcevable que l'on s'en tienne à un nombre aussi restreint de modèles: cours magistraux, séminaires, séminaires, cours magistraux... Il est inconcevable que l'on ne cherche pas davantage.

Je devrais parler de beaucoup d'autres choses encore, mais on aura déjà compris que non seulement la civilisation post-industrielle américaine n'a pas endormi la pédagogie, mais qu'elle y a au contraire provoqué comme une crise qui se manifeste par une recherche fébrile dont on aurait tort de se désintéresser.

4. L'évaluation des enseignements

Reste bien sûr tout le délicat problème de la place, dans l'institution, du professeur pris individuellement, de son cheminement dans l'échelle, de sa situation par rapport aux administrations, etc... Il en fut peu question. On n'a eu, à aucun moment, l'impression de participer à une réunion syndicale. Mais un point cependant a retenu, sur l'invitation de Michael Scriven, l'attention des congressistes: celui de l'évaluation des enseignements. Scriven, semble-t-il, est devenu aux États-Unis une sorte d'expert en ce domaine. Il a soulevé la question dès la conférence inaugurale, dont il avait été chargé, et il y est revenu au cours d'un des ateliers les plus instructifs du congrès, et qui était précisément consacré à ce thème.

L'importance pratique de cette question pour notre propre milieu justifiera peut-être qu'on s'arrête un peu longuement sur les propos de Scriven. Il dénonce, il va sans dire, les deux principales méthodes utilisées dans l'enseignement américain et qu'il appelle respectivement la méthode "High School" et la méthode "Berkeley". La première consiste à envoyer de temps en temps un inspecteur vérifier sur place le travail de l'enseignant. Méthode absurde, dit Scriven. L'objectif de l'enseignement n'est pas que chaque cours ou qu'un cours pris au hasard soit "intéressant", mais qu'au

bout du compte l'étudiant apprenne quelque chose. Aucune méthode, dit-il lui aussi, ne peut être actuellement considérée comme universellement meilleure. On ne peut donc pas conclure de la méthode suivie par un professeur dans un cours donné à un jugement sur la qualité de son enseignement.

La seconde, la méthode "Berkeley", consiste à évaluer le professeur sur ses publications et ses diplômes, ce qui nous ramène au paradoxe déjà mentionné, celui du professeur-chercheur, et à la confusion entre deux compétences totalement distinctes. Il est possible que la recherche doive compter dans l'évaluation d'un professeur, mais son enseignement devrait recevoir une attention au moins égale. Or Scriven évalue actuellement à 8 ou 6 contre 1 en faveur de la recherche la pondération habituelle de ces deux facteurs, du moins à Berkeley.

Il n'y a pas à l'heure actuelle, soutient-il, de méthode d'évaluation vraiment rigoureuse. Mais on peut tout de même vouloir limiter l'arbitraire qui se manifeste encore avec trop d'évidence dans les méthodes sus-mentionnées, et a fortiori dans certaines autres qui donnent libre cours à la fantaisie (parfois politique) des administrateurs. À ce propos, Scriven suggère qu'une évaluation moins mauvaise de l'enseignement lui-même devrait tenir compte de six facteurs:

1° Le taux d'apprentissage des étudiants. Ce qu'on attend d'un professeur, c'est qu'il apprenne quelque chose à quelqu'un; et par conséquent la première question qu'un évaluateur devrait se poser est: réussit-il à le faire ou non? La réponse bien sûr suppose qu'on puisse mesurer "objectivement" le taux d'apprentissage. Scriven est en faveur de l'application systématique, au début et à la fin d'un cours (de 45 heures par exemple) de tests objectifs - au début le "pré-test", à la fin le test final - qui permettent de constater les modifications survenues entre-temps dans la compétence de l'étudiant en une matière donnée. Il s'étend assez longuement sur la technique à utiliser pour faire passer tests et pré-tests. En outre, il est nécessaire, dit-il, de pouvoir comparer de ce point de vue un professeur aux autres. Sinon, comment savoir si son taux de réussite est "bon" ou "mauvais"?

2° Les évaluations par les étudiants. La chose est intéressante, tout le monde le sait, mais délicate à interpréter.

Ce qu'il faut surtout éviter, c'est que le questionnaire d'évaluation ne devienne l'occasion d'un concours de personnalité. Il s'agit d'expliquer clairement aux étudiants - et généralement, dit Scriven, ils le comprennent - que la question n'est pas de savoir si M. X est un bon diable ou si on l'accepterait comme ami, mais de savoir s'il fait bien sa "job" de professeur. Il suggère qu'en général une seule question suffit à construire un questionnaire significatif, qui serait du genre: Cotez de A à F selon la compétence comme professeur dans la matière concernée. Il suggère aussi cependant de toujours inviter les commentaires écrits. Pondérée à l'aide des autres facteurs, une telle évaluation peut s'avérer extrêmement significative.

3° L'évaluation par les assistants d'enseignement. Cette formule étant ici peu répandue, je n'y insiste pas davantage.

4° L'évaluation par les pairs. Scriven connaît bien l'objection classique: comment un professeur évaluera-t-il un autre professeur, puisqu'il n'assiste pas à ses cours? Il répond que de nombreux éléments peuvent tout de même être utilisés: les syllabus de cours, la connaissance des textes utilisés, les "hand-out" distribués, une certaine connaissance de la compétence générale du professeur d'après ses travaux, la constatation des progrès des étudiants etc...

5° La considération des activités hors-cours: services à la collectivité, encadrement des étudiants, directions de thèses, etc...

6° L'absence de discrimination. C'est là un critère tout à fait à part, qui est d'ordre purement éthique. Il ne jouera qu'en cas de plainte explicite à l'endroit d'un professeur pour discrimination, racisme ou sexisme, ou pour inconscience professionnelle (par exemple dans l'évaluation des étudiants). Les enquêtes, dit Scriven, devraient être menées avec le plus grand sérieux, mais si elles révèlent le bien-fondé de la plainte, les sanctions devraient être très sévères.

Certes on peut différer d'opinion quant à la pertinence ou quant à la formulation de l'un ou l'autre de ces facteurs, mais on peut difficilement ne pas s'apercevoir que, liberté académique ou pas, capitalisme ou pas, l'enseignant aura à rendre compte de son travail. Quel que soit le régime, le contrôle de la transmission du savoir ne pourra être très longtemps encore laissé à l'initiative individuelle. Je n'en fais pas une question de principe, mais une prédiction. On ne gagnera rien à refuser en bloc et à jamais toute forme d'évaluation. Autant donc se préoccuper tout de suite des critères qui serviront à ces évaluations.

Au total donc beaucoup de choses, et bien d'autres encore que la brièveté m'oblige à passer sous silence. Un congrès bien rempli, et surtout surchargé de signification, symptôme d'une foule de choses qu'il faudrait savoir lire, signe avant-coureur peut-être. Pour nous en tout cas qui avons encore en Amérique du Nord le plus haut taux de professeurs de philosophie per capita, peut-être aurions-nous tout avantage, et sur plusieurs plans, à nous intéresser d'un peu plus près à ce qui se trame au premier étage, chez le propriétaire.

Claude Panaccio
 Université du Québec à
 Trois-Rivières.

NOTES

- (1) Pour toute information supplémentaire sur ce "Forum" (ou pour y adhérer), s'adresser à: Darrell R. Shepard, Executive Secretary, National Forum for Philosophical Reasoning in the Schools, Washburn University, Topeka, Kansas 66621. (Le tarif pour une adhésion individuelle est de \$6.00). Le dépliant publicitaire du "Forum" définit la philosophie de la façon suivante: "Philosophy as an activity means: Thinking critically; discovering alternatives; finding meanings; integrating experiences;

respecting the ideas of others. Philosophy as content involves: Understanding what constitutes sound reasoning (logic); understanding the assumptions and reasoning underlying right acts (ethics); understanding the unexamined and untested beliefs which are present in all disciplines".

- (2) Pour toute information supplémentaire, s'adresser à The Center for Philosophy, Law and Citizenship, Inc., Knapp Hall, SUNY Farmingdale, N.Y. 11735.
- (3) Cet institut, sis au Montclair State College (au New Jersey) est dirigé par le professeur Matthew Lipman, autrefois à Columbia. L'Institut a mis sur pied un programme destiné aux enfants de quatrième année, qui vise à les amener à exprimer de façon cohérente leurs idées sur différents sujets. Le programme en question a déjà été expérimenté - avec succès semble-t-il - dans au moins une demi-douzaine d'écoles. Un projet de formation des maîtres à l'enseignement de ce programme est actuellement en préparation dans diverses universités, dont Harvard, Yale, Berkeley. Le principe de base du programme est exprimé de la façon suivante par le professeur Lipman: "Philosophy is not taught to Children. It is extracted from them. Ideas about life and death, about differences between people and about institutions are in their minds. What may not be there at first is how to express them logically and coherently, how to spot and analyze the fallacies that sometimes distort those ideas". (cité par le New York Times, 12 janvier 1975).
- (4) The Journal of Pre-College Philosophy (Quarterly), édité par P.S. Schievella, Dept of Philosophy, Jersey City State College, 2039 Kennedy Blvd, Jersey City, N.J. 07305. (Abonnement individuel: \$5.00). Cette revue est née des activités du National Council for Critical Analysis (Jersey City State College). Mentionnons aussi, puisque nous y sommes, l'existence d'un Center for High School Philosophy à l'Université du Massachusetts (Amherst, Mass.).
- (5) National Information and Resource Center for the Teaching of Philosophy, (dir. Terrell Ward Bynum), Box 32, Hyde Park, N.Y 12538.

- (6) Je remercie M. Normand Lacharité, président de l'ACP, d'avoir donné son assentiment à la publication de ce compte-rendu dans le Bulletin de la S.P.Q.
- (7) Il existe maintenant aux États-Unis une "Society for Women in Philosophy" (SWIP).
- (8) La revue Metaphilosophy (Ed. Terrell Ward Bynum, State Univ. of N.Y. at Albany, 1400 Washington Avenue, Albany, N.Y. 12222), qui en est maintenant à sa sixième année, s'intéresse de plus en plus à l'enseignement de la discipline (Abonnement individuel: \$12.00 pour trois numéros; institutions: \$20.00).
- (9) Teaching Philosophy, Ed. Arnold Wilson, Location 47, University of Cincinnati, Cincinnati, OH 45221, biannuel, ab. indiv.: \$12.00; inst.: \$20.00.
- (10) Cf supra note (4)
- (11) Aitia, Two-Year College/High School, Philosophy, Humanities, Social Science Magazine, Ed. Jim Friel, Thompson Hall 228, SUNY, at Farmingdale, N.Y. 11735; trois numéros par année; ab. indiv.: \$3.00; inst.: \$5.00).
- (12) Cf supra note (5).
- (13) Il existe actuellement une série de cahiers destinés à introduire à la méthode du "Guided-Design". Pour toute information supplémentaire, s'adresser à: Dr Charles E. Wales, Director of Freshman Engineering, West Virginia University, Morgantown, West Virginia 26506. Si on s'intéresse surtout à l'adaptation de la méthode à l'enseignement de la philosophie, il serait sans doute pertinent de le préciser.
- (14) GRIPS II est un jeu éducatif conçu et produit par Len Warshaw et Ron Levy de l'École d'Architecture de l'Université de Montréal (Montréal, Québec). Il est possible de se procurer le matériel complet pour environ \$15.00 en s'adressant aux personnes en question.

Adresser toute correspondance relative au Bulletin à:

Claude Panaccio,
Bulletin de la S.P.Q.,
A/S Département de Philosophie,
Université du Québec à
Trois-Rivières,
Case Postale 500,
Trois-Rivières, QUE.



