

SOMMAIRE

Babillard philosophique

p. 3

Rapport du président

p. 6

Notices nécrologiques

• ANDRÉ MORAZAIN
p. 10

• JOHN MCNAMARA
p. 11

Dossier thématique:

Enseignement de la philosophie

• LE RELATIVISME ÉTUDIANT
p. 12

• L'IMPOSSIBLE ÉVALUATION:
CONFÉRENCE DE PHILIPPE
MEIRIEU
p. 19

Chronique

La recherche en philosophie

• ENTRETIEN AVEC
DANIEL WEINSTOCK
p. 27

Candidature

p. 30



CONSEIL D'ADMINISTRATION
DE LA SOCIÉTÉ DE
PHILOSOPHIE DU QUÉBEC

Michel Seymour
président

André Carrier
vice-président

Alain Voizard
secrétaire

Robert Tremblay
trésorier

Michel Robert
resp. des communications

Claude St-Jean
resp. du recrutement

Josiane Boulad-Ayoub
dir. *Philosophiques*

Martin Godon
dir. *Bulletin*

Joseph Chbat
resp. du Ceph

Daniel Marc Weinstock
resp. affaires universitaires

Pierre Després
resp. affaires collégiales

Marie-Eve Hébert
resp. affaires étudiantes

Marie-France Daniel
resp. affaires régionales

COMITÉ DE RÉDACTION DU BULLETIN

Martin Godon
directeur

André Lacroix

Isabelle Rivard
rédaction

CORRECTION LINGUISTIQUE

Thibaud Sallé

IMPRESSION

Cégep du Vieux Montréal

EXPÉDITION

Services de réadaptation l'intégral

Politique de publication du Bulletin de la SPQ

BUTS GÉNÉRAUX

En conformité avec l'esprit et les visées de la SPQ, le Bulletin se veut un instrument de liaison, de débat, d'information et de promotion.

LANGUE DE PUBLICATION

Toute contribution en langue étrangère doit être préalablement traduite dans la langue de publication du Bulletin, soit le français.

ÉCHÉANCES

En ce qui a trait à la promotion d'événements ponctuels, les dates de tombée sont les suivantes :

- Congrès et événements à caractère national (les congrès de l'ACFAS, de l'ACP et de la SPQ par exemple) : 2 mois avant la date de publication du Bulletin.

- Autre promotion : 1 mois avant la date de publication du Bulletin.

Les dates de publication des numéros réguliers du Bulletin sont les suivantes : mi-février, mi-avril et fin octobre de chaque année.

RUBRIQUES DU BULLETIN

Tout écrit devrait pouvoir s'insérer sous une des rubriques suivantes : La rubrique *Nouvelles* qui contient trois sections : les comptes-rendus d'événements (colloques, lancements, manifestations, conférences, etc.); les nouvelles de la communauté (répertoire, prix honorifique, nomination, décès, etc.); le rapport annuel du président. La *Tribune libre* publie les lettres qui proviennent des lecteurs. La rubrique *Débats* contient quatre sections : l'éditorial, les articles polémiques, les interventions et le droit de réplique. Nous publions également les *Contributions pédagogiques*, des *Dossiers thématiques*, les *Essais et pensées* ainsi que de la *Promotion*.

Si vous désirez collaborer, veuillez nous communiquer vos nom, adresse et numéro de téléphone. Prenez soin d'indiquer sur l'enveloppe que le contenu s'adresse au Bulletin. Notre adresse est :

LE BULLETIN DE LA SOCIÉTÉ DE PHILOSOPHIE DU QUÉBEC

Case postale 1370

Place Bonaventure

Montréal, Québec

H5A 1H2

Adresse électronique : <http://www.libertel.montreal.qc.ca/info/spq>

LE BABILLARD PHILOSOPHIQUE

André Lacroix
UQAM

Bien que la plupart d'entre nous sommes encore à nous remettre de la rentrée, il nous faut déjà penser au printemps... En effet, je rappelle à tous que les responsables du congrès de l'ACFAS du printemps prochain nous sollicitent déjà. Il faut donc songer à faire parvenir vos sujets et les résumés de vos conférences aux responsables tel que mentionné sur la publicité qui apparaît sur les babillards de vos départements. N'oubliez pas non plus le congrès de l'ACP, dont les responsables souhaitent en général recevoir les textes de vos conférences vers le début février. Cela étant dit, il n'en reste pas moins que d'ici là, de nombreuses activités sont susceptibles d'intéresser la communauté philosophique. À ce sujet d'ailleurs, nous y allons de nouveau d'un bref rappel: **n'hésitez pas à nous faire connaître les activités de vos groupes de recherche** afin que nous puissions en faire profiter les membres de la Société de Philosophie du Québec. Nous ne vous dirons jamais assez comment il est parfois difficile pour les chercheurs de connaître les activités ayant lieu dans les diverses facultés et départements (collégial et universitaire) à travers le Québec. Votre collaboration serait donc souhaitée afin que nous puissions informer tout le monde. De plus, même si vous ne voyez pas la pertinence de nous communiquer les dates des événements sous prétexte que le tout sera terminé lorsque nous en parlerons, dites vous bien que certains chercheurs y trouveront tout de même leur compte en communiquant avec les organisateurs pour obtenir, tantôt les actes du colloque, tantôt une copie de la conférence, etc. Bref, manifestez-vous! Et d'ici là, je vous souhaite tout de même un bel automne, plein de cogitations fructueuses.

Les congrès et colloques

Il y a eu un colloque international pour célébrer le quatrième centenaire de la naissance de Descartes les 19, 20 et 21 septembre dernier à l'Université Laval. De nombreux philosophes provenant de divers pays en ont alors profité pour faire état de leurs plus récents travaux sur le sujet.

Un peu après, deux autres colloques avaient lieu à Montréal et Québec. À Montréal d'abord, l'équipe de

recherche Herméneutique et théorie critique organisait un colloque intitulé *Herméneutique, éthique et esthétique* les 4 et 5 octobre. On retrouvait les noms suivants parmi les participants: B. T. Fitch, M. Imbeault, Z. Jankovic, M. Lachance, H.- H. Râkel, R. Marchildon, D. Ipperciel, D. Fisette, B. McGuire, C. Therrien, M. Boucher, J.-C. Petit, M.-A. Ricard et L. Levasseur entre autres.

À Québec, les professeurs François Blais et Gilles Breton organisaient un colloque intitulé *Utopie ou nécessité? Séminaire de travail sur l'allocation universelle*. Parmi les participants, on retrouvait le professeur Philippe Van Parijs dont les travaux sur le capitalisme représentent une alternative intéressante aux visées néo-libérales actuelles. D'autres intervenants se sont également fait entendre dont Pierre Paquette et Pierre Fortin.

Dans les événements à venir, je signale que la faculté de théologie de l'Université de Montréal organise un colloque intitulé *Éthique homosexuelle: questions méthodologiques et théoriques*. Il se tiendra à l'Université de Montréal, du 20 au 22 novembre 1996. Pour plus d'informations, vous pouvez communiquer avec les responsables aux numéros suivants: (514) 343 7080 et (514) 343 7506.

Pour sa part, le département de philosophie de l'université de Montréal, en collaboration avec le Centre d'Études africaines Identité, le département de philosophie de l'Université de Tunis, l'Université de Paris IV- Sorbonne et l'Université nationale de Côte d'Ivoire, organise le colloque *Démocratie, multiculturalisme et diversité humaine, théories et expériences*. Ce colloque se tiendra à Montréal du 31 octobre au 4 novembre 1996, à l'hôtel Ritz-Carlton, au 1228, rue Sherbrooke ouest. Une kyrielle de chercheurs internationaux y participeront évidemment. Parmi les plus connus, mentionnons les philosophes Allen Buchman, David Gauthier, Simone Goyard-Fabre, Jürgen Habermas, Nicklas Luhman, Alain Renault et Charles Taylor. De nombreux philosophes québécois y prendront également la parole, dont Paul Dumouchel, Will Kymlicka, Guy Laforest, Michel Seymour et Lukas Sosôé pour ne nommer que ceux-là. Il s'agit donc d'un rendez-vous important à ne pas manquer. Pour obtenir plus d'informations, communiquer avec les responsables au département de philosophie de l'Université de Montréal, au numéro suivant: (514) 343 6464.

Les 10 et 11 janvier prochains, il y aura un colloque ayant pour thème *la vérité* qui se tiendra à l'Université de

Montréal. Ce colloque est organisé conjointement par l'Université de Montréal et l'Université de Toronto. De nombreux conférenciers y sont attendus, dont les professeurs Yvon Gauthier et Michel Seymour de l'Université de Montréal. Pour plus d'informations, communiquer avec les responsables au numéro suivant: (514) 343 6464.

La Société de Philosophie Analytique (SOPHA) organise son premier colloque à Caen, les 23, 24 et mai 1997 sous la présidence d'honneur du professeur Jacques Bouveresse. Ses responsables attendent donc vos propositions de communication d'ici le 31 décembre 1996. Ces propositions doivent être adressées sous forme de résumé de 5000 signes au maximum, en 4 exemplaires à Pascal Engel, département de philosophie, UFR sciences de l'Homme, Université de Caen, 14032 Caen, cédex.

Les groupes de recherche

À l'Université du Québec à Montréal, le Groupe de recherche en épistémologie comparée dirigé par Robert Nadeau organise une série de séminaires au cours de la session d'automne.

1.-**Philippe Van Parijs** (Chaire Hoover d'éthique économique et sociale, Université Catholique de Louvain), **mercredi 2 octobre**, UQAM, Pavillon Hubert-Aquin, salle A-3025, 14h-17h., en collab. avec l'*Équipe de recherche en éthique sociale* dirigée par Jocelyne Couture et le *Groupe de recherche en études kantienne* dirigé par Daniel Weinstock. **Thème**: "Justifier le capitalisme ?" Le séminaire portera sur les chapitres 3 ("Undominated Diversity") et 4 ("Jobs as Assets") du récent livre de P. Van Parijs *REAL FREEDOM FOR ALL - What (if anything) can justify capitalism?* (Oxford: Clarendon Press, 1995). La discussion sera lancée par le commentaire de Jocelyne Couture. On peut se procurer (au coût de 3\$ pour les personnes qui ne sont pas membres des groupes de recherche commanditaires de la rencontre) une copie du texte auprès du secrétariat du département de philosophie de l'U.Q.A.M. (tél.: 987-3000, poste 4161) ou de l'U. de M. (tél.: 343-6464).

2.-**Claude Meidinger** (Laboratoire de Microéconomie Appliquée, Université Panthéon-Sorbonne), **vendredi 11 octobre**, UQAM, Pavillon Hubert-Aquin, salle A-4105, 14h-17h. **Thème**: "Vertus artificielles et règles de justice chez Hume: une solution au dilemme du prisonnier en termes de sentiments moraux". La discussion portera sur le texte publié dans la collection *Cahiers d'épistémologie* (No. 9610), texte qu'on peut se procurer auprès du secrétariat du département de philosophie de l'U.Q.A.M. (tél.: 987-3000, poste 4161) ou de l'U. de M. (tél.: 343-

6464). L'article est également disponible sur le site Internet du département de philosophie de l'UQAM (<http://www.philo.uqam.ca>).

3.- **David Gauthier** (Department of Philosophy, Pittsburgh University): (à confirmer): **vendredi 1er novembre**.

4.-**Richard Hudson** (Department of Commerce, Mount Allison University, Sackville, N.B.): **vendredi le 22 novembre**, UQAM, Pavillon Hubert-Aquin, salle A-4105, 14h-17h. **Thème**: "Rosenberg, Intentionality, and the 'Joint Hypothesis Problem' in Financial Economics", La discussion portera sur le No. 9609 des *Cahiers d'épistémologie* (pour se le procurer, voir plus haut).

À l'Université de Montréal, le département de philosophie reçoit le professeur Yves-Charles Zarkas les 15 et 16 octobre prochain. Il prononcera deux conférences. La première, le 15 octobre, est intitulée «Invention du sujet de droit au XVIIe siècle» tandis que la seconde, le 16 octobre, aura pour titre «Grandes tendances de la philosophie française». Pour plus d'informations, communiquer avec Daniel Weinstock au numéro suivant: (514) 343 6464.

Publications des groupes de recherche

Note: seules les publications réalisées au cours de l'année 96 figurent dans la liste suivante. Pour les publications antérieures ou des publications plus récentes dont la parution nous aurait malheureusement échappé, nous vous invitons à communiquer avec les responsables des groupes ou équipes de recherche.

L'équipe de recherche en éthique sociale dirigée par Jocelyne Couture et Normand Marion ont publié les textes suivants: cahier n°. 9601, André Duhamel, «parutions récentes en éthique 1994-95», cahier no.9602, Jocelyne Couture, «Étude critique de C. Larmore: Modernité et morale» et cahier no. 9603, Geneviève Nootens, «La nature de la complémentarité entre le raisonnable et le rationnel chez Rawls». Pour commander ces textes, vous pouvez vous adresser à Jocelyne Couture, Université du Québec à Montréal, tél. du département de philosophie: (514) 987 4161.

Les cahiers d'épistémologie du Groupe de recherche en épistémologie comparée, dirigé par Robert Nadeau, compte également de nombreuses nouvelles parutions depuis le début de 1996:

Lukas K. Sosoe: *L'éthique appliquée : cette fausse conscience de la modernité* (No 9601);

R. A. Cowan & Mario J. Rizzo: *The Genetic-Causal Tradition and Modern Economic Theory* (No 9602);

Claude Panaccio: *Des signes dans l'intellect* (No 9603);

Don Ross & Fred Bennett: *The Possibility of Economic Objectivity* (No 9605);

Paul Dumouchel: *Persona : Reason and Representation in Hobbes's Political Philosophy* (No 9606);

Shigeki Tominaga: *Voice and Silence in the Public Space : The French Revolution and the Problem of Secondary Groups* (No 9607);

Paisley Livingston: *Reconstruction, Rationalization, and Deconstruction* (No 9608);

Richard Hudson: *Rosenberg, Intentionality, and the 'Joint Hypothesis Problem' in Financial Economics* (No 9609);

Claude Meidinger: *Vertus artificielles et règles de justice chez Hume: une solution au dilemme du prisonnier en termes de sentiments moraux* (No. 9610).

Vous pouvez les commander en vous adressant à Robert Nadeau, Département de philosophie, Université du

Québec à Montréal, Case Postale 8888, Succ."Centre-ville", Montréal (Québec), Canada, H3C 3P8. Tél.: (514) 987-3000, poste 4161; télécopieur: (514) 987-6721; courrier électronique : nadeau.robert@uqam.ca. Par ailleurs, ces numéros sont également disponibles sur le site Internet du département de philosophie de l'UQAM à l'adresse suivante : <http://www.philo.uqam.ca>.

Nouvelles parutions

Carrier, A., Després, P. et Légaré, G., 1996, *Criton de Platon*, Montréal, Les Éditions C.E.C.

Brunet, L. et Morin, L., 1996, *Philosophie de l'éducation, vol.2: La formation fondamentale*, Québec, Presses de l'Université de Laval.

Larocque, M et Rowell, V, 1996, *Philosophie, raison, vérité, connaissance*, Montréal, Éditions Études Vivantes.

Vacher, L.-M. , 1996, *Dialogues en ruine*, Montréal, Liber.♦

ACFAS 97



**Congrès de la Société de Philosophie du Québec
du 12 au 16 mai 1997**

APPEL DE COMMUNICATIONS

Tous ceux qui désirent soumettre un projet de conférence arbitrée avec commentateur sont priés de faire parvenir au plus tard le 10 janvier 97 un texte ne dépassant pas 14 pages à Madame Suzanne Foisy au département de philosophie, UQTR, Case postale 500, Trois-Rivières, Québec, G9A 5H7, 1(819) 376-5013.
suzanne_foisy@uqtr.quebec.ca

Vous pouvez également proposer des idées de symposium ou de tables-rondes autour d'un ouvrage récent. Ceux qui désirent soumettre un projet de communication libre (sans commentateur) devront remplir le formulaire prévu par l'ACFAS à cet effet et le faire parvenir au secrétariat de l'ACFAS aux dates indiquées.

RAPPORT DU PRÉSIDENT 1996

Michel Seymour, président

Université de Montréal

C'est le troisième rapport que je rédige en tant que président de la SPQ. Ayant oeuvré auparavant comme responsable des comptes rendus et études critiques puis comme directeur adjoint à *Philosophiques*, ensuite comme vice-président pendant un an, puis comme président intérimaire, et enfin comme président tout court pour un mandat de trois ans, je ne désire pas solliciter un second mandat à la présidence. Mon rapport prend donc un peu en même temps la forme d'un bilan de ces trois dernières années passées au CA, et il inclut enfin aussi un aperçu des choses qui nous restent à faire, les plus urgentes autant que les plus ambitieuses. Mais commençons tout d'abord par tracer le portrait de l'année qui s'achève. C'est, me semble-t-il, l'année qui nous a vu mettre les bouchées doubles et fonctionner à plein régime. C'est aussi une année de consolidation des acquis.

Nous n'avons pas amorcé la période estivale 95 dans une atmosphère de vacances. Nous nous sommes plutôt retrouvés dans l'obligation de nous préparer pour la tenue des États généraux sur l'éducation. En août 95, nous avons convoqué une réunion spéciale du conseil d'administration et accouché rapidement d'un Mémoire. Puis, en septembre, nous sommes allés le défendre aux États généraux. La délégation de la SPQ était composée du président, de la responsable des affaires régionales, Marie-France Daniel, et d'une personne extérieure au conseil d'administration, Robert Nadeau, dont la collaboration fut très précieuse autant pour la préparation du Mémoire que pour sa présentation. Je pense ne pas me tromper en disant que notre intervention, jointe à celle de la coordination provinciale de philosophie, fut une bonne occasion de brasser la cage et d'ébranler les préjugés trop souvent entretenus à l'encontre de la philosophie dans les collèges.

Dès la rentrée, nous amorçons la mise en application d'un certain nombre de mesures pour pallier au fameux problème du renouvellement des adhésions. Nous avons tout d'abord décidé de solliciter le renouvellement des adhésions dès le mois de septembre, au lieu d'attendre à la fin de l'année. Les avis ont en outre été expédiés aux

membres sous forme d'envoi séparé. Les membres n'ont donc reçu rien d'autre dans les envois. Il fallait aussi penser à inclure une enveloppe-retour, ce qui favorise une réponse rapide. Nous avons en plus offert une gamme diversifiée de modes de paiement : argent comptant, chèque, carte de crédit VISA, et paiements préautorisés avec cartes de crédit. Nous avons enfin multiplié les rappels. Ces mesures étaient mises en place pour la première fois, et il faudra attendre un certain nombre d'années avant de pouvoir en évaluer l'impact.

Il faut cependant avouer d'emblée que le problème demeure plus criant que jamais. À la fin du mois d'avril, nous avons dû expurger de nos listes 77 noms de membres qui n'ont toujours pas renouvelé leur adhésion. Comment expliquer le problème? La réponse me semble évidente. Nous n'avons perdu qu'un membre institutionnel, et que 22 membres ordinaires réguliers (des professeurs), mais 54 membres étudiants. Les chiffres parlent d'eux-mêmes. Le problème du renouvellement, cette année, est en grande partie explicable par des difficultés à obtenir le renouvellement de notre membership étudiant. La clientèle étudiante est par définition volatile, et certains d'entre eux ont joint les rangs de la SPQ suite à des offres alléchantes que nous leur avons faites. Il fallait donc s'attendre à ce que des pertes de clientèle surviennent tôt ou tard. Je crois que nous avons quand même tout fait ce qu'il fallait faire pour résoudre de manière générale le problème du renouvellement des adhésions. Il faut dire aussi que la SPQ atteint des sommets inégalés dans son membership. Le comité de surveillance nous avait demandé de faire porter le nombre de membres à 500. Nous y sommes presque parvenu. Il ne reste qu'un dernier effort que devront consentir nos successeurs.

Le problème du renouvellement des adhésions cache peut-être un autre problème. Il se peut qu'il nous faille regarder du côté du recrutement en tant que tel. Comme en fait foi le rapport du responsable au recrutement, nos clientèles professorales stagnent, et il nous apparaît de plus en plus difficile d'augmenter nos effectifs dans cette catégorie. La SPQ compte un nombre record de membres, soit 454. (Nous sommes en fait, au moment d'aller sous presse, 463) Cela inclut les 83 membres statutaires, 152 membres ordinaires réguliers (les professeurs) et 207 membres ordinaires étudiants. Par rapport à l'année dernière, on note une augmentation de 39% des effectifs étudiants. Nous perdons beaucoup d'étudiants, mais nous en avons aussi recruté beaucoup. Ces chiffres sont

encourageants, mais puisque la clientèle étudiante est instable, il ne faut pas ménager nos efforts pour recruter plus de professeurs. À l'automne 95, grâce aux efforts répétés de notre responsable au recrutement, Claude St-Jean, nous avons rejoint par des lettres personnelles 137 professeurs universitaires et 687 professeurs de collège, sans compter les lettres que nous avons fait parvenir à plus de 500 étudiants et celles que nous avons expédiées en vrac dans tous les départements. Les philosophes québécois ne peuvent plus désormais ignorer l'existence de la SPQ!

Or si les réponses ont été très positives de la part des étudiants, nous n'avons pas pu augmenter nos effectifs professoraux. Sur les 140 professeurs de philosophie universitaires, notre membership plafonne à 64, ce qui n'est pas si mal. Sur les 47 professeurs dans les universités anglophones, nous n'avons réussi à recruter au cours des années que 6 personnes. Mais c'est dans les collèges publics que la situation est plus décevante. Nous avons seulement 60 professeurs du collégial dans un bassin de 736 personnes. Il faudra trouver d'autres moyens que le courrier pour nous rapprocher de ces philosophes. On peut dire que nous avons commencé à le faire. Lors du plus récent colloque organisé par la coordination provinciale de philosophie, la SPQ était présente en tant que commanditaire de l'événement, et elle avait une table pour faire sa propre publicité. Il faudra à l'avenir songer à multiplier ce genre d'occasions.

Au chapitre des finances de notre Société, je vais être bref puisque le trésorier en fera état de manière détaillée, mais je suis fier de dire que nous allons être en mesure de passer le flambeau à nos successeurs en laissant derrière nous une situation financière saine. Il aura fallu s'imposer un régime-minceur, surtout que les subventions gouvernementales sont de plus en plus réduites mais, somme toute, la stabilité financière est assurée. Nous avons renouvelé notre équipement informatique, et nous avons adopté un nouveau système comptable. Cela rendra beaucoup plus aisée la transition à la trésorerie. Le rapport du comité de surveillance financière est en général très satisfaisant, comme l'indiquera tantôt le trésorier. Sa seule réserve concerne la nécessité d'assurer une meilleure collaboration entre la revue et la Société sur le plan financier. La hausse du coût du papier, combinée à l'adjonction d'une nouvelle rubrique, ont entraîné des augmentations de dépenses importantes pour le numéro d'automne 95. Le comité estime donc qu'une plus grande cohésion est requise entre les deux instances. La hausse des coûts de production valait la peine, puisque cela nous a permis d'accoucher d'un excellent numéro. Mais je m'empresse d'ajouter que des mesures ont été prises pour que les problèmes de coordination ne surviennent pas

entre la revue et la trésorerie. Désormais, tel que cela a été convenu lors du plus récent CA, le trésorier siègera aux réunions du Comité de rédaction de *Philosophiques* et entretiendra des relations suivies avec sa direction.

Puisqu'il est question de *Philosophiques*, parlons-en. Notre revue s'est classée 8^{ième} sur 160 dans le concours de subvention du CRSH. Nous avons aussi engagé un assistant à la rédaction qui devra se charger de la composition et de la correction des épreuves. Nous avons créé la nouvelle rubrique Tables-rondes, qui s'alimente aux colloques et symposia organisés par la SPQ à l'ACFAS. Nous avons augmenté le nombre de nos périodiques d'indexation. Nous avons aussi ajouté des noms sur le comité scientifique international. Nous sommes convenus de collaborer au site WEB de l'ACP et de participer au site WEB de l'Association des revues savantes. La demande de subvention au CRSH pour les années 96-98 a été acceptée de même que la demande pour la subvention postale du ministère des communications. (Nous ferons une demande de subvention au FCAR dès cet été) Le numéro de printemps 97 est prêt. Il s'agira d'un numéro thématique consacré à l'esthétique et placé sous la direction de Suzanne Foisy. 58 articles ont été soumis depuis janvier 95. À ce jour, 21 ont été acceptés et 26 refusés. Onze sont en cours d'évaluation. Comme on le voit, la situation du côté de notre revue en est aussi une de consolidation.

La même remarque vaut en ce qui concerne le Bulletin. Celui-ci est plus que jamais bien présenté. Il contient l'information la plus complète possible concernant les activités du milieu philosophique. L'équipe de rédaction est solide et elle est à l'affût de tout ce qui pourrait intéresser le milieu philosophique québécois. Il y a eu une nouvelle orientation au Bulletin de la SPQ depuis un an. Nous travaillons désormais en fonction de chroniques permanentes. L'équipe du Bulletin est maintenant composée de Martin Godon, directeur, Isabelle Rivard (Entrevues) et d'André Lacroix qui a accepté de prendre en charge une chronique ayant pour but de nous faire part des activités philosophiques au Québec. Il y a eu changement du côté infographie. En effet, madame Danièle-Claude Bélanger n'étant plus disponible pour réaliser le travail de saisie de texte et de mise en page du Bulletin, elle a été remplacée par Madame Claudette Bibeau, secrétaire au département de philosophie à l'UQAM.

Au chapitre des communications, nous venons tout juste de créer un site SPQ sur le WEB. Tous sont invités à visiter notre site à l'adresse suivante :

<http://www.libertel.montreal.qc.ca/info/spq>

Le site contient des informations concernant les administrateurs, le comité sur l'enseignement de la philosophie, les façons de nous contacter, la politique éditoriale et les Statuts de la Société. La page d'accueil est composée de la chouette du BULLETIN et sa couleur est le bleu de PHILOSOPHIQUES. Nous allons aussi régulièrement y faire paraître de l'information concernant le congrès annuel, les colloques interdisciplinaires, les publications et le Bulletin. Le programme du présent congrès est disponible à cette adresse depuis une semaine. Notre site inclura en outre bientôt un formulaire d'adhésion. Malheureusement ce formulaire interactif n'est pas encore disponible. Par contre à cette rubrique, les individus peuvent nous écrire pour que nous leur fassions parvenir un formulaire dans les plus brefs délais.

Le Comité sur l'enseignement de la philosophie en est lui aussi rendu à l'heure des bilans. Je ne vais pas faire état de l'ensemble de ses travaux. Qu'il me suffise de dire qu'il existe depuis 1983 et qu'il est à mon avis la preuve vivante que la réflexion sur la pédagogie se poursuit depuis très longtemps au sein de la SPQ. Il nous semble que le travail que Joseph Chbat et son équipe ont réalisé mérite d'être mieux publicisé, en particulier auprès des professeurs de collège. Il est faux de prétendre que les préoccupations pédagogiques des professeurs de collège ne se reflètent pas à la SPQ. Elles sont omniprésentes grâce aux nombreuses contributions du CEPH. Nous songeons d'ailleurs à publier le rapport que Joseph Chbat dépose aujourd'hui dans un numéro spécial du Bulletin qui devrait paraître dès la rentrée et qui porterait sur l'enseignement de la philosophie au collège. L'une des contributions les plus importantes du CEPH est la création d'une banque de textes à l'intention des profs de collège. J'espère que son implantation dans le réseau pourra se faire un jour, sur Internet par exemple, et que le travail de Joseph à ce niveau ne restera pas lettre morte. Grâce à cette banque de texte, on peut dire que la SPQ a livré la marchandise dans son désir de contribuer concrètement au travail des professeurs de cegep.

Nous avons en outre fait des démarches pour que le prochain congrès de l'ASPLF ait lieu au Québec en 1998. Nous avons fait parvenir des lettres (huit au total) aux différents responsables de cette association. Puisque ce congrès a déjà eu lieu à Montréal et à Trois-Rivières, nous avons proposé la ville de Québec, et nous nous sommes assurés la collaboration de Jean-Marc Narbonne, doyen de la Faculté de philosophie de l'Université Laval. Si notre proposition est acceptée, la Faculté de philosophie de l'Université Laval sera l'hôte de ce congrès en 1998. Monsieur Narbonne se rendra cet été au congrès de l'ASPLF de Paris pour défendre la candidature du

Québec. Il s'y rendra en tant que délégué de la SPQ et en tant que doyen de l'Université hôte.

En ce qui a trait à notre congrès, je suis heureux que nous ayons pu souligner la parution d'un ouvrage en deux tomes concernant la philosophie des sciences au Québec. Cet ouvrage publié sous la direction de Mathieu Marion et Robert S. Cohen aux Éditions Kluwer constitue une somme importante qui fait état de ce qui se fait ici dans cet important secteur de l'activité philosophique contemporaine. Il nous a semblé qu'il s'agissait du point culminant de l'année philosophique que nous venons de traverser et que cet événement ne pouvait passer sous silence. Nous avons donc sollicité la contribution de tous les auteurs, et plusieurs ont répondu favorablement à notre invitation. Je remercie tout particulièrement les organisateurs locaux de notre congrès annuel, Monsieur Dave Davies et Madame Alison Laywine, et je félicite chaleureusement Mathieu Marion d'avoir été l'inspirateur de cet ambitieux projet d'édition.

Puisque toute bonne chose a une fin, il fallait aussi mettre sur pied des comités de nomination pour veiller à une transition tant au poste de directeur de la revue *Philosophiques* que pour les postes d'administrateurs qui devront être comblés. Nous avons donc mis sur pied deux comités de nomination. Le comité de *Philosophiques* est composé de Madame Danièle Letocha, Monsieur Claude Savary, Monsieur Yvan Cloutier et moi-même. Le prochain président me remplacera sur ce comité dès janvier 1997. Le comité doit tout au long de l'année solliciter des candidatures et faire des entrevues concernant le poste de directeur de la revue. Vous pouvez d'ailleurs nous faire des suggestions en ce sens. Les membres du comité vont faire rapport à la prochaine assemblée générale à Trois-Rivières en mai 1997. Le nouveau directeur de la revue entrera en fonction en janvier 98, mais il pourra dès sa nomination assister aux réunions du comité de rédaction pour le reste de l'année 97 avant d'entrer en fonction.

L'autre comité de nomination était composé de Madame Jocelyne Couture, Madame Madeleine Ferland, Monsieur Michel Paquette et de moi-même. Il avait pour tâche de s'assurer de l'existence de candidatures pour dix des treize postes d'administrateurs. N'importe qui peut soumettre sa candidature à l'un ou l'autre de ces postes. Notre tâche était seulement de nous assurer d'au moins une candidature de qualité par poste. Je crois que nous y sommes parvenus, et que nous pouvons d'ores et déjà être assurés d'une relève solide. Cet automne le conseil d'administration se réunira pour garantir une transition en douceur et procéder à la transmission des dossiers. Il s'agira de faire l'impossible pour mettre au courant les

nouveaux administrateurs des dossiers importants et de l'expertise acquise par les anciens.

Quelques mots en terminant sur les dossier qui mériteraient une attention particulière de la part de nos successeurs.

1) Tout d'abord, nous sommes en train de faire des démarches pour devenir une association ayant le statut d'organisme de charité. Les procédures devraient aboutir dès cet automne. Cela nous permettrait de mettre en branle une campagne de souscription d'envergure qui permettra à ceux qui souscrivent des déductions d'impôt importantes. Cette démarche est cruciale, parce que l'argent recueilli pourrait servir à l'engagement d'un permanent à la SPQ. À mesure que notre membership croît, les tâches deviennent de plus en plus lourde à porter pour les professeurs et étudiants bénévoles au sein du conseil d'administration, et l'assistance continue d'une personne travaillant à temps plein ou même à temps partiel permettrait de soulager quelque peu les administrateurs.

2) Il faut aussi songer à établir des liens plus étroits avec les Éditions L'Harmattan, et leur proposer de constituer une collection d'ouvrages de la Société de Philosophie du Québec. Cette maison d'édition vient tout juste de faire paraître les Actes de nos deux plus récents colloques interdisciplinaires, et elle pourrait être approchée pour que d'autres projets d'ouvrages collectifs puissent être publiés à partir des diverses activités scientifiques que notre Société contribue à mettre sur pied.

3) Il faut également songer à mettre une fois pour toutes de l'ordre dans nos archives. Il s'agit d'un dossier qui traîne depuis des lustres et qu'il importe de régler une fois pour toutes. Nous allons donc nommer dès cet automne un adjoint au secrétaire qui pourrait faire ce travail. La transition nous donne l'occasion de mettre de l'ordre dans nos papiers, et ce sera une bonne occasion pour mettre en même temps de l'ordre dans nos archives.

4) Mais il y a une exigence qui s'impose de plus en plus, me semble-t-il, et c'est celle qui concerne la présence de la SPQ sur la place publique. Notre mandat de trois ans, ai-je annoncé tantôt, en a été un de consolidation des acquis. Il me semble que la prochaine étape sera celle d'une plus grande visibilité de la SPQ. Il faut que nous prenions la place qui nous revient dans les débats qui concernent de près ou de loin le sort de la philosophie au Québec. Nous avons déjà amorcé des démarches embryonnaires en ce sens, par la création d'un site sur le WEB, ou par une présence dans des colloques organisés par d'autres associations. Mais il n'y a pas de raison pour ne pas prendre une place plus importante dans les médias.

La SPQ devrait régulièrement intervenir par des communiqués de presse, des conférences de presse ou des articles dans les journaux. Elle devrait transmettre le résultat de ses réflexions dans les différentes instances décisionnelles ou consultatives, qu'il s'agisse du ministère de l'Éducation ou du conseil supérieur de l'Éducation. Elle devrait davantage parrainer et commanditer dans la mesure de ses modestes moyens des événements, colloques ou autres activités organisés par des regroupements ou associations de philosophes. On peut même imaginer la création d'une bourse à l'intention des étudiants avancés.

Toutes ces démarches visent à rendre plus médiatique la SPQ, et cela m'apparaît le meilleur moyen à ce stade-ci pour en finir avec les préjugés que l'on entretient de part et d'autre à son sujet. Les profs de collège estiment encore très souvent qu'il s'agit d'une organisation de profs d'université et ce, même si toutes les interventions de la SPQ auprès des instances gouvernementales ont ces dernières années porté exclusivement sur la question de l'enseignement de la philosophie au collège. Faut-il rappeler que la SPQ a été l'une des premières à monter aux barricades lorsque la réforme Robillard a été annoncée? Faut-il signaler encore les nombreuses lettres envoyées aux différents ministres? Faut-il répéter que la SPQ est à l'origine de la création d'une coalition pour la protection des cours de philo au collégial? Se rappelle-t-on la journée du 24 avril 1993 que nous avons contribué à mettre sur pied? Et cette défense de la philosophie collégiale s'est poursuivie jusqu'aux États généraux sur l'éducation, l'automne dernier. Notre mémoire comportait trois chapitres : l'un sur la philosophie au primaire et au secondaire, l'autre concernant le niveau collégial et un dernier sur la philosophie à l'Université. Mais nous nous sommes retrouvés à défendre exclusivement la cause du secteur collégial dans nos échanges avec les commissaires. Faut-il enfin aussi rappeler l'ensemble des travaux réalisés par le CEPH et qui révèle toute l'importance que la SPQ accorde à la pédagogie au collégial? Pour toutes ces raisons, le jugement porté par certains professeurs de collège à notre endroit nous semble relever de préjugés qui sont au moins aussi ancrés et dépourvus de fondement que ceux que l'on entretient malencontreusement à leur endroit.

Le plus curieux est que certains professeurs d'université pensent exactement le contraire. Ils voient encore dans la SPQ un organisme dirigé d'abord et avant tout par des professeurs de collège. Ce préjugé est-il davantage fondé? Pour y répondre, on peut tout d'abord signaler le niveau atteint par la revue, le Bulletin, le Congrès annuel et nos colloques interdisciplinaires depuis les cinq dernières années. Mais on doit aussi signaler nos

nombreuses démarches auprès de l'ACFAS pour que l'on ait les coudées franches dans l'organisation de notre congrès annuel. Il nous aura fallu plusieurs démarches répétées et persévérantes pour parvenir à trouver un *modus vivendi* et être en mesure d'imposer les règles que l'on veut dans l'organisation de notre congrès. Il faut reconnaître que de nombreux irritants persistent et qu'ils justifient toujours une interrogation profonde sur le maintien de notre lien avec l'ACFAS, mais on peut dire que des progrès notables ont été accomplis. Il importe seulement de publiciser ces changements. Il faut que les membres de notre communauté sachent qu'ils peuvent désormais présenter des conférences avec commentateurs, arbitrées par des pairs à partir d'un texte complet remis au début de janvier. Cette formule de conférence vient s'ajouter désormais à la formule ancienne des communications libres telle que définie par l'ACFAS et qui est elle aussi maintenue. Quoi qu'il en soit, il s'agit d'une mesure qui nous permet d'améliorer la qualité scientifique de notre congrès. Je signalerai aussi que nous ne nous sommes pas gênés pour recommander lors des États généraux que la maîtrise devienne un prérequis pour obtenir un emploi de professeur dans les collèges, et ce même si cela déplaisait à certains professeurs de collège. Il faut coûte que coûte parvenir à enrayer ces situations aberrantes qui favorisent parfois

des étudiants peu diplômés à ceux qui détiennent un doctorat quand ce n'est pas un post-doctorat.

La SPQ est peut-être victime au fond des préjugés que les universitaires et collégiaux entretiennent les uns par rapport aux autres, et c'est peut-être parce qu'elle constitue un exemple vivant de collaboration entre les deux niveaux. Le meilleur antidote contre ces préjugés entretenus de part et d'autre, c'est alors probablement d'assurer une plus grande visibilité à la SPQ. Il faut que tous les philosophes au Québec voient qu'une collaboration étroite est possible entre les professeurs de collège, les professeurs d'université et les étudiants. Il faut en ce sens assurer une présence plus active et plus visible de la SPQ dans ces divers milieux. Il ne faut pas chercher seulement à accroître notre membership, car cet objectif, lorsqu'il est poursuivi comme une fin en soi, est aussi inutile qu'absurde. Il faut simplement se doter d'un outil qui permet aux philosophes québécois de se rapprocher les uns des autres et de vaincre les barrières qui les séparent. C'est le seul objectif louable et tous les autres lui sont subordonnés.

En conclusion, je souhaite donc la meilleure chance à nos successeurs et je remercie tous ceux qui, au sein du conseil d'administration, m'ont appuyé pendant ces trois années. ♦

NOTICES NÉCROLOGIQUES

ANDRÉ MORAZAIN (1945-1996)

André Morazain, né à Montréal en 1945, s'est éteint récemment à Rimouski, à la suite d'une grave maladie qui a évolué très rapidement. Il était âgé de cinquante ans. Professeur au département de philosophie du Collège de Rimouski depuis septembre 1976, André Morazain avait obtenu son baccalauréat en sciences politiques à l'université Loyola et sa maîtrise en philosophie de l'université Concordia, avant de poursuivre ses Études au niveau doctoral à l'université de Waterloo. Vivement apprécié de ses étudiants, il s'était aussi, pendant ses

nombreuses années d'enseignement, particulièrement signalé par son engagement soutenu aux plans social et politique. Avec Salvatore Pucella, il était l'auteur d'un manuel destiné au cours collégial: *Éthique et politique*, manuel encore largement utilisé dans le réseau plusieurs années après sa conception. Afin d'honorer sa mémoire et de souligner de manière tangible son passage parmi eux, ses collègues de travail ont donné son nom au concours local de philosophie (bourses d'excellence) qu'il avait contribué à mettre sur pied. Ceux et celles qui aimeraient envoyer une contribution pour ces bourses annuelles peuvent l'adresser au département de philosophie du Collège de Rimouski, 60, Évêché ouest, Rimouski (Québec), G5L 4H6, aux soins du coordonnateur. ♦

JOHN MACNAMARA (1929-1996)

Martin Godon

(D'après le McGill Reporter)

Le 13 janvier 1996, le professeur John Macnamara est décédé après une longue maladie. Illustre intellectuel oeuvrant à l'Université McGill, il était sur le point d'être nommé professeur émérite. Durant sa carrière, il a publié près de 80 articles et 7 livres dont: Language learning and Thought; Names for things; et A border dispute: the place of logic in psychology. Son travail de recherche a été honoré par l'Association canadienne de psychologie en 1976 et, en 1987, il fut admis au sein de la Société Royale du Canada.

Figure majeure dans l'étude de l'esprit humain, il devint tout d'abord prêtre catholique. Il reçut l'ordination sacerdotale après des études en philosophie et en théologie. Ayant été dispensé de ses obligations cléricales en 1971, il passa dès lors le plus clair de sa vie professionnelle à McGill, se hissant ainsi au rang d'autorité internationale en ce qui concerne l'apprentissage du langage ainsi que le bilinguisme.

Il avait débuté sa carrière à McGill en 1969 et ses premiers ouvrages ont enrichi l'étude des aspects tant théorique que pratique de l'acquisition du langage. Durant cette période, il s'est notamment penché sur le problème du bilinguisme, tout d'abord en Irlande, puis au Canada. Dans le courant des années 70, son travail devint plus théorique, comme en témoigne une étude concernant les fondements cognitifs de l'apprentissage du langage c'est-à-dire, plus simplement, sur la manière dont les enfants apprennent à parler.

En 1982, dans son livre Names for things, il remarque que les psychologues ignorent la complexité de l'apprentissage du langage, n'arrivant pas à expliquer ce processus. Il prétendait fréquemment que l'explication du processus d'apprentissage du langage chez les enfants (il avait la conviction profonde que leur esprit est extraordinairement riche et complexe) et leur compréhension du langage exigeait de la psychologie qu'elle aie recours aux notions d'intentionnalité, de *reference* (relation entre un mot et l'objet qu'il désigne) et de vérité. Ce qui conduisait Macnamara à prétendre que

la psychologie et la philosophie sont plus étroitement unies que ce que la plupart serait prête à admettre. Cela signifie également qu'une théorie de l'esprit exhaustive ne peut être issue du champ de la biologie ni de celui de l'informatique, disciplines qui ne peuvent faire place à certaines notions qui permettent de rendre compte des propriétés essentielles de notre vie mentale. De nombreuses relations entre la psychologie et la philosophie, particulièrement sous l'aspect du rôle de la logique en psychologie, sont explorés en détail par Macnamara dans ses ouvrages de 1985: A border dispute: the place of logic in psychology; et de 1994: The logical foundation of cognition.

Ces dernières années, il s'intéressait plus particulièrement aux fondements théoriques de la psychologie cognitive qu'il examinait à la lumière des plus récents développements de la logique.

Il a écrit sur une grande variété de sujets, allant de la nature du libre arbitre jusqu'au décès de la psychanalyse freudienne en passant par la contribution de la logique formelle sur le thème de la Sainte-Trinité. Possédant un style élégant et intelligent, il destinait la plupart de ses oeuvres à un large public plutôt qu'à un nombre déterminé d'éminents savants.

Aussi à son aise en psychologie, en philosophie qu'en linguistique, cet érudit persistait à explorer les idées controversées. Si plusieurs ne partageaient pas les idées de Macnamara, ce dernier s'exprimait avec tant d'adresse, de rigueur et de charme qu'il les amenait à respecter tant sa personne que ses idées. Ne craignant guère la dispute intellectuelle, il s'est laissé entraîner dans des débats productifs et civilisés avec des intellectuels tels que le philosophe Mario Bunge et le linguiste Noam Chomsky.

Enfin, Macnamara était extrêmement engagé dans l'enseignement. Durant les quelques dernières années, il a donné des cours portant sur l'histoire de la psychologie et sur les théories psychologiques contemporaines. Selon ses étudiants, les mêmes cours donnés par d'autres auraient pu être froids tandis que Macnamara savait les rendre intéressants et vivants. ♦

LE RELATIVISME ÉTUDIANT¹

JEAN LABERGE

Département de philosophie, Collège du Vieux
Montréal, CIRADE-UQAM

"La croyance en un idéal pluraliste n'est pas la même chose que la croyance que tous les idéaux se valent." Hilary Putnam: Raison, vérité et histoire.

0. Introduction

0.1 Selon Matthew Lipman, l'un des buts visés par le fait de s'engager les uns les autres dans un dialogue en communauté de recherche sur des questions importantes est qu'un tel dialogue nous permet de découvrir les points de vue de chacun et de progresser vers un savoir commun et de devenir **plus objectif**.² *"En apprenant à écouter et à respecter les pensées et les points de vue des autres, écrit Lipman, les enfants apprennent à construire une meilleure compréhension du monde que celle qui est uniquement fondée sur l'expérience individuelle."*³

Pour Lipman, donc, la communauté de recherche serait un antidote au relativisme. Les participants ont des points de vue et des perspectives différentes sur le monde, mais le type de dialogue dans lequel ils s'engagent et les diverses habiletés philosophiques auxquelles ils ont recours, devraient les prémunir contre la menace du relativisme.

En d'autres termes, quand la communauté de recherche fonctionne comme elle est censée le faire, le relativisme se trouve écarté. Car entrer dans un dialogue en communauté de recherche c'est, entre autres choses, écouter l'autre, et cela veut dire tenter de bien comprendre la perspective dans laquelle se place le point de vue d'autrui, chercher même avec lui à mettre à jour les présupposés que peut comporter sa perspective, et, aussi et surtout, chercher à les évaluer.

Évidemment, dans la pratique, les choses ne tournent pas souvent aussi rondement qu'elles le devraient. Il arrive en

effet fréquemment, que des participants - que ce soit les enfants ou des adultes - cessent carrément le dialogue en laissant tomber la phrase fatidique: "Après tout, chacun a sa vérité. Personne n'a raison. Personne n'a également tort. À quoi bon dès lors discuter?" Quand le dialogue en arrive à ce point, on assiste purement et simplement à la **mort** de la communauté de recherche.

0.2 Dans l'animation de communautés de recherche philosophique dans des classes de niveau collégial, j'ai été systématiquement confronté au relativisme des étudiants. La fameuse phrase: "Toutes les opinions se valent" ou "Personne n'a tort, chacun a raison selon ce qu'il croit", etc. revient systématiquement comme une véritable litanie dans la bouche de nombreux étudiants. Cela s'est produit fréquemment dans les groupes d'étudiants avec lesquels j'utilisais l'approche de Philosophie pour enfants⁴, surtout au début, lors des toutes premières communautés de recherche, mais après également.

Qu'ils utilisent ou non l'approche de la communauté de recherche, qu'ils utilisent une approche plus traditionnelle de transmission de savoirs, qu'ils en soient ou non conscients, tous les enseignants sont confrontés au relativisme des étudiants. Ce qui me frappe, ce qui m'interroge et en même temps me trouble, c'est l'ampleur de l'emprise du relativisme chez les étudiants. Ce constat me désole et m'alarme à la fois. Car loin de développer leur esprit critique, les étudiants se confortent plutôt dans ce qu'il faut bien appeler le "dogmatisme" du relativisme. Le relativisme étudiant a en effet tous les traits du **dogme**, et, comme chacun sait, face au dogme la rationalité n'a véritablement aucune prise. Aussi, l'enseignant qui, comme moi, souhaiterait que ses étudiants **pensent par eux-mêmes**, soient responsables, fait face à un réel problème. J'aimerais, dans ce qui suit, vous faire part de mes réflexions sur ce problème complexe. Ce problème pose, à mon sens, une réelle difficulté non seulement pour l'approche de la communauté de recherche au collégial, mais également pour tout enseignement plus traditionnel de la philosophie.

Il me paraît important de chercher d'abord à bien cerner les différents aspects du "relativisme" de nos étudiants. En fait, le "relativisme" étudiant désigne une constellation de **représentations** qu'il faut prendre soin de distinguer. C'est que je voudrais faire dans ce texte. Il

est vain de vouloir réfuter purement et simplement le relativisme tout court, car une réfutation n'a, à mon avis, aucune chance de faire déborder les étudiants de l'attrait qu'exerce sur eux ce dogmatisme. En fait, je dirais que le relativisme étudiant n'a pas tant besoin d'être **réfuté** que d'être **compris**. Une fois compris, il m'incombera de mettre au point des stratégies pédagogiques afin de questionner et contrer les représentations dogmatisantes des étudiants. Je réserve ce dernier point pour une autre intervention. Si nous croyons au pouvoir transformateur de la philosophie, il me semble que nous devons nous attaquer en priorité aux représentations dogmatisantes des étudiants.

0.3 En quoi donc consiste au juste le "relativisme" de nos étudiants? Je crois qu'on peut distinguer au moins trois composantes importantes à l'intérieur des représentations étudiantes constituant leur relativisme. Il est bien possible qu'il y en ait d'autres. Toutefois, les trois composantes que j'ai identifiées me sont apparues assez nettes et constantes.

Je soutiens deux thèses à propos du relativisme étudiant:

1. *Le relativisme étudiant n'est pas une position philosophique qui résulte d'un examen critique et argumenté.*⁵ Ou plus simplement: **le relativisme étudiant est une forme de dogmatisme**. Le relativisme étudiant n'est que l'expression des croyances véhiculées dans la société - qu'on peut appeler des représentations sociales - endossées sans examen critique préalable. Je n'en dirai pas plus sur cette thèse. Par contre, je m'attarderai sur cette seconde thèse:

2. **Le relativisme étudiant est un amalgame de trois composantes ou représentations que je nomme respectivement, en utilisant les guillemets pour chacun: (a) le "subjectivisme"; (b) l'"empirisme" et (c) le "scientisme"**. En d'autres termes, le relativisme étudiant combine des représentations assez hétéroclites et, somme toutes, incohérentes: (a) L'individu et ses valeurs personnelles inaliénables, (b) la primauté de l'expérience vécue et le point de vue collectif du groupe comme critère de connaissance, et (c) la science comme source de la vérité. Ces trois composantes du relativisme étudiant jouissent dans les représentations étudiantes d'un statut pour ainsi dire sacro-saint, inquestionnable, incorrigible, infalsifiable, bref, dogmatique.

1. Un exemple de discussion illustrant le relativisme étudiant

1.1 Afin de fixer les idées, voici d'abord le résumé d'une série de discussions tenues en classe avec divers groupes d'étudiants au collégial tournant autour de la nature de la justice.

À la question "La justice existe-t-elle?", bon nombre d'étudiants croient que la justice n'existe pas car ce qui est juste dépend du groupe social auquel on appartient. Le cas de O. J. Simpson est un bel exemple qui montre que la justice s'"achète" grâce au pouvoir de l'argent. Chercher à examiner les argumentations et les preuves apportées par la défense, ou le jugement du juge, est une perte de temps. *La justice, c'est bien connue, est du côté du plus fort! comme disait déjà très bien Calliclès...* Mais lorsqu'on leur demande: "Est-ce que tous ceux qui sont riches sont injustes?". "Non, pas forcément", répondent certains. "Il y a des riches qui ne commettent pas d'injustice.", avouent-ils. - "Ça veut donc dire qu'il y a parmi les riches des gens justes et des gens injustes, tout comme il y a certains pauvres qui sont justes et d'autres qui ne le sont pas. Donc, peut-on dire que l'injustice est nécessairement du côté des riches?" Bon nombre d'étudiants ne sont pas d'accord. Ce qui est juste, disent-ils, est **relatif**. (Nous y sommes! En plein dans le relativisme!) "Le pauvre qui vole pour manger, arguent-ils, ne fait rien de mal; c'est un moyen pour lui de survivre, et en ce sens, c'est correct." - "Mais qu'en est-il du riche qui vole les plus démunis en les exploitant?" - "Là, c'est pas bien", répondent-ils de façon hésitante, pour finir par réaffirmer la thèse relativiste: "Pour le riche, c'est bien. Mais pas pour le pauvre. Les deux n'ont pas les mêmes valeurs." - "Mais qu'en pensez-vous? Le riche fait-il ce qui est juste?" - "Moi, répond un étudiant, je suis pauvre, donc je ne ferais pas ce que le riche fait; et ce qu'il fait est injuste à **mes yeux**; mais si j'étais riche je ferais peut-être comme lui... **Je ne vis pas ce qu'il vit.**" "Enfin, conclut-il, sur toutes ces questions on n'a pas de "**preuve**", seulement des arguments qui peuvent être aussi bons les uns que les autres. Donc, chacun croit ce qu'il pense être juste." Bon nombre d'étudiants sont d'accord avec cet étudiant.

Cette discussion est représentative du relativisme étudiant. Je vais m'en servir afin d'illustrer les trois composantes du relativisme mentionnées.

2. Le subjectivisme étudiant

La croyance commune que la justice est corrompue par l'argent est une représentation sociale très répandue; les étudiants, en majorité paumés, l'endossent. Ils s'"accrochent" à cette représentation, comme on peut s'accrocher à un **dogme**, malgré sa fragilité quand on l'examine de plus près. En somme, quand les étudiants discutent de la justice, ils ne font que brandir une représentation sociale. **La justice, c'est bien connu, est du côté du plus fort!** Il est clair ici qu'on confond l'institution de la justice (la Justice) avec la notion ou le concept de justice.

2.1 Ensuite, il est clair que ce qui est en jeu ici dans la dernière partie de la discussion (la réponse de l'étudiant), c'est la notion de "valeur". Les étudiants l'utilisent (comme elle est utilisée ici) généralement comme un synonyme de **goût ou de préférence**, car ce que les étudiants entendent généralement par "valeur", c'est ce que **je désire** ou ce que **j'aime**. Bien entendu, on ne peut strictement pas identifier "valeur" à "goût" ou "préférence", car il y a un autre sens de "valeur" qui renvoie à ce qui est **désirable et souhaitable** et à quoi répond la question: "Aimerais-tu vivre dans un monde où telle ou telle conduite serait permise?". On peut par exemple désirer **tuer** quelqu'un. Mais ce n'est pas une valeur, c'est un **désir**. La vie dans un monde où nous nous entre-tuerions tous n'est pas désirable et, donc, tuer, n'est pas une valeur.

2.1.2 Mais ce n'est pas ce point que je veux mettre en évidence. Il est clair que la notion étudiante de "valeur" est toute subjective. Une "valeur", pour les étudiants, est une chose **très personnelle**. Elle est en ce sens difficilement communicable et, au fond, **indiscutable**. Aucun "raisonnement", aucune "preuve", comme disait l'étudiant de tantôt, ne peut réfuter ou anéantir une "valeur".

2.2. Par le biais de cette notion étudiante de "valeur", on touche à la première composante du relativisme étudiant que j'appelle le **subjectivisme**. Elle est au coeur des représentations étudiantes. 2.2.1 Le subjectivisme des étudiants a un caractère **incorrigible**. Par exemple, si on leur demande si ce qu'ils pensent est vrai, ils vous répondront oui, du simple fait qu'ils le pensent ! Voici, en guise d'illustration de ce point, ce qu'écrivit une étudiante à qui on avait demandé de prendre position par rapport à la thèse que Platon défend dans l'Allégorie de la caverne:

*"Je suis d'accord avec le raisonnement de Platon parce que c'est réaliste car les prisonniers ont leurs propres connaissances (les ombres), et c'est purement logique [tautologique] de dire qu'ils sont ignorants parce qu'ils ne **connaissent** pas d'autres choses que les ombres. **Peuvent-ils connaître ce que le prisonnier libéré est le seul à connaître?**" (Je souligne.)*

La position de l'étudiante recèle une contradiction manifeste, à savoir que les prisonniers sont ignorants et qu'ils ont leurs propres connaissances. Mais au-delà, ou en dépit de cette contradiction, l'étudiante cherche à justifier l'idée selon laquelle **même lorsqu'on se trompe on connaît quelque chose**. Cette idée saugrenue découle du principe du subjectivisme étudiant selon lequel si X pense que P, alors P est vrai **pour lui**. Bien sûr, si Marie pense que Lucien Bouchard est le Premier ministre du Canada, alors qu'elle croit que c'est vrai que Lucien Bouchard est..., mais c'est faux! Pour notre étudiante de tantôt, les prisonniers de la caverne **savent** que ce qu'ils voient est par exemple un cheval, même s'ils ne savent pas que ce qu'ils voient n'est pas un cheval réel ou un vrai cheval, mais l'ombre d'un cheval en chair et en os.

Pour éclairer un peu le point de vue de l'étudiante, prenons le vieil exemple rebattu du bâton plongé dans l'eau apparaissant brisé ou courbé. Pour l'étudiante, cette donnée sensible dans la perception est indéniable et vraie - malgré le fait que nous savons très bien que le bâton n'est pas courbé. Selon elle, nous sommes certains de cela, même si **dans les faits** le bâton n'est pas courbé. Il en irait de même pour la connaissance: on peut connaître quelque chose, même si on est dans l'erreur. On serait pour ainsi dire **l'état mental** du savoir même si ce qu'on "sait" n'est pas vrai. Évidemment, c'est là une conception du savoir pour le moins problématique. Traditionnellement, la connaissance fait appel à trois conditions nécessaires et suffisantes. On dira par exemple que "Marie **sait** que cette pièce de monnaie est un vingt-cinq sous" si et seulement si:

- (i) Marie croit que cette pièce de monnaie est un vingt-cinq sous;
- (ii) Il est vrai que cette pièce de monnaie est un vingt-cinq sous;

(iii) Marie peut justifier son assertion (ou a une bonne raison de croire) que cette pièce de monnaie est un vingt-cinq sous.

Donc, pour attribuer l'état mental de connaissance à Marie, il faut que Marie satisfasse à ces trois conditions; autrement, on ne peut pas vraiment dire que Marie **sait** que la pièce de monnaie qu'elle a vue est un vingt-cinq sous, c'est-à-dire si Marie n'a pas cette croyance, **s'il n'est pas le cas** que c'est un vingt-cinq sous ou si Marie n'a aucune bonne raison pour affirmer cela (elle l'aurait par exemple simplement deviné). Évidemment, si cette pièce de monnaie n'est pas effectivement un vingt-cinq sous mais un deux dollars, alors Marie **croit** seulement que c'est un vingt-cinq sous et sa croyance est fausse. Même si elle pense **savoir**, elle se trompe, un point c'est tout. Les mêmes remarques valent pour les prisonniers dans la caverne: ils pensent savoir, mais ils se trompent; ils croient qu'ils savent. Cette conception traditionnelle de la connaissance comme "croyance vraie justifiable" remonte justement à Platon⁶.

2.3 Le subjectivisme étudiant consiste à penser que nous ne pouvons jamais nous tromper sur nos propres états mentaux. Ceux-ci sont **incorrigibles**. Ici on ne peut pas ne pas songer à Descartes. Rappelons-nous Descartes: le malin génie peut me tromper sur toute sorte de sujets, mais il ne peut me tromper quant à mes propres états mentaux de doute, de croyance, de connaissance, de volonté, etc., le *je pense* me le garantissant. Mes états mentaux sont soustraits et immunisés contre le doute. **Le subjectivisme étudiant est donc en ce sens foncièrement "cartésien"**. Je caractériserai le subjectivisme étudiant par la thèse "cartésienne" suivante:

•La seule chose dont je suis certain, ce sont mes états mentaux.

Évidemment, on peut réfuter cette thèse. Par exemple, il est fréquent d'entendre dire: "Je me méprenais totalement quand je croyais aimer Nathalie. En réalité, je ne l'aimais pas !". Quelqu'un qui me connaît bien, pourrait très bien dire qu'il savait que je me trompais sur mes états de conscience depuis le début : je n'aimais pas Nathalie, je la désirais (disons) simplement comme objet sexuel; ou encore, elle représentait pour moi un moyen pour une certaine fin. Prenons les cas d'aveuglement volontaire. Pensons aux enfants abusés sexuellement: malgré tout, l'enfant continu à "aimer" le parent abuseur. Dans tous ces cas, il est possible de se tromper même quant à ce qui nous semble être le plus intime.

3. L'empirisme étudiant est un empirisme radical, un "idéalisme social"

Passons maintenant à la deuxième composante du relativisme étudiant, l'"empirisme". Il n'est pas aisé à le distinguer du subjectivisme.

3.1 En tout cas, l'"empirisme" étudiant n'est pas exactement ce qu'on entend par "empirisme" au sens classique terme (la connaissance dérive de l'expérience (sensible)). Par rapport à l'empirisme classique, l'"empirisme" étudiant est **radical**: Toute la connaissance résulte de l'apprentissage; rien n'est inné, tout est acquis. En accord avec le vieux Locke, toutes ces histoires rationalistes d'idées innées c'est de la foutaise pour les étudiants. Même les vérités mathématiques et logiques - que les empiristes soustraient de l'expérience, sont, du point de l'empirisme étudiant, acquises et résultent de l'expérience. Par exemple, la loi de transitivité - si $A=B$ et $B=C$, alors $A=C$ - est apprise. Les hommes l'ont un jour découverte et, par induction, il l'ont érigée en loi de la pensée. À ma connaissance, seul John Stuart Mill a soutenu cette thèse empiriste concernant les vérités mathématiques et logiques. Et, conformément à Engels⁷, une vaste majorité d'étudiants affirme que les lois de la logique ne sont pas éternelles mais dépendent de l'évolution et des conditions historiques. Leurs arguments? Les mentalités changent, n'est-ce pas? Donc, les lois de la pensée également. Je n'insiste pas...

Il va sans dire, dans ces conditions, que les philosophies rationalistes sont, aux yeux des étudiants, fort peu crédibles. Ce sont - comme les empiristes l'ont toujours soutenu d'ailleurs - des bizarreries incompréhensibles. Pour l'enseignant, les philosophies rationalistes et idéalistes posent un sérieux casse-tête. Comment les rendre plausibles et crédibles?

3.2 Essayons de définir plus précisément en quoi consiste l'"empirisme étudiant". Considérons pour ce faire la réplique de l'étudiant dans notre exemple de discussion: "Je ne **vis** pas ce que le riche **vit**." L'"empirisme" étudiant insiste sur le rôle central que joue l'"expérience de vie", le "vécu". Seule l'expérience de vie, le vécu, permet la connaissance. En d'autres termes: "*Pas de connaissance sans expérience vécue*". Telle est la thèse de l'"empirisme" étudiant. Ou encore: "Seul ce que je vis, est vrai".

3.1.2 Tel quel, l'"empirisme" étudiant ne se distingue pas beaucoup de la composante précédente, le subjectivisme, en ce sens que le "vécu" auquel les étudiants font appel est foncièrement personnel, intime, incommunicable donc et, par suite, indiscutable et incorrigible. En d'autres termes, de la même manière que je ne peux pas me tromper sur mes états de conscience, je ne peux pas non plus me tromper sur ce que je vis. L'"empirisme" étudiant semble donc étroitement lié subjectivisme.

3.2 Mais l'"empirisme" étudiant dit autre chose de plus que le subjectivisme. Cela s'éclaire si l'on considère les énoncés suivants qu'épousent les étudiants:

- "Nos conditions de vie déterminent nos jugements."
- "Nos jugements perceptuels à propos des objets physiques sont affectés par l'éclairage, les distorsions créées par les points de vue, l'état physique de l'individu qui les perçoit, sa langue et sa culture, etc. De même les jugements sur le bien et le mal sont affectés par les intérêts, les préjugés de la ville, du pays et de la classe sociale, etc., dont nous sommes issus."⁸

Bref, notre connaissance est affectée par notre environnement physique, social et culturel.

Comme on le voit, l'"empirisme" étudiant est radical. Il conduit à nier l'existence d'une réalité objective existant en dehors de nos points de vue qui sont en réalité ceux de notre groupe social et de notre culture. On croirait presque reconnaître l'empirisme radical de Berkeley, à cette différence près que c'est n'est plus **l'esprit** mais **le point de vue du groupe social** en qui tout existe. Pour reprendre la formule de Berkeley, *esse est Percipi*, l'empirisme étudiant dit en somme: **Exister**, c'est être perçu **par ou à partir d'un point de vue partagé par un groupe social**.

3.2.1 L'"empirisme" étudiant apparaît donc comme une sorte d'idéalisme, plus précisément comme un "idéalisme social"⁹. L'idéalisme étudiant dit que tout ce qui existe uniquement comme des idées ou des conceptions dans l'esprit des gens. Différents esprits, différentes cultures ou différents groupes sociaux ont des conceptions différentes, de sorte qu'il n'y a rien qui existe indépendamment de ces conceptions. L'idéalisme social dit que tout ce qui existe dépend des conceptions de la société. La société, la culture ou le groupe social est vue comme l'Esprit comparable au Dieu de Berkeley qui fait tout exister et maintient tout pendant que nous ne sommes pas entrain de dormir.

3.2.2 Il est assez clair que l'"empirisme" étudiant est une forme d'"anti-réalisme", si l'on me permet d'utiliser ce néologisme qui a cours actuellement dans la philosophie anglo-saxonne. L'anti-réalisme dit qu'il n'y a pas de monde ou de réalité en dehors de nos représentations ou de nos points de vue. Comme mon but ici n'es pas de réfuter l'anti-réalisme étudiant¹⁰, je passe immédiatement à la troisième composante du relativisme, le **scientisme**.

4. Le scientisme étudiant

4.1 La composante qui ressort le plus nettement et qui est en même temps en flagrante contradiction avec les composantes précédentes, c'est celle que j'appelle le **scientisme**. Elle fait appel en somme une conception **positiviste** de science. Voici ce qu'écrivait un étudiant à qui on demandait, comme à l'étudiante de tantôt, de prendre position vis-à-vis la thèse de Platon dans *l'Allégorie de la caverne*.

"Je suis tout à fait contre. Je pense que les philosophes [Platon en particulier] ont une croyance, une valeur, des opinions différentes des autres. C'est pour cela qu'ils possèdent une vérité différente, dans leur propre monde intelligible qu'ils croient connaître, mais qu'ils n'ont pas prouvé"

Cet étudiant défend la conclusion suivante:

Platon (et, à ce compte, tous les philosophes) ne nous a pas prouvé l'existence d'un monde intelligible.

Ses prémisses sont:

- (1) Platon, comme tout le monde, a des opinions qui sont fondées sur des valeurs et des croyances.
- (2) Une opinion fondée sur des valeurs et des croyances ne peut jamais rien prouver.

On a là, je pense, l'argument relativiste étudiant par excellence. Tantôt, j'ai examiné la notion étudiante de "valeur". Je veux maintenant me pencher sur la notion étudiante de "preuve".

4.2 Par "preuve", la plupart des étudiants entendent une conclusion établie sur des recherches et des études menées rigoureusement en conformité à des règles "scientifiques". Bref, pour résumer rapidement les choses,

une preuve prouve si elle est de nature "scientifique"; dans le cas contraire, c'est au mieux du verbiage inutile. Évidemment, il en va de même des "preuves" présentées devant la cour...

4.2.1 On entend souvent dire, non seulement par les étudiants mais par les adultes aussi, des choses comme "*il a été prouvé scientifiquement que...*". Cette façon de s'exprimer constitue dans la plupart des cas un appel à l'autorité. Par là, on veut dire qu'on est bien fondé à prétendre ce que l'on affirme et il ne saurait être question d'en douter le moindre instant car la science - nous devrions tous le savoir - possède la marque de la certitude et de la vérité! Tout ce que dit la science est vrai - même en dépit des bombes atomiques et des désastres écologiques qu'elles ont occasionnés indirectement - et tant qu'elle ne s'est pas prononcée, on ne peut rien affirmer de certain.

4.2.2 Voilà, brièvement, ce que veulent dire les étudiants quand ils disent qu'on a pas encore rien "prouvé" sur des questions de philosophie, de telle sorte que la philosophie, apparaît à leurs yeux, comme n'ayant pas de justification rationnelle car enseigner Platon par exemple, c'est enseigner ses "valeurs" et ses croyances, alors qu'on pourrait tout aussi bien enseigner un autre philosophe que ça ne change rien au fait que la philosophie n'est pas du domaine des choses "prouvables". Il n'est pas facile dans ces conditions de convaincre les étudiants qu'il est important d'argumenter et, surtout, de bien argumenter, car à leurs yeux un argument restera toujours une "preuve" plus ou moins fiable, qui peut toujours se voir réfuter par un autre contre-argument, alors que les vérités mises à jour par la science possèdent le cachet éternel de la "certitude inébranlable".

4.3 Je n'épouse évidemment pas cette conception de la science et de la philosophie. En fait, les étudiants font appel à une conception positiviste de la science, conception qui a été battue en brèche en ce siècle par des philosophes des sciences aussi différents que Peirce, Popper, Kuhn et compagnie. Peirce, par exemple, a soutenu le *faillibilisme*, c'est-à-dire que l'idée qu'il n'existe pas de méthode infaillible permettant d'établir des vérités absolument certaines et à l'abri des remises en questions futures. De son côté, Popper a soutenu le *falsificationnisme* qui dit qu'une théorie scientifique n'est jamais vraie mais qu'elle est la meilleure disponible parce qu'on a pas réussi jusqu'ici à la falsifier. La science, selon Popper, progresse par essais et erreurs, par conjectures et réfutations.

4.3.1 Bien que la question de la nature de la science ne soit pas réglée (et ne le sera probablement pas dans un avenir rapproché), la conception positiviste de la science est définitivement enterrée, sauf dans la culture populaire où la science est toujours perçue comme détenant la sacro-sainte vérité. Notre société tient la science en haute estime. On trouve à tous les jours de nombreux signes soulignant la haute considération dont jouit la science. Le "positivisme" étudiant en est l'expression éloquente.

4.4 Un dernier point à propos du scientisme en philosophie. Hilary Putnam¹¹ a mis en évidence de manière éloquente que le relativisme est un "sous-produit naturel" du scientisme. Le positivisme logique, par exemple, soutenait une forme de scientisme. Il est, selon Putnam, le géniteur du relativisme. En effet, en établissant une distinction radicale entre les énoncés analytiques et les énoncés synthétiques, les positivistes logiques se sont demandés ce qu'on pouvait bien faire des énoncés éthiques. Ceux-ci sont de l'ordre de l'émotivité (Schlick, Ayer, Stevenson, etc.), ou encore, ce sont des prescriptions et recommandations (Hare). Bref, en posant une nette distinction entre, d'une part, les faits, qui sont du ressort de la science, et les valeurs, qui sont du ressort de l'éthique et du religieux, le positivisme logique a fait de l'éthique un domaine purement subjectif, conservant l'objectivité pour celui de la science. Le relativisme qui, actuellement, autant sur le continent que dans le monde anglo-saxon, a le vent dans les voiles, est né du dualisme trompeur en fait et valeur.

5. CONCLUSION

5.1 Si ma caractérisation en trois composantes du relativisme étudiant tient, alors il est incohérent. D'une part, le subjectivisme entre en contradiction avec l'empirisme radical ou ce que j'ai appelé l'idéalisme social. L'empirisme radical ou l'idéalisme social affirme qu'il y a des conditions qui déterminent mes points de vues, et, donc, qu'il y a quelque chose en dehors de mes états subjectifs. D'autre part, le subjectivisme et l'empirisme radical des étudiants entre en contradiction avec leur scientisme. En effet, le subjectivisme et l'empirisme radical affirment que le monde n'existe pas indépendamment de mes états de conscience ou encore des points de vue que j'hérite de ma collectivité, alors que le scientisme, de son côté, affirme qu'il y a un monde objectif, constitué de vérités objectives, existant indépendamment de mes états subjectifs ou des nos

points de vue comme collectivité . Bref, le scientisme présuppose nécessairement le réalisme, alors que le subjectivisme et l'empirisme radical sont anti-réalistes.

5.2 Mon propos ici n'était pas de réfuter le relativisme étudiant. Mon but était de tenter de le caractériser dans ses composantes représentationnelles essentielles. Une fois bien compris, on pourra élaborer des stratégies d'enseignement et du matériel didactique qui puissent le confronter efficacement et aider ainsi les étudiants à tirer un réel profit de la philosophie. ♦

Notes:

1 Ce texte est la version remaniée d'une communication prononcée lors du colloque *La communauté de recherche philosophique dans différents contextes: son utilisation et ses limites* dans le cadre du 64e Congrès de l'ACFAS, le 15 mai 1996.

2 Voir Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp et Frederick S. Oscanyan, *Philosophical Inquiry. An Instructional Manual to Accompany Harry Stottlemeier's Discovery*, 2e édition, IAPC, 1984, Chapitre 17, p.442.

3 Ibid.

4 Voir mon compte rendu de mes premières tentatives avec cette approche dans un numéro antérieur de ce Bulletin (volume 22, numéro 1 - Hiver 1996, pp. 8-18.)

5 Je partage sur ce point le diagnostique de Stephen A. Satris dans "Student Relativism", *Teaching Philosophy*, 9:3, September 1986, pp. 193-205.

6 Voir par exemple le Ménon où la connaissance se distingue de la croyance vraie (ou de l'opinion vraie) par le fait que la première est "la connaissance raisonnée de sa cause".

7 Voir Première préface à l'"Anti-Düring", in Dialectique de la nature, Éditions sociales, 1952, pp. 49-50.

8 J'emprunte ici à Terence Penelbum ce qu'il dit à propos du scepticisme. Voir son article, "Notre technologie et nos ressources morales", dans Cragg, Wesley, éd., Philosophie-Problèmes moraux: Environnement, Montréal, McGraw-Hill, 1990, p. 12.

9 J'emprunte cette expression de Peter K. McInerney dans Introduction to Philosophy (New York, HarperCollins,

1992, p. 31-32) et de la définition de l'"idéalisme social" (page 32).

10 Je renvoie le lecteur désireux de trouver une réfutation de "l'anti-réalisme" à l'ouvrage de John R. Searle, The Construction of Social Reality, New York, Free Press, 1995. Dans les chapitres 7 et 8, Searle pose au départ un certain nombre de distinctions afin de réfuter trois arguments de l'anti-réalisme, dont le dernier, "l'argument de la Chose en soi", qui combine les deux autres (l'argument de la relativité conceptuelle et l'argument vérificationniste), est sans doute le proche de l'"empirisme" étudiant. La proposition 5 (voir page 151) le décrit très bien : "Actual humans efforts to get true representations of reality are influenced by all sorts of factors - cultural, economic, psychological, and so on. Complete epistemic objectivity is difficult, sometimes impossible, because actual investigations are always from a point of view, motivated by all sorts of personal factors, and within a certain and historical context." Par ailleurs, on trouvera une réfutation du relativisme conceptuel chez Donald Davidson dans son article "De la véritable idée de schème conceptuel", in John Rajchman et Cornel West, dir., La pensée américaine contemporaine, Paris, PUF, 1991, pp. 221-240.

11 Voir par exemple son ouvrage Raison, vérité et histoire, Paris, Éditions de Minuit, 1984, p.142-143. ♦

L'IMPOSSIBLE ÉVALUATION

Philippe Meirieu

Université de Lyon

Voici le texte de la conférence prononcé par monsieur Philippe Meirieu lors de la rencontre des coordonateurs de départements de philosophie à Québec le 26 avril 1996.

Merci beaucoup de m'accueillir parmi vous. D'autant plus que je dois vous préciser que la philosophie est ma discipline d'origine. C'est là où j'ai fait mes débuts dans l'enseignement, et à l'égard de ces débuts, même s'ils sont loin maintenant, je garde pour eux une certaine tendresse. C'est pourquoi je suis heureux de me replonger dans les problématiques qui m'ont été proposées. Les questions qui m'ont été posées par André Carrier sont, pourtant, particulièrement difficiles. L'astuce des universitaires, dans ces cas-là, c'est bien souvent de ne pas répondre aux questions mais de les interroger, de demander aux participants pourquoi ils les ont posées et qu'est-ce que cela cache. Moi-même j'ai été tenté de me demander avec vous ce soir pourquoi vous vous posiez ces questions mais rassurez-vous je ne vais pas utiliser cette vieille ficelle rhétorique; je vais plutôt essayer de vous faire part de certaines réflexions avec beaucoup de modestie parce que je connais mal le contexte québécois en matière d'enseignement de la philosophie et que je ne suis pas sûr que ce que je vais vous dire soit pertinent par rapport aux problématiques auxquelles vous êtes confrontés. Je serai relativement court dans mon propos liminaire et si vous le voulez bien, nous pourrions être plus longs dans la partie interactive des échanges qui suivront.

J'ai eu une deuxième tentation, quand André Carrier m'a fait passer les devis ministériels, concernant l'enseignement de la philosophie, je me suis dit que je pouvais peut-être tenter de me situer à l'intérieur de l'énoncé de la compétence qui consiste à "présenter des conceptions modernes et contemporaines de l'être humain et d'en montrer l'importance", et "au sujet de

deux conceptions de l'être humain, rédiger sept cent cinquante mots qui permettraient d'opposer la conception de l'être humain qui est implicite dans le référentiel qui m'a été transmis par rapport à celle qui est implicite dans les méthodes d'enseignement et d'évaluation de la philosophie dans le pays que je connais". Cela aurait été un exercice intéressant, parce qu'effectivement, la lecture de ce document donne une impression très différente de ce que l'on peut lire quand on lit les instructions officielles pour l'enseignement de la philosophie en France. Je ne me livrerai pas à cet exercice non plus, c'est la deuxième chose à laquelle vous avez échappé, parce que je trouve que ce serait un peu facile et que je préfère que sur ces questions-là, tenter avec vous de balayer le champs qui m'a été proposé autour de sept remarques simples et progressives qui vont nous permettre d'engager la réflexion et l'échange

Premier point, et ce sera ma **première série de remarques**: l'évaluation me paraît être un acte pédagogiquement nécessaire et pourtant marqué du sceau de l'impossibilité philosophique... Marqué du sceau de l'impossibilité philosophique au moins pour trois raisons: d'une part parce que, sans aller bien loin, il me semble que nous sommes toujours, en philosophie, entre l'évaluation de la performance et celle de la compétence, et que le référentiel que vous m'avez fait passer montre bien que l'on ne peut jamais évaluer que des performances, puisque, si l'on reprend la distinction chomskienne, les compétences sont invisibles, qu'elles ne s'actualisent que momentanément dans des performances qui, elles, sont objet d'évaluation. Rien ne permet, en dehors d'un travail de probabilité, d'inférer systématiquement de l'existence de la compétence à partir de performances... On peut se demander si ces compétences sont véritablement stabilisées ou si c'est simplement un concours de circonstances qui a permis la production de performances données. C'est la première remarque qui fait qu'évaluer semble en soi une opération bien dérisoire, parce que nous évaluons toujours des tâches et qu'en réalité, ce qui nous importe, ce ne sont pas les tâches mais bien évidemment les objectifs. Et que les objectifs, nous ne pouvons pas les lire à travers les tâches, nous ne pouvons qu'en inférer l'existence à travers la reproductibilité d'un certain nombre de tâches à travers le continuum du travail que fait un élève et en recoupant un certain nombre de tâches pour vérifier s'il y a bien eu des

opérations mentales et des capacités mentales stabilisées. En réalité cette distinction entre la tâche et l'objectif est une distinction qui est très loin d'être entrée dans les murs de l'institution scolaire, qui très souvent confond la tâche et l'objectif et ne voit pas, ne perçoit pas que la tâche n'est toujours qu'un prétexte par rapport à l'objectif, même si elle est plus visible nous savons qu'elle est infiniment plus fugace et il m'est arrivé en tant que professeur de philosophie d'avoir passé des heures à corriger des copies et d'avoir la tristesse, en sortant de la salle, de les retrouver dans la corbeille, sans que les élèves aient lu avec autant d'attention de je l'aurais souhaité les annotations que j'avais mis tant de temps à écrire dans la marge. C'est que sans doute ils avaient conscience du fait que la tâche est tout à fait seconde et que c'est bien l'objectif, c'est à dire ce qui ne se voit pas, les opérations mentales stabilisées, mais évidemment imperceptibles, qui sont infiniment plus importantes que des tâches dont personne ne se souviendra quelques jours après leur réalisation. Donc il semblerait que nous obstiner à évaluer des tâches soit une opération philosophiquement contestable, alors que ce nous poursuivons c'est la formation d'un Homme et non pas la conformité d'un certain nombre de ses produits avec des standards de tâches qui seraient reproductibles. De la même manière, je crois que l'évaluation est un acte marqué du sceau de l'impossibilité philosophique dans la mesure où les phénoménologues nous ont maintenant suffisamment montré que la conscience d'autrui est impénétrable et qu'il y a une telle opacité de cette conscience que quiconque prétendrait pouvoir la contrôler ou même lire ce qui existe en elle entrerait là dans quelque chose qui ressemble fort à la folie dans ses pires caractéristiques. Et enfin, si l'évaluation est un acte pédagogique marqué du sceau de l'impossibilité philosophique c'est sans doute parce que dans l'éducation la praxis au sens aristotélicien du terme, est toujours plus importante que la poïésis, et que l'acte lui-même, l'acte d'éduquer, n'a pas pour fin la production d'un objet critérié, qui préexisterait à l'acte d'éducation, mais a pour fin la formation d'un sujet dont précisément on ne peut pas disposer à l'avance d'une représentation. Et je crois que si nous reprenons à cette distinction entre la praxis et la poïésis, nous pouvons aussi reprendre à notre compte les commentaires qu'en fait Castoriadis :

«Dans la praxis, l'autonomie des autres n'est pas une fin, dit-il, elle est, sans jeu de mot, un commencement, tout ce qu'on veut sauf une fin, elle n'est pas finie, elle ne se laisse pas définir par un état ou des caractéristiques quelconques.»

Et l'on pourrait ajouter: Dans toute évaluation, quelle qu'elle soit, il y a une visée de maîtrise incompatible avec la praxis éducative, praxis qui requiert que l'on accepte l'inachèvement, que l'on accepte l'improbabilité, que l'on accepte que rien de ce qui vient de l'autre puisse être jugé à l'aune de critères élaborés à l'avance.

«La poïésis, dit Castoriadis, réclame une figure d'auteur maître du sens, capable d'assurer la prévisibilité et la réversibilité de ses tâches de production, la praxis se propose de faire avec des acteurs, des sujets singuliers, qui s'engagent et se rencontrent sur la base de leur non-maîtrise du sens et de l'imprévisibilité de ce qui peut advenir de leur engagement et de leur rencontre.»

«L'imprévisibilité de ce qui peut advenir de leur engagement et de leur rencontre»: si les choses sont imprévisibles, il est bien évidemment impossible de se représenter à l'avance le résultat de l'acte philosophique, ou de la pensée philosophique, et toute représentation à l'avance de ce que doit être le résultat d'une pensée philosophique rabat, en quelque sorte, la praxis sur la poïésis, elle abolit l'acte éducatif pour en faire un acte de fabrication et non d'éducation.

En réalité, nous sommes là dans une difficulté extrêmement grande: on peut s'interroger, en effet sur la compatibilité même du philosophique et de l'évaluatif. Peut-on évaluer une production philosophique en maintenant à cette production philosophique ce qu'elle a de philosophique, c'est à dire ce en quoi elle est une pensée qui émerge et se forme et non pas la reproduction d'un certain nombre de compétences dont on pourrait se faire une représentation à l'avance, qui seraient définies par celui qui enseigne et qui devraient être reproduites par celui qui est enseigné. Y a-t-il compatibilité entre philosopher et être évalué, cela n'est pas certain, peut-être même que la philosophie est l'acte pour lequel l'évaluation est précisément radicalement impossible sauf au prix d'une imposture ou en tout cas d'un certain aveuglement? Peut-être même que l'une des fonctions de la philosophie dans l'institution scolaire est d'alerter l'ensemble des autres disciplines sur le caractère réducteur et philosophiquement contestable de tout acte d'évaluation dans un processus d'enseignement qui se donne pour projet l'émergence d'un sujet et non la production d'un objet!

Deuxième série de remarques, qui risque de vous apparaître contradictoire avec la première: je voudrais souligner que l'évaluation en dépit des questions philosophiques qu'elle soulève est néanmoins un acte

pédagogique nécessaire, marqué paradoxalement du sceau de l'exigence philosophique. Pourquoi? Parce que, il me semble qu'évaluer, c'est par essence donner de la valeur, c'est indiquer que quelque chose a une valeur, c'est donc intégrer un objet dans une transaction proprement humaine, c'est l'humaniser, c'est en faire quelque chose qui n'est pas simplement une monnaie d'échange, mais qui devient une occasion de partage et de progrès réciproque dans la communication. Évaluer, c'est, en quelque sorte, dégager une production de la sphère strictement individuelle et s'engager déjà, même modestement, dans une quête d'universalité.

Par ailleurs, évaluer est aussi sans doute une exigence philosophique dans la mesure où éduquer, nous le savons bien, c'est attribuer inlassablement des actes à un sujet, même s'il n'en est pas réellement l'auteur, même s'il a été influencé, voire déterminé pour ces actes-là... mais parce que simplement le fait de lui attribuer ces actes le met en situation de se responsabiliser progressivement et d'en devenir véritablement l'auteur.

Nous sommes donc en face d'un paradoxe difficile, puisque l'évaluation paraît contraire à la finalité même de la philosophie, mais qu'en même temps l'évaluation paraît nécessaire dans sa dimension philosophique au sens où elle construit l'individu comme quelqu'un précisément à qui l'on attribue la responsabilité de ses propres actes et qui, par cela, devient proprement sujet.

Troisième série de remarques, elle concerne plus précisément l'évaluation critériée. Le fait de se donner des critères les plus précis possible est sans doute quelque chose qui témoigne de ce que j'appellerais une "hygiène pédagogique indispensable". L'expression "d'hygiène pédagogique" est à prendre ici au sens le plus trivial: hygiène parce que cela nous préserve d'un certain nombre de virus, de microbes et de bactérie; cela nous préserve des phénomènes de complicité culturelle ou sociale, comme des phénomènes de séduction, auxquels nous succombons facilement, même si nous sommes nous-mêmes particulièrement formés pour y résister. Car nous savons bien, et depuis Platon, que la séduction est inscrite au coeur de l'acte éducatif, mais nous savons bien également qu'il faut nous méfier de cette séduction et que si nous ne disposons pas de critères relativement précis pour évaluer les travaux de nos élèves, nous pouvons, sous prétexte de laisser aller et de laisser parler notre subjectivité, laisser en réalité parler toute une série de phénomènes de complicité ou de séduction qui généreront à notre insu des phénomènes de sélection injuste, voire d'exclusion.

Quatrième série de remarques: il me semble que l'évaluation critériée en philosophie, en même temps qu'elle est une hygiène pédagogique indispensable, doit être pratiquée avec la conscience qu'elle laisse échapper l'intention fondatrice du philosophe. C'est dire que les critères que vous utilisez pour évaluer les travaux et qui figurent dans le "devis ministériel" qui m'a été transmis, sont sans doute des critères qui permettent de se prémunir contre un certain nombre de dérives, mais dont on peut se demander si, appliqués à l'intention philosophique, ils permettent de la cerner. L'intention philosophique peut-elle être cernée ainsi? L'intention philosophique peut-elle être réellement critériée ou n'entre-t-elle pas dans quelque chose qui serait de l'ordre du "courage de la pensée" et d'une pensée qui décide elle-même de s'exhausser au-dessus de ses déterminations et de ses préjugés, décision qui échappe bien évidemment à toute évaluation critériée. C'est Jankélévitch, dans son hommage à Bergson, qui reprend le paradoxe de la cithare formulé par Aristote, dans l'Éthique à Nicomaque. Aristote qui dit: «*Comment peut-on apprendre à jouer de la cithare si on ne sait pas jouer de la cithare? eh bien, en jouant de la cithare. Mais si on joue de la cithare c'est qu'on sait jouer de la cithare!*» Alors il y a là une impossibilité radicale, impossibilité sur laquelle saint Augustin a écrit le remarquable *De magistro*, qui reprend cette extrême difficulté à entrer dans l'apprentissage, et cet énorme problème auquel se trouvent confrontés non seulement les philosophes mais tous les pédagogues: comment apprendre quand précisément "apprendre c'est faire quelque chose qu'on ne sait pas faire en le faisant?" Eh bien il y a là un paradoxe dont Jankélévitch montre qu'il est une aporie, sauf à penser, comme le dit Jankélévitch, qu'il n'y a jamais de préalable à un apprentissage et à la pensée philosophique elle-même autre que le courage de philosopher. Je crois que, dans cet hommage de Jankélévitch à Bergson, il écrit ceci: "*Pour commencer, il faut simplement commencer. On ne peut pas apprendre à commencer, parce que sinon il faudrait commencer à apprendre à commencer.*" Donc pour commencer à philosopher, il ne faut vraiment qu'une seule chose: du courage. Et Jankélévitch poursuit: «*Il n'y a rien, absolument rien en amont du courage de celui qui décide de prendre en mains sa propre pensée et de ne pas se laisser aller à ses préjugés ou aux conditionnements sociaux auxquels il a été affronté ou confronté.*»

Alors, est-ce que cette intention de philosopher, est-ce que ce mouvement d'une pensée qui décide de s'exhausser au-dessus de tout ce qui l'a déterminé jusqu'à présent, est objet d'évaluation, est-ce qu'une évaluation

critériée peut saisir ce mouvement-là? Il me semble que cela est particulièrement difficile et je crois que le risque existe très fortement que précisément l'on enferme l'évaluation dans des exercices extrêmement formels qui laissent totalement échapper cette intention qui peut prendre, nous l'avons vu à travers l'histoire, des formes extrêmement hétérogènes.

Et je voudrais insister sur ce point, parce que cela me paraît ressortir à la lecture de vos documents: certes, la dissertation de philosophie en 750 mots est un exercice qui peut être intéressant, et qui, sans aucun doute, est tout à fait défendable au plan de ce qu'on pourrait appeler les critères académiques actuels, de l'institutions scolaire. Mais l'histoire de la philosophie nous a montré que les types de discours qui pouvaient exprimer cette intention de philosopher étaient infiniment plus multiples que la démonstration traditionnelle. Il n'est pas nécessaire de vous rappeler ici que la philosophie a emprunté le mode du dialogue, dialogue quasiment théâtral, le mode épistolaire, le mode de la fiction -l'Émile de Rousseau est une fiction-, le mode de la démonstration quasiment mathématique -pensez à Spinoza ou à Wittgenstein-, le mode de l'essai comme chez Montaigne ou des fragments comme chez Pascal, sans oublier le mode poétique comme chez Héraclite. A-t-on alors le droit de présupposer que l'intention de philosopher ne peut s'inscrire qu'à l'intérieur des critères académiques imposés à un moment donné dans une conception de l'acte philosophique? A-t-on le droit de réduire l'acte philosophique à la dissertation de philosophie parce que c'est l'exercice que nous savons le mieux évaluer? Avons-nous le droit de fonctionner ainsi sur le modèle du "lit de Procuste" et de nous laisser imposer par les normes évaluatives des formes d'expression du philosopher qui sont inévitablement sélective? Je crois que c'est véritablement un problème qu'il faut se poser: peut-être au fond certains de nos élèves pourraient-ils, seraient-ils capables de manifester leur intention de philosopher, de s'exhausser au-dessus de leurs préjugés, de remonter des faits aux principes qui les inspirent, de critiquer ces principes par le biais du dialogue socratique? Peut-être seraient-ils capables de le faire par le biais d'une correspondance, par le biais épistolaire, et on sait que les lettres de Descartes sont sans doute des textes qui livrent plus profondément la pensée de Descartes encore que certains autres textes beaucoup plus construits? Peut-être préféreraient-ils, pour certains, écrire à la manière de Spinoza ou de Wittgenstein c'est à dire dans un langage logico-mathématique, ou en tout cas qui en aurait les apparences?

C'est pourquoi je m'interroge sur la pertinence d'une évaluation, qui risque, en réalité, d'enfermer le philosophe dans un formalisme acceptable académiquement à un moment donné. mais qui ne serait pas susceptible de permettre à l'ensemble des élèves d'une manière différenciée d'exprimer leur intention de philosopher.

Cinquième série de remarques, je voudrais dire ici à quel point il me semble que l'intention de philosopher, le projet de philosopher, celui qui précisément ne requiert que du courage, ne peut pas être produit de manière mécanique. C'est le mouvement d'une pensée, d'une pensée qui, par définition, est une pensée libre, et par définition une pensée que je ne peux pas programmer. Je crois qu'il y a là quelque chose de très irritant pour les philosophes, et particulièrement quand ils sont professeurs de philosophie, que de sentir et de savoir que s'ils peuvent, eux, philosopher, ils ne peuvent pas contraindre qui que ce soit à philosopher. Je ne peux pas faire entendre raison à qui n'a pas choisi la raison. D'une certaine manière le choix de la raison est préalable à la discussion rationnelle et même les théories d'Habermas supposent qu'il y a une raison à l'œuvre dans le discours argumentatif. C'est pourquoi je ne crois pas que le dispositif didactique d'apprentissage du philosophe, tel qu'il est décrit, par exemple, dans les travaux de Michel Tozzi, produisent la pensée philosophique. Personnellement je serais plutôt porté à penser qu'il la suppose, déjà. Il la suppose, déjà, parce que l'acte même d'apprendre, l'acte de décider de "suspendre son jugement", pour reprendre l'expression de Descartes, l'acte de décider de mettre en doute ses préjugés, de questionner les évidences et les idées reçues, est un acte qui ne peut être, sauf à être contraire avec son intention première, que l'objet d'une décision librement consentie et librement décidée par un sujet.

Nous avons eu en France pendant de très nombreuses années une fascination à l'égard de la pédagogie par objectifs; nous nous sommes imaginés qu'il suffisait pour tout apprentissage de construire des batteries d'objectifs du plus simple au plus complexe obéissant ainsi à la fameuse règle de la méthode cartésienne, selon laquelle il suffit d'organiser les difficultés par ordre de complexité progressive pour que tout le monde puisse accéder au degré le plus haut de la connaissance, voire de la vérité. Cela nous a permis d'établir des taxonomies fort rigoureuses et cohérentes. Il reste que cette cohérence demeure une cohérence de l'enseignement et ignore les caractéristiques de l'apprentissage ou, tout au moins, d'un apprentissage effectué par un sujet qui s'approprie et

transforme des connaissances, qui les interroge et décide de les soumettre à un examen critique. L'apprentissage requiert une décision que personne ne peut prendre à la place de quiconque, faute de quoi nous manquerions le projet éducatif lui-même puisque, une fois l'éducateur disparu, le sujet ne pourrait plus rien décider. Aucune pédagogie ne peut se vouloir une pédagogie des causes, nous ne pouvons produire que des pédagogies des conditions, c'est-à-dire rechercher les conditions optimales (en termes de situations, d'outils, de dispositifs) qui permettent à l'élève de disposer des appuis nécessaires pour prendre lui-même la décision de "penser" et de se constituer ainsi en tant que sujet.

Deux types de conditions me paraissent ici à privilégier: des conditions que j'appellerai horizontales, qui consistent à placer l'espace d'apprentissage en situation de sécurité maximale. "Sécurité maximale", cela veut dire qu'on peut y apprendre, on peut y parler sans craindre de se faire humilier, moquer, par des camarades qui se voudraient plus forts que vous, sans craindre de se faire évaluer, par un enseignant qui pourrait retenir à charge contre vous ce qui n'était que le tâtonnement nécessaire de quelqu'un qui, parce qu'il ne savait pas faire quelque chose, tentait de la faire pour apprendre à le faire. Créer des conditions pour permettre l'émergence de cette pensée philosophique c'est peut-être d'abord -et je m'excuse d'être ainsi un peu à contre-courant par rapport à la question qui m'était posée- suspendre l'évaluation le plus longtemps possible. Ou en tout cas, suspendre l'évaluation pour que chacun puisse précisément s'essayer à philosopher sans craindre que ses essais soient pour lui des essais ratés, des occasions d'être humilié, d'être mis à l'écart, ou d'être considéré comme ignorant ou incapable d'accéder à la pensée philosophique. Combien d'élèves se censurent, me semble-t-il, par crainte d'être mal jugés, par crainte de mal s'exprimer, par crainte d'être à côté de ce qui leur est demandé, alors que précisément, il faudrait qu'ils osent, qu'ils prennent sur eux d'avoir ce courage, courage que nous ne pouvons pas avoir pour eux, mais pour lequel nous pouvons créer les conditions qui lui permettront à un moment, de se manifester. En d'autres termes, je crois que nous ne pouvons pas philosopher à la place de l'autre, mais nous pouvons créer l'espace dans lequel l'autre peut philosopher.

Il m'arrive souvent en formation de citer aux maîtres cette formule de Lacan, particulièrement vigoureuse et amusante; Lacan dit: «*Si je me met à la place de l'autre, l'autre, où est-ce qu'il se mettra?*» Je crois que si je me met à la place de l'autre, si je veux philosopher à sa place,

quand je ne serai pas là, il ne philosophera plus. Je ne peux pas déclencher l'acte de philosopher comme on déclenche le décollage d'une fusée en appuyant sur un bouton à Cap Canaveral, je ne peux que créer des conditions pour que l'autre décide librement, et quand il le voudra, de philosopher. C'est irritant, très irritant pour un professeur, c'est ce qui fait que la plupart des philosophes regardent d'un peu loin les professeurs de philosophie, parce que ceux-ci se coltinent la rude tâche de créer des conditions pour que d'autres philosophent sans être certains que précisément ils vont parvenir à leurs fins.

Créer des conditions c'est donc ouvrir des espaces, des espaces horizontaux; mais c'est aussi travailler -et c'est la deuxième dimension de ces conditions- d'une manière que j'appellerai plus verticale, en étant capable de réinscrire les savoirs philosophiques dans les questions qui ont permis leur émergence. Je crois qu'il y a là quelque chose qui ressort de ce que nous appelons en pédagogie, une pédagogie du "sens", et qui n'a rien à voir avec une pédagogie de l'utilité. Nous avons sans doute trop longtemps rabattu le sens sur l'utilité, pensant que nous ne pouvions donner du sens aux apprentissages scolaires, que dans la mesure où nous étions capables d'en montrer l'utilité aux élèves, et de montrer qu'il pouvait bien avoir un usage dans leur vie quotidienne. Or, il me semble aujourd'hui que nous avons découvert un peu partout que cette manière de procéder maintenait les élèves dans un état qui pouvait souvent être celui d'un utilitarisme premier, et de déconnecter les savoirs scolaires de ce qui véritablement les renvoie et les inscrit dans des questions anthropologiques fondatrices. Je crois que la philosophie est une discipline privilégiée pour aborder les questions afférentes au "sens" mais qu'elle n'est pas, sur ce point, radicalement différente des autres disciplines... parce que, à leur manière la biologie, l'histoire, les mathématiques et toutes les disciplines ont été, à un moment donné dans l'histoire des hommes, des réponses élaborées par des hommes pour faire face à des questions que ces hommes pouvaient rencontrer. Or nous avons en quelque sorte fossilisé ces réponses, nous les avons dégagées des questions fondatrices à partir desquelles elles avaient été construites, au point de les transmettre comme des savoirs morts, comme des savoirs sans signification, comme des savoirs dans lesquels aucune verticalité ne peut se construire, et aucun sujet ne peut émerger. Penser à travers des œuvres philosophiques, revenir aux textes fondateurs de la philosophie, ce n'est me semble-t-il essentiel que parce que ces textes fondateurs sont inscrits dans notre histoire

comme des réponses à des questions et non pas seulement parce qu'il s'agit là de moyens efficaces pour préparer telle ou telle épreuve, tel ou tel examen. Là encore je m'inquiète d'une trop grande importance de l'évaluation qui produit ce que j'appellerais une instrumentalisation excessive des savoirs scolaires, y compris en matière philosophique. Instrumentalisation, cela veut dire que ces savoirs scolaires deviennent des savoirs utiles, au sens où ils vont me permettre de réussir une épreuve, de passer un examen, mais ils n'interrogent pas ma vie et où plus précisément je ne vois pas, je ne comprends pas à quelle question fondatrice ils renvoient. Il me semble -et là nous avons des enquêtes un peu précises effectuées par de nombreux sociologues français- que nos élèves qui font de la philosophie sont très profondément clivés, et qu'ils vivent dans une sorte de double culture, une culture qui est leur culture personnelle, une culture sociale à laquelle ils demandent que les enseignants ne touchent pas, (c'est leur affaire, c'est leur problème, cela ne concerne pas les adultes) ...et puis ils acceptent, quelques heures par semaine, de consacrer un peu de temps à une culture philosophique ou littéraire qui est réduite à une utilité scolaire, un simple moyen de réussir une formation scolaire, et de produire des résultats conformes aux canons académiques exigés. À ce moment-là, il me semble que la philosophie s'enferme à l'intérieur de ce que j'appellerais un instrumentalisme excessif, et qu'elle ne fonctionne plus comme une pensée pour interroger sa propre existence. Il y a deux cultures qui cohabitent, qui coexistent, et dont le clivage me semble être renforcé par une insistance excessive sur l'évaluation, alors la formation philosophique n'est plus vécue que comme un moyen pour se faire évaluer lors des examens et non pas comme un moyen pour s'interroger sur soi, repasser au crible les grandes questions philosophiques c'est à dire les questions que l'on se pose dans la quotidienneté de notre vie. Pour travailler beaucoup avec des enfants très jeunes, je sais que la plupart d'entre eux se posent des questions philosophiques essentielles, et je peux témoigner du fait que beaucoup d'entre eux sont très frustrés. Ils sont très frustrés parce que ce qui les intéresse ce sont les questions qui nous taraudent tous et auxquelles les philosophes s'affrontent depuis l'origine: d'où nous venons, qui nous sommes, comment le monde a-t-il fait de la vie avec de la mort, qu'est-ce que la mort et qu'est-ce qu'il y a après la mort, qu'est-ce que l'amour, peut-on aimer quelqu'un sans être mangé par lui, ou sans le manger, peut-on vivre avec d'autres dans quelque chose qui ressemble à la paix, qu'est-ce que la vérité, est-ce que ce que je dis est vrai, est-ce que le vrai est juste, est-ce que le juste est vrai etc. Et je sais à quel point les

jeunes sont préoccupés par ces questions; mais je sais aussi à quel point l'institution scolaire est capable d'émousser cet intérêt, de l'émousser tellement qu'il disparaît relativement vite et que malheureusement l'enseignement statutaire de la philosophie n'apparaît parfois que quand toutes ces questions ont disparu des préoccupations du jeune. Le danger est majeur qu'ils ne voient alors dans les savoirs philosophiques que des outils purement scolaires pour réussir des épreuves elles aussi purement scolaires.

Sixième série de remarques: si l'intention de philosopher ne peut être produite de manière mécanique, peut-elle néanmoins être d'une quelconque manière encouragée et soutenue? Il me semble que oui, et que cet encouragement, cet "engagement à l'engagement" peut venir par la rencontre d'une autre pensée qui philosophe. Je voudrais reprendre ici brièvement la distinction introduite il y a déjà quelques années par Jean-Luc Nancy entre l'enseignement de la philosophie et la formation philosophique. Comme lui, je crois que l'enseignement de la philosophie, conçu comme enseignement de doctrines, amenant à la production d'épreuves standardisés, ou de productions calibrées, ne représentent pas une formation philosophique. Cet enseignement-là est encore marqué du sceau de la métaphore de la cire molle... c'est d'ailleurs là l'étymologie même du verbe enseigner, "apposer un sceau", alors que, dit-il, la formation philosophique, c'est le contact avec une pensée qui s'exprime, qui se cherche, qui se développe, qui ne se donne pas comme un aboutissement, mais qui s'explore, qui explore des possibles et qui par sa propre exigence interne, permet aux autres non pas de subir une influence, d'être marqué par une empreinte, mais de rencontrer une exigence, mais de rencontrer surtout, -ce sera le thème de ma **septième série de remarques-** la jouissance et le bonheur qu'il y a dans cette exigence.

Et au risque de vous frustrer considérablement, je voudrais, dans cette septième série de remarques, souligner l'importance qu'il y a pour moi à redécouvrir le fait que la philosophie ne peut être enseignée que si elle est d'abord affaire de jouissance de la pensée. Si elle est d'abord rencontre dans la joie d'une pensée qui explore, d'une pensée qui découvre, d'une pensée qui comprend, d'une pensée qui accède à cette illumination dont parle St-Augustin. La connaissance philosophique me paraît en effet, ressortir de cette joie fondatrice qui fait qu'une réalité ne nous échappe plus et que le monde, sans tomber dans notre emprise, donne quelque prise à notre pensée. "Bon Dieu mais c'est bien sûr!" comme disait jadis l'inspecteur Bourrel dans une série policière qui fit les

beaux jours de la télévision française... "Je l'ai toujours su, je le savais déjà, ce qu'il a dit aujourd'hui, mais je le comprends maintenant enfin. Le monde est moins opaque ou son opacité m'est devenue plus tolérable." Il me semble que c'est cela le vrai critère de réussite d'un cours de philosophie: quand l'élève sort en disant "Bon Dieu mais c'est bien sûr! On l'avait déjà vu, mais aujourd'hui on l'a compris; le professeur, au sens propre du mot, ne nous a rien appris. Il nous a simplement permis de mettre un ordre, de conceptualiser et de comprendre ce que nous pressentions, ce que nous avions maladroitement perçu, ce que, d'une manière imperceptible, nous observions déjà, mais que nous ne pouvions pas encore conceptualiser, ce que nous ne pouvions pas vraiment nous approprier, ce sur quoi nous ne pouvions pas être véritablement acteurs." Il y a là dans cette découverte une sorte de jouissance première de la pensée, une jouissance au sens fort du terme, dont je suis convaincu qu'elle est la seule justification (ce qui ne veut pas dire bien sûr le seul fondement) de l'enseignement de la philosophie, et je crois que l'évaluation sous ses formes académiques, fût-elle formative, formatrice, ou diagnostic, fait parfois oublier cette exigence.

Je conclurai cette série de remarques extrêmement modestes, en disant qu'au fond, après avoir pesé le pour et le contre, en autant qu'on puisse le faire, sur la question de l'évaluation en philosophie et de ses enjeux éthiques de l'évaluation en philosophie, il me semble qu'il faut toujours garder présentes à l'esprit deux exigences qui sont, tout à la fois, nécessaires et contradictoires: d'une part, on ne peut pas faire autrement qu'évaluer, et, d'autre part, évaluer est toujours une imposture. On ne peut pas faire autrement qu'évaluer, parce que l'évaluation, comme j'ai tenté de le montrer brièvement, représente une sorte d'hygiène minimale en ce qu'elle permet à l'élève de se repérer, de savoir ce qu'on attend de lui. L'évaluation critériée est aussi une garantie contre les pièges de la sélection implicite qui guette celui qui ne se fierait qu'à son intuition. Mais il faut évaluer tout en étant capable de suspendre l'évaluation et de la mettre clairement à sa place... qui n'est pas toute la place. L'évaluation c'est un moment, et ce n'est pas tous les moments; c'est un moment pour permettre de tirer un bilan, de faire le point sur ce que l'on sait faire; c'est un exercice dont il convient de dire aux élèves avec clarté qu'il ne permet pas de prendre en compte la totalité des modalités d'expression de la pensée philosophique; c'est une étape dans un processus bien plus large et qui échappe à toute réduction techniciste: le processus

d'apprentissage. Par l'évaluation, nous considérons l'élève, à un moment donné, comme étant susceptible de nous permettre d'identifier quelques performances ou quelques indicateurs par lesquels nous pouvons parfois inférer l'existence de quelques compétences... mais en retenant toujours notre jugement: "je ne juge que ton travail, je ne juge ni ta personne, ni ta capacité à philosopher. Ou plus exactement, je ne juge que la conformité de ton travail avec certains exercices académiques que je te demande de faire; je ne juge ni de ce que tu es capable de penser, ni de ce que tu penses... parce que ce que tu penses, tu le penses toi, et que cela déborde très largement l'exercice très spécifique que je t'ai demandé de faire. Bien sûr, je souhaite que cet exercice soit le plus formateur possible pour toi et que ta pensée s'y exprime le plus précisément; je souhaite que ton langage y soit précis et rigoureux, et que ce que tu dis puisse être entendu par moi-même et par de possibles autres lecteurs. Mais je ne te demande pas de te livrer à une performance académique superficielle; je sais que mes critères seront toujours, par définition, des critères formels qui laisseront échapper l'essentiel, ce à quoi je t'appelle sans avoir le pouvoir de te contraindre: oser penser, avoir le courage de faire preuve de ta raison, prendre le risque de réfléchir, "sapere aude"... même si cela compromet tes chances immédiates de conformité scolaire." Et, sans doute est-ce à cela que, depuis Platon, les philosophes ont toujours appelé leurs élèves. ♦

Ndlr: Une synthèse du contenu de la période de questions qui a suivi la conférence vous sera présentée dans le prochain numéro du *Bulletin de la Société de Philosophie du Québec*. ♦

Emporté par un courant universel que n'eut point renié Héraclite, dans les derniers mois, la Société de Philosophie du Québec a changé simultanément de numéro de téléphone et d'adresse électronique.

Voici les nouvelles coordonnées qui vous permettront désormais de contacter la Société:

Téléphone et télécopieur: (514) 987-3000 #6712

Case postale 1370
Place Bonaventure
Montréal, Québec
H5A 1H2

Adresse électronique : <http://www.libertel.montreal.qc.ca/info/spq>

Individualisme et revendications collectives. La question de la possibilité du pluralisme dans le cadre politique du libéralisme.

Entretien avec Daniel Weinstock

Isabelle Rivard

Université de Montréal

Professeur adjoint à l'Université de Montréal depuis 1993, Daniel Weinstock enseigne la philosophie de l'action et la philosophie morale. Après des études à McGill et Oxford (doctorat en philosophie politique), et quelques années d'enseignement, en tant que chercheur postdoctoral, à l'Université Columbia de New York et à l'Université de Montréal, il consacre maintenant une large part de sa tâche à l'enseignement des éthiques médicale et clinique aux facultés de médecine et de sciences infirmières de l'UdM. Ses plus récents écrits, de même que ses recherches, concernent à la fois le domaine de la philosophie politique et celui de l'éthique.

Outre la poursuite d'une recherche individuelle sur le pluralisme en éthique et en philosophie politique (subventions par les CRSH, FCAR et Secrétariat d'État pour le multiculturalisme), il collabore avec le groupe de recherche "Identité et citoyenneté dans l'état multiethnique" (subvention stratégique du CRSH), groupe dirigé par Will Kymlicka (Ottawa), avec les contributions de Lukas Sosoe (Université de Montréal), Wayne Norman (également d'Ottawa), Robert Howse, Denise Rhéaume, Joseph Carens (tous trois de Toronto), Janet Hierbert (Queens) Dominique Leydet (UQAM) Diane Lamoureux (Laval) Lesle Jacob (York), etc. Avec Alison Laywine (McGill) et Daniel Dumouchel (Université de Montréal), il entreprend cette année une recherche sur la philosophie pratique de Kant.

Inspiré par les Charles Taylor, John Rawls et Jürgen Habermas, mais aussi par situation politique contemporaine du Québec et du Canada, le professeur Weinstock a pour souci fondamental la justification d'une organisation politique libérale dans laquelle le pluralisme serait possible.

"Comme pour beaucoup de philosophes canadiens, Charles Taylor fut pour moi un maître à penser. À l'Université McGill, avant mon départ pour Oxford, il fut

d'ailleurs mon directeur de maîtrise. Lors de mon retour à Montréal, un de mes collègues et ancien professeur, se proposant l'organisation d'un *Festschrift* ("mélanges offerts à...") a sollicité ma collaboration. J'ai accepté avec grand plaisir, y trouvant le moyen d'exprimer ma reconnaissance envers une dette intellectuelle de longue date. Avec le temps, bien sûr, et c'est normal, ma réflexion s'est éloignée des positions philosophiques de Taylor. Toutefois, un aspect de son approche philosophique peut et doit influencer la réflexion: la volonté de demeurer dans la proximité du monde concret, d'accepter l'influence, pour la pensée, des problématiques et des conflits imprégnant la société elle-même. Cet esprit général m'a toujours guidé bien que, sur des questions philosophiques et politiques très précises, je me sois relativement éloigné de ses positions.

"Dans la continuité de mon travail à Oxford, mes recherches postdoctorales voulaient établir, à partir de la question de l'autonomie individuelle liée à celle de la justification d'une organisation politique libérale, les retombées contemporaines d'une philosophie politique d'inspiration kantienne. Ce qui impliquait aussi des auteurs contemporains, tels John Rawls et Jürgen Habermas."

C'est pendant cette période postdoctorale qu'ont vu le jour les premiers écrits de Daniel Weinstock sur les conditions juridiques et sociales favorables à l'épanouissement d'un pluralisme moral et culturel. À son retour au Québec après une absence de plusieurs années, l'exacerbation des questions constitutionnelles de l'après-Meech et de l'après-Charlottetown avait modifié le paysage politique. "Je ne pouvais y être indifférent. Mes intérêts ont alors légèrement dévié. Dans quelle mesure une théorie libérale, avant tout individualiste, c'est-à-dire justifiant ses normes dans un souci des intérêts et de l'épanouissement de l'individu, dans quelle mesure donc un tel cadre théorique peut-il donner une réponse positive aux revendications qui proviennent de communautés? Il s'agit ici de l'incorporation, à l'intérieur d'un cadre théorique libéral, de ce que certains philosophes avaient ignoré jusqu'aux années 1970, c'est-à-dire la référence culturelle communautaire des individus. Le nationalisme est certes une réponse possible aux revendications de cette teneur, et c'est à cela qu'on assiste au Québec, mais on risque alors une occultation des intérêts individuels, au profit de ceux de la nation. L'autre réponse, celle que je défends d'ailleurs dans mes recherches, est qu'une constitution libérale peut et doit, malgré son origine

individualiste, reconnaître certains droits collectifs. Et, dans cette mesure, on peut s'interroger ainsi: quelles sont néanmoins les contraintes que le libéralisme doit exercer sur les considérations collectives dans une constitution libérale? et quel est l'équilibre à atteindre pour résoudre la tension entre les considérations proprement individualistes et les considérations collectives?"

Si ce questionnement semble tendre vers la problématique de la détermination des frontières de la neutralité et de la responsabilité de l'État, peut-on l'assimiler à celle de la tension entre le communautarisme et le libéralisme? "Le débat entre les thèses libérales et communautariennes, principal débat en philosophie politique pendant la décennie des années 80, a été dépassé. D'une part, aujourd'hui, peu de libéraux voudraient ignorer complètement les références culturelles et collectives des individus; et d'autre part, peu de communautariens prônent désormais la vision des communautés, nostalgique et utopique, qui était celle de MacIntyre, par exemple. Ces deux positions, très opposées et aujourd'hui quasi caricaturales, ont en quelque sorte disparu, de sorte que le débat libéral-communautarien a été transcendé par un débat à l'intérieur du cadre libéral, sur la juste place à donner à ces deux types de considération à l'intérieur de la norme constitutionnelle libérale. Dans mes écrits les plus récents, j'ai d'ailleurs cherché à remettre en question la compatibilité entre nationalisme et libéralisme, thèse défendue par Yaël Tamir et David Miller, et à soutenir que toutes mesures collectives doivent nécessairement accepter les contraintes normatives du libéralisme.

"Au sein de notre groupe interdisciplinaire, Will Kymlicka a beaucoup fait pour intégrer les considérations culturelles et collectives au cadre libéral. Mon dernier texte, terminé à la fin de l'été, sera d'ailleurs une critique et un essai de reconstruction du cadre théorique qu'il propose. J'espère rassembler ces réflexions, d'ici la fin de l'année scolaire, en un ouvrage qui sera une mise au point de tout ce que j'ai écrit sur ces questions depuis cinq ans".

Le "Groupe sur l'identité et la citoyenneté dans l'état multiethnique" a émergé, en 1993-1994, de l'interrogation commune de chercheurs qui, de Québec, de Montréal jusqu'à Toronto avaient étudié les mêmes questions lors de la période Meech-Charlottetown: le Réseau sur la Constitution, groupe réunissant des chercheurs fédéralistes. Mais cette époque de délibération et d'échec n'a pas consacré la fin du débat. "Animés du désir de contribuer à penser le problème de la situation politique contemporaine du Québec et du Canada, nous avons voulu par ce groupe donner une expression plus concrète et plus formelle à cette convergence d'intérêts de

recherche. Notre groupe comprend une certaine diversité disciplinaire, impliquant les domaines de la philosophie, du droit et de la politique, mais aussi une diversité des opinions, car malgré ses origines fédéralistes, une certaine expansion idéologique permet désormais à des divergences significatives de surgir, en ce qui a trait aux principales options qui se présentent aux Canadiens et aux Québécois. Ce groupe réunit désormais environ 25 chercheurs, soit les quelques-uns du noyau d'origine et ceux qui sont venus se greffer par la suite, des forces vives qu'il faudrait assurément garder en activité.

"Le groupe a des activités multiples, dont l'intérêt principal est de mettre en contact régulier, par le courrier électronique par exemple, des gens qui autrement seraient un peu plus distants les uns des autres. Des rencontres, offrant l'occasion de discussions à propos de nos travaux respectifs, ont lieu au moins une fois par semestre, soit à Montréal, Toronto ou Ottawa. Et depuis l'an dernier, nous invitons des gens de l'extérieur du groupe, tant des Américains que d'autres Canadiens et Québécois. Le point culminant de nos activités sera l'organisation d'une grande conférence sur les thèmes annoncés par le nom du groupe, et qui aura lieu environ dans un an, à la rentrée de l'année académique de l'année 97-98."

On doit remarquer que la plupart des chercheurs de ce groupe, tant philosophes, juristes, ou politologues, travaillant sur la question du pluralisme et du multiculturalisme, sont en général issus de la côte est: "pour des raisons pratiques, explique Daniel Weinstock, mais aussi, soulignons-le, en raison d'une certaine parenté de perspective entre les gens de l'Ontario et du Québec, proximité qu'on ne retrouve pas lorsqu'on rencontre les gens de la côte ouest. En effet, la recherche d'une solution constitutionnelle juste et acceptable semble intéresser davantage les gens du Québec et de l'Ontario; nos compatriotes de l'Ouest, je crois, ont plus ou moins abandonné l'espoir d'une solution constitutionnelle adéquate aux aspirations québécoises et aux volontés du reste du Canada..." Par exemple, raconte-t-il, lors d'une rencontre convoquée l'an dernier par un Centre d'études sur les plaines canadiennes, où des chercheurs et penseurs de milieux les plus divers du Québec et des provinces de l'Ouest s'étaient réunis, la recherche de points de convergence n'avait été fructueuse qu'entre les penseurs les plus radicaux. La dichotomie souverainisme/fédéralisme ne survivant pas, semble-t-il, à l'absence de l'Ontario, les gens de l'Ouest et certains Québécois estimant qu'aucun espoir n'était plus porté par le fédéralisme, furent les plus nombreux à établir des consensus à propos d'aménagements post-référendaires et post-indépendance...

"Pour des raisons qui tiennent autant à de mauvais hasards qu'à la mauvaise foi, aussi bien au Québec qu'au Canada, les différends réels servent de moyens pour mousser la fièvre des partisans et augmenter les cotes de popularité. C'est ainsi qu'on a eu trop tendance à percevoir le conflit québécois-canadien comme un jeu à somme nulle, c'est-à-dire que tout gain du Québec, constitutionnellement parlant, serait une perte pour les autres provinces. Hélas, déplore Daniel Weinstock, je crois que la responsabilité de cette trop grande part de mauvaise foi concerne davantage les politiciens hors Québec que québécois.... Le leitmotiv canadien de l'égalité absolue des provinces, où l'égalité est signifiée dans son sens le plus plat, nous a joué des tours terribles... Reconnaître davantage de compétences politiques au Québec qu'aux autres provinces est peut-être justement la meilleure manière d'atteindre l'égalité entre le Québec et les autres provinces. Pourquoi ne pas reconnaître que le Québec, étant donné sa situation, a besoin de davantage de pouvoir pour atteindre un résultat que les autres atteignent sans la moindre difficulté? Voilà une chose élémentaire, que l'on reconnaît dans d'autres contextes (celui de la discrimination positive, par exemple), mais pour des raisons qu'il serait intéressant d'étudier, cet aspect de ce que voudrait dire l'égalité dans ce cas-ci n'a pas d'auditeur favorable de l'autre côté des frontières du Québec."

La théorie peut-elle apporter des éléments de résolution à un conflit dont les ressorts semblent noués aussi inextricablement? Modeste, Daniel Weinstock annonce qu'il ne croit plus à la solution universelle que prétendent si souvent traquer les philosophes. Vouloir appliquer indifféremment une seule grille d'analyse et de solution aux problèmes posés par le multiculturalisme et le pluralisme au sein de sociétés différentes est une erreur aux effets catastrophiques. La "solution passe-partout" n'est porteuse que d'échec: ignorant les particularités historiques d'un conflit, par exemple, elle ne comporte aucun espoir d'attirer l'intérêt des différents partis impliqués. "Nous devons repenser la relation entre théorie et pratique. La théorie doit démontrer davantage d'humilité. Le rôle d'une théorie normative n'est pas tant l'imposition d'une solution unique à un conflit, mais plutôt l'évaluation des solutions possibles émergeant de la situation elle-même."

"Les éthiques procédurales très formelles, du type habermassien, notamment, et qui m'ont déjà influencé, me laissent aujourd'hui sceptique. Comment assurer le passage de la théorie à la pratique? Certes, je crois encore beaucoup à l'idée du procéduralisme, je suis persuadé que le rôle de l'État est de fournir des règles de jeu équitables, un cadre à l'intérieur duquel les individus et les groupes peuvent coexister. Car contre le concept de procédure en philosophie politique, se tient la conception d'une

philosophie politique téléologique, c'est-à-dire portée vers une fin particulière... L'État ne devrait pas se donner comme but la promotion de fins particulières (nationale ou religieuse), car il n'existe pas une société au monde où cette fin ne sera pas disputée par une part importante de la population. Cette fin, s'il doit y en avoir une, doit s'imposer par un processus démocratique, et non pas être imposée par un État s'en constituant le porte-étendard."

À l'appui envers le procéduralisme se joint donc une intimation de modestie aux éthiques procédurales formelles et autres théories normatives. "Prenons un exemple concret et proche de nous, l'accord du Lac Meech. Je ne pense pas qu'un quelconque philosophe aurait pu, du haut de sa théorie, déduire autant le contenu de Meech que le processus qui y a mené. Ce fut le résultat de compromis, d'histoires entre politiciens, comme on le sait. Ignorer cela, de la part d'un philosophe politique, c'est nier un aspect fondamental de son objet lui-même. Je n'en pense pas moins que la théorie normative a un rôle. Mais la philosophie politique doit toujours demeurer sensible aux particularités des situations concrètes, elle doit toujours tenir compte du fait que les particularités de contextes spécifiques exercent une puissante contrainte sur les solutions envisageables dans des cas précis."

"Les difficultés structurelles de l'Espagne et de la Catalogne, des Flamands et des Wallons de Belgique, pour semblables qu'elles paraissent avec les nôtres, ne commandent pas nécessairement les mêmes solutions. Il n'y a pas nécessairement de modèle exportable de solution de conflit... Il est trompeur de comparer au modèle fédératif européen les éventuels rapports d'un Québec souverain au reste du Canada, ou aux États-Unis. On a beaucoup écrit là-dessus, mais je crois que c'est une grande bêtise que d'imaginer que ce modèle, tout à fait viable en Europe, serait un gage de succès ici. L'équilibre tacite des forces européennes n'existe pas ici, et ne pourrait faire office de caution... L'importation de ce modèle, chère à une certaine frange du mouvement souverainiste québécois, est un leurre, une lubie, voire même un danger. Le poids démographique et économique québécois est insuffisant pour imposer à ses voisins un tel arrangement. La tentative d'importation (ou d'exportation) de telles solutions commande un seul mot d'ordre: la prudence." ♦



SOCIÉTÉ DE PHILOSOPHIE DU QUÉBEC

APPEL DE CANDIDATURES

DIRECTION DE LA REVUE *PHILOSOPHIQUES*

Invitation est faite à toute personne désirant porter sa propre candidature ou celle d'une autre personne au poste de direction de la revue *Philosophiques*, organe de la Société de philosophie du Québec.

PROFIL

1. Compétence philosophique reconnue : publications, subventions de recherche
2. Connaissance du milieu philosophique national et international, plus particulièrement francophone
3. Engagements dans les institutions d'enseignement, de recherche et d'animation de la vie philosophique (revues, sociétés savantes, etc.)
4. Personne reconnue pour son ouverture par rapport aux diverses tendances philosophiques et ses relations avec les diverses institutions philosophiques
5. Expérience dans l'édition scientifique
connaissance des techniques et procédures utilisées dans l'édition, notamment les outils informatiques, les codes typographiques (classiques et électroniques)
connaissance des ressources internet pertinentes à la fonction

6. Compétence dans la gestion d'une revue scientifique

connaissance des programmes de subvention des revues savantes

expérience dans la préparation de demandes de subventions

aptitude à gérer une revue dans le cadre d'une institution hôte

aptitude à diriger un comité de rédaction d'une revue et à coordonner les opérations avec les personnes impliquées dans le processus de production et de gestion de la revue

Les personnes intéressées sont priées de joindre un curriculum vitae et d'indiquer en quoi elles croient être à même de remplir la fonction. Dans les cas où une personne propose un candidat ou une candidate, le comité de nomination demandera à la personne visée de fournir un curriculum vitae.

Membres du comité : Yvan Cloutier (Collège de Sherbrooke), Danièle Letocha (Université d'Ottawa), Claude Savary (Université du Québec-à-Trois-Rivières), Michel Seymour (Université de Montréal).

Prière d'adresser toute correspondance à :

Michel Seymour
Département de philosophie
Université de Montréal
C.P. 6128 Succursale Centre-ville
Montréal, H3C 3J7
t:514 343-5933
f:514 343-7899
seymour@ere.umontreal.ca

Date limite : 31 décembre 1996



**SOCIÉTÉ DE PHILOSOPHIE
DU QUÉBEC**

Case postale 1370
Place Bonaventure
Montréal (QC) Canada H5A 1H2

Tél. et téléc. : (514) 987-3000 poste 6712
internet : spq@er.uqam.ca

Votre adhésion à la SPQ vient à échéance le :

**FORMULAIRE D'ADHÉSION, DE
RENOUVELLEMENT D'ABONNEMENT ET
DE CHANGEMENT D'ADRESSE**

Adhésion ou renouvellement

Changement d'adresse

Cette adhésion vous donne droit au *Bulletin* de la SPQ et à la revue *Philosophiques* (toutes taxes et frais inclus).
Veuillez compléter LISIBLEMENT. En cas de changement, indiquez seulement vos nouvelles coordonnées.

NOM		PRÉNOM	
ADRESSE POSTALE		CODE POSTAL	
VILLE, PROVINCE		PAYS	
INSTITUTION		FONCTION	
TÉLÉPHONE À LA RÉSIDENCE		TÉLÉPHONE AU TRAVAIL	
TÉLÉCOPIEUR		ADRESSE ÉLECTRONIQUE	

• **STATUT (veuillez cocher la catégorie de membre et la tarification)**

MEMBRE ORDINAIRE

Personne détenant un diplôme ou poursuivant des études en philosophie.

MEMBRE ASSOCIÉ

Personne intéressée aux buts de la Société.

Tarif régulier : 1 an 50\$ 2 ans 90\$ 3 ans 120\$

Tarif étudiant : 1 an 30\$ 2 ans 55\$ 3 ans 75\$

MEMBRE INSTITUTIONNEL : centre de recherche, groupe, société, etc.

Tarif institutionnel : 1 an 80\$ 2 ans 145\$ 3 ans 195\$

Vous recevrez un reçu d'impôt pour le total de votre paiement pour l'année fiscale où le paiement a été fait.

• **MODE DE PAIEMENT (veuillez compléter et inclure votre paiement s'il y a lieu)**

Chèque ou mandat

Argent comptant

Carte de crédit Visa Veuillez indiquer le numéro de la carte, la date d'expiration, la date de transaction et signer.

Numéro de carte de crédit: _____

Date d'expiration: _____

Signature : _____

Date de la transaction: _____

Paiement annuel pré-autorisé par carte Visa Le paiement sera fait entre le 10 et le 20 décembre de chaque année.

Veuillez adresser ce formulaire a/s du trésorier à l'adresse qui figure ci-dessus.
Tarifs valables jusqu'au premier juillet 1997.