

## CANADIAN THESES ON MICROFICHE

I.S.B.N.

## THESES CANADIENNES SUR MICROFICHE



National Library of Canada  
Collections Development Branch

Canadian Theses on  
Microfiche Service

Ottawa, Canada  
K1A 0N4

Bibliothèque nationale du Canada  
Direction du développement des collections

Service des thèses canadiennes  
sur microfiche

### NOTICE

The quality of this microfiche is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us a poor photocopy.

Previously copyrighted materials (journal articles, published tests, etc.) are not filmed.

Reproduction in full or in part of this film is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30. Please read the authorization forms which accompany this thesis.

THIS DISSERTATION  
HAS BEEN MICROFILMED  
EXACTLY AS RECEIVED

### AVIS

La qualité de cette microfiche dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de mauvaise qualité.

Les documents qui font déjà l'objet d'un droit d'auteur (articles de revue, examens publiés, etc.) ne sont pas microfilmés.

La reproduction, même partielle, de ce microfilm est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30. Veuillez prendre connaissance des formules d'autorisation qui accompagnent cette thèse.

LA THÈSE A ÉTÉ  
MICROFILMÉE TELLE QUE  
NOUS L'AVONS REÇUE

ENDOCTRINEMENT ET ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

par Jean-Luc Beaudet

Thèse présentée à l'Ecole des Etudes  
supérieures de l'Université d'Ottawa  
en vue de l'obtention du M.A. en  
Philosophie



Ottawa, Canada, 1982

Qu'il (le pédagogue) luy face  
tout passer par l'estamine et ne l'ôge rien  
en sa teste par simple autorité et à crédit;  
les principes d'Aristote ne luy soyent  
principes, non plus que ceux des Stoiciens  
ou Epicuriens. Qu'on luy propose cette  
diversité de jugemens: il choisira s'il  
peut, sinon il en demeurera en doute.

(Montaigne, Essais, Livre I,  
ch. XXVI: "De l'institution  
des enfans")

## TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION . . . . .	1
PREMIERE PARTIE: QU'EST-CE QUE L'ENDOCTRINEMENT? . . . .	10
1) La matière de l'enseignement. . . . .	15
2) La méthode. . . . .	27
3) Le patient et sa condition. . . . .	37
4) L'agent et ses intentions . . . . .	40
5) Les conséquences de l'enseignement. . . . .	53
6) Les circonstances . . . . .	65
DEUXIEME PARTIE: L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE. . . .	72
1) Les conditions de l'enseignement collégial. . . .	73
2) Neutralité et impartialité. . . . .	75
3) Pluralisme doctrinal et alternatives. . . . .	82
4) Quelques difficultés. . . . .	86
A) Education et neutralité . . . . .	86
B) Possibilité de la neutralité. . . . .	96
CONCLUSION . . . . .	108
BIBLIOGRAPHIE. . . . .	115

## INTRODUCTION

Tout philosophe sait bien qu'il n'est pas facile d'exprimer une conception de l'enseignement de la philosophie qui n'engage pas elle-même une conception de la philosophie et, finalement, une philosophie<sup>1</sup>.

Cet essai tentera de relever le défi, du moins si l'on entend "une philosophie" au sens le plus restreint de l'expression. C'est qu'en effet, lorsqu'est soulevé le problème de l'endoctrinement en enseignement de la philosophie, il est important de situer le débat sur un terrain pédagogico-philosophique qui soit le plus commun possible, sans quoi telle conception de l'endoctrinement et de son remède défendue par telle philosophie peut être simplement rejetée par telle autre au nom de principes philosophiques différents; dès lors aucune solution n'est plus possible puisque toute tentative de solution se trouve elle-même entachée de partisanerie, ce qui fait précisément question. Tout le problème se dissout alors dans celui de l'éternelle contradiction des philosophies particulières qui, en milieu pédagogique, tenteraient de s'exclure l'une l'autre par l'accusation d'endoctrinement. Aussi difficile à croire que cela paraisse, surtout en enseignement de la philosophie, l'endoctrinement devient alors un "faux problème", comme le pense J.-G.

---

1 A. Naud, Le Rapport Parent de l'humanisme nouveau, p. 72.

Daoust<sup>2</sup>, puisqu'il n'est qu'un concept-reflet des conflits doctrinaux entre les philosophies.

Mais précisément, c'est entrer dans une problématique qui nous paraît défectueuse que de poser en principe qu'endoctrinement et conflits soient nécessairement liés.

Le pasteur protestant dit des choses à des enfants protestants, il fait oeuvre d'éducation; il tient le même discours à des enfants catholiques, le voilà qui fait de la propagande.<sup>3</sup>

Il ne nous paraît pas qu'on doive poser la question de cette façon. Ce nous semble une erreur que de traiter du problème de l'endoctrinement à partir des accusations d'endoctrinement telles qu'on les rencontre communément. Ainsi J.-G. Daoust, après avoir remarqué que seul "l'autre" endoctrine, décrète que cet autre doit être aussi un opposé du point de vue doctrinal et conclut illico que "l'accusation est donc liée assez strictement à un antagonisme idéologique important, fondamental"<sup>4</sup>. Pourtant on ne voit nullement pourquoi il serait impossible, par exemple, qu'un kantien à l'esprit ouvert reproche à un autre kantien d'endoctriner. La méprise vient sans doute de ce que les verdicts d'endoctrinement peuvent avoir des fondements partisans; mais toute la question est justement de savoir si tous ces verdicts sont de cette nature.

---

2 J.G. Daoust, "Endoctrinement et politisation dans l'enseignement de la philosophie ou d'un faux-problème", Philosophiques, avril 1976, pp. 94-101.

3 G. Brouillet, Quelle éducation?, p. 50.

4 J.-G. Daoust, Loc. cit., p. 94.

Daoust le prend pour acquis, réduit le problème de l'endoctrinement en lui-même à certaines circonstances d'accusation<sup>5</sup>, puis se fait fort de dénoncer ensuite le "terrorisme idéologique" des tenants du "pluralisme", pluralisme qu'il considère d'ailleurs comme une position philosophique parmi d'autres. Mais nous verrons que la notion de pluralisme et son fondement ne relèvent pas proprement d'une école philosophique au sens le plus restreint, mais paraissent acceptables par tout philosophe-professeur soucieux de respecter l'autonomie intellectuelle de l'étudiant, autrement dit la raison humaine elle-même; et que si l'on peut inculquer le marxisme à tel individu, l'expression inculquer le pluralisme ne paraît pas pertinente, car le pluralisme n'est pas une doctrine philosophique à laquelle on adhère, mais une technique pédagogique consistant à présenter plusieurs positions au lieu d'une. Ainsi celui qui prend "catégoriquement" parti pour le pluralisme ne semble pas de la même famille que celui, qui, dans ses cours, prend "catégoriquement" parti pour le marxisme ou le thomisme, contrairement à ce qu'en pense Daoust.

---

5 Du moins le semble-t-il. Paradoxalement cet auteur énonce plus loin certains critères de distinction de l'endoctrinement: les facteurs extra-théoriques tels que l'intimidation etc. Il y aurait donc un endoctrinement faux-problème qui serait l'endoctrinement théorique, et un endoctrinement réel qui serait l'endoctrinement extra-théorique. Mais l'endoctrinement théorique est-il vraiment un faux-problème? C'est ce que Daoust règle un peu vite, nous semble-t-il.

En dissociant tout à fait le problème de l'endoctrinement de celui des conflits de doctrines et de valeurs, nous ne voulons pas dire que ces derniers problèmes n'existent pas. Un professeur de philosophie, fort de sa position de pouvoir social et idéologique, a-t-il le droit de prôner un athéisme militant si la population environnante est religieuse et s'y oppose? Le problème des conflits de valeurs et du pouvoir idéologique de l'école est un problème très réel de morale sociale. Il est cependant distinct de celui de l'endoctrinement. Le malheur est que la confusion soit facile. Lorsqu'en 1978 le Conseil supérieur de l'éducation émettait l'hypothèse

qu'il pourrait opportunément être considéré d'introduire dans la loi des collèges une clause touchant une sorte de neutralité idéologique des enseignements<sup>6</sup>,

il n'était pas clairement discernable si le principal problème en cause était l'endoctrinement ou les conflits de valeurs. Le Conseil faisait état de propagande, de dogmatisme, d'intolérance; mais il faut dire qu'il entendait se faire l'écho de certaines plaintes formulées par des citoyens et d'un "sentiment largement répandu". Il devient alors très difficile de cerner les motifs précis et réels de ces plaintes: était-ce l'endoctrinement comme non respect de l'étudiant, ou était-ce simplement les

---

6 "Polarisations culturelles et politiques dans l'enseignement de la philosophie et d'autres disciplines au collège", Conseil supérieur de l'éducation, mars 1978, P. 4.

conflits idéologiques entre les plaignants et certains professeurs de philosophie des collèges? Dans ces conditions la "neutralité idéologique" pouvait tout aussi bien être interprétée comme tactique idéologique que comme moyen de prévention contre tout endoctrinement, ce qui faisait perdre du crédit à la recommandation du Conseil. De fait, certains membres du Conseil enregistrèrent leur dissidence à l'égard de la recommandation en question. M. Marcel Pépin le fit par écrit. Cet antagonisme constitue précisément notre problème: d'aucuns voient dans une certaine neutralité un bon moyen d'éviter l'endoctrinement, d'autres n'y voient que tactique idéologique.

Pour éviter l'écueil de cette antinomie, le problème de l'endoctrinement doit être considéré en faisant abstraction le plus possible des conflits entre philosophies particulières, à partir de considérations proprement pédagogiques. Et s'il est vrai, comme l'écrit Jacques Maritain, que "toute théorie pédagogique est fondée sur une conception de la vie et ressortit par suite nécessairement à la philosophie"<sup>7</sup>, il est aussi vrai que tout philosophe-professeur, et donc en un sens toute philosophie qui s'enseigne, doivent se soumettre à la nature même du procédé de l'apprentissage philosophique, c'est-à-dire à celle de la raison devant examiner ses prémisses avant d'aller à ses conclusions. Tout philosophe, en tant que

---

7 J. Maritain, Préface à F. de Hovre, Essai de philosophie pédagogique, p. VIII.

pédagogue, devrait vouloir éviter l'endoctrinement, philosophie personnelle à part. Il y a là un terrain pédagogique commun (au moins en puissance) qui permet, croyons-nous, de faire abstraction au maximum des conflits philosophiques qui pourraient donner lieu au surgissement d'autant de théories pédagogiques qu'il y a de philosophies. D'autre part, tel point partiel de théorie pédagogique peut n'impliquer qu'une conception de la vie tout aussi partielle, ne présupposant aucune conception précise du bonheur, ne fixant pas les fins globales de l'éducation et de la société, etc. ; ce qui permet davantage d'éviter les conflits philosophiques et de trouver le terrain commun recherché. Et précisément il nous semble qu'il n'est pas besoin d'un vaste édifice philosophique hautement particularisé pour traiter du problème de l'endoctrinement. L'exiguïté de notre sujet, qui circonscrit en même temps les limites de cet essai, nous autorise à ne pas trop nous impliquer sur le terrain d'une théorie générale de philosophie de l'éducation. Ce dégagement nous permettra, nous l'espérons, d'élaborer de façon relativement crédible pour "les philosophies" une tentative de solution au problème de l'endoctrinement philosophique au collège; problème qui semble réel, ou en tout cas qui a été soulevé par Daoust et le Conseil supérieur de l'éducation, et dont la pertinence ne paraît pas douteuse.

Nos postulats de départ, qui nous paraissent suffisamment communs (au moins en puissance) ou pouvant

être acceptables pour tout enseignant de philosophie au collège, sont les suivants:

1) Le concept d'endoctrinement véhicule une connotation péjorative en ce sens qu'il désigne un viol de l'autonomie de pensée;

2) L'autonomie de pensée implique que les jugements philosophiques de l'éduqué originent réellement de sa personne et de sa propre raison.

3) C'est à bon droit que les actuels Cahiers de l'enseignement collégial décrivent les objectifs généraux des cours de philosophie au collège en termes "d'autonomie de pensée et d'action".

Il est à noter que ces postulats mettent en relief le caractère autodidactique de toute éducation philosophique. Ils supposent qu'une intelligence ne doit appartenir qu'à celui en qui elle existe, et que le professeur de philosophie n'a pas à se l'approprier ou à la soumettre à autre chose qu'elle-même, fût-ce sous prétexte de la développer. Nous prenons pour acquis dès le départ que les éventuelles vérités n'ont pas à s'imposer à l'étudiant, mais qu'au contraire c'est l'esprit éduqué seul qui a à juger des éventuelles vérités. Respecter l'autonomie consiste à laisser les esprits voir les choses de leur propre chef, c'est-à-dire à les laisser être eux-mêmes. Nous considérons cette définition comme une convention hypothétique de départ, dont on peut retrouver des éléments dans les Cahiers de l'enseignement collégial, où il est

notamment question pour l'étudiant de prendre ses distances face aux préoccupations personnelles et professionnelles, et d'éviter les manipulations. Il semble que nos postulats puissent être acceptables par les enseignants de philosophie du niveau collégial, puisqu'en principe leur enseignement doit respecter les objectifs décrits dans les Cahiers. Il est bien certain cependant que dans l'absolu ces postulats ne sont pas les seuls possibles; c'est donc dire que les conclusions de cet essai ne le seront pas non plus (dans l'absolu): celles-ci seront au contraire dépendantes de l'acceptation de nos postulats hypothétiques, que nous n'entendons pas imposer, mais seulement proposer.

Dans un premier temps nous tenterons de cerner le plus précisément possible la nature et les conditions de l'endoctrinement en milieu pédagogique. Cette analyse conceptuelle et descriptive nous fera ensuite déduire, en deuxième partie, le bien-fondé d'un idéal de neutralité théorique des cours de philosophie obligatoires dispensés dans les CEGEP, étant admis les postulats ci-haut et la conception de l'autonomie qu'ils véhiculent. Notre première partie constitue donc le lien logique unissant nos postulats d'introduction et nos conclusions de deuxième partie.

Au niveau collégial il n'y aura que deux façons d'éviter les formes les plus nocives d'endoctrinement: la neutralité théorique ou l'élimination des cours obligatoires de philosophie. Comme il n'entre pas dans le cadre de

cet essai de justifier la conservation ou la disparition de ces cours, nous dirons: dans les circonstances en cause, si nous voulons éviter l'endoctrinement, cet enseignement doit être neutre. Nos conclusions seront donc du même type que celle du Conseil supérieur de l'éducation, quoique déduites de prémisses différentes.

## PREMIERE PARTIE

### QU'EST-CE QUE L'ENDOCTRINEMENT?

Le concept d'endoctrinement n'est pas simple. Si, en français, le mot véhicule presque toujours une connotation évaluative négative, il ne semble pas qu'il en soit ainsi pour l'anglais indoctrination. E.L. Pincoffs distingue l'endoctrinement défendable de l'endoctrinement condamnable:

To say that a person has been indoctrinated is (...) to say that he has been imbued with a doctrine, idea, or opinion. Indoctrination, if this definition be accepted, need not be a bad thing; because it is sometimes morally justifiable to become imbued with a doctrine<sup>8</sup>.

Par exemple, continue cet auteur, une personne travaillant pour un parti politique ou un nouvel enseignant d'une école expérimentale peuvent avoir besoin d'intégrer profondément telle ou telle théorie afin de pouvoir faire face à toutes les éventualités auxquelles l'action les confrontera; il devient alors profitable pour ces personnes de se soumettre à, mettons, des séances d'endoctrinement intensif, où les contenus doctrinaux politiques ou pédagogiques imprégneront la personnalité de la manière voulue. Ici la personne a choisi d'être endoctrinée. Tel ne serait pas le cas de l'endoctrinement moralement condamnable, où le sujet serait endoctriné

---

8 E.L. Pincoffs, "On avoiding moral indoctrination", in J.F. Doyle (Ed.), Educational Judgments, p. 61.

contre sa volonté, ce qui constituerait un viol d'autonomie<sup>9</sup>.

Pour nous, nous réglerons cette question purement verbale en considérant uniquement le sens péjoratif du concept, avec l'immense majorité des auteurs: nous dirons simplement que l'endoctrinement volontaire n'est pas un endoctrinement, et qu'il devrait être nommé d'un autre nom. Que si on nous refuse cette concession, alors nous dirons que dans les limites de cet essai il ne sera question que de bad indoctrination.

Le concept d'endoctrinement implique donc un jugement péjoratif sur une situation d'enseignement. Il semble suggérer qu'un individu abuse de sa position d'influence, la plupart du temps professorale. On parle rarement d'endoctrinement à l'issue d'une conversation entre amis où l'un des intervenants a convaincu l'autre, sauf peut-être dans les cas où l'un d'entre eux dépasse significativement l'autre en culture, intelligence, âge, etc., bref dans les cas où l'un des deux jouit d'une situation analogue à celle d'un professeur, à savoir d'une situation d'autorité ou disons d'ascendance. Comme le mot signifie littéralement implantation de doctrine, il connote une sorte d'activité causale sur l'élève, qu'on ne peut

---

9. Cas de l'endoctrinement condamnable: "(The pupil) has not deliberated about and then chose certain doctrines in which he then wishes to become indoctrinated, but he is indoctrinated willy nilly" (Loc. cit., p. 62.)

confondre avec l'éducation puisque ce dernier concept n'est nullement péjoratif. Dans l'endoctrinement tout se passe comme si la causalité était transitive, comme si elle s'imposait au lieu de se soumettre à l'intelligence de l'éduqué, qui resterait comme un réceptacle que l'on remplirait de croyances d'un certain type sans trop lui demander son avis. Saint Thomas d'Aquin dirait que dans l'éducation le maître doit être cause instrumentale de la science de l'élève<sup>10</sup>, et que l'endoctrinement viole ce caractère de causalité instrumentale.

Il est à noter que le mode d'influence de l'endoctrinement est particulier. Il ne se confond pas avec celui de la propagande ou du conditionnement, concepts voisins souvent confondus. L'endoctrinement, qui contient le mot doctrine (doctus), semble impliquer une plus grande sophistication intellectuelle, comme si l'endoctriné devait posséder un savoir et être ensuite capable de le défendre ou du moins de discuter à son sujet. Ce que n'impliquent pas le conditionnement et la propagande, qui semblent des processus concernant surtout la structure psychologique et passionnelle des individus. H.A. Meynell fait remarquer qu'une distinction de ce genre paraît artificielle<sup>11</sup>. Peut-être. Mais ni plus ni moins

---

10 S. Thomas, Le Maître, Questions disputées de Veritate, Q. 11, art. 1, rép. F.

11 H.A. Meynell, "Moral education and indoctrination", Journal of moral education, Oct. 1974, p. 18: "It seems artificial to restrict the term indoctrination to the imposing of beliefs rather than attitudes".

artificielle que le langage lui-même; et pour les besoins de la clarté il vaut sans doute mieux se soumettre à l'usage le plus courant des mots ou à ce que l'étymologie suggère. En conséquence il nous paraît inopportun de citer comme exemples d'endoctrinement l'obligation pour des enfants d'école de porter serment au drapeau américain<sup>12</sup>, ou la publicité en faveur de l'achat de savon<sup>13</sup>. Il ne paraît pas heureux de parler d'endoctrinement émotionnel comme le fait Paske<sup>14</sup>. Le concept de conditionnement psychologique semble bien plus juste<sup>15</sup>. La propagande, quant à elle, serait plus simpliste (slogans, etc.), plus immédiate et sans contenu théorétique élaboré. Les critères que Daoust suggère pour définir le véritable endoctrinement<sup>16</sup>, à savoir influence massive de facteurs extra-théoriques, intimidation, menace, pression de groupe, sont à mettre au

---

12 H. Schofield, The Philosophy of Education: an Introduction, p. 180.

13 G.H. Paske, "Education and the problem of indoctrination", Philosophy of Education: Proceedings, 1972, p. 94.

14 G.H. Paske, Loc. Cit., p. 99.

15 J. Wilson, in I.A. Snook (Ed.), Concepts of Indoctrination, p. 103: "Inculcation of feeling is conditioning and inculcation of beliefs is indoctrination".

16 J.G. Daoust, "Endoctrinement et politisation dans l'enseignement de la philosophie ou d'un faux-problème", Loc. cit., p. 96.

compte du conditionnement, de la propagande ou même de la violence. Faire croire subtilement à des membres d'une classe en milieu ouvrier qu'ils devraient s'orienter vers des métiers manuels, mais sans inculquer de contenu proprement intellectuel, simplement par des activités parascolaires, ne constituera pas pour nous un endoctrinement, comme ce l'est pour J.P. White<sup>17</sup>; non plus que ne le sera, comme le veut R.G. Woods<sup>18</sup>, l'influence d'un professeur à l'esprit critique et ouvert, mais dont le comportement véhiculerait une certaine notion de l'autorité.

L'endoctrineur est habituellement celui qui croit sincèrement en une théorie qu'il estime vraie, juste, profitable, et à ce titre comme devant être acceptée par tous. Il défend sa position le plus efficacement possible à l'aide d'arguments, et ainsi dépasse le conditionnement et la propagande; mais néanmoins sa démarche ne peut être totalement rationnelle puisqu'elle viole la nature du processus éducatif, avons-nous entrevu. Aussi Wilson peut-il écrire à bon droit: "Indoctrination occupies a kind of halfway between conditioning and rationality".<sup>19</sup>

---

17 J.P. White, in I.A. Snook (Ed. ), Concepts of Indoctrination, p. 194.

18 R.G. Woods, "Critical comments on Mr. A.G. Davey's 'Education or indoctrination'", Journal of Moral Education, Oct. 1972, pp. 75-76.

19 J. Wilson, in I.A. Snook (Ed.), Concepts of Indoctrination, p. 20.

En quoi l'endoctrinement n'est-il pas un processus tout à fait rationnel? Les auteurs suggèrent quatre critères principaux: le statut des connaissances communiquées, la méthode utilisée par le professeur, ses intentions, les conséquences sur la vie intellectuelle de l'éduqué. Nous les examinerons tour à tour.

1) La matière de l'enseignement

On parle rarement, pour ne pas dire jamais, d'endoctrinement en algèbre, géologie ou physique; il en est question plutôt dans des aires comme la philosophie, la politique, la religion, l'éducation morale. Ceci a conduit un fort contingent d'auteurs, particulièrement réticents à admettre la possibilité d'un endoctrinement en mathématiques, à statuer que l'endoctrinement devait avoir un objet propre, à savoir un type de thèse ou d'ensemble de thèses qu'ils appellent "doctrine". Mais qu'est-ce qu'une doctrine?

Considérons tout d'abord les critères de type positiviste-empiriste.

M. Nagai tient que

In regard to content, teaching is primarily concerned with objective valid knowledge, such as the sciences, mathematics and logic. Indoctrination is concerned, on the other hand, primarily with subjective unverifiable knowledge, such as national ideals, class ideologies, family norms, mores, moral convictions, religious creeds and the like<sup>20</sup>.

---

20 M. Nagai, Education and Indoctrination, p. 14.

Pour cet auteur, ce sont les canons de la méthode scientifique qui distinguent le savoir objectif des opinions subjectives<sup>21</sup>; le contenu du véritable enseignement est logiquement cohérent et empiriquement confirmé, au sens où les sciences expérimentales entendent ces concepts. La matière de l'endoctrinement est donc hors du champ des sciences expérimentales en tant que telles, c'est-à-dire dans la mesure où la méthode est respectée. La même idée est reprise par I.M.M. Gregory et R.G. Woods:

If there are no doctrines then there is no question of indoctrination arising. Thus there is no question of indoctrinating in the sphere of science, if the canons of scientific practice are adhered to<sup>22</sup>.

Conscients des problèmes posés, dans une perspective empiriste, par la vérifiabilité scientifique (verifiable knowledge), certains préfèrent parler de réfutabilité. La doctrine, contrairement à la théorie scientifique, serait posée comme absolument vraie et dès lors comme irréfutable<sup>23</sup>. P. Smart remarque à son tour que certaines théories scientifiques très générales ne lui semblent pas plus réfutables que vérifiables, et qu'il vaut mieux considérer la différence science-doctrine, étant acquis que la vérifiabilité n'est l'affaire ni de

---

21 Ibidem, p. 27: "The final criteria for judging whether a certain instruction is indoctrination or not is based on canons of scientific procedure". Cf. aussi p. 55.

22 I.M.M. Gregory & R.G. Woods, in I.A. Snook (Ed.), Concepts of Indoctrination, p. 173.

23 A.C. Kazepides, "The grammar of Indoctrination", Philosophy of Education: Proceedings, 1973, p. 275.

l'une ni de l'autre, en termes d'attitude du sujet connaissant plutôt que de réfutabilité : "Whereas propositions of science are tentative and provisional, doctrines must be true and immutable"<sup>24</sup>.

Pourtant on ne voit pas bien pourquoi toute doctrine prétendrait nécessairement à la vérité certaine. Est-il impensable qu'un professeur national-socialiste endoctrine ses élèves en présentant la théorie des races comme hautement probable, mais quand même ouverte à la critique scientifique sérieuse? Cette théorie est susceptible de donner lieu à un endoctrinement, et doit par conséquent constituer une espèce de doctrine; et pourtant elle est réfutable en principe et peut être considérée telle par son défenseur et endoctrineur. Il faut donc autre chose pour distinguer la doctrine.

De plus, l'endoctrinement semble tout à fait possible en science. Supposons tel orgueilleux chercheur-professeur de physique, très fier d'une de ses récentes découvertes, qui inculquerait sa théorie à ses étudiants en ne mentionnant aucune des théories adverses aussi plausibles que la sienne, ou en les présentant sous un jour défavorable. Ne serait-ce pas là de l'endoctrinement? Et ceci se passerait en physique. Ne parlons pas de la psychologie...

---

24 P. Smart, "The concept of indoctrination", in G. Langford & D.J. O'Connor (Ed.), New Essays in the Philosophy of Education, p. 42.

A moins de vouloir nier le caractère scientifique du contenu, il faudra bien reconnaître que la science expérimentale n'exclut pas le concept de doctrine, ou bien affirmer que l'on endoctrine pas qu'avec des doctrines. D'autre part considérer comme invérifiable et/ou subjectif tout ce qui n'est pas science expérimentale ou mathématique, c'est faire sien un parti-pris philosophique qui pourrait lui-même être l'objet d'un endoctrinement: il vaut donc mieux s'éloigner de ces eaux si nous voulons conserver notre crédibilité auprès des philosophies non positivistes. La même remarque s'applique évidemment à une approche empiriste de type réfutationniste.

On a essayé de définir la doctrine par son incertitude: sa fausseté ou sa vérité ne serait pas établie (not known to be true or false property)<sup>25</sup>: les faits et les faussetés manifestes ne pourraient constituer des doctrines et ne seraient donc pas susceptibles de donner lieu à un endoctrinement, au contraire du marxisme ou du catholicisme<sup>26</sup>. Suivant cette définition, la question de savoir combien de fois Gladstone a reniflé tel jour serait doctrinale<sup>27</sup>; Woods a donc cru bon de modifier sa première version et de poser plutôt comme critère l'accord quant aux moyens de vérification

---

25 I.M.M. Gregory & R.G. Woods, Loc. cit., p. 171.

26 Exemples de Woods et Gregory, Loc. cit.

27 J.P. White, in I.A. Snook (Ed.) Loc. cit., p. 193.

et de réfutation: là où cet accord n'existe pas nous sommes en face de doctrines, qu'il appelle aussi des propositions "non-prouvables":

The distinction is between propositions in relation to which, whether they are in fact true or not, there is no disagreement as to the sort of evidence that would count to show whether they were true or false (provable propositions), and propositions in relation to which there is no such agreement (unprovable propositions)<sup>28</sup>.

En ce sens, selon cet auteur, sont doctrinales la morale, la religion, la politique<sup>29</sup>. Le même critère est repris par J. Wilson<sup>30</sup>, qui avait posé auparavant un premier critère de distinction: le désaccord des personnes sensées (sane and sensible person), mais cette fois-ci portant sur les propositions doctrinales elles-mêmes:

These beliefs are uncertain in this sense: that it is not true that any sane and sensible person, when presented with the relevant facts and arguments, would necessarily hold the beliefs. We might put this by saying that there was no publicly-accepted evidence for them, evidence which any rational person would regard as sufficient<sup>31</sup>.

---

28 R.G. Woods & R. St.C. barrow, An Introduction to Philosophy of Education, p. 66.

29 Ibidem, p. 68.

30 J. Wilson, "Education and indoctrination", in T.H.B. Hollins (Ed.), Aims in Education, pp. 29-30: "For a scientific question (...) we are agreed in principle about how to answer. But with metaphysical and moral questions we are not agreed (...) We don't know how to do metaphysics or morals."

31 Loc. cit., p. 27-28.

Il n'est pas difficile de voir les problèmes posés par cette approche. Car en effet qui comptera pour personne sensée? Tous les marxistes, tous les religieux, tous les politiciens se croient sensés. Si nous les considérons tels nous ne pourrions plus qualifier leur doctrine d'incertaine puisque le critère de certitude est leur bon sens même<sup>32</sup>. Ils n'ont qu'à dire, peut-être avec raison, que leurs contradicteurs, en tant qu'ils les contredisent, ne sont pas sensés sur ce point. Rien n'empêche que des gens sensés fassent erreur. Par conséquent il est possible qu'une théorie soit certaine mais qu'un nombre immense de gens sensés la récuse: elle n'en est pas moins certaine. Quant à l'évidence publiquement acceptée, l'on peut rétorquer que la certitude n'est pas affaire de vote démocratique mais d'argumentation<sup>33</sup>. Sinon il faudra reconnaître que la théorie héliocentrique de l'univers était incertaine et "doctrinale" sous prétexte qu'elle était rejetée à l'époque de Galilée, et par des gens des plus sensés, et encore sur la base d'arguments publiquement acceptés.

Le critère de l'accord ne semble pas davantage recevable pour distinguer les propositions prouvables des non prouvables. Wilson fait tout à fait sien le scepticisme métaphysique et moral à l'aide de l'argument des

---

32 E.L. Pincoffs, "On avoiding moral indoctrination", Loc. cit., p. 60.

33 P. Smart, "The Concept of indoctrination", Loc. cit., p. 38.

contradictions des philosophes. Mais on ne voit pas pourquoi le désaccord au niveau de la méthodologie argumentative impliquerait l'impossibilité de preuve démonstrative dans un domaine donné. Il est possible que ces preuves existent réellement et que ceux qui sont en désaccord avec celles-ci aient tort, tout simplement. Comment le prouver? Il s'agit là de problèmes philosophiques auxquels il faut se confronter activement pour tâcher de leur trouver une solution. Mais regarder les choses du dehors, en prenant pour acquis que la solution est inconnue ou impossible sous prétexte que les gens ne s'entendent pas, c'est régler gratuitement et antérieurement à tout examen une question philosophique cruciale. D'ailleurs cette doctrine de scepticisme moral et métaphysique serait, suivant le principe, elle-même problématique puisque rejetée par bon nombre de philosophes.

Au lieu de parler de domaine où la vérité ou la fausseté démontrées ne sont pas possibles, il est bien préférable de parler d'aire théorique à risque élevé d'erreur<sup>34</sup>, de sujets discutables<sup>35</sup>, davantage susceptibles d'être l'objet de doute<sup>36</sup>. Le critère de l'accord et du désaccord peut être utilisé jusqu'à un certain point ici, sans nous faire verser dans le scepticisme pour autant. Comme le voit bien Snook, l'accord ou le désaccord parmi les personnes

---

34 P. Smart, Loc. cit., p. 40.

35 A. Flew, in I.A. Snook (Ed.), Concepts of Indoctrination, p. 108.

36 I.A. Snook, in I.A. Snook (Ed.), Concepts of Indoctrination, p. 160.

compétentes<sup>37</sup> est un bon indice, non pas de vérité ou de fausseté, mais de degré de plausibilité. L'accord n'est rien d'autre au fond qu'un argument d'autorité; le désaccord chez les experts ou les gens informés ne nous condamne donc pas nécessairement au doute éternel, mais reste un signe que la matière en cause constitue un terrain glissant ou difficile.

Si nous acceptons de définir la doctrine par le critère du douteux ou mieux par celui du risque élevé d'erreur, nous nous heurtons à la remarque déjà citée: Gladstone a reniflé tant de fois tel jour serait une doctrine, malgré le caractère factuel direct de l'énoncé. Mais la simple déformation de faits historiques ne peut-elle pas constituer un endoctrinement? Sans doute.

Doctrine ou non, toute discipline où il y a place pour le doute sera alors susceptible de laisser place à un endoctrinement. Le vocable "doctrine" ne nous est donc plus d'aucune utilité, du moins dans son acception courante, qui semble exclure les énoncés factuels directs, tels ceux de la science historique.

Il convient ici de cerner davantage le concept de douteux. Appliquons le concept à la discipline philosophique, où l'endoctrinement semble certainement possible. Nous ne pouvons affirmer a priori que toutes les philosophies et leurs énoncés soient douteux: il nous faut laisser cette question ouverte. Nous dirons donc que la plupart des problèmes philosophiques présentent des alternatives

37 I.A. Snook, Indoctrination and Education, pp. 60-61.

vraisemblables. Comme le vraisemblable est compatible avec le faux, rien n'empêche que la vérité philosophique soit a priori possible hors de tout doute (y compris celle du scepticisme), mais qu'à la fois son contraire reste vraisemblable. Et de fait toutes les grandes philosophies ressemblent au vrai de quelque manière. Cette nuance nous permet d'éviter de décréter que toute théorie pouvant servir à endoctriner soit douteuse intrinsèquement, auquel cas il faudrait admettre a priori que la vérité certaine du thomisme ou du marxisme est impossible; et d'autre part elle permet de rendre compte de ce que l'endoctrinement ne puisse intervenir que là où différentes options théoriques sont possibles en quelque façon.

L'endoctrinement n'a donc lieu que là où des alternatives vraisemblables sont possibles<sup>38</sup>.

---

38 Ceci est la formule de P. Smart, ("The concept of indoctrination", Loc. cit., pp. 36-37) légèrement modifiée: cet auteur parle d'alternatives "légitimes" ou/et "logiquement justifiées"; mais si telle philosophie particulière est la vraie philosophie, elle ne peut laisser place à des alternatives légitimes ou logiquement justifiées: alors il faudra admettre que l'endoctrinement n'est pas possible en philosophie... Que si l'on décrète que les alternatives sont toujours justifiées en philosophie, alors c'est le scepticisme...

N.B. On prend ici "alternative" au sens de "solution de remplacement"; ce sens fréquent est accepté par le Lexis, Dictionnaire de la langue française (Larousse), mais contesté parmi les lexicographes. Selon Littré, on ne peut choisir entre deux alternatives, mais on a l'alternative entre deux options. Nous nous permettons l'usage que la majorité des dictionnaires considèrent comme relâché parce que nous ne voyons pas quelle expression pourrait mieux convenir. "Option", "choix" et les mots de ce genre portent une connotation trop volontariste, alors que nous cherchons un mot signifiant l'option de l'intelligence, la possibilité intellectuelle de "choisir" telle ou telle théorie.

L'endoctrinement peut se produire tant en histoire qu'en géographie qu'en science expérimentale, bref en toute discipline où il existe des conflits entre théories ou "faits" vraisemblables. On voit pourquoi l'endoctrinement n'est pas possible en mathématiques élémentaires, pourquoi il se produit plus souvent en philosophie ou en théorie politique qu'en science expérimentale, où la démarche de découverte s'achève le plus souvent dans le factuel. L'endoctrinement ne semble que très peu possible en grammaire française ou au niveau des faits patents, qui n'ont pas d'alternatives vraisemblables. On ne peut endoctriner quelqu'un avec l'opinion que le chien a deux têtes. Si la compétence nous fait défaut pour juger du cas des mathématiques avancées, par contre en logique l'endoctrinement semble possible, témoins les problèmes de l'induction ou des universaux, traités de façon très différente par l'épistémologie thomiste et par le courant empiriste.

Ajoutons qu'il est parfaitement possible d'endoctriner tant à l'aide de propositions vraies que fausses<sup>39</sup>. Contre I.A. Snook<sup>40</sup> nous dirons cependant que les propositions bien établies ne peuvent servir à endoctriner, si l'on entend par bien établies: sans alternative vraisemblable. Ainsi nous ne disons pas qu'un professeur de chimie endoctrine lorsqu'il inculque dogmatiquement à ses étudiants, sans qu'ils comprennent

39 J.P. White, in I.A. Snook (Ed), Loc. cit., p. 192.

40 I.A. Snook, Indoctrination and Education, p. 47.

le moins du monde les prémisses, que les gaz inertes ne s'ionisent pas: c'est que cette thèse n'a pas d'alternative vraisemblable, et un bon indice en est l'accord de la communauté des chimistes<sup>41</sup>.

Nous ne parlons pas d'endoctrinement si un professeur se sert d'un table de multiplication avec erreurs, même volontairement. D'après T.F. Green,

to focus simply on securing a right solution without understanding the nature of mathematical operation is the mathematical equivalent of indoctrination<sup>42</sup>.

Ceci est peu croyable, car à ce compte tout enseignement défectueux où les fondements des conclusions sont mal ou insuffisamment exposés, en quelque matière que ce soit, devient de l'endoctrinement. Un cours sur Kant où les étudiants ne comprennent rien des prémisses de ce philosophe mais apprennent ses conclusions, sans devenir kantien par ailleurs, constituerait un endoctrinement, ce qui n'a pas de sens. L'endoctrinement est une perversion de l'enseignement mais il ne peut être un simple enseignement défectueux, sans plus. Les meilleurs endoctrinements supposent à tout le moins une réussite de communication.

---

41 C'est ce que Snook (Ibidem, p. 60) affirme d'une autre façon: "A proposition in chemistry is supported by evidence if those who study chemistry accept this evidence (...). That is to say, evidence is related to consensus, although truth is not".

42 T.F. Green, The Activities of Teaching, p. 31.

Si l'endoctrinement ne nous semble pas impliquer nécessairement une idéologie ou une conception de la vie, comme le veut Crittenden<sup>43</sup>, il est vrai que l'endoctrinement en ces matières a davantage de portée humaine que celui qui peut se produire en science expérimentale de la nature: la vie des individus peut en être modifiée profondément et c'est sans doute pourquoi les accusations d'endoctrinement au sens de blâme moral y sont plus fréquentes: la gravité des conséquences de l'endoctrinement varie d'une matière à l'autre, et ceci peut facilement faire croire qu'il n'y a pas d'endoctrinement en science puisqu'on ne s'en plaint que très peu souvent. Et puis, comme le fait remarquer Snook<sup>44</sup>, si les motifs du professeur sont importants, il faut bien avouer que les motifs d'endoctriner en physique sont moins nombreux qu'en philosophie morale et politique.

Selon plusieurs auteurs anglo-saxons la religion constitue un terrain très propice à l'endoctrinement. Il est vrai qu'il existe bien des alternatives vraisemblables en théologie. Mais la foi peut-elle être considérée comme faisant partie d'un champ théorique? N'est-elle pas plutôt une confiance? Si oui, la cathéchèse, au contraire de la théologie, augmentera moins le danger d'endoctrinement qu'on ne le croit, puisqu'elle ne prétend pas communiquer un savoir proprement dit, mais le contenu d'une adhésion

---

43 B.S. Crittenden, in I.A. Snook (Ed.), Concepts of Indoctrination, p. 146.

44 I.A. Snook, Indoctrination and Education, p. 67.

de confiance, à prendre ou à laisser. Ainsi nous ne disons pas que la confiance des amis puisse constituer le contenu d'un endoctrinement, car elle n'est pas entité théorique. Ce point sera important lorsqu'il sera question des collèges classiques et de la philosophie chrétienne.

Ayant délimité la matière de l'endoctrinement, il paraît invraisemblable à bien des auteurs que tout enseignement de ce contenu endoctrine nécessairement, parce qu'alors ce serait décréter que tout enseignement de la philosophie est endoctrinement, donc pervers. La différence ne serait-elle pas dans la manière?

## 2) La méthode

La majorité des auteurs s'entendent pour affirmer que l'endoctrinement implique une méthode d'enseignement dont la rationalité fait défaut en quelque façon. Les complications commencent lorsqu'il s'agit d'ajouter des précisions. L'endoctrinement implique-t-il l'irrationalité au sens qu'il serait ennemi de toute raison? Est-il inintelligemment dogmatique?

Pour Snook<sup>45</sup> comme pour Atkinson<sup>46</sup> l'endoctrinement est un processus dans lequel les contenus inculqués sont considérés plus importants que l'enquête rationnelle.

---

45 I.A. Snook, Indoctrination and Education, p. 56.

46 R.F. Atkinson, in I.A. Snook (Ed.), Concepts of Indoctrination, p. 56.

Le second auteur ajoute que la compréhension profonde des fondements théoriques n'est même pas requise<sup>47</sup>. Nagai<sup>48</sup>, Wilson, Green suivent la même voie, accentuant passablement le caractère irrationnel des méthodes d'endoctrinement:

The indoctrinated person arrives at the belief by non rational methods (...), a belief which is causally rather than rationally motivated<sup>49</sup>.

Indoctrination is aimed at an unintelligent way of holding beliefs. Indoctrination aims simply at establishing certain beliefs so that they will be held quite apart from their truth, their explanation, or their foundation in evidence<sup>50</sup>.

Voilà pourquoi, selon Green, il est parfaitement possible d'endoctriner les gens avec des énoncés vrais: il suffit d'inculquer ces vérités de telle manière qu'elles restent subjectivement gratuites<sup>51</sup>. A.G. Davey émet l'hypothèse que l'endoctriné est incapable de défendre par des arguments appropriés la thèse qu'on lui a imposée<sup>52</sup>.

---

47 Loc. cit.: "Assent is all that is sought (...). Understanding, awareness of the grounds upon which opinions ought to rest, is not required".

48 M. Nagai, Education and Indoctrination, p. 24.

49 J. Wilson, in Snook, Loc. cit., p. 19.

50 T.F. Green, in I.A. Snook (Ed.), Concepts of Indoctrination, p. 25.

51 Loc. cit., p. 33.

52 A.G. Davey, "Education or indoctrination", Journal of Moral Education, Oct. 1972, p. 7.

Ces approches nous paraissent accuser exagérément le caractère non rationnel des méthodes servant à endoctriner, ou, ce qui revient au même, elles enferment le concept de non rationalité en des bornes trop étroites. Il y a bien des façons de ne pas respecter les critères de la logique ou de l'honnêteté intellectuelle. C'est sans doute la raison pour laquelle on ne peut isoler la méthode pédagogique particulière qu'utiliserait l'endoctrinement: l'endoctrineur n'a nul besoin d'être très autoritaire ou d'écarter toute participation étudiante à ses cours. Bien des méthodes peuvent servir à endoctriner<sup>53</sup>. L'essentiel est qu'elles aient certaines caractéristiques qui ne semblent définissables qu'en termes des conséquences qu'elles entraînent: un certain défaut de rationalité dans l'adhésion intellectuelle. Est-il nécessaire que ce défaut soit du genre dont parlent les auteurs ci-haut? Tant s'en faut. La colère, l'affection, les punitions

---

53 Certains auteurs partent de ce fait pour rejeter le critère de la méthode. C'est qu'ici le terme de méthode est équivoque. Il peut être pris en un sens plus particulier, e.g. les méthodes non-directives; ou en un sens plus général qui désigne pratiquement tout ce qui se fait lors du rapport maître-élève. Si on ne peut reconnaître l'endoctrinement à telle méthode particulière bien désignée chez les théoriciens de l'éducation, par contre il est difficile de croire que la méthode, ou mieux la façon de faire du professeur n'ait aucun rôle dans un processus d'endoctrinement, puisque ce dernier terme connote un reproche à l'endroit de l'enseignant et de son agir.

corporelles, que Nagai considère processus non rationnels<sup>54</sup>, nous paraissent des moyens peu propices à la réalisation d'un endoctrinement véritable. Souvenons-nous que l'endoctrinement doit atteindre un certain degré de sophistication intellectuelle si nous voulons le distinguer du conditionnement psychologique. L'endoctriné doit adopter une certaine position intellectuelle sur un problème donné. Comme l'écrit Wilson, "his belief cannot be totally irrational, i.e. non-free and non-reasoned, otherwise it would not be a belief".<sup>55</sup> Sauf cas rares, la croyance ferme est impossible sans une rationalité minimale; disons mieux, un endoctrinement sera d'autant plus réussi que l'endoctriné sera capable de défendre ses positions efficacement, c'est-à-dire rationnellement. Paradoxalement, il nous faut avouer que l'endoctrinement est d'autant plus fort qu'il utilise davantage la raison à son service.

Snook remarque :

A Roman Catholic text in Philosophy of Education explains that indoctrination occurs when conclusions are taught without the reasons being given. As I have already argued, such a practice is best described as incompetent teaching. A teacher who instructed by giving conclusions but not the reasons for them should face a charge of inefficiency. It would not matter whether he was educating or indoctrinating: he would on the face of it be doing it badly<sup>56</sup>.

---

54 M. Nagai, Education and Indoctrination, p. 24.

55 J. Wilson, in Snook, Loc cit., p. 102.

56 I.A. Snook, Indoctrination and Education, p. 27.

Puisque la raison est très présente dans l'endoctrinement de qualité, nous devons conclure que c'est en un sens spécial qu'il fait usage d'une méthode dont la rationalité fait défaut, du moins si nous voulons maintenir cette assertion. La distinction sera dans le type d'usage que l'on fait de la raison, une espèce de demi-usage imparfait. Snook<sup>57</sup>, Reboul<sup>58</sup>, Kazepides<sup>59</sup>, Green<sup>60</sup>, Schofield<sup>61</sup> considèrent tous que l'endoctrineur se sert de la raison, mais comme un avocat, avec des conclusions déjà fixées auxquelles il s'agirait d'arriver par tous les moyens. L'endoctrineur éliminerait toutes les alternatives, tout argument qui pourrait ébranler sa thèse<sup>62</sup>.

Sans doute ces procédés semi-rationnels éliminant une partie des prémisses, i.e. les alternatives, sont-ils en usage dans bien des cas d'endoctrinement. Mais sont-ils essentiels au processus? Est-il impossible de considérer la présentation honnête et la réfutation des alternatives vraisemblables comme un endoctrinement? Ne serait-ce pas là, au contraire, le plus habile des endoctrinements? Présenter les philosophies dites

---

57 Ibidem, p. 56.

58 O. Reboul, L'endoctrinement, p. 102.

59 A.C. Kazepides, "The grammar of indoctrination", Loc. cit. p. 275.

60 T.F. Green, in Snook, Loc. cit., p. 37.

61 H. Schofield, The Philosophy of Education: An Introduction, pp. 178, 181.

62 Loc. cit.

idéalistes telles qu'elles sont, puis terminer avec la vérité matérialiste marxiste qui manifestement ne saurait être qu'évidente, n'est-ce pas beaucoup plus fort que délayer une simple initiation à Karl Marx? Il semble que l'endoctrinement n'exclut pas l'examen des contraires et ne nécessite pas l'élimination systématique des alternatives. Nous dirons donc que l'endoctrinement exclut certains contraires et ne passe pas en revue toutes les alternatives à tous les degrés. Ainsi notre professeur marxisant a bien présenté les philosophies idéalistes, puis les thèses du socialisme scientifique, mais sa prise de partie en faveur de ces dernières est, en tant que telle, sans alternative. Les arguments en faveur du marxisme seront fatalement présentés comme étant plus forts ou mieux articulés; et puisque le professeur est marxisant, il est évident que l'éventuelle réfutation de ses arguments, si elle existe, lui échappe; autrement il ne les ferait pas siens. L'alternative des arguments marxistes en tant que plus forts et adoptés par l'enseignant, est absente: Les contraires ont été exposés, mais l'un était le contraire faible, et cette situation force-faiblesse est elle-même sans contraire. Le seul moyen de pallier à cette situation serait d'avoir un second professeur en classe, de préférence anti-marxiste.

Ce nous paraît illusoire de croire qu'on élimine l'endoctrinement en adoptant une démarche pédagogique de type thèse-antithèse-synthèse, simplement parce que la

synthèse n'est rien d'autre qu'une thèse élargie, à l'égard de laquelle l'enseignant n'oppose rien de vraiment valable, puisque c'est la sienne. On dira que nous oublions que de telles démarches comportent une riche dialectique argumentative, qui fait en sorte que l'étudiant puisse être très au fait des prémisses en allant à sa conclusion. Certes, la synthèse ne se réduit pas à la thèse initiale, elle est plus riche du chemin parcouru. Mais il reste que la synthèse elle-même demeure une thèse posée en force, et que précisément tout ce chemin parcouru ne fait que rendre l'endoctrinement, s'il y a lieu, plus parfait, parce que fondé sur une argumentation plus riche ayant toutes les apparences de la bonne foi et du bon sens. Là-contre, ne pourrait-on hasarder la supposition que la thèse finale est démontrée validement, tout simplement, et qu'ainsi il ne saurait être question d'endoctrinement? Le point essentiel est ici de savoir si la synthèse ou encore les énoncés présentés comme vrais par l'enseignant, et leurs prémisses, laissent place à des alternatives vraisemblables. Ce n'est pas toujours facile à évaluer; mais peu importe puisque nous ne sommes ici qu'au niveau des principes et non pas des applications. En tout cas la prudence semble commander de poser qu'en philosophie il existe presque toujours des alternatives vraisemblables, ne serait-ce qu'en raison des contradictions chez les personnes compétentes.

En substance nous dirons que tout endoctrinement use d'une méthode ayant pour effet de camoufler certaines alternatives vraisemblables, que cet endoctrinement soit réussi ou raté, simpliste et grossier ou sophistiqué et intellectuellement bien outillé.

Il est maintenant plus facile de voir en quoi l'endoctrinement est un processus rationnel et en quoi il ne l'est pas complètement. Il est d'autant plus réussi et profond que la marge d'irrationalité est proportionnellement plus faible; et aussi d'autant plus dangereux, car cette marge d'irrationalité touche en général le tréfonds des questions les plus importantes, les énoncés de principe.

Le caractère d'irrationalité des méthodes d'endoctrinement, ou pour employer notre vocabulaire, leur camouflage de certaines alternatives, a soulevé chez un grand nombre d'auteurs le problème dit du jeune enfant. Snook<sup>63</sup> remarque que des procédés non rationnels sont inévitables en éducation, que le maître ne peut tout expliquer à l'enfant en bas âge qui d'ailleurs ne comprendrait pas. W. Moore et T.F. Green en prennent leur parti et décrètent qu'un certain endoctrinement est par conséquent inévitable et même souhaitable, mais qu'on doit le limiter au strict minimum<sup>64</sup>. Snook<sup>65</sup>, suivi par L. Smith<sup>66</sup>,

---

63 I.A. Snook, Indoctrination and Education, p. 24.

64 W. Moore, in I.A. Snook (Ed.), Concepts of Indoctrination, p. 98; T.F. Green, in Snook (Ed.), Loc. cit., p. 45.

65 I.A. Snook, in I.A. Snook (Ed.), Op. cit., p. 153.

66 L. Smith, "Indoctrination and intent", Journal of Moral Education, June 1974, p. 230.

rejette cette dernière thèse pour la raison que le concept d'endoctrinement y perdrait son caractère péjoratif, ce qui brouillerait les cartes. Si nous posons que l'endoctrinement est un défaut de l'éducation, par définition et suivant l'usage courant, alors il serait absurde d'admettre que ce défaut puisse être en quelque sorte non seulement inévitable, mais encore un bien, tel l'éducation morale élémentaire. Selon Smith, si l'endoctrinement est défini par la non rationalité de la méthode, et si l'endoctrinement est un terme péjoratif, alors il faudrait éliminer l'éducation morale élémentaire ainsi que toute discipline qui risquerait de dépasser tout juste les capacités des élèves, sous prétexte d'éviter à tout prix l'endoctrinement. Puisque ces conséquences paraissent inacceptables au point de vue éducatif, Snook, Smith, Wilson<sup>67</sup> rejettent simplement le critère de la méthode.

Pour résoudre le problème, bien des auteurs<sup>68</sup> se rabattent alors sur le critère des intentions de l'enseignant, joint à celui de la méthode. L'endoctrineur comme l'éducateur de l'enfant en bas âge peuvent user de techniques ne faisant que peu appel à la raison de l'éduqué, mais avec cette différence que l'endoctrineur, lui, le fait

---

67 J. Wilson, in Hollins, Aims in Education, pp. 34-35.

68 W. Hare, in Hollins, Op. cit., pp. 50-51.  
 W.H. Kilpatrick, in Snook (Ed.), Op. cit., p. 51.  
 H. Schofield, The Philosophy of Education, p. 182.  
 R.G. Woods & R. St.C. Barrow, An Introduction to Philosophy of Education, p. 74.

dans l'intention que le futur de l'éduqué en soit façonné de manière indélébile, indépendamment de sa future conscience personnelle. L'éducateur veut former un individu autonome et rationnel; l'endoctrineur, un être pour toujours soumis aux instructions inculquées. L'éducateur entend bien se débarrasser au plus tôt des techniques non rationnelles. Une autre façon de dire à peu près la même chose est celle de D.E. Cooper, qui veut conserver le critère de la méthode d'enseignement:

Granting the assumption - that we cannot call the "non-rational" teaching of young children "indoctrination" - it does not follow that the use of certain methods is not the criterion for indoctrination. For, instead of saying that teaching is indoctrination if certain methods are employed, we can say that such teaching is indoctrination only if these methods are employed despite the availability of other, rational methods<sup>69</sup>.

Là-dessus nous nous permettrons deux remarques. Tout d'abord la thèse des intentions, nous le verrons plus bas, pose des difficultés considérables pour ne pas dire insolubles, et partant doit être évitée autant que possible. Ensuite, malgré son apparente pertinence, elle n'est pas vraiment nécessaire pour régler le problème du jeune enfant. Il faut ici poser une condition supplémentaire au processus d'endoctrinement, qui rende inutile le recours aux intentions du professeur, du moins en ce qui concerne l'aporie de l'enfant en bas âge.

---

69 D.E. Cooper, "Intentions and indoctrination", Educational Philosophy and Theory, mars 1973, p. 54.

### 3) Le patient et sa condition

Nous avons vu que l'endoctrinement implique un certain degré de sophistication intellectuelle. Si grossier soit-il, il s'adresse à l'intelligence de l'homme plus qu'à ses sentiments: il doit user d'arguments. Ceci nous paraît suffisant pour affirmer que l'enfant trop jeune pour qu'on puisse le raisonner ne peut être sujet d'un endoctrinement, mais seulement d'un conditionnement quelconque. C'est la solution de A.C. Kazepides au problème du jeune enfant:

Indoctrination, like education, presupposes a certain level of readiness. A basic precondition of indoctrination, for example, is that the persons that are to be indoctrinated understand the language in which the doctrines are stated, the concepts that are basic to the doctrines, and the reasons that are offered for their justification. These preconditions of indoctrination alone are sufficient to exclude from the indoctrinator's lists the very young, for example, or the severely retarded<sup>70</sup>.

Suggérer certaines bandes dessinées, faire obéir le jeune enfant, lui interdire de voler, lui apprendre ses prières, quand bien même on accompagnerait certains ordres de préceptes moraux et des notions de bien et de mal, constituent des conditionnements psychologiques: ils n'ont aucun caractère vraiment théorique pour la subjectivité de l'enfant, quels que soient leurs contenus objectifs. Le jeune enfant reste imperméable au racisme doctrinal: une telle inculcation ne peut donc aboutir qu'à

---

70 A.C. Kazepides, "The grammar of indoctrination", Loc. cit., p. 276.

un simple préjugé psychologique et ne peut s'appeler un endoctrinement. On jugera tel conditionnement moral enfantin souhaitable ou détestable suivant les valeurs que l'on adoptera, mais il ne nous paraît pas qu'on puisse flétrir du nom d'endoctrinement ceux de ces conditionnements qu'on jugerait inacceptables, comme cela arrive souvent. Il y a là confusion sur la pertinence des concepts.

L'endoctrinement est un processus théorique à l'issue duquel l'autonomie rationnelle se trouve lésée; encore faut-il que cette autonomie rationnelle, pour être lésée, existe à un certain degré. Et précisément cette question de degré paraît importante. La culture et le stade de scolarisation de l'éduqué entrent en ligne de compte. Nous pouvons parler plus facilement d'endoctrinement au secondaire et au collégial qu'au niveau universitaire avancé, du moins dans des circonstances où une liberté intellectuelle suffisante existe à l'université. Nous ne disons jamais, par exemple, qu'un candidat au doctorat tente d'endoctriner son jury lors d'une soutenance ou vice-versa. L'endoctrinement suppose une espèce de subordination culturelle chez l'endoctriné, une position intellectuelle de force de l'endoctrineur.

The indoctrinators find their victims usually among the young (...), among the uninformed, who are not aware of counter arguments or alternative positions, and among the confused<sup>1</sup> or obsessed who are seeking comfort and security<sup>1</sup>.

---

71 A.C. Kazepides, "The grammar of indoctrination", Loc. cit., p. 278.

Une dispute dialectique à armes égales où sortent un vainqueur et un convaincu n'est pas un endoctrinement: ce peut être simplement un enseignement, fût-il faux: l'essentiel est que le vaincu ait pleine connaissance des prémisses ou alternatives vraisemblables. L'endoctrineur utilise une force intellectuelle supérieure, absolue ou limitée à un champ théorique, ou une fonction sociale privilégiée (professeur) pour inculquer ses théories. Plus le décalage qualitatif est grand, moins l'endoctriné sera capable de voir les alternatives que lui masque l'endoctrineur. Cette connaissance des alternatives et de leurs implications qui, il faut bien l'avouer, est habituellement peu dissociable du talent personnel, nous paraît l'étalon principal par lequel on doit juger du degré d'inégalité ou d'égalité des parties en présence. Tant le jury que le candidat au doctorat sont au fait d'à peu près toutes les prémisses du problème débattu, et ce paraît être la grande raison pour laquelle nous ne parlons pas d'endoctrinement en ce cas, bien qu'il y ait désir de convaincre et dialectique serrée. Toute différente est la situation du cégépien en classe de philosophie, qui ignore tout des alternatives et qui par conséquent ne peut rien opposer d'efficace à l'éventuel camouflage. Et qu'il soit assez mûr pour avoir le droit de vote, comme l'écrit plaisamment un auteur qui signe "XXX"<sup>72</sup>, ne change vraiment rien à l'affaire.

72 XXX, "Syndicalisme, marxisme et droits fondamentaux", Bulletin de la société de philosophie du Québec, mai 1979, p.49.

Nous dirons en somme que le patient de l'endoc-  
trinement doit être perméable au discours rationnel, et  
à la fois dans un état d'infériorité intellectuelle,  
absolue ou relative, face à l'agent endoctrineur.

#### 4) L'agent et ses intentions.

Un certain prestige, une situation d'autorité professorale, la crédibilité, l'habileté rhétorique devraient être habituellement le lot de l'endoctrineur efficace. A supposer des enseignements dont le contenu soit à peu près de qualité égale, des étudiants croiront davantage un professeur charismatique, même s'il s'avance peu, qu'ils ne croiront un enseignant ennuyeux mais catégorique dans ses affirmations. Quels que soient les adjectifs que l'on mette sous l'expression, à tout le moins peut-on dire que l'art de convaincre est de mise. Plus difficile est la question de savoir si l'intention de convaincre est une caractéristique nécessaire ou/et suffisante de l'endoctrinement.

Pour Woods<sup>73</sup>, l'endoctrinement implique nécessairement certaines intentions de la part de l'agent, puisque l'acte d'inculquer implique logiquement la notion d'intention. J. Wilson<sup>74</sup> soutient qu'on ne peut endoctriner accidentellement et qu'il serait absurde de prétendre que des choses inanimées, des robots, des environnements

73 R.G. Woods & R.St.C. Barrow, An Introduction to Philosophy of Education, p. 20. R.G. Woods & I.M.M. Gregory, in Snook (Ed.), Op. cit., p. 169.

74 J. Wilson, in Snook, Loc. cit., p. 18.

dénués de toute intention spécifique, puissent endoctriner. H. Schofield<sup>75</sup> voit dans le critère des intentions le seul moyen de distinguer l'endoctrinement proprement dit de l'enseignement de mauvaise qualité, rigide, dogmatique ou rationnellement défectueux: l'endoctrineur tente délibérément de fausser l'esprit de l'éduqué, ce qui n'est pas le cas de tous les piètres pédagogues. Pour Hare<sup>76</sup>, l'endoctrineur doit avoir l'intention de convaincre l'étudiant par tous les moyens, sans voir à ce qu'il pense par lui-même, tentant ainsi de le garder dans un état de perpétuelle enfance.

J.P. White<sup>77</sup> suit à peu près Schofield en affirmant que l'enseignement déficient dispensé selon une intention quelconque ne saurait constituer un endoctrinement: il faut une intention spécifique qui distingue ce dernier processus. Le verbe endoctriner semble faire partie d'une classe d'activités impliquant l'intentionnalité, comme "se marier", etc.<sup>78</sup>. La théorie des intentions de White (première version) s'énonce ainsi:

Indoctrinating someone is trying to get him to believe that a proposition "p" is true, in such a way that nothing will shake that belief<sup>79</sup>.

---

75 H. Schofield, The Philosophy of Education, p. 177.

76 W. Hare, in Hollins, Aims in Education, p. 69.

77 J.P. White, in Snook, Loc. cit., p. 121.

78 Loc. cit., p. 127.

79 Loc. cit., p. 120.

Snook oppose à cette définition qu'elle implique que tout professeur de mathématiques serait endoctrineur<sup>80</sup>. Ce dernier auteur reste cependant d'accord avec l'idée que l'intention demeure la caractéristique essentielle et distinctive du processus d'endoctrinement. Il élabore une séduisante définition qui aura une influence notable sur la littérature subséquente, et que nous considérerons comme la forme paradigmatique de la théorie des intentions:

A person indoctrinates P (a proposition or set of propositions) if he teaches with the intention that the pupil or pupils believe P regardless of the evidence<sup>81</sup>.

C'est là, selon Snook, la condition suffisante et nécessaire de l'existence d'un endoctrinement. Le concept d'endoctrinement connote une appréciation morale, et le critère des intentions est le seul qui puisse rendre l'endoctrineur susceptible d'être l'objet de blâme moral. On ne peut endoctriner par omission, sans aucune intention répréhensible<sup>82</sup>. Ce critère sauve du reproche d'endoctriner

---

80 I.A. Snook, in Snook, Loc. cit., p. 154. Là-dessus White rectifiera son tir, Loc. cit., p. 199: "The indoctrinator tries to implant beliefs unshakably, i.e. in such a way that they will never be questioned". Ainsi les énoncés mathématiques sont saufs: on peut toujours se poser des questions à leur sujet bien qu'ils soient inébranlablement vrais. Cette définition se rapproche de celle que Snook donnera. Nous verrons plus loin qu'elle présente des difficultés.

81 I.A. Snook, Indoctrination and Education, p. 47. Souligné dans le texte.

82 I.A. Snook, in Snook, Loc. cit., p. 160.

le professeur pressé qui doit négliger d'exposer toutes les raisons d'une conclusion; de même que l'astronome médiéval qui dénie la sphéricité de la terre, en accord avec les arguments et le consensus des compétences de son époque, sans qu'aucune autre donnée accessible puisse lui faire douter de sa thèse<sup>83</sup>. De telles personnes ne sont pas responsables de certains défauts que pourraient véhiculer le contenu de leurs enseignements.

Cependant le concept d'intention est complexe. Etant supposé que le terme d'endoctrinement est péjoratif, aucun enseignant sérieux ne reconnaîtra avoir l'intention d'endoctriner<sup>84</sup> ou de garder l'éduqué dans un état d'enfance intellectuelle. L'endoctrineur est habituellement celui qui, pour certaines raisons qu'il estime valables, tente de convaincre autrui de cette même vérité qu'il possède: ainsi a-t-il l'intention avouée de faire grandir l'éduqué en savoir et même en liberté, à l'aide des arguments pertinents, à ses yeux parfaitement rationnels et respectueux de l'être à former. Comme nul n'avoue son intention d'endoctriner, pour la bonne raison que nul ne voit qu'il endoctrine, Reboul tient que nul n'endoctrine volontairement et élimine illico le critère des intentions<sup>85</sup>.

---

83 Idem, Indoctrination and Education, p. 51.

84 J. Wilson, in Snook, Loc. cit., p. 19.  
 B.S. Crittenden, in Snook, Loc. cit., p. 147.  
 I.A. Snook, Indoctrination and Education, p. 43.

85 O. Reboul, L'endoctrinement, pp. 45, 47, 52.

Aux prises avec la même difficulté, Snook tente d'en trouver la solution en distinguant le volontaire direct du volontaire indirect: l'endoctrineur

1) Intends (desires) to indoctrinate (cas hypothétique, très rare);

2) Intends (desires) his pupils to hold beliefs regardless of the evidence;

3) Foresees that as a result of his teaching such a result is likely or inevitable (provided, of course, the results are within his control)<sup>86</sup>

Ainsi peut-on considérer l'intention en un sens fort ou faible, toujours dans le contexte d'une évaluation morale. Il vaut la peine de citer un exemple donné par cet auteur:

If the consequences involve harm to someone, it then becomes appropriate to speak of intentionally causing the harm even if I do not in any way desire that harm. If I persist in firing a rifle in a populated area, the fact that I intend (strong sense) to shoot birds does not excuse me if I should kill or injure a human being. It can be said that since I foresaw that possibility, I intentionally brought it about<sup>87</sup>.

---

86 I.A. Snook, in Snook, Loc. cit., p. 155. aussi I.A. Snook, Indoctrination and Education, p. 50.

87 Idem, Indoctrination and Education, pp. 50-51. Même idée in Snook, Loc. cit., p. 156, où le même auteur fait remarquer que cette approche semble limitée aux cas où des valeurs morales sont en jeu. Je m'achète une machine à écrire et j'enrichis I.B.M. Il semble absurde de dire que j'ai l'intention d'enrichir I.B.M. Pourtant si la conséquence d'un de mes actes est moralement condamnable et que cette conséquence était prévue par moi, alors j'ai agi intentionnellement et suis coupable. Ainsi Snook règle à l'avance l'objection de D.E. Cooper, "Intentions and indoctrination" Loc. cit., p. 47: ma tentative d'évasion d'un camp de prisonniers tout en sachant que je risque la mort ne signifie nullement que j'ai l'intention de mourir, mais que la prise de ce risque peut m'être moralement imputable par mes supérieurs qui, par exemple, eussent considéré ma perte comme catastrophique pour l'armée.

Que se passera-t-il si je nie avoir prévu la possibilité en question? Mon entourage jugera le cas d'après la prévisibilité des conséquences de mon acte: dans quelle mesure puis-je les avoir sincèrement et involontairement ignorées? Nous remarquons souvent que le prévisible suffit à établir la responsabilité d'un prévenu. Snook rejette pourtant le critère du prévisible, dans le cas du volontaire indirect, pour ne conserver que celui de l'effectivement prévu par l'endoctrineur: "One can be held responsible for omissions, but indoctrination is not an appropriate term for them"<sup>88</sup>. L'ignorance morale coupable paraît en ce cas trop problématique à Snook<sup>89</sup> pour impliquer une intentionalité suffisante pour blâmer un endoctrineur éventuel: l'endoctrinement doit être davantage volontaire, les conséquences de l'enseignement clairement prévues. La prévisibilité serait d'ailleurs toujours jugée par un ou des observateurs. Dans une situation complexe d'enseignement, ce qui est prévisible pour une telle tierce personne ou même pour tout un groupe peut fort bien ne plus l'être du tout pour le professeur, en raison de bien des facteurs aléatoires. Bref l'ignorance quant à ce que croiront les étudiants d'une classe peut facilement être qualifiée d'invincible. Mais si un enseignant prévoit, à tort ou à raison, que telle croyance sera la leur du fait de son enseignement, alors l'intention existe.

88 I.A. Snook, Indoctrination and Education, p. 66.

89 Idem, in Snook, Loc. cit., pp. 156-157.

L'ennui avec cette théorie de Snook, c'est qu'elle n'évite pas l'objection fondamentale de Reboul contre le critère des intentions: nul n'endoctrine volontairement. D.E. Cooper distingue pertinemment l'endoctrineur sincère de l'insincère. Dans le second cas, rare pour ne pas dire hypothétique, l'endoctrineur reste parfaitement conscient qu'il endoctrine et qu'il cherche à convaincre ses étudiants regardless of the evidence, par exemple pour obtenir une paye. Ce dernier endoctrineur peut être qualifié d'insincère puisque conscient du caractère quelque peu défectueux du contenu de son enseignement, il ne peut au fors interne adhérer vraiment à tous les aspects de ce contenu, et ainsi son discours ne peut correspondre tout à fait à sa croyance profonde. En ce dernier cas la théorie des intentions de Snook peut encore aller. Mais il faut bien avouer que l'endoctrineur type est l'enseignant sincère croyant vraiment à la valeur du contenu dispensé. Et il n'est pas possible que ce dernier ait vraiment l'un des types d'intention désignés par Snook<sup>90</sup>. L'homme qui croit en P et en ses fondements argumentatifs ne peut pas avoir l'intention que ses élèves adhèrent à P regardless of the evidence, pour la bonne raison qu'il présente des fondements qui à ses yeux ne peuvent être qu'objectivement validés et nécessaires au

---

90 D.E. Cooper, "Intentions and indoctrination", Loc. cit., p. 45. P. Smart, "The concept of indoctrination", Loc. cit., p. 39.

progrès intellectuel de l'éduqué. Encore moins  
 l'endoctrineur sincère peut-il prévoir que du fait de son  
 enseignement l'étudiant croira P regardless of the evidence:  
 il ne peut être conscient d'un fait comme celui-là, parce  
 qu'il ne l'est pas de la faiblesse éventuelle de sa propre  
 position: la question ne se pose pas, autrement cette  
 théorie ne serait pas sienne. On ne peut même pas dire  
 que les arguments donnés soient pour l'endoctrineur cons-  
 ciemment secondaires par rapport à la conclusion voulue  
 chez l'éduqué: au contraire, l'endoctrineur apporte ses  
 conclusions en vertu même de ses arguments, qu'il peut  
 éventuellement estimer plus importants que les conclusions,  
 au point de vue éducatif: il peut très bien vouloir former  
 des esprits libres. Bien plus, il peut encourager ses  
 étudiants à abandonner P si jamais par hypothèse se  
 présentaient des contre-arguments valides. Le point  
 essentiel reste qu'à ses yeux, de tels contre-arguments  
 n'existent pas pour le moment, et que ce que nous appelons  
 couramment l'endoctrinement peut continuer, sans que  
 l'agent ait les intentions susmentionnées. Si l'endoctri-  
 neur dénie sincèrement celles-ci, l'accusateur ne peut  
 plus rien contre lui. Woods et Gregory<sup>91</sup> tentent de sauver  
 la mise à l'aide du concept d'intention inconsciente, que  
 l'observateur externe pourrait déceler en dépit des  
 protestations de l'endoctrineur. Mais alors le sens du

---

91 R.G. Woods & I.M.M. Gregory, in Snook, Loc. cit., p. 169.

concept d'intention devient si large qu'il n'est plus lui-même et se dilue dans celui de responsabilité morale, irréductible au premier concept.

Sa faute (de l'endoctrineur) n'est pas du type de celle du saboteur qui veut détruire, mais de celle de l'artisan qui s'était engagé à créer tel objet et qui a manqué son oeuvre; il n'a pas voulu son échec, mais il en est responsable<sup>92</sup>.

L'endoctrinement serait ainsi une faute de négligence se produisant à la faveur d'une ignorance coupable<sup>93</sup>. Nous sommes responsables des conséquences de nos actes malgré nos intentions. Il est du devoir de l'enseignant professionnel d'être au fait du problème d'un endoctrinement toujours possible; cela suppose qu'il examine la méthode et le contenu de ses cours dans cette optique, etc. S'il ne le fait pas, il est loisible de le tenir responsable d'un éventuel endoctrinement<sup>94</sup>.

Une fois le critère des intentions éliminé en faveur de celui de responsabilité, il reste à expliciter ce dernier concept. Il est évident à D.E. Cooper que la responsabilité suppose un autre critère par lequel l'endoctrinement se fasse effectivement; car en vertu de quoi l'endoctrineur est-il responsable? Cooper se rabat

---

92 O. Reboul, L'endoctrinement, p. 99.

93 Ibidem, p. 42.  
A.G. Davey, "Education or indoctrination", Loc. cit., p.10.

94 Loc. cit.  
H. Rosemont, "On the concept of indoctrination", Studies in Philosophy and Education, printemps 1972, p. 232.

sur la méthode (ou la manière)<sup>95</sup>, qui habituellement permet de déceler la négligence.

Une objection qui nous paraît plus fondamentale que celles relevées ci-haut a été proposée contre le critère des intentions et frappe par contre-coup la théorie de la responsabilité morale. Supposons, écrit Rosemont<sup>96</sup>, deux professeurs exposant exactement les mêmes propositions de même façon avec les mêmes résultats. Ils défendent tous deux vigoureusement telle théorie. L'enseignant A ne croit pas en cette théorie et la sait fausse; par hypothèse il désire néanmoins qu'elle soit crue par les élèves. Il a donc l'intention dont parle Snook. L'enseignant B croit en la vérité de la même théorie et ne pense pas ni n'a l'intention que ses élèves l'acceptent regardless of the evidence. Or les étudiants de A. et de B. sortent des cours convaincus de la vérité de la théorie en question: on les dit endoctrinés. Est-il sensé de dire que seuls ceux de A sont endoctrinés, et non ceux de B, eu égard aux seules intentions différentes? A conséquences égales, il ne semble pas qu'on puisse parler d'endoctrinement dans un cas et d'éducation dans l'autre. Les gens ne sont pas endoctrinés par les intentions mais par le comportement pédagogique d'une autre personne.

---

95 D.E. Cooper, "Intentions and indoctrination", Loc. cit., p. 52.

96 H. Rosemont, Loc. cit., pp. 228-229.

L'enfer étant pavé de bonnes intentions, il paraît possible qu'un professeur ait la ferme intention d'éviter l'endoctrinement sans en être capable, en raison de la profondeur de ses convictions, quelque ouvert que soit son enseignement par ailleurs<sup>97</sup>. L'important serait ici les conséquences de l'enseignement:

In actuality, the crucial issue is not whether a particular aim is accomplished, but is, rather, what effect is actually occurring in the individual subjected to the process under consideration<sup>98</sup>.

Une autre manière d'envisager le même problème est de remarquer, comme L. Smith<sup>99</sup>, qu'une tentative d'endoctrinement qui échoue n'est qu'une tentative, rien de plus. Partant l'intention reste facteur secondaire. Les auteurs diffèrent là-dessus. Flew<sup>100</sup> et Snook (première version)<sup>101</sup> tiennent que l'intention suffit à l'existence de l'endoctrinement puisque ce concept désigne à la fois un processus en cours et sa réussite (task-achievement). Mais nous remarquerons là-contre qu'une telle réussite, comme nous venons de le voir, n'implique

---

97 M.A.B. Degenhardt, "Indoctrination", in Lloyd (Ed.), Philosophy and the Teacher, p. 24.

98 G.H. Paske, "Education and the problem of indoctrination", Loc. cit., p. 94.

99 L. Smith, "Indoctrination and intent", Loc. cit., p. 231.

100 A. Flew, in Snook, Loc. cit., p. 70.

101 I.A. Snook, Indoctrination and Education, p. 66.

aucune intention spéciale. Par conséquent le processus en cours non plus. Ce nous paraît une erreur que de lier ce dernier concept avec celui des intentions, comme le font quelques auteurs. M.A.B. Degenhardt<sup>102</sup> accorde que le concept d'endoctrinement s'applique au sens fort à l'endoctrinement réussi, et en un sens faible au processus en passe de réussite ou non; mais on ne voit pas pourquoi il semble poser, comme Kazepides<sup>103</sup>, que le processus (task) implique une intention de l'endoctrineur, alors que l'endoctrinement réussi (les conséquences) n'en impliquerait pas nécessairement. Celui qui "tente" intentionnellement d'endoctriner peut non seulement échouer dans son but, mais encore ne pas même être capable de mettre en branle un processus susceptible d'arriver à un endoctrinement effectif. Son échec est alors total et il n'endoctrine en aucun sens, bien qu'en ayant l'intention. Nous voyons donc que l'intention au fors interne n'est pas forcément liée au processus externe non plus qu'à la réussite effective du processus. Nous appellerons la "tentative" d'endoctrinement "endoctrinement en puissance"; et nous désignerons par "endoctrinement en acte" les cas où l'étudiant est effectivement convaincu par l'endoctrineur. Il devient évident que les intentions et les problèmes de responsabilité morale sont tout à fait éliminés et que malgré cela, nous sauvons les deux sens du concept d'endoctrinement (task-achievement).

102 M.A.B. Degenhardt, Loc. cit., pp. 26-27.

103 A.C. Kazepides, "The grammar of indoctrination", Loc. cit., p. 279.

Etant acquis que la notion d'endoctrinement véhicule une connotation péjorative, il ne s'ensuit pas nécessairement que ce type d'enseignement défectueux constitue une faute morale. C'est à bon droit que Kazepides<sup>104</sup>, Rosemont<sup>105</sup> et Marantz<sup>106</sup> parlent d'endoctrinement non intentionnel et même n'impliquant aucune responsabilité. Nous disons "x fut endoctriné par y" comme nous disons "x fut tué par y"; ces énoncés n'impliquent nécessairement aucun jugement de responsabilité morale, les événements pouvant être accidentels.

Aux prises avec toutes ces objections, Snook dut opérer une rétractation partielle<sup>107</sup>. Il reconnaît tout d'abord que deux individus peuvent être considérés tous deux endoctrinés de même façon par deux professeurs, quelque différentes que soient les intentions de ces derniers; ce qui est une manière d'adopter désormais le critère des conséquences de l'enseignement. On peut, écrit-il, affirmer deux choses de l'endoctriné:

---

104 Loc. cit.

105 H. Rosemont, "On the concept of indoctrination", Loc. cit., pp. 228-229.

106 H. Marantz, "Leslie Smith on indoctrination", Journal of Moral Education, février 1975, p. 119.

107 I.A. Snook, "Indoctrination and the indoctrinated society", Studies in Philosophy and Education, été 1973, p. 54: "He (Rosemont) has isolated the crucial weaknesses in my account and forced me to completely rethink my original position".

(1) That there is something non rational about the way in which he holds certain beliefs and (2) that this fact is explicable in a particular way, i.e. that someone has done certain things to him<sup>108</sup>.

Plus aucune trace des intentions. Snook n'élimine pas ce critère, mais distingue désormais de façon tout à fait pertinente le problème de responsabilité morale du problème de pédagogie<sup>109</sup>: si nous parlons de l'endoctrinement en tant que défaut de l'enseignement, alors l'existence de tout endoctriné suppose un endoctrinement et donc c'est le critère des conséquences qui prime; si au surplus nous voulons apporter un blâme moral à l'égard de l'agent, alors la responsabilité et les intentions deviennent évidemment pertinentes.

Comme notre propos entend se limiter à un problème particulier de philosophie de l'éducation, oublions les problèmes de moralité et d'intentions pour l'heure et voyons tout de suite ce qui nous paraît être le critère essentiel de distinction de l'endoctrinement.

##### 5) Les conséquences de l'enseignement

Une objection a été soulevée contre le critère des conséquences<sup>110</sup>: à supposer que l'on reconnaisse l'endoctriné par le caractère X, cet individu pourrait fort bien être affecté de ce caractère en raison d'une tout autre

108 Loc. cit., p. 54.

109 Loc. cit., p. 59.

110 I.A. Snook, Indoctrination and Education, p. 40.

cause que l'enseignement reçu. Ce n'est pas parce que des étudiants sortent d'un cours avec un esprit étroit qu'on doive en accuser le professeur. Cela dépend peut-être de facteurs psychologiques ou autres.

Cette objection de Snook (première version) ne paraît pas pertinente. Sans doute considérerait-il l'aspect empirique de la question: comment établir que tel état d'esprit chez l'étudiant dérive bien de l'action de l'enseignant? Mais il est évident que le critère des conséquences est défendu au niveau des principes, où les difficultés empiriques n'ont rien à voir. Pour contourner l'objection, nous n'avons qu'à poser que les conséquences en question découlent directement de l'enseignement d'un autre, voilà tout: le rapport de causalité pédagogique est décrété d'office et ainsi l'endoctriné ne s'identifie pas avec l'esprit tel ou tel, sans plus. Snook s'est visiblement aperçu de tout ceci dans son article de mise au point suite aux critiques de Rosemont<sup>111</sup>.

Reste à savoir quelles'sont ces conséquences de l'endoctrinement. Plusieurs hypothèses sont suggérées par les auteurs:

- (1) Davey: An indoctrinated person is commonly held to be someone who, as a result of instruction, has come to have a conviction that some proposition is true without being able to support this belief by an appropriate form of evidence<sup>112</sup>.

---

<sup>111</sup> Idem, "Indoctrination and the indoctrinated society", Loc. cit., p. 57.

<sup>112</sup> A.G. Davey, "Education or indoctrination", Loc.cit., p.7.

- (2) Snook: The indoctrinated person has been led to believe P regardless of the evidence<sup>113</sup>.
- (3) 3.1 Woods: The indoctrinator should cause someone to have unshakable belief in what are in fact unprovable propositions<sup>114</sup>.
- 3.2 Smith-Marantz: A person indoctrinates P if he teaches P in such a way that his pupils believe P even in the face of a justification of the negation of p<sup>115</sup>.
- (4) O'Leary: S(l'endoctriné) believes that P or doubts that P regardless of the evidence and is disposed to reject any Q which is offered as a counter-instance to believing that P or doubting that P<sup>116</sup>.

L'hypothèse (1) paraît la plus faible pour la raison qu'elle échoue évidemment à distinguer l'endoctrinement de tout autre type d'enseignement défectueux. Un professeur explique mal les fondements de telle conclusion; l'élève accepte la conclusion sur la foi en la compétence du maître, mais se trouve incapable de la justifier. Personne ne taxe d'endoctrinement cet enseignement de mauvaise qualité: il s'agit simplement d'explications médiocres. L'endoctrinement est un concept plus spécifique.

113 I.A. Snook, "Indoctrination and the indoctrinated society", Loc. cit., p. 57.

114 R.G. Woods & R. St.C. Barrow, An Introduction to Philosophy of Education, p. 69. Cf. aussi J.P. White, in Snook, Loc. cit., p. 120: "... in such a way that nothing will shake that belief".

Et M.A.B. Degenhardt, "Indoctrination", Loc. cit., p. 25: "... in a fixed, unquestioned way, such that they cannot be shaken by reasons or evidence".

115 H. Marantz, "Leslie Smith on indoctrination", Loc. cit., p. 120; L. Smith, "Indoctrination and intent", Loc. cit., p. 233, avait proposé cette formule le premier mais accompagnée de la clause "or attempts to teach", au sujet de l'endoctrineur. Marantz remarque que ceci fait retomber dans les problèmes des intentions et de l'endoctrinement non réussi, et élimine cette clause.

116 P.T. O'Leary, "The indoctrinated state of mind", Philosophy of Education: Proceedings, 1979, p. 299.

(2) et (3) font entrer en jeu les concepts de regardless of the evidence et de unshakable belief (ce dernier sous deux formes); (4) constitue une conjonction de ces deux concepts. A propos du concept de regardless of the evidence, expression que nous renonçons à traduire de peur de la trahir, L. Smith<sup>117</sup> apporte la critique selon laquelle les propositions pouvant servir à endoctriner ne sont pas toujours du type qui se fonde sur l'évidence: l'évidence n'est pas pertinente lorsqu'il s'agit d'énoncés de philosophie morale par exemple. Snook aurait dû tenir compte des énoncés qui font appel à des fondements simplement rationnels plutôt qu'à la seule évidence. L'objection ne paraît pas pertinente. A lire le livre de Snook, on constate que cette critique porte à faux puisqu'elle part d'une interprétation trop étroite du concept evidence. Snook<sup>118</sup> entend par evidence aussi bien les démarches rationnelles que les données empiriques.

Le problème de Snook est ailleurs. Il nous paraît en effet que la même objection faite à l'hypothèse (1) s'applique à l'hypothèse (2). L'endoctriné croirait P tout en faisant montre d'une certaine négligence ou attitude cavalière quant aux fondements de P, toujours à cause de l'endoctrineur naturellement. Mais si tel professeur est

---

117 L. Smith, Loc. cit., p. 231.

118 I.A. Snook, Indoctrination and Education, p. 58.

lui-même négligent dans ses explications quelles qu'elles soient, et que par suite ses élèves sont dans le même cas, nous parlons de mauvais professeur, et pas forcément d'endoctrineur: encore une fois le concept est trop large. La difficulté vient du fait que ce critère était dans la première version de Snook lié à celui des intentions de l'enseignant qui, elles, pouvaient départager l'enseignement défectueux quelconque de l'enseignement défectueux par vice moral, i.e. l'endoctrinement. Une fois les mauvaises intentions disparues, l'endoctrinement perd sa spécificité, si nous n'identifions ses conséquences qu'en termes de croyance à P regardless of the evidence. Snook doit trouver autre chose s'il veut parler d'endoctrinement en termes de conséquences.

Les positions (3) et (4), faisant appel au critère des "croyances fixées solidement", n'offrent pas l'inconvénient de (1) et (2). Par contre, si elles font possible-ment état de conditions suffisantes à l'existence d'un endoctrinement, elles ne nous paraissent pas cerner ses conditions nécessaires. Est-il vrai que l'endoctriné doit être nécessairement un esprit étroit, fermé aux objections valides ou invalides? Supposons que tel cégépien sorte de son cours de philosophie convaincu de l'inexistence de Dieu, tout en restant quand même ouvert aux éventuelles démarches contraires à cette croyance. Supposons même qu'il abandonne en moins de quelques mois la position acquise à l'issue de ce cours. Niera-t-on la présence d'un

endoctrinement pendant et immédiatement après la durée du cours? Ce ne paraît pas possible. Il y a des degrés dans l'endoctrinement, en sorte que tout endoctriné n'est pas fanatique: il est possible de se faire inculquer une doctrine, d'en être convaincu, d'être capable de la défendre très efficacement, mais tout en restant ouvert aux objections éventuelles, toutes rejetées à l'aide d'arguments que l'on estime plus forts: il y a là usage sincère de son intelligence, compatible avec l'endoctrinement. Plus, on ne voit pas pourquoi l'endoctrinement ne pourrait pas être suivi d'une croyance très lâche: à la sortie d'un cours de national-socialisme, tel étudiant adopte la théorie des races comme opinion la plus vraisemblable, mais sans vraiment y tenir davantage. Cette opinion, si peu dogmatique qu'elle soit, a été acquise à la suite d'un endoctrinement.

Ce nous paraît être la marque des endoctrinements les plus sophistiqués et les plus efficaces que de faire usage de nuance, d'ouverture d'esprit même. Ces processus font en sorte que l'étudiant, tout en restant très ouvert aux objections, n'est pas capable de voir comment elles pourraient être vraies; l'endoctriné pourrait en principe vouloir que des théories "rivaless" soient vraies, mais par contre ne pas pouvoir y adhérer, en raisons des solides arguments d'un endoctrineur; e.g. un poète marxisant qui tiendrait l'existence de Dieu et la justice d'outre-tombe pour choses très (et trop) belles, mais qui renoncerait à ces croyances manifestement et certainement fausses du

point de vue scientifique progressiste; e.g. un cégépien qui voudrait bien que le relativisme moral soit faux, mais qui ne peut le considérer que comme certainement vrai à la lumière des arguments convaincants de son professeur de philosophie, qui adhère fortement à ladite position. Tout ceci fait que nous hésitons à considérer la fermeture d'esprit, le préjugé défavorable à l'égard des objections, comme conséquences nécessaires de l'endoctrinement.

Il nous faut une notion qui soit intermédiaire entre le regardless of the evidence de Snook, trop large, et la fermeture d'esprit, critère trop étroit.

Nous formulerons notre théorie des conséquences comme suit: pour qu'il y ait endoctrinement, le sujet doit accepter une conclusion théorique, sans avoir examiné toutes les alternatives vraisemblables pertinentes, à cause de l'enseignement de l'agent endoctrineur; i.e. si le sujet avait été au fait des alternatives, il aurait pu ne pas accepter les conclusions de l'endoctrineur. L'acceptation a donc été causée à l'issue d'un camouflage, même involontaire.

Cette formule nous permet de distinguer l'endoctrinement de l'enseignement défectueux sans avoir recours aux critères des intentions ou de la fermeture d'esprit. Elle indique, comme une différence spécifique, de quel type de regardless of the evidence les conséquences sur la vie mentale de l'endoctriné doivent être qualifiées. L'endoctrinement ne fait pas intervenir n'importe quel

genre de négligence quant aux liens prémisses-conclusions: sa tactique consiste à très bien faire ces liens, mais de façon partielle, en négligeant certaines autres prémisses possibles, si peu nombreuses soient-elles, qui auraient pu modifier la conclusion. Cette définition couvre apparemment tous les cas paradigmatiques: faire passer l'incertain pour le certain, faire usage avec succès de l'argument d'autorité (qui peut être valable) de façon unilatérale, etc. Par contre elle laisse la porte ouverte aux enseignants convainquant leurs étudiants du bien-fondé de leurs théories, à condition que ceux-ci soient en pleine connaissance de cause, i.e. des alternatives vraisemblables. Si quelques étudiants, par leur propre faute (ou causalité), ne sont pas au courant des alternatives qu'ils devraient connaître et vont tout de même aux conclusions à cause de l'enseignement, alors il n'y a pas endoctrinement puisque la causalité ne repose plus sur les épaules du professeur. Notre formule exclut le professeur qui enseigne avec succès des erreurs ou des faussetés, même volontairement, si les étudiants (e.g. candidats au Ph.D.) sont au fait de toutes les alternatives; et en effet il n'y a pas là endoctrinement mais simple mensonge ou bévue.

Il est important que les conséquences en question constituent un effet réel et direct. Auquel cas on élimine facilement cet exemple de Snook<sup>119</sup>: Le professeur

---

119 I.A. Snook, "Indoctrination and the indoctrinated society", Loc. cit., p. 58.

présente de façon impartiale les différents systèmes de gouvernements, tentant de faire ressortir leurs bons points et leurs faiblesses tout en les confrontant; or il se trouve que tel étudiant rate toutes les heures de cours sauf celles où le maître parle des points forts de la démocratie parlementaire; résultat: il croit que seul ce système politique est défendable. Il est évident ici que la causalité ne repose pas sur le professeur mais sur le comportement de l'étudiant. L'étudiant en question n'est donc pas endoctriné et notre critère est sauf. Plus subtil serait l'exemple suivant: on tente d'endoctriner un tel; par réaction il devient anti-marxiste partial. L'endoctrinement est raté. Il y a moyen ici de sauver notre définition des conséquences en déniant que le lien causal fut direct: c'est bien davantage l'étudiant qui fut la cause de sa réaction négative que le professeur, puisqu'il s'oppose à ce dernier. Par contre, si l'éduqué était devenu marxisant, la causalité aurait porté davantage sur l'enseignant, en raison d'une conformité plus grande de la cause et de son effet. Il est même possible de sortir endoctriné d'un cours intitulé "Philosophie politique" où Marx est présenté avec un total détachement et sans évaluation: le professeur, apparemment neutre, en ne parlant que de Marx pendant tout son cours, a pu causer des adhésions au marxisme sans que les étudiants soient au fait des alternatives: le simple choix de cet unique auteur ne biaise-t-il pas tout, compte tenu du titre du cours?

Maintenant, il est évident que les conséquences de l'enseignement sont façonnées par la méthode, telle que nous en avons déjà parlé. Que penser d'une façon de faire partielle qui aboutirait à ne convaincre que la moitié des élèves d'une classe? Disons-nous, parlant globalement de la situation, que l'endoctrinement n'est pratiqué que sur la moitié de la classe? Ce serait assez baroque comme jugement. Pour régler cette difficulté nous proposons la distinction déjà entrevue entre l'endoctrinement en acte et l'endoctrinement en puissance. Il existerait deux degrés d'endoctrinement. Si nous voulons conserver le critère des conséquences, nous devons ici introduire le concept de conséquence en puissance (dépendant de la méthode). Comme l'endoctrinement en acte (réussi) a les conséquences actuelles dont nous avons parlé, de même l'endoctrinement en puissance désigne le processus susceptible d'aboutir aux mêmes conséquences, mais ineffectif pour des raisons accidentelles particulières, e.g. la force intellectuelle de tel ou tel étudiant, son désintérêt pour la matière, etc. Ainsi pouvons-nous encore parler d'endoctrinement (en puissance) dans un cas où un enseignant A aurait eu exactement le même comportement endoctrineur que l'enseignant B, le premier ayant à moitié échoué, le second tout à fait réussi à convaincre ses étudiants (à qualité d'auditoire à peu près égale).

Cependant nous n'imposons nullement comme nécessaire la distinction de l'endoctrinement en acte et

en puissance, puisqu'elle n'est suggérée que comme solution d'un problème qui nous semble purement verbal. Que si, en accord avec l'usage le plus courant du mot endoctrinement, on tient avec Snook<sup>120</sup> à ce que ce terme désigne d'abord un processus et seulement secondairement la réussite du même processus, alors nous pouvons facilement céder à cette convention et décréter que l'endoctrinement est un processus qui entraîne les conséquences que nous avons dites, soit en acte soit en puissance. Plus besoin en ce cas de parler d'endoctrinement en puissance. Il nous paraît cependant que la réalité porte la distinction, non négligeable, entre le processus et l'achèvement, et que par conséquent il est permis d'y plier le langage plus précisément. D'où les notions d'endoctrinement en acte et d'endoctrinement en puissance. Les deux conventions ont chacune leurs bons points.

Le critère de distinction de l'endoctrinement proposé par M. Olivier Reboul s'approche sensiblement de celui des conséquences, et en plus a le mérite d'inclure le processus et son achèvement:

La fin est donc bien ce qui distingue l'endoctrinement de l'enseignement. S'il est une perversion de l'enseignement, c'est qu'il se détourne en enseignant des fins de l'enseignement<sup>121</sup>.

---

120 I.A. Snook, Indoctrination and Education, p. 40: "Indoctrination refers primarily to a process or activity and only secondarily to the successful achievement."

121 O. Reboul, L'endoctrinement, p. 97.

Certes peu de philosophes de l'éducation se prononceront là-contre. La fin dont il est question c'est, dans le cas de l'endoctrinement, que l'étudiant soit traité, même sans que l'agent le sache, comme un simple moyen<sup>122</sup>. Nous ne nous opposerons pas à cette théorie pour la bonne raison que nous ne savons pas au juste ce qu'elle recouvre. Car, au fond, quel facteur fera en sorte que l'étudiant devienne un moyen? Le problème nous paraît demeurer presque entier. Tel auteur répondra par les intentions, l'autre par la méthode, etc., tous concepts à être clairement explicités.

Reboul ajoute plus de précisions lorsqu'il est question du rapport des fins et des moyens dans l'enseignement: l'endoctrinement use de moyens caractérisés pour arriver à sa fin: son caractère est qu'il "est, entièrement dominé par la passion"<sup>123</sup>. Un bon enseignement peut être passionné, à condition de conserver une certaine autonomie rationnelle; dans l'endoctrinement la raison est au service de la passion. L'auteur parle d'anxiété, d'envie, de haine. On retrouve la même idée chez P. Smart, pour qui l'endoctrineur doit bien s'assurer qu'il ferme les esprits à l'opinion d'autrui et même à leur personne:

It is, therefore, part of the ploy of the indoctrinator to insist that one cannot have respect for people who hold opinions contrary to one's own<sup>124</sup>.

122 Ibidem, p. 101. Même idée kantienne chez P. Smart, "The concept of indoctrination", Loc. cit., p. 43: "The indoctrinator can regard the pupil as a means and not as an end in himself".

123 O. Reboul, Op. cit., p. 105ss.

124 P. Smart, Loc. cit., p. 44.

Tout ceci correspond à certains exemples types, mais reste très excessif. Nous avons vu déjà que la fermeture d'esprit n'est pas nécessaire pour qu'il y ait endoctrinement. Peut-être le concept de passion pourrait-il être utilisé en un sens plus mitigé, recouvrant à peu près le concept de partialité induite ou problématique. Mais toute partialité de ce genre (e.g. la scientificité du marxisme considérée comme absolument évidente) est-elle passionnelle? Ceci resterait à prouver. En tout état de cause, sans doute vaut-il mieux éviter le terme ambigu de passion, dont le sens le plus commun est insatisfaisant; en réalité c'est d'autre chose dont on veut parler, savoir un certain type de partialité.

#### 6) Les circonstances

Nous ne rangeons pas sous cet intertitre une nouvelle condition nécessaire à l'existence d'un endoctrinement, mais principalement l'explicitation du concept de causalité contenu dans celui des conséquences. Pour qu'il y ait endoctrinement il est essentiel que l'enseignant soit principale cause et non l'étudiant. Donnée que les circonstances influencent beaucoup.

Limitons nos considérations aux cours de philosophie. Prenons le cas du CEGEP tout d'abord. A telles conséquences égales, il y a une notable différence entre un cours facultatif et un cours obligatoire. L'étudiant qui choisit tel cours facultatif, ayant la possibilité de

l'abandonner sans aucun inconvénient, porte sur lui une plus grande part de causalité quant aux opinions qu'on pourrait lui inculquer; au lieu qu'à l'issue d'un cours obligatoire la causalité repose beaucoup plus sur le professeur, car l'intelligence de l'éduqué est davantage soumise à la situation, donc moins responsable. Il y a davantage lieu de parler d'endoctrinement dans le second cas, même si tout est possible dans les deux situations.

Autre point. Les titres de cours peuvent modifier l'impact théorique d'un enseignement. N'enseigner que Marx, sans parti-pris, dans un cours intitulé "Philosophie politique", ce n'est pas identique au même cours donné sous le titre "Le marxisme". A conséquences égales, on peut juger que l'étudiant devenu marxisant fut influencé indûment dans le premier cas, et dans le second cas décida de son propre chef d'adhérer à telle doctrine sans qu'il y ait eu endoctrinement (toujours à condition que le professeur soit demeuré impartial). Le titre "Philosophie politique" a pu conférer au marxisme une objectivité contestable, sans que l'étudiant soit au fait des alternatives vraisemblables.

Le caractère privé ou public, laïc ou confessionnel d'un collège est un autre facteur à considérer. Prenons l'exemple du collège privé religieux. Il est possible qu'un collège de ce genre veuille orienter son département de philosophie dans le sens de la philosophie chrétienne: posant qu'il est impossible qu'un individu

aborde la philosophie dénué de tout préjugé, cette philosophie, ou plutôt le philosophe chrétien, prend le parti d'avouer ses préjugés, au sujet par exemple de l'existence de Dieu, et essaie ensuite de prouver le bien-fondé de ces préjugés à l'aide de la seule raison naturelle. Il va de soi qu'une telle approche n'a de sens que pour l'étudiant déjà croyant, antérieurement à toute philosophie. Deux points nous paraissent importants quant à un tel collège. privé et à son département de philosophie: primo, que son statut confessionnel soit clairement connu de tous les étudiants qui s'y inscrivent, et secundo qu'il soit privé. Pour qu'il y ait endoctrinement, avons-nous vu, il est essentiel que la causalité ne repose pas d'abord sur l'étudiant. Or si tel étudiant croyant désire de son propre chef se mettre à l'écoute d'abord de philosophies qui n'entrent pas en conflit avec les données de la foi, et que pour cette raison il choisit tel collège confessionnel et privé, nous ne dirons pas qu'un tel collège endoctrine nécessairement cet étudiant du fait des préjugés de base que tous les chrétiens reconnaissent. Ceci ne veut évidemment pas dire que le département de philosophie n'endoctrine pas, mais que s'il endoctrine ce n'est pas à cause de la foi, qui est une adhésion de confiance. L'endoctrinement commence là où l'on fait croire à un étudiant qu'il a démontré rationnellement l'existence de Dieu en 180 heures de cours, car alors ce n'est plus une question de foi religieuse acceptée dès le départ.

L'important est que l'étudiant ait la possibilité de choisir ou non un tel collège fait pour des croyants. Les grands séminaires n'endoctrinent pas forcément, mais dispensent tel enseignement à ceux qui l'ont désiré. Plus complexe était la situation des collèges classiques, puisque l'étudiant n'avait pas le choix d'autres institutions, par exemple laïques. Les institutions catholiques et leurs départements de philosophie ne pouvaient que présenter une philosophie non seulement chrétienne, mais encore tenant compte des positions du magistère catholique en tout domaine, de la métaphysique à la morale sociale. Tout étudiant était soumis à ce régime. Cependant il paraît difficile de reprocher au collège catholique d'antan, souvent à but vocationnel, d'avoir exigé de tout candidat à l'inscription la foi religieuse comme prérequis. Cela étant, tout étudiant devait donc en principe être déjà croyant dès le départ et même désirer ardemment d'affermir sa foi; et ainsi, toujours en principe, en raison de la foi et de sa nature, le problème de l'endoctrinement apparaît moins criant qu'il ne le semblait à prime abord. L'endoctrinement ne commençait que sur le terrain proprement philosophique, aristotélico-thomiste, puisque les étudiants avaient peu connaissance des alternatives et souvent les négligeaient pour des raisons de foi, au lieu de s'en tenir à la seule raison naturelle comme prévu.

Le problème de fond de l'endoctrinement, du collège classique et de sa philosophie chrétienne, c'est

celui de l'incroyant. Le francophone non catholique n'avait pas ou peu accès à d'autres écoles que les collèges classiques. Il s'agissait d'un problème social. Remarquons cependant, à la décharge des départements de philosophie catholique, que la situation générale de la société était celle d'une chrétienté, où il est acquis dès le départ qu'à peu près tous ont déjà la foi, de par leur propre adhésion en principe: point n'était besoin de se soucier beaucoup des incroyants. Mais répétons-le en laissant ce point: même si l'orientation chrétienne des départements de philosophie n'endoctrinait pas forcément, il pouvait certainement se faire de l'endoctrinement pour d'autres raisons par ailleurs.

En ce qui concerne la philosophie, il est évident qu'il faut devoir considérer le niveau de l'étudiant et de l'institution, qui sont presque toujours en étroite relation avec la connaissance des alternatives chez l'éduqué. Une faculté universitaire offre un nombre beaucoup plus élevé de cours différents donnés par différents professeurs, qu'un département de collège. Un bon département universitaire couvre le plus d'alternatives possibles, surtout si ses membres sont d'écoles philosophiques différentes. Ceci fait en sorte qu'un même contenu de cours qui au CEGEP constituerait un endoctrinement, peut fort bien ne plus l'être au niveau du M.A. Plus le calibre des études est élevé, plus le professeur peut orienter son cours sans verser dans l'endoctrinement: c'est que les

alternatives vraisemblables sont davantage connues dans toute leur complexité, et qu'ainsi l'étudiant convaincu par le professeur ne l'est au fond que par son propre jugement éclairé, vrai ou faux. Il serait plus juste de dire qu'il s'est lui-même convaincu, au moyen du professeur.

\*\*\*

Au terme de notre analyse, nous avons au total quatre principaux critères nous permettant de cerner l'essence de l'endoctrinement:

1) La matière de l'enseignement: L'endoctrinement n'a lieu que dans des aires théoriques où des alternatives vraisemblables sont possibles (p. 23).

2) La méthode: Tout endoctrinement use d'une méthode ayant pour effet de camoufler ou de taire certaines alternatives vraisemblables (p. 34).

3) La condition de l'éduqué: Le patient de l'endoctrinement doit être perméable au discours rationnel, et à la fois dans un état d'infériorité intellectuelle, absolue ou relative, face à l'agent endoctrineur (p. 40).

4) Les conséquences de l'enseignement: Pour qu'il y ait endoctrinement, le sujet doit accepter une conclusion théorique, sans avoir examiné toutes les alternatives pertinentes, à cause de l'enseignement de l'agent endoctrineur (p. 59).

A la lumière de cette analyse, il s'agit maintenant d'examiner la pertinence de la prescription d'une certaine neutralité théorique des cours de philosophie au niveau collégial, du moins si l'on tient à ce que l'endoctrinement soit évité ou réduit.

## DEUXIEME PARTIE

### L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

Nos postulats de départ ont supposé que l'autonomie de pensée de l'étudiant devait être respectée et que le concept d'endoctrinement véhiculait une connotation péjorative, en ce qu'il désigne un viol de cette autonomie. Les résultats de la quête de l'essence de l'endoctrinement devraient pouvoir permettre de découvrir à quelles conditions pédagogiques l'endoctrinement philosophique au collège peut être écarté ou réduit. Si l'on ajoute à la découverte de ces conditions factuelles les postulats normatifs ci-haut, alors il devient possible d'évaluer si une certaine neutralité s'impose ou non, tout en précisant bien sûr la nature de cette neutralité. En supposant acceptée notre définition de l'endoctrinement, notre conclusion sera qu'effectivement "une sorte de neutralité idéologique" semble opportune, suivant les mots mêmes de la recommandation du Conseil supérieur de l'éducation (1978).

Nous avons vu plus haut que les circonstances avaient leur influence sur l'incidence d'un endoctrinement potentiel ou actuel. Nous passerons donc par un sommaire examen des conditions de l'enseignement collégial avant d'arriver au traitement du problème de la neutralité et de sa nature. Nous terminerons par un examen des objections les plus courantes qui pourraient être faites contre l'opinion que nous aurons tirée de nos postulats et de notre analyse.

### 1) Les conditions de l'enseignement collégial

Le cégépien a habituellement entre 17 et 20 ans. Il suit obligatoirement quatre cours de philosophie de 45 heures chacun. Certains collèges dispensent quelques cours facultatifs. Il s'agit pour les étudiants de leur toute première initiation à la philosophie; pour l'immense majorité ce sera leur seul contact avec cet univers. Déjà au sujet des collèges classiques, où la philosophie occupait une place relativement plus importante et où le corps étudiant était sensiblement plus préparé, âgé, et choisi, L. Lelièvre faisait remarquer que si seulement un certain nombre d'étudiants pouvaient parvenir au seuil d'une véritable réflexion philosophique au terme des années de philosophie, ce serait "un énorme succès"<sup>125</sup>. Quant à une authentique science philosophique, il se serait agi d'un objectif proprement chimérique à ce niveau<sup>126</sup>. Il semble bien que ce qui était vrai de l'ancien candidat au B.A. le soit aussi du cégépien contemporain.

En ce qui concerne plus directement notre sujet, remarquons que le nombre restreint de cours de philosophie, l'âge, les talents font en sorte que très peu de théories différentes pourront être examinées, et aucune en profondeur. En aucun cas tous les éléments d'une question

---

125 L. Lelièvre, L'enseignement du thomisme dans les collèges classiques, p. 120.

126 Ibidem, p. 88.

ne pourront être vidés sérieusement. En ce qui concerne les cours obligatoires, l'étudiant n'entrera en contact qu'avec quatre professeurs au maximum, ce qui n'offre pas un champ très large de personnalités différentes ayant leurs opinions. Enfin, nous l'avons vu en analysant l'influence des circonstances (première partie, 6), le caractère obligatoire des cours augmente de beaucoup l'incidence d'un endoctrinement potentiel ou actuel, car l'intellect de l'étudiant se trouve davantage soumis à la situation. Les conditions susceptibles d'engendrer l'endoctrinement semblent hautement présentes dans l'enseignement de la philosophie au CEGEP, peut-être plus que n'importe où ailleurs:

- les cours sont obligatoires;
- la philosophie est une discipline où les alternatives vraisemblables foisonnent, ne serait-ce qu'en raison des désaccords théoriques chez les plus fortes intelligences;
- toutes les alternatives pertinentes ne peuvent être étudiées, en raison de l'interrelation d'à peu près tous les problèmes philosophiques;
- l'étudiant dispose de moyens intellectuels inférieurs à ceux du professeur et se trouve dans une position de subordination.

## 2) Neutralité et impartialité

Tous les énoncés faisant partie d'un cours de philosophie ne présentent pas d'alternatives vraisemblables: ainsi certaines données d'un cours de logique, certaines évidences du genre "il existe du mouvement". Nous considérerons ici de tels énoncés comme des cas d'exception; étant donné le caractère plus élaboré de ce que l'on considère habituellement comme des problèmes philosophiques, nous dirons que les "vérités" philosophiques présentent presque toujours des alternatives vraisemblables; alternatives qui se complexifient sans cesse et grossissent en nombre à mesure que l'on approfondit un problème: tout se tient en philosophie. On pourrait presque dire que la connaissance des alternatives sur tout problème philosophique sérieux passe par une connaissance minimale de l'ensemble de l'histoire de la philosophie.

A la lumière de ces données, et de notre définition de l'endoctrinement, il semble qu'on puisse émettre l'opinion que l'élimination de l'endoctrinement en ce qui concerne les cours de philosophie obligatoires au CEGEP, nécessite la neutralité théorique à l'égard de la nature explicite de la vérité philosophique. Car toute conclusion au sujet d'une telle vérité philosophique ne pourrait être acceptée qu'en ayant négligé l'examen des alternatives pertinentes, de par les circonstances de l'enseignement collégial. Si le professeur est la cause d'un tel phénomène d'acceptation de conclusions, il y a endoctrinement. C'est pourquoi

l'enseignant désireux d'éviter l'endoctrinement doit chercher à ce que son enseignement soit neutre à l'égard des alternatives et des systèmes philosophiques se présentant comme vrais.

W. Hare fait remarquer que la neutralité n'est pas nécessaire à l'ouverture d'esprit:

The rejection of propaganda does not force us to adopt neutrality; and the open-minded support of a particular view by the teacher is perfectly consistent with having the pupils treat all views according to consistent critical principles<sup>127</sup>.

M. Goldman<sup>128</sup> soutient qu'il y a une grande différence entre défendre une position et manipuler l'étudiant en l'endoctrinant. On peut fort bien soutenir son opinion fortement et aussi le plus rationnellement possible, sans négliger les alternatives, mais en disant pourquoi elles ne sont pas valides, etc. Du moment que la rhétorique ou l'autoritarisme ne l'emportent pas sur la démarche rationnelle, on est sauf de l'endoctrinement.

Ces approches ne nous paraissent pas convaincantes. Avec Hare, toute la question est justement de savoir si l'ouverture d'esprit est suffisante pour éviter un endoctrinement, eu égard aux circonstances en question. Si les alternatives pertinentes ne peuvent pas être examinées, il nous paraît que l'ouverture d'esprit peut

---

127 W. Hare, Open-mindedness and Education, p. 70.

128 M. Goldman, "On moral relativism, advocacy, and teaching normative ethics", Teaching Philosophy, 1981, p.8.

être l'un des instruments d'un endoctrinement du type le plus efficace. Qu'entend-on par enseigner de façon critique? Présenter honnêtement des objections puis les réfuter en défendant sa position ne sauve aucunement de l'endoctrinement, loin de là. Tôt ou tard la réfutation, ou la synthèse de la démarche thèse-antithèse-synthèse, constituent à leur tour une prise de parti qui aurait pu être autre, en vertu d'autres alternatives vraisemblables plus ou moins lointaines (N.B. en philosophie) demeurées cachées à un cégépien. De fait, un autre professeur aurait tiré des conclusions opposées sur le même problème. L'imbrication des problèmes fait en sorte que l'examen ne peut jamais être suffisamment critique au niveau du CEGEP, parce que les alternatives pertinentes avec leurs implications ne peuvent pas être parcourues: les capacités et l'érudition manquent: ce n'est pas le lieu de trancher entre la morale thomiste et les théories éthiques découlant des approches empiristes. Rien n'est plus susceptible d'endoctriner efficacement que l'enseignement partiellement critique, qui a pour effet indirect de taire ou cacher certains éléments essentiels et complexes pouvant modifier possiblement la conclusion amenée.

De tous les facteurs susceptibles d'aboutir à un endoctrinement, la prise de position personnelle, forte ou faible, de l'enseignant en faveur de telle théorie semble le principal. Sa situation d'autorité, sa plus grande capacité d'argumentation, le caractère d'adhésion

vécue à telle philosophie, tout cela porte un fort message au sujet de la vérité philosophique: là est le premier élément d'endoctrinement. C'est pourquoi la neutralité d'un cours implique l'impartialité du professeur quant à la nature explicite de la vérité philosophique, la mise au rancart des opinions personnelles, dont on voit d'ailleurs mal la pertinence. Ceci impose une distinction nette entre d'une part le philosophe, partisan d'une théorie, originale ou non, qu'il juge valable, et d'autre part le professeur de philosophie. Nous estimons tous qu'on doit adhérer au vrai, et pourtant il ne semble pas que l'enseignant doive imposer "ses" vérités à l'éduqué. Très intéressante est l'opinion de E. Baumgarten selon laquelle le professeur de philosophie, en tant que professeur, n'entretient qu'un rapport professionnel avec l'étudiant, et non pas un rapport personnel, ce qui l'oblige à la neutralité (non advocacy role), quand bien même le philosophe en tant que philosophe ne serait nullement neutre à l'égard de telle doctrine. Ainsi un notaire n'a-t-il pas à donner de conseils personnels à son client quant au choix de tel ou tel légataire.

By a student's presence in my course, I may infer only that he or she has elected a professional relationship with me. I have no unilateral right to assume that students want a "full human relationship" or want even to know my opinions<sup>129</sup>.

---

129 E. Baumgarten, "The ethical and social responsibilities of philosophy teachers", Loc. cit., p. 191.

Cette théorie du rapport professionnel recoupe par certains aspects notre tentative de solution au problème de l'endoctrinement. Cependant, dans le cas où des cégépiens demanderaient effectivement à leur professeur d'enseigner sa propre philosophie, il n'est pas sûr que le rapport professionnel serait un argument suffisant pour appuyer la neutralité; alors que même en ce cas, le problème de l'endoctrinement pourrait justifier le choix du professeur de conserver ses opinions personnelles pour lui-même, nonobstant les souhaits étudiants. Il existe bien sûr des degrés dans l'endoctrinement, et le simple fait d'indiquer ses préférences peut souvent n'entraîner aucune conséquence. Néanmoins, l'endoctrinement peut exister même au niveau de l'opinion ou de la croyance assez lâche; e.g. un chrétien finit par opiner, sans en être sûr, qu'il est probable que Dieu n'existe pas, et ce en raison des opinions professorales présentées avec ouverture d'esprit, dans son premier cours de philosophie. Ce n'est pas parce que l'étudiant ne fait qu'opiner en faveur de tel philosophe qu'il n'est pas endoctriné: il aurait pu fort bien opiner autrement s'il avait été au courant des alternatives ou s'il avait suivi le cours de tel autre professeur: il peut exister manipulation même au niveau de l'adhésion d'opinion, et ceci paraît suffisant pour parler d'endoctrinement.

En posant que la neutralité soit nécessaire à l'élimination de l'endoctrinement, on n'entend pas pour

autant privilégier aucune approche pédagogique particulière. M. Claude Collin, dans un essai particulièrement pertinent<sup>130</sup>, tient que l'expérience vécue de l'étudiant (qui inclut l'expérience réflexive) devrait constituer le point de départ d'un apprentissage philosophique où il s'agit bien plus, suivant le mot de Kant, d'apprendre à penser que d'apprendre des pensées<sup>131</sup>. D'aucuns seront tentés davantage par des études d'auteurs et de textes, des coups de sonde en histoire de la philosophie, éventuellement donnés à l'issue d'une démarche par thèmes. D'autres tenteront d'opérer un équilibre entre, d'une part, les concessions faites aux intérêts et à la condition intellectuelle des étudiants et, d'autre part, les nécessités de l'érudition historique pour qui veut atteindre une certaine profondeur philosophique. Les discussions ont cours sur l'harmonisation difficile du know-how et de l'érudition historique en initiation à la philosophie<sup>132</sup>. Le Rapport

---

130 C. Collin, L'expérience philosophique; Cf. aussi Collin et Osana, L'enseignement de la philosophie.

131 Leçons pour le trimestre d'hiver 1765-1766, cité par A. Philonenko, in E. Kant, Réflexions sur l'éducation, p. 11.

132 Cf. Sur cette question: L. Jerphagnon, "L'histoire de la philosophie dans l'enseignement du second degré", Revue de l'enseignement philosophique, juin-juillet 1972, pp. 32-38.

D.T. Ozar, "Teaching philosophy and teaching values", Teaching Philosophy, 1977-1978, pp. 237-245.

G. Iseminger, "On reading philosophers and doing philosophy", Metaphilosophy, 1972, pp. 261-264.

J. Chambre, "Remarques sur les 'Remarques sur la question du programme de philosophie'", Revue de l'enseignement philosophique, oct.-nov. 1970, pp. 15-19.

D.P. Lackey, "The 'historical' vs the 'problems' approach to introduction to philosophy", Metaphilosophy, 1974, pp. 169-172.

J.L. Poirier, "Quelle est la signification philosophique de l'enseignement philosophique français?", Revue de l'enseignement philosophique, oct.-nov. 1979, pp. 17-24.

Parent ne pouvait que rester dans une certaine ambiguïté sur cette question qui concerne assez profondément la nature même de la philosophie. Au ch. XXIV, n. 922, on a :

La philosophie ne doit pas être un exercice d'érudition, mais un apprentissage. Il ne suffit pas d'apprendre de la philosophie, il faut apprendre à faire de la philosophie. Il s'agit là beaucoup plus d'une formation que d'une instruction.

Puis le rapport tente de juxtaposer les approches thématique et historique (nn.929 ss.). Même si l'on met davantage l'accent sur la formation que sur l'instruction, reste à savoir dans quelle mesure cette instruction pourrait être indispensable à cette formation, i.e. peut-on se passer sans vergogne du Phédon et du Discours de la Méthode et prétendre faire de la philosophie?

Les actuels Cahiers de l'enseignement collégial adoptent des objectifs généraux centrés sur le développement d'une pensée personnelle et autonome chez l'étudiant, enracinée dans son vécu<sup>133</sup>. Aucune mention n'est faite du rôle de l'érudition ou de la place de l'histoire de la philosophie: l'essentiel reste le know-how et le concept important de "vécu". Par contre le rapport Les Collèges du Québec: nouvelle étape adopte un ton nettement historiciste; sans y voir une opposition, disons que cela rend un son assez différent, reflétant bien l'ambiguïté fondamentale de la question:

---

133 Cahiers de l'enseignement collégial, t.1, p. 39.

Le gouvernement (...) entend s'assurer que chaque étudiant soit mis en contact avec les grandes conceptions de l'homme et les principaux systèmes de valeurs, de façon qu'il ne lui soit imposé aucune idéologie érigée en absolu. Les objectifs de cet enseignement, en effet, doivent favoriser la fréquentation de plusieurs systèmes philosophiques, notamment de ceux qui font partie de la tradition occidentale. Le gouvernement voudra s'assurer que l'histoire de la pensée et les grands systèmes philosophiques font l'objet de cours offerts dans tous les CEGEP<sup>134</sup>.

Il n'entre pas dans le cadre de cet essai d'évaluer ces types d'orientation. Quelle que soit l'approche pédagogique, l'important est que la neutralité à l'égard de la nature explicite de la vérité philosophique soit sauve, que le professeur demeure impartial, surtout à l'égard des systèmes; ainsi l'endoctrinement peut-il être évité ou réduit. Toutefois, si l'on choisit une approche de type historique, une condition supplémentaire s'ajoute à la réalisation de la neutralité.

### 3) Pluralisme doctrinal et alternatives

Supposons un professeur parfaitement impartial centrant son cours intitulé "Ethique et Politique" (philosophie 401, obligatoire) sur le seul Aristote, étudié dans une perspective historique de mise à distance. Malgré l'impartialité du professeur, il paraît difficile de nier qu'un tel cours porte un message. Il est certain

---

134 Les Collèges du Québec, nouvelle étape, p. 50.

que l'étude du seul Aristote à l'issue d'un cours ainsi intitulé risque de faire accepter certaines conclusions de type aristotélisant à l'étudiant, sans que les alternatives aient été examinées. Tout se passe comme si Aristote lui-même, nonobstant l'impartialité du professeur, pouvait endoctriner d'outre-tombe, simplement parce que son esprit serait le seul présent en classe. En raison du titre du cours, l'impartialité du professeur ne serait donc pas suffisante pour assurer une neutralité minimale. Il faut la présence des alternatives, c'est-à-dire le pluralisme doctrinal. Sur tout sujet il faut tenter d'exposer les théories opposées, présentées comme des hypothèses vraisemblables. Ce dernier point est essentiel à notre notion de pluralisme. O. Reboul écrit:

Ce qui, à mon avis, préserve le mieux les élèves de l'endoctrinement, est moins l'attitude de tel ou tel maître, mais le fait qu'ils ont plusieurs maîtres, dont chacun peut s'exprimer en toute liberté. Le pluralisme est sans doute la meilleure garantie d'ouverture d'esprit dans l'enseignement<sup>135</sup>.

Ce type de pluralisme nous paraît insuffisant au niveau collégial. Quatre professeurs défendant quatre théories différentes comme vraies préservent sans doute assez bien l'étudiant de choisir l'une d'elles; mais ces quatre vérités se contredisant portent globalement un message plus fondamental aux yeux du débutant qui observe

---

135 O. Reboul, Compte-rendu du livre de W. Hare, Open-mindedness and Education, Dialogue, 1981, p. 605.

la philosophie pour ainsi dire du dehors: l'argument sceptique des contradictions des philosophes. Il nous paraît donc que le pluralisme doit concerner chaque cours et non pas leur ensemble, d'autant plus que les quatre cours du CEGEP couvrent des champs thématiques différents, ce qui rend encore plus difficile la contrariété dans un même genre. Il apparaît également que le pluralisme ne doit pas être un combat de doctrines contraires présentées comme vraies, mais simplement l'étude de contraires considérés hypothétiquement et visant à éclairer une question ou à développer l'habileté argumentative.

R. Reed<sup>136</sup>, prenant pour acquis que l'essentiel du cours d'initiation est d'intéresser l'étudiant à la philosophie, développe une méthode (advocacy method) d'apparence pluraliste: à peu de choses près, il s'agit dans un même cours de défendre au maximum certains contraires, et de s'assurer que les étudiants ont été convaincus solidement de la vérité de l'un d'entre eux, avant de défendre l'autre. Le tout s'achèvera par des discussions évaluatives susceptibles d'amener à une certaine indépendance de pensée. La contradiction crée une situation de crise théorique chez l'étudiant qui ne peut manquer ainsi de se sentir impliqué dans la recherche philosophique, ce qui était le but visé.

---

136 R. Reed, "The advocacy method", Teaching Philosophy, 1975-1976, pp. 33-37.

Un pluralisme de ce genre nous paraît porter en lui des germes de scepticisme. C'est l'opinion de C. Channell<sup>137</sup>, qui écrit que, mis en face de choix opposés présentés comme vrais, l'étudiant peut décider simplement d'abandonner toute future étude sérieuse de la philosophie. A un esprit non au fait des points de continuité généraux de l'histoire de la philosophie, il est préférable de ne pas imposer d'accentuation des contradictions des philosophes ou des théories, en les défendant tour à tour comme un avocat. De même, à l'échelon départemental, le pluralisme dont nous parlons ne semble pas devoir être constitué par un ensemble de prises de parti, mais plutôt par une disposition (et une technique pédagogique qui en découle) propre à chaque individu. Il vaut la peine de citer une belle page de Maurice Gagnon:

(Le philosophe) enrichira sa réflexion s'il est capable de diriger successivement sur son objet d'étude les lumières variées et parfois même opposées qui lui viennent de diverses sources dans l'histoire de la philosophie. Ne se référer qu'à une seule pensée philosophique implique un risque considérable: celui de négliger ou d'ignorer complètement certains aspects fondamentaux des questions sur lesquelles on se penche.

On peut tirer de là certaines conséquences sur le pluralisme philosophique et son aménagement concret dans la formation philosophique, dans l'enseignement de la philosophie. Le pluralisme philosophique consiste d'abord et avant tout, pour un individu, à pouvoir éclairer successivement une question avec plusieurs visions philosophiques différentes (...). Nous ne le répéterons jamais assez,

---

137 C. Channell, "The advocacy method: a reply", Teaching Philosophy, 1975-1976, pp. 39-41.

le pluralisme est d'abord et avant tout le fait d'individus. Un groupe de philosophes travaillant ensemble dans un département universitaire ne peut être dit pluraliste que si et seulement si la majorité des individus qui composent le groupe possèdent le pluralisme tel que défini plus haut. (...) Autrement, on n'a pas de pluralisme, mais une ennuyeuse juxtaposition de dogmatismes hermétiquement fermés les uns envers les autres<sup>138</sup>.

Reste un dernier problème, insoluble celui-là. Dans une perspective historique, même en examinant des alternatives, certaines ne pourront être vues, des auteurs importants seront passés sous silence faute de temps. Certains thèmes seront privilégiés fatalement. Tous ces facteurs de sélection auront leur influence, si légère fût-elle. Nous ne pourrions alors répondre que le maximum aura été fait pour éviter l'endoctrinement, et qu'en tout cas ses facteurs les plus importants auront été éliminés. Le résidu restera comparativement négligeable.

#### 4) Quelques difficultés

##### A) Education et neutralité

M. Olivier Reboul émet plus que des réserves quant à la pertinence éducative de la neutralité:

Poser la neutralité totale revient à renoncer à l'éducation. Car toute éducation repose sur des valeurs<sup>139</sup>.

La neutralité de l'enseignement n'est pas un remède à l'endoctrinement, mais une démission<sup>140</sup>.

---

138 M. Gagnon, "Critique des sciences et pluralisme philosophique", in Philosophie et pluralisme, pp. 134-135, nous soulignons.

139 O. Reboul, L'endoctrinement, p. 63.

140 Ibidem, p. 64.

La neutralité est elle-même une doctrine dangereuse; loin d'être une valeur, elle ne peut donner qu'un enseignement sans valeur, coupé de toute fin éducative<sup>141</sup>.

Notons que cet auteur parle ici d'une neutralité globale, qui concernerait toutes les valeurs quelles qu'elles soient, pendant tout le curriculum. Il y a tout lieu de se demander si c'est d'une telle neutralité qu'il est question dans les discussions des philosophes de l'éducation. C'est douteux. Personne ne parle jamais de neutralité totale, mais seulement relative, i.e. religieuse, politique, morale, etc. L'on n'est jamais neutre relativement aux fins de l'éducation, mais au contraire on considère telle neutralité relative comme un bon moyen de réaliser ce que l'on estime être de telles fins. Ainsi la neutralité telle que définie plus haut nous apparaît-elle être un bon moyen d'éviter l'endoctrinement au niveau collégial. L'adopter, c'est précisément n'être pas neutre relativement aux fins de l'éducation philosophique; c'est au contraire prendre en sérieuse considération la valeur de l'autonomie rationnelle. Ainsi la neutralité dont il est question, eu égard aux circonstances analysées, ne semble pas constituer nécessairement un néant d'éducation ou une élimination de toute valeur.

---

141 Ibidem, p. 72.

On entend souvent que la neutralité ne peut arriver à rien de glorieux, puisqu'elle porte implicitement en elle des philosophies assez pauvres; elle aboutirait à former des sceptiques, des relativistes, des éclectiques. M. André Naud<sup>142</sup> notait le peu d'orientation de la section philosophie du Rapport Parent, et y voyait un scepticisme larvé. Lelièvre tient que "seul le choix d'une philosophie peut préserver l'esprit adolescent du scepticisme ou du relativisme"<sup>143</sup>;

Lui présenter comme équivalents les différents systèmes philosophiques, l'inviter à choisir lui-même parmi tant d'affirmations souvent contraires comme si elles étaient toutes d'égale valeur, c'est rendre à jamais impossible l'équilibre d'esprit dont il a besoin<sup>144</sup>.

Là-dessus, trois remarques peuvent être faites. Premièrement, la neutralité ne consiste pas à présenter des théories opposées comme équivalentes, ce qui en effet ne serait pas neutre. Elle consiste à les présenter comme des alternatives vraisemblables, des hypothèses dont l'étudiant ne peut juger de la validité pour l'instant. Ce semble différent. La neutralité ne pose pas plus de jugements comparatifs qu'absolus. De soi, si elle est réelle, elle ne paraît pas porter le message que toutes les philosophies

---

142 A. Naud, Le Rapport Parent et l'humanisme nouveau, pp. 71 ss.

143 L. Lelièvre, L'enseignement du thomisme dans les collèges classiques, p. 232.

144 Ibidem, p. 133.

se valent, elle ne fait qu'examiner des arguments dans ce qu'ils sont, leur structure logique, etc. Deuxièmement, le relativisme, le scepticisme, l'éclectisme, sont des positions philosophiques auxquelles on doit rendre justice, qu'on ne peut dogmatiquement écarter a priori: elles ont droit de cité en pays neutre. La neutralité doit donc être neutre à l'égard de ces positions et il est bien normal qu'elle ne fasse rien pour les éliminer. Au terme de leçons centrées sur une dialectique empirisme-rationalisme, l'étudiant peut estimer que les arguments de tel côté lui semblent plus vraisemblables; il peut choisir de suspendre son jugement; ou encore il peut penser qu'il s'agit d'une querelle sans issue. Mais de soi la présentation neutre initiale n'allait pas plus vers ce dernier choix que contre lui: tout a dépendu du jugement de l'étudiant (à supposer une neutralité réelle).

L'accusation de scepticisme et de relativisme portée contre la neutralité nous paraît provenir de positions théoriques hostiles au scepticisme et au relativisme, qui faussent l'évaluation de la situation: on juge que la neutralité entraîne le scepticisme sous prétexte qu'elle ne fait que le permettre, et cela parce qu'on craint le scepticisme jugé pernicieux. Troisième remarque enfin, le "danger" de scepticisme ne vient pas surtout de la neutralité qui présente les contraires comme des possibles à examiner, mais bien plus des prises de position confrontées actuelle-

ment qui se présentent toutes comme vraies; c'est  
l'argument de Baumgarten:

The student of philosophy who ventures beyond his or her first professor and is exposed to reasoned argument for opposing positions may be more likely than ever to conclude that any belief can be equally well supported with reasons, especially if each professor claims to have knowledge of the correctness of his or her position<sup>145</sup>.

Le scepticisme ne provient pas de l'absence de prise de position, qui en tant que telle laisse tout le champ libre: il vient des prises de position nettes trop hâtivement confrontées pour qu'on puisse les juger vraiment, et dont on sort déçu précisément parce qu'impuissant à les juger; alors on projette tout naturellement sa propre impuissance sur le champ théorique objectif en question, dont on dit qu'il laisse forcément les humains dans l'impuissance. J. Racette en est conscient et peut écrire en toute logique qu'

une certaine communauté de doctrine chez les maîtres est une sauvegarde contre l'éclectisme et le relativisme. Elle assure la cohérence et la continuité de l'enseignement<sup>146</sup>.

Mais il faut remarquer que cette cohérence et cette continuité risque facilement de verser dans un endoctrinement qui peut biaiser un esprit pour longtemps, sans que jamais cet esprit ait pu vraiment juger de ce biais;

---

145 E. Baumgarten, "The ethical and social responsibilities of philosophy teachers", Loc. cit., p. 187.

146 J. Racette, Thomisme ou pluralisme?, p. 41.

l'intellect se fait jouer de l'intérieur, dans ce qu'il a de plus foncier. Le relativisme ne semble pas devoir être évité à ce prix.

J. Lacroix<sup>147</sup> et L. Lelièvre<sup>148</sup> estiment que la formation d'un esprit structuré nécessite qu'un système philosophique soit privilégié. Il ne s'agit plus tant ici d'éviter le relativisme que de former un esprit logique, capable d'appréhender l'armature de tous systèmes complexes. Chaque philosophie a sa structure ayant valeur architectonique: il est nécessaire de fréquenter longtemps une seule philosophie pour qu'elle agisse comme modèle structural; on ne peut se promener de l'une à l'autre en ne récoltant que des bribes de système incohérentes.

Cet argument de la formation de l'esprit nous paraît présenter de grands dangers d'endoctrinement. En imprégnant profondément de jeunes esprits de la doctrine de génies tels que Saint Thomas, il est probable que tel ou tel étudiant devienne pour longtemps incapable de se mettre vraiment dans la peau d'un autre philosophe, i.e. de considérer sérieusement les alternatives: l'intelligence acquiert une seconde nature (sa "structure") et risque de se figer en elle, pour des motifs à la fois intellectuels et psychologiques. Il ne paraît pas que

---

147 J. Lacroix, in préface à J. Racette, Op. cit., p. 10.

148 L. Lelièvre, L'enseignement du thomisme dans les collèges classiques, pp. 125 ss.

l'endoctrinement soit le seul moyen de former un esprit structuré et logique: ceci peut se faire aussi au moyen d'une approche pluraliste, à un niveau moins profond peut-être, mais en respectant davantage l'autonomie de pensée chez l'éduqué. Nous avons la pénible impression qu'au fond des critiques contre la neutralité ou le pluralisme se cachent des positions philosophiques à promouvoir en toute bonne foi, plutôt que des arguments d'ordre pédagogique proprement dits. Lorsqu'il s'agit de savoir quelle philosophie doit être choisie, Lelièvre pose que le seul critère qu'on doive observer est celui de sa vérité<sup>149</sup>; les cours de philosophie devraient apporter à la plupart des étudiants, à défaut de science, la "droite opinion" sur les questions traitées<sup>150</sup>. Mais qu'est-ce que la droite opinion? Celle de Marx ou de Thomas? P. 138, Lelièvre parle des principes de Thomas "qui sont ceux de la réalité". La neutralité peut dès lors apparaître comme l'acte de taire la certitude de la vérité thomiste. Mais si l'on privilégie l'autonomie de pensée, c'est à l'éduqué de juger de la vérité du thomisme, en connaissance des alternatives. Il est évident que les positions philosophiques particulières peuvent facilement biaiser l'approche pédagogique, quelque défendables que soient ces positions par ailleurs.

---

149 Ibidem, p. 131.

150 Ibidem, pp. 105, 120:

A la décharge de Lelièvre cependant, l'argument déjà entrevu de la philosophie chrétienne<sup>151</sup> (en collège classique).

Un certain nombre d'auteurs estiment que la neutralité constitue une dissimulation peu édifiante au point de vue éducatif. Elle irait à l'encontre du devoir de franchise à l'égard de l'autre et de la vérité<sup>152</sup>. L'intelligence est évaluative; il est très normal que l'être humain développe des points de vue bien arrêtés sur bon nombre de questions: puisque c'est le lot de la pensée, on voit mal comment celui qui enseigne à penser pourrait déceimment rester neutre<sup>153</sup>. L'enseignant doit être un leader, une cause exemplaire pour l'étudiant. Ce dernier doit faire l'expérience de voir concrètement un individu organiser ses arguments pour tirer des conclusions qu'en toute bonne foi il estime vraies<sup>154</sup>. La course de l'esprit vers la vérité doit être donnée en exemple vécu, et non pas de façon détachée, désincarnée, lointaine, par théories

---

151 Ibidem, pp. 159 ss.

152 Sur ce point: M. Warnock, "The neutral teacher", in S.C. Brown (Ed.), Philosophers Discuss Education, pp. 165 ss. M.E. Wirsing, Teaching and Philosophy: A Synthesis, pp. 72-73. M. Goldman, "Obstacles to teaching philosophy", Metaphilosophy, 1975, p. 340.

J.L. Allard, L'éducation à la liberté ou la philosophie de l'éducation de J. Maritain, p. 92.

153 M.E. Wirsing, Teaching and Philosophy: A Synthesis, p.73.

154 M. Warnock, "The neutral teacher", Loc. cit., pp. 165-167.

interposées présentées comme hypothétiques. A cette condition l'étudiant peut plus facilement, lui aussi, devenir un chercheur de vérité.

The neutral man cannot but seem uninterested, and however much he claims to be putting aside his own beliefs, in order to act the part of neutral chairman, this does not prevent his seeming either alarmingly remote, or positively scornful or patronising, if he will not join in the dispute<sup>155</sup>.

Tout dépend de ce que l'on entend par neutralité. Celle dont nous parlons ne concerne que le contenu explicite de la vérité philosophique. L'enseignement neutre et pluraliste n'est nullement inodore, incolore et sans saveur, comme semble l'affirmer Reboul en disant que le professeur neutre c'est le professeur ennuyeux<sup>156</sup>; un enseignement de cette sorte est au contraire multicolore. A. Montefiore<sup>157</sup> écrit à bon droit en critiquant Warnock qu'un professeur neutre ne prétend nullement qu'il n'a pas d'opinion, ni qu'il ne s'intéresse pas au débat: il ne fait que garder son opinion pour lui, comme une donnée non pertinente ne concernant que sa vie privée. Tout ceci est parfaitement compatible avec la passion la plus enlevante pour la recherche du vrai et la rigueur logique, l'extase admirative devant le génie des philosophes. Sans doute les auteurs se font-ils une idée par trop absolue de la neutralité,

---

155 Loc. cit., p. 168.

156 O. Reboul, L'endoctrinement, pp. 7-8.

157 A. Montefiore, "Chairman's remarks", in S.C. Brown (Ed.) Philosophers Discuss Education, p. 199.

alors qu'on peut être neutre à l'égard de bien des choses différentes, ce qui donne lieu à autant de concepts différents de la neutralité.

Quant à l'exemple de recherche vécue, on voit mal pourquoi certains de ses avantages ne pourraient pas se trouver dans le pluralisme neutre, par l'examen minutieux, éventuellement passionné, de l'armature logique et des fondements intuitifs de chaque théorie-hypothèse, toute tendue vers la quête du vrai, etc. L'expérience argumentative et la progression dans la réflexion semblent pouvoir s'acquérir aussi bien par des démarches allant vers des possibles-vrais que vers des conclusions présentées comme vraies stricto sensu. Certes, le professeur défendant ses propres théories donne l'image d'une démarche plus vécue vers la vérité; mais précisément c'est pour cela qu'il est l'endoctrineur par excellence: le vécu donne un poids existentiel et passionnel très puissant du point de vue rhétorique.

Il y a une franchise plus profonde que celle du professeur avouant ce qu'il estime être la vérité philosophique, c'est celle qui consiste à dire à ses étudiants que la possession éclairée d'une telle vérité est impossible pour un cégépien. Sur presque toutes les questions importantes, seule l'opinion a sa place. Et il semble que l'autonomie implique que l'opinion provienne le plus possible de l'étudiant, par-delà l'influence du maître.

## B) Possibilité de la neutralité

Première objection. La neutralité n'est évidemment pas neutre puisqu'elle prend parti en faveur de la neutralité, contre la partialité. Ainsi M. Marcel Pépin enregistra-t-il sa dissidence lors de la recommandation du Conseil supérieur de l'éducation en faveur d'une certaine neutralité des cours de philosophie:

Certains professeurs, peu nombreux selon le document, utiliseraient à leurs fins personnelles ou politiques les cours de philosophie. Ils sont taxés d'être intolérants. Ceux qui revendiquent par voie de législation et de contrôle que certaines options ne circulent plus, en faveur de l'option "neutralité" seraient-ils tolérants?<sup>158</sup>

Même idée chez J.-G. Daoust:

Le plus amusant de l'affaire, c'est que les tenants de ce "pluralisme" ne perdent guère une occasion de tenter de convaincre de la justesse de leur point de vue, - qu'ils affirment d'ailleurs de la façon la plus catégorique qui soit, - et qu'ils excluent et anathématisent sans guère de vergogne l'autre point de vue, non seulement faux mais parfaitement pervers d'ailleurs à leurs yeux, répondant ainsi assez bien aux caractères qu'ils prêtent eux-mêmes à l'"endoctrineur"<sup>159</sup>.

Même paradoxe dans le concept de neutralité de Baumgarten, noté par M. Goldman<sup>160</sup>, qui rajoute au surplus que, puisque Baumgarten avoue désirer développer au maximum

---

158 M. Pépin, in "Polarisations culturelles et politiques dans l'enseignement de la philosophie et d'autres disciplines au collège", Conseil supérieur de l'éducation, p. 7.

159 J.-G. Daoust, "Endoctrinement et politisation dans l'enseignement de la philosophie ou d'un faux-problème", Loc. cit., p. 95.

160 M. Goldman, "On moral relativism, advocacy, and teaching normative ethics", Loc. cit., p. 7.

chez ses étudiants la capacité de penser de façon cohérente, logique et rigoureuse, ce dernier n'est nullement neutre à l'égard de la raison et discrédite par le fait même les philosophies irrationalistes.

Pour notre part, en ce qui concerne la rigueur intellectuelle, nous ne ferons aucune difficulté à avouer que nous prenons parti pour elle, car c'est précisément sur l'autonomie rationnelle que se fonde la neutralité dont nous parlons. Comme le fait remarquer M.A.B. Degenhardt<sup>161</sup>, on ne peut endoctriner par la rigueur intellectuelle; l'expression est tout à fait contradictoire puisque l'endoctrinement est un type de faute pédagogique contre cette rigueur. Il est parfaitement vrai que la neutralité ne saurait être absolue et qu'elle est elle-même une option. La différence, c'est qu'elle est une option dont le fondement est uniquement pédagogique. C'est ce que Pépin et Daoust ne voient pas, en mettant l'option neutralité au même niveau que toute autre option philosophique, peut-être pour des raisons idéologiques. A suivre leur ligne de pensée, il semble qu'on pourrait arriver à la conclusion que le défenseur acharné de l'ouverture d'esprit est un esprit fermé sur cette ouverture, ou que l'intolérant à l'égard de l'intolérance n'est nullement tolérant. Il est bien sûr que l'on n'est pas neutre à l'égard de la neutralité, mais pour des raisons d'éthique pédagogique; cette prise de parti ne

---

161 M.A.B. Degenhardt, "Indoctrination", Loc. cit., p. 27.

nous paraît pas du même genre que celle qui a lieu à l'égard de Marx ou saint Thomas d'Aquin en classe de philosophie. La première sert justement à éviter l'endoctrinement, contre lequel on peut nourrir un parti-pris; la seconde aboutit à l'endoctrinement, au moins potentiel. Autrement dit l'une peut paraître légitime et l'autre moins, et il n'y a pas contradiction parce que le point de vue est différent<sup>162</sup>.

Mais est-il bien sûr que la neutralité en tant que technique pédagogique ne porte pas de message caché? F. Châtelet<sup>163</sup> et P. Thuillier<sup>164</sup> n'hésitent pas à parler des pièges de la neutralité, décelant ce qu'ils estiment être sa fonction idéologique: elle contribuerait à masquer la réalité de la lutte des classes et à légitimer l'ordre bourgeois; elle constituerait une technique d'intégration et d'émascation des théories trop dangereuses pour l'ordre social. La fonction de la neutralité serait précisément de neutraliser.

On évitera d'influencer les jeunes esprits. Comme si cette perpétuelle expectative ne constituait pas une philosophie déterminée, éclectique et creuse<sup>165</sup>.

Il n'est que trop banal de relever la signification politique des diverses variétés d'apolitisme<sup>166</sup>.

---

162 Même réponse, évidemment, à J.E. McClelland, ("The politicizing of educational theory: a re-evaluation", Philosophy of Education: Proceedings, 1968, p. 102.) qui émettait l'opinion que la neutralité politique est impossible, puisque la politique de neutralité politique ne peut être fondée que sur un argument politique. Là-dessus R.D. Heslep ("Response to J.E. McClelland", Loc. cit., p. 133.) remarque à bon droit qu'une telle neutralité peut être tout simplement fondée sur un argument de philosophie de l'éducation.

163 F. Châtelet, La philosophie des professeurs.

164 P. Thuillier, Socrate fonctionnaire.

165 Ibidem, p. 151.

166 Ibidem, p. 238.

Plus près de notre sujet immédiat, nous avons  
 M. Pépin: "La neutralité, c'est sans aucun doute la  
 caution de l'ordre établi, ce qui est loin d'être neutre"<sup>167</sup>.  
 Et les approches marxisantes de XXX et J.-G. Daoust<sup>168</sup>.  
 Pour XXX, les instruments idéologiques que sont la neutralité  
 ou le pluralisme contiennent:

- le relativisme; "toutes les philosophies se valent";
- la négation des conditionnements historiques et concrets de l'apparition des philosophies;
- la négation de la possibilité d'une connaissance scientifique de l'histoire pouvant expliquer l'évolution des courants philosophiques;
- l'existence du libre arbitre humain. Les philosophies sont à distance et librement choisies par-delà les conditions sociales;

Un tel enseignement ne serait pas neutre, loin de là. Il se fonderait, lui aussi, sur une conception du monde, en soutenant l'existence d'une liberté intrinsèque individuelle, en dehors de la matière ou plutôt transcendant les conditions matérielles, en expliquant les conditions sociales par la pensée, les valeurs, la morale. Les déterminants sociaux, matériels seraient secondaires. Ce ne sont là, bien sûr, que les grandes lignes d'un enseignement-type, lequel, sous le couvert de la plus stricte neutralité, n'en constituerait pas moins une position idéologique et politique. Apparaît comme neutre ce qui ne remet pas en cause, en pratique, l'existence de la société et de ses structures<sup>169</sup>.

---

167 M. Pépin, Loc. cit., p. 6.

168 XXX, "Syndicalisme, marxisme et droits fondamentaux", Loc. cit., pp. 47-48. J.-G. Daoust, "Endoctrinement et politisation dans l'enseignement de la philosophie ou d'un faux-problème", Loc. cit.

169 XXX, Loc. cit., p. 48.

J.-G. Daoust tient également que le pluralisme implique la liberté du sujet en face des philosophies, qu'il sert facilement à noyer la critique de l'idéologie dominante dans l'océan des penseurs représentant cette idéologie, e.g. ne donner que 20% d'attention à Marx et 80% à Descartes, Bergson, Mounier, Merleau-Ponty, collectivement (exemple de Daoust). Cet auteur ajoute que l'accusation de politisation à l'endroit des cours de philosophie cache également ses postulats, savoir que philosophie et politique seraient pour l'essentiel hétérogènes, que le philosophique transcenderait le politique de toute façon, etc., bref ce que Daoust appelle l'idéalisme, par opposition au matérialisme.

Au total les marxisants reprochent donc à la neutralité de ne pas favoriser les thèses marxistes, absence de favoritisme qui elle-même n'est pas neutre. Mais peut-on passer si facilement de l'énoncé "la neutralité ne favorise pas cette thèse" à l'énoncé "donc elle supporte la thèse adverse"?

Il nous paraît que la neutralité ne favorise pas plus le relativisme et l'éclectisme qu'elle ne se prononce sur les questions de la liberté, du lien de la politique à la philosophie, des conditionnements sociaux. En termes marxistes, elle ne favorise ni l'idéalisme ni le matérialisme; c'est bien normal puisqu'elle n'est pas marxiste. Elle ne considère même pas ce dilemme marxiste comme étant plus fondamental que d'autres. Par contre elle laisse la porte entièrement ouverte au déterminisme historique, etc.

Elle ne se prononce pas. Il semble qu'on veuille que les problèmes de neutralité, au lieu d'être considérés pédagogiquement, soient discutés sur le terrain de telle philosophie particulière, reconnue dès le départ comme vraie. Le clivage fondamental entre les philosophies étant celui du matérialisme et de l'idéalisme, on voit facilement qu'étudier quatre auteurs idéalistes aux côtés de Marx, c'est endoctriner au moyen de l'idéalisme<sup>170</sup>. Mais cette position part d'un point de vue qui lui-même est doctrinalement partiel, alors qu'il présente bon nombre d'alternatives ayant chacune des prétentions comparables. Dès lors, il semble que la neutralité ne puisse se considérer à partir d'aucun de ces points de vue particuliers; elle consiste précisément à rester neutre à l'égard de ceux-ci, afin que soit respectée l'intelligence de l'étudiant, qui seule doit juger du point de vue à adopter. Si la neutralité ne favorise pas le marxisme, en revanche elle ne semble nier aucune de ses thèses: pour elle il s'agit d'une philosophie (ou si l'on veut d'une théorie scientifique) parmi beaucoup d'autres, qu'un étudiant

---

170 Notons bien que chaque courant philosophique pourra en dire autant pour son compte. Le thomiste dira qu'enseigner (toujours dans une perspective historique neutre) Hume, Marx, Sartre, Kant, puis ensuite saint Thomas mis en minorité, c'est véhiculer des idées mortelles pour la métaphysique réaliste, qui ne pourront mener qu'à l'agnosticisme; c'est donner un cours qui au fond s'attaque à Thomas et dénie sa vérité, etc. Idem pour chacun des cinq auteurs. Ceci revient à dire que la neutralité "attaque" chacun des cinq dans une même mesure, ce qui est exactement dans sa nature.

doit connaître comme les autres, en respectant la logique propre à chacune. Toute l'ambiguïté vient de ce que la neutralité ne peut se poser qu'à l'égard d'options ou d'alternatives; il est donc important de savoir précisément à l'égard de quoi l'on est neutre. La neutralité au sens où nous l'entendons consiste à ne pas prendre parti (en classe) entre telles philosophies particulières, e.g. le marxisme et le thomisme. Il est évident qu'une telle neutralité n'est pas neutre entre le marxisme et la neutralité elle-même, non plus qu'entre cette même neutralité et le thomisme. Il y a toujours un point à partir duquel la neutralité peut être vue comme une prise de parti; ainsi, (en classe) n'être ni pour ni contre Marx c'est choisir une option qui n'est pas marxiste. Elle n'en reste pas moins neutre, puisque la neutralité dont il est question se pose à l'égard des différentes écoles philosophiques. De la même façon, l'arbitre neutre à l'égard des équipes sportives A et B peut être jugé non neutre à l'égard de A et de la neutralité, puisqu'il n'a pas de partialité en faveur de A. Cet arbitre n'en est pas moins neutre à l'égard de A et B.

Si le marxisme ne nous semble pas pouvoir contester que cette neutralité-là soit réelle, par contre il peut fort bien s'attaquer à nos postulats de base sur l'autonomie de pensée et à notre position sur le caractère vraisemblable des alternatives philosophiques. C'est-à-dire qu'il peut s'imposer sans vergogne aux étudiants, par

tous les moyens; et qu'il peut s'ériger en dogme dont il n'est permis à personne de douter, en posant que les thèses anti-marxistes n'ont aucune parcelle de vraisemblance. Et les théories anti-marxistes peuvent en faire autant. C'est alors cependant qu'on aurait cessé de se placer au point de vue pédagogique des rapports entre les intelligences, dans le contexte des statuts de l'enseignement philosophique collégial, et il n'y aurait évidemment plus rien à ajouter. Il nous semble en tout cas que notre notion de neutralité à l'égard des alternatives demeure intacte, au point de vue où nous nous sommes placés.

Il convient de noter que notre concept d'autonomie de pensée reste purement pédagogique et ne nous paraît pas impliquer de position au sujet du libre arbitre. Il est loisible à tout étudiant d'adhérer au déterminisme; l'essentiel est pour nous que la nature de la raison soit respectée, i.e. que l'adhésion ne résulte pas de mensonges du professeur ou de l'endoctrinement qui dissimule certaines données. L'autonomie de pensée est un concept plus intellectualiste que volontariste, c'est pourquoi il nous paraît jusqu'à un certain point compatible avec un déterminisme de type marxiste, du moins si l'on prend le concept d'autonomie dans son sens pédagogique. Si les idéologies conditionnent, ce ne paraît pas une raison pour faire sciemment de même (e.g. par le mensonge) dans une situation d'enseignement; et revoici l'idéal d'autonomie de pensée.

L'objection du maintien de l'ordre établi semble comporter le même défaut de partialité que les théories plus explicitement marxistes, moins évident cependant. On dit que la neutralité favorise l'ordre établi, tout simplement parce qu'elle ne cherche pas à le saper. Mais ne pas s'opposer à lui ce n'est nullement le favoriser; c'est seulement permettre qu'il se maintienne. Nuance. Car c'est en même temps permettre qu'il se désagrège. Favoriser l'ordre établi c'est le défendre activement, s'efforcer de réfuter ceux qui chercheraient à s'y attaquer, etc. Ce qui n'est pas le cas de la neutralité. Comme l'écrit judicieusement R. Ennis,

Political conservatives might very well look upon the same "doing nothing about it" as opposition to the status quo, since the schools are failing to protect the status quo by not condemning "creeping socialism"<sup>171</sup>.

Ce qui trompe, c'est qu'on ne peut nier que la neutralité, justement parce que réellement neutre, ait des conséquences. Il y a alors grand danger de confondre les conséquences indirectes et la neutralité dans son essence, et de nier qu'elle fût neutre justement parce qu'elle a telles conséquences. Personne ne niera que la neutralité de la Suisse n'eut son effet sur le déroulement de la deuxième guerre. Niera-t-on qu'elle fut neutre?

J. Eckstein écrit:

---

<sup>171</sup> R. Ennis, "The 'impossibility' of neutrality", Harvard Educational Review, 1959, p. 133.

In a man's inescapable involvement with his world his silence and passivity are as powerful as his speech and activity in directing the course of events<sup>172</sup>.

Malgré tout, il faut bien reconnaître que si la neutralité a telles conséquences, c'est en vertu même de sa neutralité. Dès lors il paraît contradictoire de nier que la neutralité soit effectivement neutre. La clef du problème réside dans des distinctions de relations causales. La partialité est cause directe, tandis que la neutralité n'est pas une cause telle, mais a plutôt pour effet de laisser agir d'autres causes, s'il y a lieu, de quelque côté qu'elles soient. Ceci ne signifie nullement qu'elle aide ces autres causes, mais qu'elle peut être tenue moralement responsable de son abstention. Autrement dit, la neutralité peut être moralement louable ou condamnable. Mais ce n'est pas pour cela qu'elle cesse d'être neutre: le problème de la responsabilité morale est distinct de celui de la possibilité de la neutralité<sup>173</sup>. Sinon nous arriverions à des absurdités: la neutralité d'un pays ou son aide militaire massive seront à mettre sur un même pied, en vertu du principe que sa neutralité aurait simplement aidé le plus fort des belligérants; la personne annulant son vote aura favorisé tel parti vainqueur; la neutralité religieuse d'une école sera jugée partiiale en faveur de la religion, sous prétexte que dans tel pays la

---

172 J. Eckstein, "Is it possible for the schools to be neutral?", Educational Theory, 1969, p. 342.

173 L. Kolakowski, in A. Montefiore (Ed.), Neutrality and Impartiality: The University and Political Commitment, p. 74.

religion domine complètement sur l'irrédigion<sup>174</sup>; l'arbitre neutre sera accusé d'avoir favorisé l'équipe sportive la plus forte<sup>175</sup>. Ce qu'on cacherait, c'est qu'on pourrait tout aussi bien dire que ce dernier arbitre a favorisé l'équipe la plus faible dans une même mesure, en omettant de favoriser activement l'équipe la plus forte.

Cependant, il reste vrai que la neutralité à l'égard d'un attentat commis sous nos yeux peut nous être moralement ou judiciairement imputable. Il s'agit donc de jauger les valeurs qui sous-tendent la neutralité, en regard de valeurs autres, possiblement plus importantes en telle ou telle circonstance. C'est la position de M. Charles Taylor<sup>176</sup>, qui affirme qu'aucune neutralité n'a valeur absolue, mais se juge d'après une échelle de valeurs. A supposer, continue cet auteur, qu'Hitler ait eu un accident de la route en 1943, en France, le médecin français appelé à son chevet aurait-il dû le soigner comme tout autre patient; au nom de la neutralité politique professionnelle? La solution dépendra des valeurs que l'on privilégie.

Tout ceci pour dire qu'à supposer que l'ordre établi, ou la destruction de cet ordre, soient moralement condamnables, la neutralité à leur égard pourrait être

---

174 R. Ennis, "The possibility of neutrality", Educational Theory, 1969, p. 354.

175 Loc. cit.

176 C. Taylor, in A. Montefiore (Ed.), Op. cit., pp. 131-132.

moralement blâmable. Dans le cas qui nous occupe la question devient alors: quel mal est le moindre?

L'endoctrinement et l'orientation des individus en vue d'une cause, pour ou contre l'ordre établi, ou la neutralité à l'égard de cette cause? Compte tenu des buts des cours de philosophie tels que décrits dans Les Cahiers de l'enseignement collégial en termes d'autonomie de pensée, posons l'opinion que l'étudiant à ces cours, en tant que tel, ne doit être l'instrument d'aucune cause, parce que le sens du cours de philosophie étant ailleurs, ce serait la négation même de sa nature. Ceci laisse toute place à l'engagement social, que ce soit pour ou contre l'ordre établi, mais en dehors des cours de philosophie.

## CONCLUSION

L'enseignement de la philosophie qui est rencontre de deux esprits est aussi rencontre de deux libertés. Et l'étudiant dispose le plus souvent, sinon toujours, de moyens intellectuels inférieurs à ceux du maître. Ce sont deux libertés dont il faut concilier les droits<sup>177</sup>.

C'est ce qui fut notre propos tout au long de cet essai. Le respect des droits de l'étudiant, ou du fonctionnement de l'intellect humain, impose certains devoirs au professeur, qui n'a au fond d'autre vocation que d'être au service de l'éduqué. Sa fonction lui impose ce que nous n'hésiterons pas à qualifier d'ascèse de détachement de ses propres opinions. Convaincre n'est pas sa mission, qui doit être toute axée sur l'apprentissage de l'étudiant, le développement de sa culture et de sa capacité de penser<sup>178</sup>.

Ici un problème peut se poser. Dans quelle mesure l'endoctrinement tel que nous l'avons défini serait-il franchement contraire au développement de la capacité de penser dont il vient d'être question? Ne pourrait-on émettre l'hypothèse qu'un certain endoctrinement, préféralement dans ses formes les plus légères, pourrait avoir certaines conséquences éducatives positives? Ceci n'est certes pas niable. L'endoctrinement est parfaitement compatible avec l'argumentation relativement cohérente,

---

177 A. Naud, Le rapport Parent et l'humanisme nouveau, p. 66.

178 De ce point de vue, exemplaires sont les travaux de M. Claude Collin (L'expérience philosophique), tant par l'approche que par l'attitude qui les motivent.

la solide structure mentale: l'endoctriné, par le processus subi, peut devenir un très fort dialecticien, nous oserons même dire un esprit de fort calibre. Le défaut de l'endoctrinement est à un niveau plus profond que celui-là. Il peut développer la pensée, mais tout à la fois en la jouant pour ainsi dire de l'intérieur, en faisant en sorte que l'intelligence se structure sur un fond d'ignorance ou de négligence de certaines alternatives. L'endoctrinement ne viole pas l'autonomie par coercition, mais au moyen de la pensée elle-même, et c'est justement pourquoi il peut développer cette pensée tout en l'enfermant d'une façon extrêmement subtile: l'endoctriné se trouve non plus prisonnier de la personne physique de l'autre, mais de sa propre pensée enfermée en elle-même par l'endoctrineur. L'autonomie en surface se déroule sur un fond d'hétéronomie; il y a autonomie, mais à l'intérieur des limites imposées par l'endoctrinement. Le prix à payer pour le développement de l'esprit au moyen de la manipulation ou de l'orientation de l'opinion, est lourd; tout se passe comme si un autre que soi habitait l'individu, caché au fond de l'esprit. Il y a quelque chose d'angoissant à se demander si l'on a adopté telle philosophie à l'issue d'un jugement autonome et parfaitement éclairé, ou parce qu'un discours professoral nous fut imposé à l'heure où notre esprit se formait. Est-on jamais absolument sûr de la réponse à donner à cette question?

Il y aurait un parallèle à faire entre l'endoctrinement, qui est une forme de camouflage, même involontaire, et le mensonge. C'est spontanément que l'esprit adhère au message de celui qui lui ment. Pourtant, au lieu d'appartenir à la vérité qu'il désire, l'esprit appartient en quelque sorte aux créations de l'autre. Il prend le faux pour le vrai, et en tant que tel il se soumet à ce faux: tout se passe comme si l'intellect obéissait à des ordres d'un supérieur. Ainsi peut-on parler d'hétéronomie, bien qu'en principe on aurait pu refuser son adhésion aux dires du menteur.

L'orientation des étudiants vers telle école philosophique n'est pas une faute absolue contre l'apprentissage, mais une atteinte à l'autonomie, au jugement éclairé. En tout état de cause il demeurerait à prouver que le seul et unique moyen de développer la pensée de l'éduqué pourrait être l'endoctrinement tel que nous l'avons défini, et que pour cette raison on ne devrait rien faire pour l'éviter dans la mesure du possible. Avouons qu'il nous paraît un peu difficile de croire que la neutralité telle que définie ne puisse être d'aucun secours, comparée à la partialité légère ou accentuée. La partialité ou la formation à l'intérieur d'un système philosophique peuvent présenter des avantages, mais nous avons choisi par nos postulats de privilégier l'autonomie de la pensée. Il nous paraît un peu utopique de croire que la formation bien intégrée à l'intérieur d'un système philosophique puisse

éventuellement permettre de se défaire facilement de son influence; c'est, nous semble-t-il, essayer de construire l'autonomie à l'aide d'une méthode qui a pour effet de cimenter un fond d'hétéronomie dans l'intellect. Ce ne nous semble pas la seule voie praticable en philosophie au niveau collégial. Par contre il est vrai qu'une démarche de ce genre puisse être inévitable dans le cas du conditionnement nécessaire de l'enfant en bas âge.

Nous avons soutenu que le professeur de philosophie n'est pas un pur philosophe, mais d'abord un pédagogue. Cette situation ambivalente amène à des paradoxes: ce qui convient au premier registre peut ne plus convenir au second: à peu près aucun philosophe n'est neutre, et pourtant le professeur au niveau collégial peut tenter de l'être, s'il veut éviter l'endoctrinement. C'est que des éléments de philosophie de l'éducation doivent se juxtaposer aux opinions personnelles du philosophe-professeur, une espèce d'éthique professionnelle qui domine et prime en quelque façon les grandes philosophies des génies. Si et seulement si, bien sûr, on se place au point de vue pédagogique. Que si l'on cesse de se placer à ce point de vue, alors la situation s'inverse, et certes la neutralité devient une notion qui perd son fondement. Et même en ce qui concerne la pédagogie, il suffit seulement qu'une des variables circonstancielle soit modifiée pour que nos conclusions soient ébranlées: ainsi notre théorie de la neutralité au niveau collégial ne préjuge en rien de ce qui doit en être

au premier cycle universitaire, où les circonstances sont toutes différentes. Nos conclusions ne concernent strictement que les actuels cours de philosophie obligatoires dispensés dans les collèges. Il est important de noter aussi qu'elles sont gagées sur l'acceptation de nos postulats de départ, qui sont comme des concessions demandées et dont il ne faut pas cacher le caractère hypothétique.

Tout au long de cet essai nous avons hypothétiquement postulé l'importance d'un concept qui est au centre des objectifs décrits dans la section philosophie des Cahiers de l'enseignement collégial: l'autonomie de la pensée. Il s'agit, croyons-nous, d'un concept purement pédagogique qui ne présuppose aucune solution dogmatique au problème du libre arbitre<sup>179</sup>, mais qui n'est là que pour

---

179 Ainsi le psychologue behavioriste enseigne à ses étudiants en s'adressant à leur intelligence, au lieu d'utiliser des conditionnements quelconques pour les convaincre. C'est une façon de respecter l'autonomie de pensée, que de se soumettre aux lois qui gouvernent la raison de l'éduqué. Ainsi fait le marxiste en exposant les théories du socialisme scientifique: il s'adresse à la raison de l'éduqué de façon à ce qu'elle puisse voir le vrai, par delà l'idéologie autant que possible; et revoici l'autonomie de pensée, l'intelligence saisissant par elle-même le vrai. On ne reconnaît pas pour autant le libre arbitre volontaire, car la raison obéissant à ses lois propres peut à un autre point de vue être déterminée de façon causale en même temps. L'autonomie de pensée n'est pas un concept causal simple, mais intellectualiste: parlons plutôt de causalité intelligible. C'est la raison pour laquelle on peut, nous semble-t-il, être behavioriste strict et respecter l'autonomie de pensée de ceux à qui l'on s'adresse.

signifier que le fonctionnement propre de la raison humaine, sans laquelle aucune théorie n'est possible (y compris le déterminisme), doit être respecté. Notre traitement du problème de l'endoctrinement ne nous paraît pas présupposer beaucoup plus; dans l'absolu, nous voulons dire dans la mesure où l'on ne se place plus au point de vue éducatif, il n'est ni spécialement libéral ou antidogmatique; en ce qui concerne l'objet de cet essai, il est parfaitement acceptable que tel étudiant soit fermement dogmatique, à condition que sa raison soit la cause de son état, et non le professeur. Lorsqu'il ne s'agit plus des relations maître-élève, nous restons neutre même à l'égard de la fermeture d'esprit: elle est hors-sujet. Notre étude ne porte pas sur les conclusions auxquelles arriverait l'éduqué, mais sur la façon dont il y parvient, sur la cause et le type d'articulation qui régissent les liens prémisses-conclusions. Voilà pourquoi nous pouvons traiter notre sujet en nous désintéressant de la nature de ces conclusions. Nous avons tenté de nous placer au point de vue du respect de la raison humaine incarnée, susceptible de constituer le terrain philosophique commun sur lequel nous devons traiter notre problème pédagogique. Il est bien certain cependant, et cela circonscrit les limites de ce travail, qu'une philosophie de l'éducation plus globale, et non plus sectorielle, devrait dépasser le point de vue où nous nous sommes placés et pourrait difficilement ne pas traiter de ces vérités plus englobantes,

but ultime de l'éducation philosophique, auxquelles devrait aboutir idéalement l'éduqué, de façon autonome, rationnelle et bien éclairée. Mais c'est alors, hélas, qu'une telle philosophie de l'éducation serait sans doute difficilement acceptable par plusieurs philosophies différentes, puisqu'elle serait ipso facto devenue l'une d'elles, en raison de son exhaustivité.

## BIBLIOGRAPHIE

### A. Volumes

- ALLARD, Jean-Louis, L'éducation à la liberté ou la philosophie de l'éducation de Jacques Maritain, Ottawa, Presses de l'U. d'Ottawa, 1978.
- BROUILLET, Guy, Quelle éducation?, Ottawa, Leméac, 1978.
- , Cahiers de l'enseignement collégial 1980-1981, tome 1, Québec, Ministère de l'éducation, 1980.
- CHATELET, François, La philosophie des professeurs, Paris Grasset, 1970.
- , Les Collèges du Québec, nouvelle étape, Québec, Ministère de l'éducation, 1978.
- COLLIN, Claude, L'expérience philosophique, Montréal, Bellarmin, 1978.
- COLLIN, Claude, & Zdenko Osana, L'enseignement de la philosophie, Laval, Institut de recherches didactiques, 1974.
- GREEN, Thomas F., The Activities of Teaching, McGraw-Hill, 1971.
- GUEROULT, Martial, Philosophie de l'histoire de la philosophie, Paris, Aubier-Montaigne, 1979.
- HARE, William, Open-mindedness and Education, Montréal, McGill-Queen's University Press, 1979.
- KANT, E., Réflexions sur l'éducation, Paris, Vrin, 1966.
- LELIEVRE, Lucien, L'enseignement du thomisme dans les collèges classiques, Montréal, Fides, 1965.
- MONTAIGNE, Essais, Livre I, Paris, Garnier-Flammarion, 1969.
- MONTEFIORE, Alan, (Ed.), Neutrality and Impartiality: The University and Political Commitment, Cambridge University Press, 1975.
- NAGAI, Michio, Education and Indoctrination, University of Tokyo Press, 1976.
- NAUD, André, Le Rapport Parent et l'humanisme nouveau, Montréal, Fides, 1965.

RACETTE, Jean, Thomisme ou pluralisme?, Montréal, Bellarmin, 1967.

-----, Rapport Parent, t. 2, vol. 3, Montréal, Fides, 1964.

REBOUL, Olivier, L'endoctrinement, Paris, P.U.F., 1977.

SAINT THOMAS D'AQUIN, Le Maître, Questions disputées De Veritate, Q. 11 (trad. Guérin & Jasmin), Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1960.

SCHOFIELD, Harry, The Philosophy of Education: An Introduction, London, George Allen and Unwin, 1972.

SNOOK, I.A. (Ed.), Concepts of Indoctrination, London and Boston, Routledge & Kegan Paul, 1972.

SNOOK, I.A., Indoctrination and Education, London and Boston, Routledge & Kegan Paul, 1972.

THUILLIER, Pierre, Socrate fonctionnaire, Paris, Robert Laffont, 1970.

WIRSING, Marie E., Teaching and Philosophy: a Synthesis, Boston, Houghton Mifflin Co., 1972.

WOODS, R.G., & R.ST.C. Barrow, An Introduction to Philosophy of Education, London, Methuen, 1975.

B. Articles de revues, articles-sections de volumes, autres documents.

BAUMGARTEN, Elias, "The ethical and social responsibilities of philosophy teachers", Metaphilosophy, 1980, pp. 182-191.

CHAMBRE, Jacques, "Remarques sur les 'Remarques sur la question du programme de philosophie'", Revue de l'enseignement philosophique, oct.-nov. 1970, pp. 15-19.

CHANNELL, Craig, "The advocacy method: a reply", Teaching Philosophy, 1975-1976, pp. 39-41.

COOPER, David E., "Intentions and Indoctrination", Educational Philosophy and Theory, mars 1973, pp. 43-55.

DAOUST, Jean-Guy, "Endoctrinement et politisation dans l'enseignement de la philosophie ou d'un faux-problème", Philosophiques, avril 1976, pp. 94-101.

- DAVEY, A.G., "Education or indoctrination?", Journal of Moral Education, oct. 1972, pp. 5-15.
- DEGENHARDT, M.A.B., "Indoctrination", in Lloyd (Ed.), Philosophy and the Teacher, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1976, pp. 19-30.
- ECKSTEIN, J., "Is it possible for the schools to be neutral?", Educational Theory, 1969, pp. 337-346.
- ENNIS, R.H., "The 'impossibility' of neutrality", Harvard Educational Review, 1959, pp. 128-136.
- ENNIS, R.H., "The possibility of neutrality", Educational Theory, 1969, pp. 347-356.
- FEINBERG, Walter, "The limits of the indoctrination debate", Philosophy of Education: Proceedings, 1975, pp. 202-221.
- GAGNON, Maurice, "Critique des sciences et pluralisme philosophique", in Philosophie et Pluralisme, Montréal, Bellarmin, 1977, pp. 107-141.
- GOLDMAN, Michael, "Obstacles to teaching philosophy", Metaphilosophy, 1975, pp. 338-346.
- GOLDMAN, Michael, "On moral relativism, advocacy, and teaching normative ethics", Teaching Philosophy, jan. 81, pp. 1-11.
- HARE, R.M., "Adolescents into adults", in Hollins, T.H.B., (Ed.), Aims in Education, Manchester University Press, 1964, pp. 47-70.
- ISEMINGER, Gary, "On reading philosophers and doing philosophy", Metaphilosophy, 1972, pp. 261-264.
- JERPHAGNON, Lucien, "L'histoire de la philosophie dans l'enseignement du second degré", Revue de l'enseignement philosophique, juin-juillet 1972, pp. 32-38.
- KAZEPIDES, A.C., "The grammar of indoctrination", Philosophy of Education: Proceedings, 1973, pp. 272-283.
- LACKEY, Douglas P., "The 'historical' vs the 'problems' approach to introduction to philosophy", Metaphilosophy, 1974, pp. 169-172.
- MARANTZ, Haim, "Leslie Smith on indoctrination", Journal of Moral Education, février 1975, pp. 117-120.

- McCLELLAND, J.E., "The politicizing of educational theory: a re-evaluation", Philosophy of Education: Proceedings, 1968, pp. 94-105.
- MEYNELL, Hugo A., "Moral education and indoctrination", Journal of Moral Education, oct. 1974, pp. 17-26.
- MONTEFIORE, Alan, "Chairman's remarks", in Brown, S.C. (Ed.), Philosophers Discuss Education, Londres, Macmillan, 1975, pp. 188-202.
- O'LEARY, P.T., "The indoctrinated state of mind", Philosophy of Education: Proceedings, 1979, pp. 295-303.
- OZAR, David T., "Teaching philosophy and teaching values", Teaching Philosophy, 1977-1978, pp. 237-245.
- PASKE, Gerald H., "Education and the problem of indoctrination", Philosophy of Education: Proceedings, 1972, pp. 92-100.
- PINCOFFS, Edmund L., "On avoiding moral indoctrination", in Doyle, James F. (Ed.), Educational Judgments, Londres et Boston, Routledge & Kegan Paul, 1973, pp. 59-73.
- POIRIER, Jean-Louis, "Quelle est la signification philosophique de l'enseignement philosophique français?", Revue de l'enseignement philosophique, oct.-nov. 1979, pp. 17-24.
- , "Polarisations culturelles et politiques dans l'enseignement de la philosophie et d'autres disciplines au collège", Québec, Conseil supérieur de l'éducation, mars 1978. (document photocopié)
- REBOUL, Olivier, "Enseignement et endoctrinement", Dialogue 1975, pp. 443-463.
- REED, Ronald, "The advocacy method", Teaching Philosophy, 1975-1976, pp. 33-37.
- ROSEMONT, Henry, "On the concept of indoctrination", Studies in Philosophy and Education, printemps 1972, pp. 226-237.
- SMART, Patricia, "The concept of indoctrination" in Langford, Glenn, & D.J. O'Connor (Ed.) New Essays in the Philosophy of Education, Londres & Boston, Routledge & Kegan Paul, 1973, pp. 33-46.
- SMITH, Leslie, "Indoctrination and intent", Journal of Moral Education, juin 1974, pp. 229-233.

- SNOOK, I.A., "The concept of indoctrination", Studies in Philosophy and Education, automne 1970, pp. 65-108.
- SNOOK, I.A., "Indoctrination and the indoctrinated society", Studies in Philosophy and Education, été 1973, pp. 52-61.
- XXX, "Syndicalisme, Marxisme et droits fondamentaux", Bulletin de la société de philosophie du Québec, mai 1979, pp. 46-51.
- WARNOCK, Mary, "The neutral teacher", in Brown, S.C. (Ed.), Philosophers Discuss Education, Londres, MacMillan, 1975, pp. 159-171.
- WILSON, John, "Education and indoctrination", in Hollins, T.H.B. (Ed.), Aims in Education, Manchester University Press, 1964, pp. 24-46.
- WOODS, R.G., "Critical comments on Mr. A.G. Davey's 'Education or indoctrination'", Journal of Moral Education, oct. 1972, pp. 75-76.

Jean-Luc Beaudet, Endoctrinement et enseignement de la philosophie.

### RESUME

Le problème de philosophie de l'éducation traité dans cet essai trouve son amorce dans une recommandation faite il y a quelques années (1978) par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec. Le document en question remarquait que les cours de philosophie dispensés par les collèges se voyaient parfois nolisés à des fins de propagandes, livrés à des manifestations de dogmatisme et d'intolérance; et que ce constat traduisait un "sentiment largement répandu". On recommandait ensuite qu'il pourrait être introduit dans la loi des collèges une clause touchant une "sorte de neutralité idéologique des enseignements". Certains membres du Conseil opposèrent alors leur dissidence, ne voyant dans la neutralité qu'un instrument idéologique.

Notre travail consiste essentiellement en une quête de l'essence de ce que l'on appelle l'endoctrinement, quête susceptible de faire voir si la neutralité peut se fonder sur des éléments de philosophie de l'éducation, auquel cas on ne pourrait plus la réduire à un instrument idéologique.

Prenant pour acquis que Les Cahiers de l'enseignement collégial définissent les objectifs généraux des cours de philosophie en termes d' "autonomie de pensée", la première partie de notre travail, intitulée "Qu'est-ce que l'endoctrinement?",

tente de montrer en quoi l'endoctrinement viole cette autonomie. On aborde tour à tour les principaux critères de distinction de l'endoctrinement, la plupart déjà suggérés par les philosophes de l'éducation:

- 1) La matière de l'enseignement
- 2) La méthode
- 3) Le patient et sa condition
- 4) L'agent et ses intentions
- 5) Les conséquences de l'enseignement
- 6) Les circonstances

A la lumière de l'analyse de la première partie et eu égard aux circonstances de l'enseignement collégial, la seconde partie, intitulée "L'enseignement de la philosophie", tente de montrer qu'effectivement une "certaine neutralité" (Conseil supérieur...) des enseignements philosophiques semble opportune, si l'on tient à ce que l'endoctrinement tel que défini en première partie soit évité ou réduit. On examine la nature de cette neutralité, ses implications et ses conditions. On termine par un examen de certaines objections courantes.