

Sous la direction de MICHAEL SCHLEIFER

# LA FORMATION DU JUGEMENT

3<sup>e</sup> ÉDITION





LA FORMATION  
DU JUGEMENT

## DU MÊME AUTEUR

---

### **Valeurs et sentiments chez les adolescents**

Comment avoir un dialogue qui favorise le respect mutuel

*Michael Schleifer*

2010, ISBN 978-2-7605-2518-4, 136 pages

### **Science et religion en éducation**

Comment répondre aux questions des enfants

*Sous la direction de Michael Schleifer et Victoria Talwar*

2009, ISBN 978-2-7605-1612-0, 234 pages

### **Valeurs et sentiments des 2 à 5 ans**

Comment parler des émotions avec votre enfant

*Michael Schleifer*

2007, ISBN 978-2-7605-1448-5, 340 pages

## PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone: 418-657-4399 • Télécopieur: 418-657-2096

Courriel: puq@puq.ca • Internet: www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

### **CANADA et autres pays**

PROLOGUE INC.

1650, boulevard Lionel-Bertrand

Boisbriand (Québec) J7H 1N7

Téléphone : 450-434-0306 / 1 800 363-2864

### **SUISSE**

SERVIDIS SA

Chemin des Chalets

1279 Chavannes-de-Bogis

Suisse

### **FRANCE**

AFPU-DIFFUSION

SODIS

### **BELGIQUE**

PATRIMOINE SPRL

168, rue du Noyer

1030 Bruxelles

Belgique

### **AFRIQUE**

ACTION PÉDAGOGIQUE

POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION

Angle des rues Jilali Taj Eddine

et El Ghadfa

Maârif 20100 Casablanca

Maroc



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

LA  
DU FORMATION  
JUGEMENT

3<sup>e</sup> ÉDITION

Sous la direction de MICHAEL SCHLEIFER

2010



**Presses de l'Université du Québec**

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450  
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
et Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre :

La formation du jugement

3<sup>e</sup> éd.

Textes présentés lors d'un colloque tenu les 14 et 15 mai 1991 au CIRADE  
à l'Université du Québec à Montréal.

Publ. à l'origine dans la coll. : Collection Théories et pratiques dans l'enseignement.  
Montréal : Éditions Logiques, 1992.

ISBN 978-2-7605-2674-7

1. Jugement - Étude et enseignement - Congrès. 2. Pensée critique -  
Étude et enseignement - Congrès. 3. Cognition chez l'enfant - Congrès.  
4. Jugement - Congrès. I. Schleifer, Michael.

LB1062.5.F67 2011      370.15'2      C2010-942062-4

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement  
du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada  
pour nos activités d'édition.

La publication de cet ouvrage a été rendue possible  
grâce à l'aide financière de la Société de développement  
des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages : INFO 1000 MOTS

Conception : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2010 9 8 7 6 5 4 3 2 1

*Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*

© 1998 Les édition Logiques (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> éditions)

© 2010 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 4<sup>e</sup> trimestre 2010

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada  
Imprimé au Canada

*Comment apprendre à distinguer  
ce qui est authentique de ce qui ne l'est pas ;  
ce qui est profond de ce qui est superficiel ;  
ce qui est justifié de ce qui ne l'est pas ?*

*La capacité de faire ces distinctions  
relève du jugement.*





## COLLABORATEURS

CHRISTIAN ALTAMIRANO, professeur, Cégep Joliette-De Lanaudière (Québec).

PIERRE ANGERS, ex-président de la Commission d'études sur les universités.

PIERRE BARBÈS, professeur, Cégep de Saint-Jérôme, Saint-Jérôme (Québec).

JOCELYN BEAUSOLEIL, professeur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

NADINE BEDNARZ, professeure-chercheure, Département de mathématiques et d'informatique, Université du Québec à Montréal.

JEAN-MARIE BOUCHARD, professeur-chercheur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

JEAN-CLAUDE BRIEF, professeur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

DIANE CHAPDELEINE, professeure, École Le Noblet-Duplessis, Contrecoeur (Québec).

RENÉE DALLAIRE, professeure, Cégep Joliette-De Lanaudière, Joliette (Québec).

CLAUDE JANVIER, professeur-chercheur, Département de mathématiques et d'informatique, Université du Québec à Montréal.

PIERRE LEBUIS, professeur, Département des sciences religieuses, Université du Québec à Montréal.

CLAIRE-ANDRÉE LECLERC, professeure, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, Saint-Jean (Québec).

MATTHEW LIPMAN, professeur, IAPC, Montclair State College, Upper Montclair (États-Unis).

RICHARD PALLASCIO, chercheur-professeur, Département de mathématiques et d'informatique, Université du Québec à Montréal.

GÉRARD POTVIN, professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

OLIVIER REBOUL, professeur, Département de philosophie, Université de Strasbourg (France).

MICHAEL SCHLEIFER, professeur-chercheur, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.



# AVANT-PROPOS

Ce livre a été publié en 1992 à la suite d'un colloque qui a eu lieu à l'Université du Québec à Montréal et a été réédité en 1998. Je suis très heureux que les Presses de l'Université du Québec aient accepté de l'éditer une troisième fois, compte tenu du fait que le concept de jugement est toujours d'actualité et qu'on lui accorde une grande importance.

Le concept de jugement est devenu encore plus pertinent pour les éducateurs depuis la parution de la première édition de cet ouvrage. Il est maintenant couramment reconnu que l'éducation consiste davantage à amener l'élève à penser par lui-même plutôt qu'à une simple transmission de connaissances. Penser par soi-même exige le développement de la pensée critique. Or, la caractéristique principale de la pensée critique, c'est... le jugement !

Cet ouvrage renferme l'une des dernières contributions d'Olivier Reboul, qui nous a quittés peu après la parution de la première édition. Ce décès constitue une perte pour le monde universitaire et pour ceux et celles qui ont eu le plaisir de le connaître.

Le présent collectif se divise en trois parties. La première partie, intitulée «Le concept de jugement», tente de répondre à la question «Qu'est-ce que le jugement?» On y trouve la contribution d'Olivier Reboul de même que les commentaires de Jean-Claude Brief,

Michael Schleifer et Gérard Potvin. La deuxième partie constitue en quelque sorte le cœur de l'ouvrage. Elle tente de répondre à la question de la formation du jugement de l'enfant à l'école. On retrouve ici les textes de Matthew Lipman et Pierre Angers. Ensuite, Pierre Lebus nous fait part d'une expérimentation menée en milieu scolaire utilisant l'approche de philosophie pour enfants mise au point par Matthew Lipman, et Richard Pallascio nous parle d'une méthode d'enseignement des mathématiques s'inspirant des travaux de Pierre Angers. Dans les deux derniers chapitres de cette partie, Nadine Bednarz, Diane Chapdeleine et Claude Janvier présentent leurs recherches en didactiques des mathématiques et des sciences. La troisième et dernière partie aborde la question du jugement dans sa dimension pratique : comment juger dans « le feu de l'action » ? Jocelyn Beausoleil se penche sur le jugement des enseignants ; Jean-Marie Bouchard, quant à lui, s'intéresse au jugement des parents. Le dernier chapitre regroupe les interventions de quatre professeurs qui œuvrent dans le secteur de la formation d'infirmières, d'éducateurs et de thérapeutes. Ils nous parlent du jugement en contexte professionnel.

À la fin de chacune des parties, le lecteur trouvera une section intitulée « Échanges et réactions ». Il s'agit d'une sélection des propos tenus lors du colloque qui éclairent et approfondissent les questions soulevées aux chapitres précédents.

**Michael Schleifer**  
Montréal, 2010



# TABLE DES MATIÈRES

COLLABORATEURS .....	ix
AVANT-PROPOS.....	xi
<b>PARTIE 1</b>	
<b>LE CONCEPT DE JUGEMENT .....</b>	<b>1</b>
<b>Chapitre 1 – QU’EST-CE QUE LE JUGEMENT ?.....</b>	<b>3</b>
<i>Olivier Reboul</i>	
Le jugement comme acte de l’entendement.....	5
Le jugement comme sagesse .....	7
Une doctrine de synthèse : Alain.....	11
Mais comment ?.....	12
Sur les jugements de valeur .....	14
<b>Chapitre 2 – LE JUGEMENT :</b>	
<b>    UNE VISION PÉRIPHÉRALE.....</b>	<b>21</b>
<i>Jean-Claude Brief</i>	

Chapitre 3 – LE JUGEMENT ET LE RAISONNEMENT..... 33  
*Michael Schleifer*

Chapitre 4 – LE JUGEMENT SUR LE CONCRET ..... 39  
*Gérard Potvin*

Des perspectives aristotéliennes sur le jugement ..... 41

Un modèle du jugement sur le concret ..... 45

Le jugement sur le concret dans la pratique  
éducative professionnelle ..... 49

Conclusion ..... 53

ÉCHANGES ET RÉACTIONS ..... 55

PARTIE 2

**LA FORMATION DU JUGEMENT** ..... 69

Chapitre 5 – L'ÉDUCATION AU JUGEMENT ..... 71  
*Matthew Lipman*

Le jugement critique et le jugement créatif..... 73

La jonction de l'universel et du particulier..... 77

Les trois niveaux de jugement..... 79

Les jugements génériques..... 81

    Le jugement d'identité ..... 81

    Le jugement de différence ..... 81

    Le jugement de similitude..... 82

Les jugements médiateurs ..... 83

    Le jugement compositionnel ..... 83

    Le jugement inférentiel ..... 83

    Le jugement de pertinence ..... 83

    Le jugement causal ..... 84

    Le jugement d'appartenance ..... 84

    Le jugement analogique ..... 84

    Le jugement d'adéquation ..... 85

    Le jugement de valeur ..... 85

    Le jugement hypothétique ..... 85

    Le jugement contraire-aux-faits ..... 85

    Le jugement pratique ..... 86

    Le jugement factuel ..... 86

    Le jugement référentiel..... 86

    Le jugement de mensuration ..... 87

    Le jugement de traduction..... 87

    Le jugement instrumental ..... 87

    Le jugement de division ..... 88

Le jugement et le cadre éducatif.....	90
L'élaboration du programme d'études .....	90
La conception d'une pédagogie appropriée .....	92
<b>Chapitre 6 – LES OBSTACLES À LA FORMATION DU JUGEMENT À L'ÉCOLE.....</b>	<b>93</b>
<i>Pierre Lebuis</i>	
<b>Chapitre 7 – LA FORMATION DU JUGEMENT .....</b>	<b>101</b>
<i>Pierre Angers</i>	
Plan de l'exposé .....	103
La notion du jugement.....	104
Le jugement dans le processus cognitif.....	105
La structure du jugement.....	111
Formation du jugement.....	114
<b>Chapitre 8 – LE DÉVELOPPEMENT DE LA CONNAISSANCE RATIONNELLE ET L'OUTIL MATHÉMATIQUE AU PRIMAIRE..</b>	<b>121</b>
<i>Richard Pallascio</i>	
Une pédagogie par projets .....	122
Le jugement dans le schème des opérations de la conscience intentionnelle .....	124
L'outil mathématique .....	126
1 <sup>er</sup> exemple: De la croissance des tomates à l'efficacité du cerveau !.....	127
2 <sup>e</sup> exemple: De la photographie d'objets de dimension 4!.....	128
Conclusion: un pari sur l'enfant-épistémologue .....	131
<b>Chapitre 9 – FORMATION DU JUGEMENT CHEZ LE JEUNE ENFANT</b>	
Un exemple d'intervention pédagogique en contexte de résolution de problèmes mathématiques.....	133
<i>Nadine Bednarz et Diane Chapdeleine</i>	
Le jugement, son rôle dans la formation de la pensée scientifique et dans l'activité mathématique.....	135
Le jugement, son rôle dans la formation de concepts .....	138
La situation actuelle – place du jugement dans la formation mathématique.....	139
Développement de la pensée mathématique et formation du jugement: la perspective socioconstructiviste.....	141
Objectifs de l'intervention .....	142

La démarche..... 143  
 Analyse d'un exemple..... 146  
 Conclusion..... 148

**Chapitre 10 – JUGEMENT ET RAISONNEMENT**

**ANALOGIQUE** ..... 149  
*Claude Janvier*  
 Un premier cas : les microbes ..... 150  
 Le cadre théorique de Gentner..... 152  
 Une notion essentielle : le modèle ..... 153  
 Le problème de l'aspirateur ..... 154  
 Le modèle du cycliste..... 155  
 Pensée critique et pensée créatrice..... 156  
 Conséquences pour l'enseignement ..... 157  
 Conclusion..... 158

**ÉCHANGES ET RÉACTIONS** ..... 159

**PARTIE 3**

**LE JUGEMENT DANS L'INTERVENTION  
PROFESSIONNELLE**..... 177

**Chapitre 11 – COMMENT JUGER DANS LE FEU  
DE L'ACTION ?** ..... 179  
*Jocelyn Beausoleil*

**Chapitre 12 – JUGEMENT ET COMPÉTENCE  
PARENTALE**..... 183  
*Jean-Marie Bouchard*

**Chapitre 13 – INTERVENTIONS EN CONTEXTE  
PROFESSIONNEL**..... 189  
*Claire-Andrée Leclerc, Renée Dallaire,  
Christian Altamirano et Pierre Barbès*

**ÉCHANGES ET RÉACTIONS** ..... 203

PARTIE

LE CONCEPT DE JUGEMENT





# QU'EST-CE QUE LE JUGEMENT ?

**Olivier Reboul**

Université de Strasbourg

Je ne suis pas aussi pessimiste que Matthew Lipman<sup>1</sup>. Je pense que, loin de mépriser le jugement, notre enseignement, du moins en France, en fait un de ses buts essentiels, quand ce n'est pas son but. Personne, même parmi les pires technocrates, n'admettra que le but de l'enseignement est de faire des robots utiles et dociles, incapables de penser par eux-mêmes, des hommes sans jugement.

Même les auteurs de taxonomies, pourtant d'inspiration américaine, font honneur au jugement en le plaçant dans leurs rangées supérieures, les plus complexes et sans doute les plus nobles. Ainsi, la sixième (et dernière) catégorie de Bloom se nomme «évaluation» et comprend la «critique externe» et la «critique interne». D'autres parlent de «capacité

---

1. Lipman, M. (1991). «L'éducation au jugement», voir le chapitre 5 de cet ouvrage.

de produire un jugement de valeur<sup>2</sup>». Voici d'ailleurs comment Kratwohl monnaie – si j'ose dire – la sixième catégorie de Bloom en objectifs opérationnels :

**Évaluation :** *apprécier, comparer, conclure, faire contraster, critiquer, décrire, discriminer, expliquer, justifier, interpréter, relater, résumer.*

Tous ces verbes, sauf peut-être « décrire » et « relater », expriment à leur manière l'acte de juger ou l'aptitude à juger.

« Apprécier », c'est porter un jugement de valeur sur un sujet donné, à partir de la culture acquise et de ses normes. « Comparer », c'est établir une relation entre deux réalités, relation qui ne s'impose pas d'elle-même, qu'il faut découvrir ou inventer. « Conclure », c'est tirer un jugement d'une argumentation qui est souvent en conflit avec d'autres, ce qui donne alors à la conclusion un aspect d'arbitrage, aux antipodes, en tout cas, d'un mécanisme !

Bien sûr, la religion qu'on pratique n'est pas toujours celle qu'on prêche, et il est bien possible que l'enseignement réel tourne en fait le dos aux idéaux qu'il proclame. Mais on est alors en droit de les lui rappeler et de critiquer toute pratique qui ne lui est pas conforme.

Mon propos se situe ailleurs. Il vise à savoir de quoi on parle quand on parle de jugement. Je laisse le sens propre, qui est judiciaire, pour me borner à celui des pédagogues.

On voit d'emblée que, pour eux, « jugement » désigne deux choses : un acte et une aptitude, disons plutôt une compétence, le fait d'être capable de « bien juger ». C'est, bien sûr, la compétence que l'enseignement tente de former. Toutefois, on ne peut connaître cette compétence et l'évaluer que par les actes qui l'expriment ; « on reconnaît l'arbre à ses fruits », et c'est à ses jugements qu'on reconnaît « l'homme de jugement ».

Or la philosophie de l'éducation – ou mieux, la philosophie tout court – donne à ces « jugements » deux sens différents. Un sens intellectuel, technique, qui fait du jugement l'application ou le couronnement d'un savoir ; un sens bien plus courant, qui lie au contraire le jugement au non-savoir, ou du moins au savoir lacunaire, qui exige une décision qui le complète et mette fin au doute. Dans le premier cas, on a l'exemple du mathématicien qui applique un théorème à un problème inédit ; dans le second, celui de l'expert qui trouve une solution qui n'existait nulle part.

Commençons par examiner tour à tour ces deux courants.

---

2. Birzea, C. (1979). *Les objectifs pédagogiques*, Paris, Presses universitaires de France.

## LE JUGEMENT COMME ACTE DE L'ENTENDEMENT

La première définition, inspirée de Descartes, est intellectualiste. Elle voit dans le jugement «la décision mentale par laquelle nous arrêtons d'une façon réfléchie le contenu d'une assertion et nous la posons à titre de vérité<sup>3</sup>».

Le contenu, c'est la *lexis*, tout ce qu'il y a dans le jugement : *2 et 2 font 4, cet arbre va fleurir*; la décision, c'est l'*assertion*, l'acte qui déclare vraie – ou fausse ou probable, etc. – cette *lexis*. La *lexis* est donnée par l'entendement, la décision est l'acte de la volonté. Cette description, en apparence très claire, pose pourtant deux questions.

La première porte sur la liberté du jugement. Quand la *lexis* est évidente, quand le contenu s'impose de lui-même, comme dans *2 et 2 font 4*, peut-on parler encore d'acte de la volonté ? Tout se passe comme si le jugement se déclençait sans avoir besoin de moi. Inversement, devant une *lexis* obscure et incertaine, l'assertion apparaît très libre, mais le jugement lui-même semble arbitraire. Entre la vérité du jugement et la liberté de juger, il faut choisir. C'est pourquoi peut-être une certaine pédagogie, particulièrement anxieuse de liberté et de tolérance, rejette l'idée de vérité; alors qu'une autre, soucieuse d'objectivité et d'exactitude, tend au contraire à sacrifier le jugement à l'entendement.

Mais faut-il vraiment choisir ? Je remarque que les jugements les plus évidents ne sont tels que dans la mesure où on les comprend. Sinon, ils ne sont qu'un savoir par cœur, un mécanisme aveugle : on dit que *2 et 2 font 4* comme on dit *Turlututu chapeau pointu*. Chacun a le pouvoir de réfléchir, de se demander pourquoi *2 et 2 font 4* plutôt qu'autre chose. Et Descartes le montre avec son doute hyperbolique.

Quand, au contraire, la *lexis* est très incertaine – par exemple s'il y a des hommes sur d'autres planètes – je puis toujours «modaliser» ma réponse, l'affirmer comme possible mais peu probable, par exemple. Bref, un jugement vrai, c'est d'abord un vrai jugement, c'est-à-dire un acte qui engage celui qui le fait. Et l'éducation du jugement porte à la fois sur la compréhension et sur la décision.

Une seconde question est plus technique; elle vient de ce que la théorie classique tend à identifier deux opérations, celle qui pose la relation entre les termes, et celle qui l'affirme comme vraie. Ainsi dans

3. Voir Lagneau, J. (1964). *Célèbres leçons et fragments*, Paris, Presses universitaires de France, p. 262.

*l'arbre va fleurir* on peut distinguer d'abord les termes : *l'arbre* tel qu'on le voit aujourd'hui et la floraison de demain ; ensuite le rapport entre ces termes : le prédicat *va fleurir* s'applique au sujet *l'arbre* ; enfin la vérité de ce rapport que pose le jugement. Or, pour la théorie classique, celui-ci fait indistinctement la seconde et la troisième opération : juger, c'est relier des termes et c'est affirmer cette relation comme vraie. Juger, c'est poser qu'un objet possède telle qualité, qu'un fait se produit suivant une certaine loi, qu'une idée contradictoire ne peut se réaliser, que ces représentations ont entre elles un rapport d'égalité ou d'inégalité ou encore de ressemblance, et c'est, chaque fois, affirmer la vérité du rapport<sup>4</sup>.

On pourrait sans doute répondre que ces rapports sont des jugements devenus virtuels, passés à l'état de concept<sup>5</sup>. Ainsi *l'arbre va fleurir* s'appuie sur des jugements acquis : cet objet est un arbre ; les arbres changent d'aspect avec les saisons ; tels signes permettent de prévoir ce changement : « Dès que les rameaux du figuier deviennent tendres et que poussent ses feuilles, vous reconnaissez que l'été est proche » (Évangile de Marc, XIII, 28).

Bref, tout jugement porte sur d'autres jugements, condensés en savoirs, en concepts. C'est ainsi que je comprends la distinction de M. Lipman entre jugement créatif et jugement critique. Le jugement critique consisterait à revenir sur les jugements « virtuels », sur les concepts intégrés dans le jugement présent, par exemple à se demander pourquoi fleurissent les arbres, quel est le lien entre l'attendrissement des rameaux et l'éclosion de la fleur, etc. Le jugement créatif serait au contraire de partir du jugement présent et de le prolonger par d'autres, par une synthèse, une comparaison ou une analogie : « De même, vous aussi, quand vous verrez cela arriver, sachez que le Fils de l'homme est proche... » (Évangile de Marc, III, 29).

Alors, nous ne sommes plus devant deux pédagogies opposées, celle de la créativité et celle de l'objectivité, nous sommes devant deux fonctions contraires mais complémentaires de la pédagogie.

J'ai dit que cette pédagogie est intellectualiste. Et certes, elle est conforme à l'enseignement classique français, dont l'objectif est avant tout de développer l'intelligence, sans trop se soucier d'éducation morale ou esthétique. Et pourtant, le jugement ainsi défini a une certaine portée morale. En effet, si tout jugement comporte une part de décision, nous

---

4. *Ibid.*

5. *Ibid.*, p. 247.

sommes responsables de nos jugements. Et donc de nos erreurs ! En retour, il n'est pas de vie morale authentique sans jugement. Jules Lagneau, qui représente cette théorie intellectualiste, écrit pourtant : « Pour accomplir son devoir, pour agir conformément à une loi, il faut la comprendre par un acte de liberté, et non la subir<sup>6</sup>. »

Le jugement est ce qui sauve la moralité du conformisme.

## LE JUGEMENT COMME SAGESSE

Tout de même, la conception intellectualiste ne rend pas compte de ce qu'on veut dire quand on parle d'un *homme de jugement*, donc du but de notre enseignement. Il nous faut donc recourir à une autre tradition, qui remonte à deux auteurs, que j'examinerai non selon l'ordre chronologique, mais selon leur importance respective.

Le premier est le rhéteur et pédagogue romain, Quintilien. Au livre VI de son *Institutio oratorio*<sup>7</sup> (93 apr. J.-C.), il aborde la question du *judicium* comme objectif dans la formation de l'orateur, laquelle, pour Quintilien, constitue l'essence de l'enseignement. Première question (VI, 5) : où placer le jugement dans cette formation ? Réponse : partout ! Le jugement est nécessaire aussi bien à la découverte des arguments (invention), qu'à leur organisation (disposition), de même qu'à leur rédaction (élocution). « Il ne peut même pas être dissocié des pensées ni des mots, et il n'est pas plus matière d'enseignement que le goût et l'odorat<sup>8</sup>. » On le voit, l'exposé débute par un paradoxe : ce qu'il y a de plus important dans l'enseignement ne s'enseigne pas ! Un paradoxe dont la pédagogie ne s'est peut-être jamais vraiment débarrassé.

Et Quintilien y insiste, en donnant des exemples concrets du jugement de l'orateur : ne pas se lancer dans ce qui est impossible, ne pas mentionner ce qui est contraire à notre cause, de même que ce qui est commun aux deux parties, éviter toute expression incorrecte ou obscure. Pour tout cela, dit-il, « que l'on s'en remette au bon sens, qui ne s'enseigne pas ».

6. Quintilien (1977). *L'institution oratoire*, trad. de Jean Cousin, Paris, Les belles lettres, tome IV.

7. *Ibid.*

8. Aubenque, P. (1963). *La prudence chez Aristote*, Paris, Presses universitaires de France.

Il en va de même pour cette forme complexe de jugement qu'est la sagacité (*consilium*). Celle-ci consiste, par exemple, à sacrifier un avantage évident en fonction de la situation, du long terme ; comme Cicéron qui, dans le procès contre Verrès, abrège volontairement son temps de parole, pour plaider au moment le plus opportun. Mieux encore : la sagacité doit contrôler le contenu même du discours ; c'est à elle de décider ce qu'il faut dire ou taire ; s'il faut nier un fait ou le justifier ; si l'on doit faire un exorde – et de quelle sorte – ou commencer *ex abrupto* ; s'il faut plaider au nom du droit ou de l'équité ; quel est l'ordre qui convient le mieux à la cause ; comment « colorer les faits, s'il est expédient de parler avec rudesse, avec gentillesse, ou même avec humanité » (n<sup>os</sup> 5 et 6).

Quintilien illustre cette sagacité par des exemples empruntés aux grands orateurs du passé. Ainsi Démosthène, au lieu de blâmer le peuple pour sa lâcheté devant la menace macédonienne, se borne à louer le courage des grands ancêtres, rappelant ainsi les Athéniens à leur devoir sans pour autant les humilier.

L'intérêt de ce texte est qu'il montre, de façon très concrète, le rôle du jugement dans une formation purement professionnelle, celle de l'avocat. D'ailleurs, Quintilien n'hésite pas, dans sa conclusion, à généraliser : le jugement est ce qu'il y a de plus important, « non seulement dans l'art oratoire, mais dans toute la conduite de la vie » (n<sup>o</sup> 11).

Et il précise que, sans la sagacité, « toutes les techniques sont enseignées en vain, tandis que la prudence, même sans la science, fait plus que la science sans la prudence ».

Prudence, *prudentia*, opposée à *doctrina*, ce qui s'enseigne... Saluons l'extrême modestie de celui que l'on considère comme le premier pédagogue – au sens moderne – connu dans l'histoire, tout en nous demandant si elle n'est pas trop négative : que peut faire le maître s'il n'a pas le pouvoir d'enseigner l'essentiel ? Quintilien répondrait sans doute que la *doctrina* – les savoirs et les méthodes qu'on enseigne – est l'outil indispensable à l'exercice du jugement, même si l'outil ne fait pas l'artiste.

De toute façon, le mot *prudentia* n'est pas mis au hasard ; il est une référence expresse à la *phronèsis* d'Aristote. Je l'exposerai brièvement, en m'inspirant de l'*Éthique à Nicomaque* et du livre admirable de Pierre Aubenque consacré à cette question<sup>9</sup>.

---

9. Aubenque, P. (1963). *La prudence chez Aristote*, Paris, Presses universitaires de France.

À mon avis, la meilleure traduction du terme *phronèsis* est « jugement », et le *phronimos* d'Aristote est en effet bien plus qu'un homme « prudent » – un homme qui, par réflexion, esquive les dangers de la vie, c'est ce que nous appelons un « homme de jugement ».

Qu'en est-il en effet de la *phronèsis*? Tout d'abord, elle se distingue de la *sophia*, la sagesse théorique; celle-ci contemple les vérités éternelles, celle-là détermine le bien de l'homme, ici et maintenant. Elle ne s'oppose pas à l'ignorance, elle s'oppose à l'*hubris*, la folle insolence de l'homme qui se prend pour un dieu. L'homme de la sagesse, c'est Thalès, qui contemple les astres et... tombe dans un puits. L'homme de jugement, c'est Périclès, le politique génial, qui gouverne sa cité selon la règle juste.

Pour bien comprendre ce qu'est le jugement, il faut voir de quoi il se distingue. De la science, qui vise le nécessaire, l'explication par les causes, alors que le domaine du jugement est le contingent. De la technique, qui vise à produire et n'a besoin que de l'habileté, alors qu'il vise à rendre vertueux et heureux. De la vertu éthique, car il comporte un élément intellectuel. Le jugement est toujours le fait d'un homme concret: non pas de la médecine, mais du médecin; non pas de la loi, mais du juge qui ne peut se contenter d'appliquer mécaniquement les lois.

C'est dire que le jugement ne peut être codifié, on ne peut le cocher dans quelque livre de recettes ou livre du maître... C'est dire aussi qu'il ne s'enseigne pas, ni dans les écoles ni dans les familles; le grand Périclès n'a rien transmis de son jugement à ses fils! L'homme de jugement est toujours un homme d'âge, et pourtant, l'âge ne suffit pas: s'il n'existe pas de jeunes sages, il existe beaucoup de vieux fous..., et l'expérience, indispensable pour acquérir le jugement, ne vaut jamais que ce qu'on en fait, que ce qu'on est capable d'en tirer.

Le jugement, dans ce sens de *phronèsis*, c'est donc l'aptitude à décider d'un seul coup après une longue délibération, comme le pilote décide du passage, le médecin du remède, le juge du verdict. La délibération est indispensable, sinon on tomberait dans le hasard et l'arbitraire, mais elle est insuffisante pour expliquer la décision qui la suit.

On pourrait penser que cette théorie nous ramène à un monde préscientifique. Et pourtant, nos diagnostics, nos pronostics économiques ou médicaux, nos verdicts, nos expertises peuvent-ils vraiment prétendre au titre de scientifiques? Le monde des relations humaines a toujours les traits du monde d'Aristote: s'il était nécessaire, la science

suffirait et l'on n'aurait pas besoin de jugement; s'il était chaotique, le jugement serait impossible. Entre le nécessaire et le chaos, il y a le monde du *probable*, où il est possible de délibérer, c'est-à-dire de trouver la meilleure solution, ou la moins mauvaise. Notons que si Aristote, à l'encontre de Platon, est pour la démocratie, c'est parce que, pour lui, il n'y a pas de science de la cité, de politique scientifique, et qu'il faut donc se contenter d'un régime fondé sur la délibération et sur la décision.

Le monde du probable, c'est celui de «la vie», des relations politiques, économiques, judiciaires, éthiques, pédagogiques. Un monde où le jugement est à la fois possible et nécessaire.

Notons, pour terminer, une différence capitale entre Aristote et Quintilien. Pour ce dernier, le jugement fait partie de la compétence de l'avocat et se ramène à une question d'habileté. Pour Aristote, la *phronèsis* ne porte pas sur les moyens, ou pas seulement, mais sur les fins, être vertueux et heureux. Et c'est pourquoi l'aptitude à juger fait partie de l'éthique et est constitutive de la vertu. Autrement dit, il peut y avoir un mauvais usage de l'habileté et de toute technique; le médecin peut empoisonner, l'avocat gagner une mauvaise cause, la politique opprimer les autres peuples; tandis que l'homme de jugement est intrinsèquement moral.

Pourquoi? Aubenque répond: parce que l'homme de jugement est précisément celui qui refuse l'*hubris*, le fol orgueil du savoir absolu, qui accepte d'entrée de jeu les limites de la condition humaine. L'homme de jugement est à la fois consciencieux et conscient.

En conclusion, la seconde tradition, qui fait du jugement l'aptitude à se faire une opinion là où manque la connaissance certaine et où la délibération ne donne que du probable, confère au jugement cinq traits essentiels.

1. Le jugement se situe dans le monde du contingent et de l'incertain, qui n'est pas pour autant livré au hasard et au chaos: le monde des relations humaines.
2. Le jugement dépend donc de l'objet, mais aussi du juge; il est une *décision* qui crée une solution qui n'était écrite nulle part et qui, une fois trouvée, transforme le cours des choses; un verdict judiciaire, une critique de livre, un jugement sur autrui ou sur soi-même sont toujours quelque peu une *self-fulfilling prediction*.

3. C'est pourquoi le jugement *engage* ou *compromet* celui qui le porte ; une erreur judiciaire, une critique aveugle ont des conséquences pratiques.
4. Ces deux exemples montrent que la question du vrai n'est pas absente du jugement ainsi défini. Même s'il est une décision, elle doit être *motivée*, et sera ensuite, d'après l'événement, estimée juste ou fausse.
5. Enfin, du moment qu'il engage la responsabilité de celui qui le porte, le jugement n'est pas seulement d'ordre technique, il est d'ordre *moral* ; un mauvais diagnostic, une mauvaise expertise sont non seulement des erreurs, mais des fautes.

Ce qui me réconforte le plus dans cette philosophie du jugement, c'est qu'elle évite deux écueils, l'hubris de la science, qui prétend que celle-ci peut résoudre tous les problèmes humains, et l'hubris du nihilisme, qui dit que, dans un monde absurde, il n'y a pas de solution, sinon la résignation fataliste.

Maintenant, si le jugement est «la vertu de l'homme», qui est l'homme de jugement ? La position d'Aristote est tout à fait élitiste, puisque l'homme prudent doit son jugement à sa nature, à l'âge et à l'éducation qu'il a reçue de la vie, sans qu'aucun de ces facteurs soit à lui seul suffisant. L'homme de jugement est un homme rare. Mais ne peut-on rêver d'une société où il serait la règle et non l'exception, où l'éducation rendrait tout le monde capable de juger – une société démocratique au fond ?

## UNE DOCTRINE DE SYNTHÈSE : ALAIN

On se souvient de Thalès tombant dans un puits, et des railleries de la servante. Or, Alain écrit à ce propos : «Le vrai progrès n'est pas dans l'esprit d'un Thalès, mais dans l'esprit de la servante.» C'est que, pour lui, si le jugement est le but essentiel de l'enseignement, c'est qu'il est avant tout un problème politique. Si l'école doit former des citoyens capables de juger par eux-mêmes, c'est parce que la démocratie ne peut vivre et survivre sans citoyens éclairés. Les élites de savants, de techniciens, de gestionnaires, n'importe quel régime peut les trouver. Mais un peuple qui soit capable de juger les pouvoirs, il faut une école pour le former, «l'École unique» : «Nous n'avons pas besoin d'une élite éclairée, mais d'un peuple éclairé.»

Qu'est-ce en effet que le jugement ? Alain le définit par rapport à l'entendement. L'entendement, c'est ce qui comprend, c'est l'intelligence. Le jugement, c'est la décision qui affirme ou nie à partir de ce qu'on a compris : je comprends les raisons du théorème et j'affirme le théorème.

Mais dans un débat politique ou judiciaire, il ne suffit pas de comprendre, puisqu'il y a toujours du pour et du contre. Et cette incertitude est mortelle car, faute de juge, c'est la passion qui décide, c'est la peur, le désir, l'intérêt, la haine qui font pencher la balance, et l'esprit est esclave. Dès qu'il n'est plus suspendu à la liberté du juge, l'entendement retombe aux passions, et ne sert plus qu'à les justifier. Certes, dans le domaine de l'étude scientifique et philosophique, on peut à la rigueur comprendre sans juger mais, dans « la caverne », il faut toujours juger avant d'avoir tout compris, juger avant d'avoir toutes les preuves. Sinon, on retombe dans la tyrannie et la guerre.

La démocratie et ses valeurs essentielles, la liberté, la justice, la paix, n'est possible que si le peuple juge les pouvoirs, leur demande sans cesse des comptes. Il y faut certes des conditions proprement politiques, comme la liberté de la presse, les élections au bulletin secret (l'isoloir). Mais il faut surtout que le peuple soit capable de juger, au-delà des craintes et des enthousiasmes du moment, qu'exploitent si bien les propagandes ! Bref, un peuple capable de cette *phronèsis* qu'Aristote réservait à une petite élite de sages.

Tel est l'enjeu de l'école. Son but n'est pas seulement d'apprendre à lire, à écrire, à compter, mais d'apprendre à juger. Que tout ce qu'elle enseigne, depuis la gymnastique jusqu'à la littérature, fasse d'elle une école de jugement.

## MAIS COMMENT ?

On pourrait penser que cette philosophie du jugement confère une extraordinaire unité à la culture scolaire. Et pourtant, quand Alain réfléchit sur les programmes, on remarque qu'il oppose radicalement « géométrie et poésie », c'est-à-dire la culture scientifique et la culture littéraire. L'une étudie l'ordre des choses, avec son mécanisme, sa nécessité inflexible ; l'autre, l'ordre humain, régi par les signes et les symboles. L'une utilise la méthode globale, qui va du complexe au simple. L'une exige l'objectivité, le doute méthodique permanent ; l'autre demande d'abord qu'on admire, qu'on vénère, qu'on croie en vue de comprendre.

Elles sont pourtant indispensables, toutes deux, pour former le jugement. Sans les sciences, l'homme rêve le monde au lieu de le percevoir, et reste incapable de sortir du mythe. Sans les lettres, il reste un esprit coupé du corps et des passions, un esprit adulte dans une enfance qui n'a pas mûri. Bref, les deux cultures, contraires et complémentaires, sont indispensables pour former le jugement. Reportons-nous ainsi au *Propos sur l'éducation n° 19*. «La géométrie est la clé de la nature» : elle est en effet cette culture de l'entendement, sans laquelle aucune science ne serait possible. On pourrait penser qu'elle est purement intellectuelle et ne fait que former l'entendement ; mais Alain la décrit aussi comme ce qui nous délivre de certains préjugés, de certaines passions qui nous empêchent de percevoir le monde, de régler notre esprit selon l'objet. Surtout, elle est pour lui un enseignement qualitatif, dont le but n'est pas d'apprendre beaucoup, mais d'apprendre à comprendre, à saisir une relation nécessaire. C'est pourquoi il la préfère à l'algèbre, qui ne fait guère que monter des mécanismes intellectuels ; c'est pourquoi aussi il affirme que la vraie «leçon de choses» porte sur des machines simples : leviers, poulies, etc. – dont la géométrie permet de comprendre intégralement le mécanisme. Pour Alain, «la bonne science» n'est pas celle qui lance les fusées et manipule l'atome, c'est celle qui permet à tous de comprendre l'essentiel et de juger sans préjugés.

«La poésie est la clé de l'ordre humain», poursuit notre texte. En effet, par ses rythmes, elle permet à la pensée de régler le corps, par ses symboles, elle assure la compréhension humaine. Elle exige d'apprendre (par cœur) avant de comprendre, de s'approprier d'abord ce qu'on aura toute sa vie pour comprendre, d'intégrer le beau avant d'en percevoir le vrai.

Mais la poésie n'est que la «clé» ; orale par essence, elle exige la mémoire, mais forme ainsi des conformistes, enfermés dans leurs formules et leurs récitations, au lieu de former des hommes de jugement. Celui-ci se développe avec la prose, la prose qu'on lit des yeux et qu'on peut relire, qu'on peut donc admirer sans y adhérer, comprendre sans la croire ; ici, nous sommes bien dans le lieu de l'esprit critique.

Mais le but reste toujours le même. On ne comprend l'homme que par les plus belles images de l'homme. Tant qu'on s'en tient aux faits, à la simple expérience des autres et de soi, on n'en a qu'une image brouillée et médiocre. Le jugement se forme aux plus grands modèles : «Ce qui est beau revient toujours le même et intact ; c'est l'objet qui convient si l'on veut penser la nature humaine, toujours humiliée sans ce secours. Les grands auteurs sont le seul miroir où l'homme puisse se voir homme.»

En plaçant le jugement au cœur de l'éducation, Alain réussit à concilier dans une synthèse supérieure les oppositions qui nous avaient arrêtés : entre l'élitisme et la démocratie, entre le jugement intellectuel et le jugement éthique. L'école unique ne mérite son nom qu'en les surmontant.

On retrouve cette même synthèse à propos du problème de la croyance et du doute, deux actes que l'on oppose en général. Pour Alain, l'opposition ne se situe pas là où on le croit ; elle joue entre deux types de jugements.

D'une part, en effet, on trouve la croyance passive et le doute passif ; dans les deux cas, l'esprit est entièrement dominé, soit par l'objet, soit par le conflit entre les objets, sans prendre vraiment part à ce qu'il pense. La croyance n'est alors que crédulité, et le doute, qu'incertitude, comme si c'était à l'objet de juger à notre place. À ce stade, croyance et doute ont quelque chose de passionnel ; on les subit et on en est esclave.

À un autre niveau, celui de l'activité volontaire, on trouve le doute méthodique, c'est-à-dire conscient et voulu. Non plus le doute passionnel du jaloux qui doute de sa femme, du faible qui doute de soi, mais le refus de tenir pour vraie l'idée dont on n'a pas tous les titres de créances, qu'on n'a pas comprise de part en part. Et puis l'acte véritable de croire, qu'Alain nomme la foi, libre confiance et libre fidélité.

De là, Alain tire une sorte d'éthique du jugement. C'est devant le certain, et non devant l'incertain, qu'il faut douter, à la manière de Descartes ; douter tant qu'on le peut, non pour croire, mais pour comprendre. Et c'est devant l'incertain qu'il faut croire, accorder librement sa confiance une fois qu'on a admis qu'elle en valait la peine. Il est facile de douter de la justice, ou d'un être aimé, ou de soi. C'est que ces valeurs n'existent que parce qu'on y croit ; mais alors elles existent.

Dans les deux cas, le but est le même : on doute pour comprendre ; on croit pour comprendre. Et finalement, cette philosophie du jugement renverse l'ordre classique : comprendre, décider. En effet, on décide de douter pour comprendre ; on décide de croire pour comprendre.

## SUR LES JUGEMENTS DE VALEUR

On le voit, le domaine du jugement englobe plus ou moins tout ce qui concerne l'éducation, tout ce qu'on peut apprendre en tant qu'apprendre comporte un minimum d'activités intellectuelles. Le jugement est

nécessaire à l'artiste comme au mathématicien, au gestionnaire comme au technicien, à l'ingénieur comme à l'historien : à chacun de nous du moment qu'il est concerné par le monde et par les relations humaines. On a vu aussi qu'avec Aristote, comme avec Alain, le problème du jugement est lié à l'éthique, même quand l'objet qu'on juge est « purement intellectuel ».

Mais alors, convient-il encore de parler de jugements de valeur, surtout pour les opposer aux jugements de réalité ?

*Pierre est grand* serait un jugement de réalité ; *Pierre est beau*, un jugement de valeur, car exprimant une préférence. En fait, le premier jugement est lui aussi un jugement de valeur : être grand est en général considéré comme préférable, et comme constitutif de la beauté d'un homme. *Il pleut* est un jugement de valeur au même titre que son contraire, *il fait beau*.

On dit que le jugement de réalité est objectif, celui de valeur étant au contraire subjectif. En fait, celui qui porte un jugement, quel qu'il soit, se veut toujours objectif, et son jugement comporte toujours une part de subjectivité. Quand je dis qu'il ne faut pas nuire à son semblable, ou qu'Hitler a été une catastrophe pour l'Europe, je n'exprime pas plus une préférence ou une répugnance subjective que quand je dis que le soleil s'est levé ce matin. La réalité n'est jamais neutre, elle se présente toujours comme utile ou nuisible, bonne ou mauvaise, belle ou laide.

On dira que le jugement de réalité comporte le nombre et la mesure, qu'il peut être chiffré. Certes, mais qu'est-ce que cela change ? *Ce devoir vaut 12 sur 20* ; *Le taux d'échec scolaire dans ce pays est de 27 %* : ce sont des jugements chiffrés ; et ce sont aussi des jugements de valeur !

On dira que le jugement de réalité ne dépend pas de mes préférences. Par exemple, je suis bien obligé de constater qu'il pleut, même si j'espérais le soleil. Mais il en va de même du jugement de valeur ; je puis trouver que Pierre est beau tout en étant follement jaloux, estimer que ce travail est médiocre alors que j'attendais un chef-d'œuvre. Ici encore, le critère ne s'applique pas.

C'est pourquoi je ne ferais pas, comme M. Lipman, des jugements de valeur une catégorie à part, à côté des jugements d'appartenance, de comparaison et autres. Si je dis que tel parti est fasciste, c'est un jugement d'appartenance *et* un jugement de valeur. Si j'affirme que ce parti est moins démocrate qu'un autre, c'est un jugement de comparaison *et* un

jugement de valeur. Finalement, je pense qu'il faut suivre le langage courant; quand il dit *c'est un jugement*, il entend aussi bien valeur que réalité.

N'existe-t-il pas pourtant de purs jugements de réalité? Si, sans doute, mais dans des domaines qui ne sont pas ceux de la vie quotidienne. Envisageons-les rapidement.

D'abord, dans le domaine technique. Un numéro de téléphone, la formule d'un médicament, le mode d'emploi d'une machine sont exempts d'évaluation. Mais s'agit-il encore de jugements? Je dirais plutôt de simples informations à partir desquelles on peut juger.

Plus significatif est le domaine des sciences. Celles-ci se veulent objectives, excluant toute préférence et toute répugnance. Il se peut qu'elles n'y parviennent jamais tout à fait – même en mathématiques, on parle de solution *élégante* – mais, du moins, c'est leur idéal, la limite vers laquelle elles tendent. Il faut pourtant admettre que ces jugements scientifiques n'ont rien de spontané; on peut les considérer comme des jugements de valeur neutralisés, fruits d'une véritable ascèse intellectuelle, car il est singulièrement difficile d'être neutre et impartial, surtout dans les domaines qui nous concernent, comme la biologie et les sciences humaines. Bien plus, il faut voir que les sciences humaines reposent sur des jugements de préférence ou d'exclusion: pour faire une recherche scientifique, il faut taire ses goûts et ses répugnances; accepter toutes les objections comme tous les démentis de l'expérience, et même les rechercher; renoncer jusqu'à son désir de savoir à tout prix, de trouver réponse à toutes ses questions, etc. Ces jugements, sans lesquels la science ne serait pas possible, ne sont pas des jugements scientifiques: que l'objectif soit préférable au subjectif, le réel à l'illusoire, le comprendre au croire, le savoir au pouvoir, ce sont bien des jugements de valeur. En d'autres termes, la science ne peut prouver scientifiquement sa propre valeur, ce qui ne veut pas dire que cette valeur n'est rien.

Un dernier domaine est, paradoxalement, celui de la morale. Si *Pierre est beau, la chasse est noble* sont des jugements de valeur, *j'admire Pierre, j'aime la chasse* peuvent être considérés comme des jugements de réalité dans lesquels j'énonce mon sentiment comme un fait sans prétendre l'imposer à qui que ce soit. Ici encore, le jugement de réalité apparaît comme un jugement de valeur neutralisé, fruit d'une ascèse et d'une culture de soi dont tout le monde n'est pas capable.

Certains pensent d'ailleurs que les éducateurs devraient s'en inspirer, éviter toute évaluation se prétendant objective pour un jugement du type : *je ne suis pas d'accord*, ou *je n'aurais pas fait comme toi, mais...* ; bref, donner son avis, mais comme étant le sien. C'est souvent utile, mais parfois illusoire. D'abord, il y a des valeurs objectives : une fausse note ou une faute de calcul, ce n'est pas une question d'opinion ! Surtout, le jugement apparaîtra toujours comme un verdict si celui qui l'émet est en position d'autorité. Si un illustre expert dit : « Moi, je ne donnerais pas cher de cette œuvre », tout le monde le prendra pour... argent comptant. Si un professeur dit à l'étudiant : « Moi, je n'ai rien compris à votre exposé », tout le monde le décodera comme : « il est incompréhensible ». Et si c'est l'étudiant qui dit : « Moi, je n'ai rien compris à votre cours », on y verra moins de modestie que d'insolence !

Toujours est-il que l'homme a tendance à énoncer ses jugements de valeur comme de purs jugements de réalité, ce qui est cause d'oppression et de conflits, et qu'il faut toute une culture intellectuelle, éthique, esthétique pour qu'il en prenne conscience, pour qu'il passe du « c'est ainsi » au « c'est ce que je pense ».

Voyons-le dans le cas de *l'éducation morale*.

Qu'est-ce que l'éducation morale ? Chacun admettra que ces termes désignent une réalité singulièrement complexe et fuyante. Une pratique qui va du réflexe jusqu'à la réflexion. Je pense que, pour la comprendre, il faut commencer par en repérer les niveaux.

On admettra que l'éducation morale ne se réduit pas à des « leçons de morale », à un enseignement formel et intellectuel. Elle est avant tout affective et son but n'est pas d'abord d'amener chacun à savoir ce qu'il devrait faire, mais à vouloir et à pouvoir le faire. Elle consiste à apprendre à être ; mais comment ?

En formant, du moins à son niveau primaire, la *spontanéité*, c'est-à-dire les habitudes et les désirs. Sans cette formation de base, la morale resterait un vœu pieux, une prière des lèvres. C'est avant tout dans la famille que se forme cette spontanéité acquise, depuis les habitudes fondamentales, comme la propreté, la régularité, l'obéissance, jusqu'aux sentiments les plus profonds tels le respect, l'affection, l'amour.

L'école, centrée sur les valeurs intellectuelles, introduit d'autres perspectives. Mais elle aussi contribue à former la spontanéité. Le simple fait, pour un enfant, de devenir élève, d'entrer dans la communauté scolaire, est en soi une éducation morale. Sans en avoir conscience, sans même que personne en ait conscience, l'enfant apprend la solidarité

entre camarades, la justice – à chacun ce qu'il mérite – le sens de l'effort et de la méthode. Il découvre ces valeurs morales en les vivant. L'école enseigne autre chose que la famille, mais l'école est une éducatrice morale du fait même qu'elle existe.

De même, la formation professionnelle assure une éducation morale spontanée. L'apprenti y découvre la dureté des choses, la rigueur des exigences sociales, mais aussi l'honneur du travail bien fait et l'indispensable solidarité des travailleurs.

Maintenant, si l'on en restait à ce premier niveau, on n'aurait qu'une morale aveugle, qui ne permettrait pas de juger, une morale qui pousserait au contraire à réagir comme l'enfant – et comme tant d'adultes restés enfants – ne sachant dire que « c'est défendu », « c'est immoral », « c'est sale »..., sans jamais comprendre pourquoi. On ne peut en rester là; la vie morale n'est pas seulement faite d'habitudes et de désirs; elle est morale par la conscience.

La *conscience*, et singulièrement la conscience morale, c'est toujours le fait de « se rendre compte ». Mais de quoi? Essentiellement de l'opposition entre le devoir et le désir, entre la volonté et la faute; on peut dire que la conscience est toujours consciente de ce qui ne va pas. Elle consiste à se rendre compte qu'on ne fait pas ce qu'on devrait, ou qu'on a fait autre chose que ce qu'on devait. L'expérience de la tentation, comme celle du remords, atteste à l'individu qu'il est double, qu'il y a deux hommes en lui: « Nous savons bien que la loi est spirituelle; mais moi, je suis charnel et vendu au péché. Ce que je fais, je ne le veux pas; ce que je veux, je ne le fais pas; je fais ce que je hais » (Saint Paul, Romains, VII, 14).

Être conscient, c'est sentir cette scission en soi-même, entre l'homme qu'on voudrait être et l'homme qu'on est. L'éducation devrait-elle écarter ce drame au nom de je ne sais quel « épanouissement »? En fait, le voudrait-elle qu'elle en serait incapable, car il n'y a pas de vie morale, et même de vie humaine, sans ce passage par la scission et le drame.

En fait, la conscience est l'indice par excellence de notre liberté, sans laquelle elle ne serait d'ailleurs pas possible. La « voix » qui me dit: « C'est à toi de... », ou encore « C'est toi qui... » me rappelle, que je le veuille ou non, à ma liberté, puisqu'elle me constitue responsable. Comment former la conscience? Certes elle est la chose au monde qu'on peut le moins « transmettre ». Mais on peut l'éveiller en chacun, le mettre en présence de ce qu'il fait ou de ce qu'il a fait: « c'est toi qui... »

Il reste que la conscience est loin d'être infaillible. Et même, est-elle vraiment libre ? Qu'est-ce qui la distingue finalement du surmoi freudien, cette conscience morale qui n'est en fait ni conscience ni morale ? Je pense que la conscience ne vaut que si elle ne s'enferme pas en elle-même, dans ses glorieuses certitudes, que si elle s'ouvre à une activité d'un niveau supérieur.

Ce niveau est celui du *jugement*. Nous retrouvons ici cette « compétence », qui est d'ailleurs aussi bien esthétique et intellectuelle que morale, cette compétence à décider à partir de l'incertain.

Dans la vie, bien des problèmes surgissent que les certitudes de la conscience sont incapables de résoudre, et qui sont pourtant des problèmes moraux. Tel conflit surgit, non plus entre le devoir et le désir, mais entre deux devoirs : dois-je dire la vérité à quelqu'un qui risque de ne pas la supporter, ou dois-je lui mentir, c'est-à-dire créer une situation de violence entre lui et moi ? Dois-je donner à celui qui en a besoin, au risque de priver les miens ? Et les miens, dois-je les traiter avec la même impartialité que des étrangers, ou au contraire les favoriser parce qu'ils sont les miens ? Dans ce genre de problèmes, il ne s'agit plus seulement d'être consciencieux, il faut être conscient. Et cette conscience-là consiste à inventer une solution, parfois à inventer de nouvelles valeurs.

Reste le problème pédagogique : comment former le jugement ? Par la vie, répondront certains. En particulier par une vie scolaire aménagée de telle sorte que le jugement de chacun puisse s'épanouir : par exemple la coopération, la cogestion de l'école, etc. Certes, mais la vie est souvent trop passionnelle pour n'être pas manichéenne, incitant à se réfugier derrière des principes simples et des valeurs éprouvées. Nous pensons que l'école contribue à former le jugement par la culture. Notamment la culture historique, littéraire, philosophique, la culture qui montre que les choses ne sont jamais si simples qu'on le pensait, encore moins les hommes... N'est-ce pas leur complexité qui les rend passionnants ?

Nous avons donc défini le jugement comme une *compétence*, l'aptitude d'un homme à prendre, dans les domaines les plus divers, des décisions imprévisibles et pourtant justes. Cette compétence concerne l'éducation sous toutes ses formes et constitue sa fin ultime.

Or, qui dit décision dit liberté. Et cette liberté, constitutive du vrai jugement, pose à l'éducateur deux problèmes. D'abord, le problème des rapports avec autrui. La liberté de l'un ne signifie-t-elle pas en fait le pouvoir, c'est-à-dire la soumission des autres ? Le droit d'avoir raison n'a-t-il pas pour corrélatif le devoir pour l'autre de reconnaître qu'il a

tort ? Si c'est le cas, l'éducation du jugement risque bien de conduire au conflit généralisé ! Résoudre ce problème exige une réflexion approfondie sur la démocratie et la vie démocratique. Une chose est sûre, celle-ci est inséparable de la formation du jugement.

Reste le problème des limites de l'éducation. Former cette compétence qu'est le jugement, c'est s'attendre à ne pas savoir comment l'élève s'en servira, par quels jugements concrets il la traduira. Si l'on pouvait programmer ces jugements, ils ne seraient plus des jugements, mais des automatismes. Il faut l'accepter : la fin, au sens de but, de l'éducation, c'est aussi sa fin, au sens de terme. La seule justification de cette longue contrainte qu'est l'éducation est qu'elle apprend à se passer d'elle. Et le jugement, fruit de toute une éducation, est aussi le signe qu'elle a atteint sa fin : l'adulte.



# LE JUGEMENT : UNE VISION PÉRIPHÉRALE

**Jean-Claude Brief**

Université du Québec à Montréal

En succédant au professeur Olivier Reboul, dont le texte initial s'est vu modifié en fonction des interventions précédentes, je m'aperçois que peu doit être changé dans mon propos. En effet, ses vues dans le texte original sont si fructueuses que mes propres commentaires n'ont pas à aborder les thèmes additionnels qu'il introduit spontanément dans son exposé oral. Je vais donc essayer d'être auprès de vous le paratonnerre de sa question centrale tout en m'interrogeant également sur un certain nombre de problèmes révélant l'énorme richesse de son texte ; par là, je tenterai de vous éclairer à mon tour.

En guise de note préliminaire, Reboul nous prévient, « l'acte de juger, et je me détache en cela des réserves de Matthew Lipman, c'est, au fond, un but de l'éducation française ». À mon tour, tout en me grattant

la tête à la recherche du paratonnerre, j'ai découvert que, « oui, c'est vrai, le Français juge, et il juge jusqu'à en faire un trait de caractère ». Bien entendu, je suis ainsi en mesure de me justifier par ce jugement, offert lui-même comme preuve qu'un Français juge à tout bout de champ. De plus, poussé à sa limite de juge, le Français apparaît rouspéteur invétéré; qualificatif absent, curieusement, du *Larousse de poche* (1954). On débouche ainsi sur la question paratonnerre que nous recherchions, si, à la limite, il rouspète, c'est qu'il ne juge plus; pourquoi?

Il est facile alors de constater que tout au long du texte de Reboul, on se situe à la périphérie du jugement. Effet de surprise, tout en nous parlant de jugement, il nous en indique constamment les limites. Mon propos va donc être de voir clair aux confins de ce concept et de montrer, par exemple, que rouspéter est un de ces confins faisant figure de périphérie.

Parmi les multiples interrogations qu'il soulève, Reboul pose ce qui pour nous est une deuxième question, « juger, c'est affirmer un contenu ». Notons que si *le contenu est évident* en tant que vérité première, alors le besoin d'un jugement disparaît. Le contraire révèle que si *le contenu est flou*, nous sommes renvoyés dans la zone de la liberté d'affirmer où le besoin d'un jugement est remis en question. Là où le flou et l'évidence indiscutable règnent, les limites du jugement surgissent. Reboul l'indique, fort justement, en notant que *juger s'intercale entre la nécessité et le chaos*. Dans l'intervalle évolue la probabilité accompagnant tout jugement. Cette idée s'avère fort utile, et nous y reviendrons dans nos commentaires subséquents où sera délimité l'ensemble des notions encadrant l'action de juger.

Autre remarque intéressante, juger trouve son équilibre entre le *sens commun* et le *bon sens*. Le premier nous permet d'identifier les objets sur l'établi de la réalité qui, sans lui, ne serait découvert et nous laisserait dans l'ignorance d'où le jugement est absent. Le *bon sens*, quant à lui, modestement opposé au *sens commun*, introduit la consistance sans égard pour une réalité précise et ramasse les vérités analytiques ou apodictiques. Mal utilisé ou éliminé, il fait place à la stupidité qui ne donne à son tour que peu de place au jugement. Nous retrouvons ainsi deux autres limites à l'action de juger vaquant entre l'ignorance et la stupidité.

Reboul nous dit un peu plus loin dans son texte, « juger, c'est être sagace ». Pour nous, être sagace signifie sélectionner ce qui est approprié en faisant ressortir un élément jugé essentiel. À l'extrême, cette

qualité s' imagine personnelle, envahissant le domaine privé, et en cette zone éminemment idiosyncrasique, le jugement semble dérisoire ; autre limitation.

Il nous indique, en quatrième lieu, « le jugement est le fait du médecin et non de la médecine ». Ainsi s'ouvre l'avenue de la professionnalisation, lieu sacré des jugements. Que fait-on là des vérités universelles, de l'objectivité absolue ? À nouveau s'ébauchent des limites puisque juger ne se porte point dans l'absolu des vérités universelles, et nécessaires.

Cinquième remarque, « juger équivaut à juger d'un seul coup après délibération ». Voilà une autre limite marquée par l'impétuosité et dont la jeunesse semble affligée ; nous y reviendrons.

En sixième place apparaît une parole fort lucide, « en jugeant, je veux le bien commun, et ce, en étant conscient et consciencieux ici et maintenant ». Tout en sentant son maître Alain en sous-main, nous observons la présence des limites posées au jugement par le trop-subjectif et le trop-objectif.

Septièmement, « on juge du probable, non du nécessaire ou dans le chaos ». Juger touche donc au concret, plonge dans la vie, évite l'impossible. Il s'abouche au probable tout en évitant le possible opérant dans l'imaginaire. Par ricochet, il s'écarte du ponctuel, qui n'a pas de probabilité. Les limites, ici, sont l'imaginaire et le ponctuel.

Une huitième question s'adresse à la performance du juge. En effet, Reboul s'intéresse souvent au juge dont la performance change le cours des choses car « il s'immisce dans la vie ». Note sérieuse car elle fait ressortir le manque de neutralité inhérent à l'acte de juger. En s'immisçant, il s'en mêle, prend parti, adopte une position et le point de vue qui en découle. Dilemme fondamental soulevé par Reboul en une formule partielle où se distinguent les aspects moraux et déontologiques. Lequel de ces deux aspects prédomine va dépendre de l'ampleur et des retombées de cette prise de position. Si la conséquence du jugement est vue dans une pratique, il perd de son côté moral et ses assises prennent une couleur déontologique prononcée. Par ce biais revient l'idée influente de la professionnalisation où, bien entendu, le code déontologique domine le système éthique. D'ailleurs, Reboul ajoute que, « si le jugement engage, il responsabilise ». Il surajoute au dilemme d'implication morale par laquelle ce qui *devrait être* s'impose en dépit d'une responsabilité engageant l'action au travers du jugement. Par la pratique professionnelle, s'inscrit ce qui *doit être* attaché au code déontologique. Il s'ensuit le dilemme jugemental résumé par le choix à faire entre le *doit être* ou

*le devrait être distinguant la déontologie de la morale.* Par contraste, le texte de Reboul, aussi bien que l'ensemble de la littérature sur le sujet, engage automatiquement la morale, et personne ne laisse transparaître ce dilemme. Pourtant, Reboul le sent bien puisqu'il se soucie lui aussi bien de ce qui ne devrait être l'engagement que du professionnel ; par là, il révèle sa prémonition d'un déchirement éventuel.

Une autre question, la dixième, indique que «juger c'est risquer au-delà des preuves». Les limites sont évidentes puisqu'intervient ici le raisonnement hypothético-déductif avec tout l'appareillage des vérifications, preuves, confirmations et, éventuellement, des lois d'où le jugement est évacué.

Par la onzième question, «tout jugement est soit intellectuel, soit jugement de valeur», les confins de l'objectivité et de la subjectivité se profilent à l'horizon. Reboul mentionne les informations techniques, peu liées à un jugement et qui ne peuvent l'exiger. Il débouche alors sur des limites judiciaires où juger se devine compétence à décider dans l'incertitude. Pour ce faire, une requête supplémentaire s'impose, il faut s'en rendre compte et, tout en ayant une conscience, il s'agit d'en être conscient. Pour approfondir cette question, Reboul nous propose dans ce cas une culture. Par ce biais, les choses se compliquent car s'introduit ici l'incertitude et est suggéré alors un appel au jugement. Souci de pédagogue, semble-t-il.

Quant à la douzième question, elle nous renvoie à l'interrogation juste soulevée, «l'école doit-elle augmenter la sphère d'incertitude pour encourager le jugement ?» Point concomitant immédiatement provoqué : en vieillissant, on découvre que l'on connaît de moins en moins ; la zone d'incertitude s'agrandit proportionnellement et les jugements devraient donc se multiplier en conséquence pour combler le fossé qui se creuse. Autre problème posé par ce propos : puisque la description factuelle efface normalement la sphère d'incertitude et évacue le besoin pour un jugement, faut-il remplir la tête de nos élèves de données ? Dilemme bicéphale classique où s'oppose la tête bien faite à l'autre bien pleine. Version contemporaine intéressante, entre les connaissances et le jugement, un abysse fait trembler les pédagogues, puisqu'en bons Salomons, ils visent les unes et l'autre. Un aspect secondaire se révèle lorsqu'est réalisé que, en fonction de la simplicité accordée par les faits indubitables, le jugement se fait plus rarissime ; inversement aussi, la complexité dans la réalité présentée exige le jugement pour trancher. Cela explique

la hiérarchie des décisions judiciaires où, dans les cas limpides, la Cour d'assises prononce son verdict, amolli par la Cour d'appel et, ensuite, transformé auprès de la Cour suprême qui émet son jugement.

Nous venons de résumer les nombreuses questions très lucides soulevées par le professeur Reboul dont l'inspiration semble plonger ses racines dans sa compréhension des textes classiques sur le sujet. Ces racines se nourrissent, bien entendu, au cœur du jugement et non à sa périphérie. Là se révèle traditionnellement une dichotomie où sont distingués les jugements factuels et pratiques.

Par le jugement factuel, qui comprend l'énorme majorité des cas de la vie courante, un constat est fait au niveau des propriétés à accorder ou des relations à établir entre deux phénomènes ; A est P ou x est relié à y. Les périphéries suggérées ci-dessus se tracent relativement à la certitude ou à l'incertitude animant la personne affirmante et, par là, juger se distingue de décrire. En effet, l'auteur ne veut point être exhaustif car il veut déclarer ses couleurs en faisant ressortir ce qu'il considère important. Pas tout à fait objectif en cela car il cherche à se faire comprendre sur un point, un terrain qu'il choisit et vers lequel il attire le regard par sa performance jugementale. Celle-ci trahit l'épistémologue et l'axiologiste qui sommeillent en chacun de nous. La légitimité et l'évaluation promues par un jugement engageant notre crédibilité, nous mettent perpétuellement sur la sellette.

Quant au côté pratique, il intime que quelque chose soit fait. Dans ce cas, la situation présente est jugée incomplète, et l'ordre d'agir étant effectivement donné, la personne y remédiera si elle est convaincue que l'ordre est intelligent, délibéré et adapté à la situation matérielle quant aux moyens et aux buts à mettre en jeu. Elle requiert un certain discernement se substituant au ramassage inconsidéré d'informations hétérogènes et, pour ce faire, s'appuie sur un principe normatif permettant de déduire. Exemple typique, le postulat utilitariste de Bentham et Mill qui autorise à juger qu'une action est moralement justifiée si elle maximalise le bonheur. Il n'est pas plausible d'accepter que la personne qui est plus connaissante soit meilleur juge. En cernant les informations sous des principes d'organisation propre à un secteur d'activités particulières, la personne s'approprie cette réalité avec discernement. Se fait jour ainsi le besoin de professionnalisation pour autoriser le jugement expert. Le travail d'éducateur pour former le jugement s'en trouve sectorisé. Une certaine condition de suffisance et de pertinence s'immisce ainsi pour aiguïser l'esprit critique et le jugement. Dans ce cas, le jugement diffère et trouve sa limite eu égard à l'hypothèse scientifique confirmée

par induction au sein d'une théorie explicative aux relents universels<sup>1</sup>. Bien entendu, il s'agit de ne pas commettre l'erreur naturaliste où ce qui doit être est déduit de ce qui est; en vertu, le plus souvent, d'une thèse maintenant que la nature ou Dieu institue l'ordre nécessaire des choses. Toujours pratique, mais dans un ordre d'idées plus contemporain, le pragmatisme maintient que tout jugement est une hypothèse attendant sa vérification pour se donner une valeur de vérité. Chez John Dewey, son représentant le plus notoire, le jugement sous-entend que les faits mis en cause existent et, de plus, sont pertinents à la situation humaine dans le sens d'initier l'éclairage illuminant ce qui doit être fait. Dans ce cas, juger, c'est penser à des faits, à des façons de les atteindre et aux moyens pour le faire<sup>2</sup>.

La dichotomie classique où le jugement factuel se sépare du jugement pratique a été poussée, comme il le fut dit ci-dessus, jusqu'à ses confins au travers du travail de Reboul. Dans un souci d'examen par triangulation confirmante, il nous semble opportun de voir si ces mêmes limites sont tracées par l'homme d'aujourd'hui, aussi bon juge, nous l'escomptons, que celui qui, hier, couchait ses opinions dans ses écrits. Une communication aussi brève se doit de court-circuiter l'exposé des grandes théories de la connaissance ou des options idéologiques. Heureusement, une approche analytique nous offre ce privilège, et ce, en observant les usages courants d'ordre langagier. Nous allons donc procéder en choisissant aussi judicieusement que possible des phrases usuelles portant sur le jugement et dont l'analyse devrait révéler ces limites au sein du réseau sémantique formé par les notions affiliées. Celles-ci autorisent une synthèse où un consensus sémantique culturellement acceptable par l'homme contemporain rejoint les soucis sur le sujet du communicateur d'hier.

« Porter un jugement sur »; cette phrase courante fait allusion à un événement, est l'occasion d'une performance linguistique ou paralinguistique, s'utilise publiquement, exprime une conscience qui se conscientise à travers l'expression d'une conviction dont l'auteur prend la responsabilité. Elle dirige le regard d'autrui vers des événements subséquents, sujets éventuellement à des actions extrinsèques.

- 
1. Pap, A. (1962). *An Introduction to the Philosophy of Science*, New York, Free Press, p. 413.
  2. Rorty, A. (1966). *Pragmatic Philosophy*, New York, Doubleday, p. 223.

« Son jugement a été publiquement rendu » met l'accent sur une expression langagière aux accents performatifs, concrets, extrinsèques, productifs et délibérés. Il est entier, détachable de la personne l'ayant prononcé.

« Le jugement de la Cour suprême » est profondément réfléchi, sujet à délibérations préalables et subséquentes, exige sa communication ; bien que langagier, il est profondément performatif et même exécutoire du fait que l'acte qu'il constitue doit être suivi par des actions. C'est donc un événement qui est public, entier, complet en lui-même et ayant des conséquences concrètes et décisionnelles.

« Le jugement dernier » est, malheureusement, inconnu dans ses ramifications particulières, et pourtant, il est anticipé en tant qu'événement concret, résultat d'une performance divine faisant état d'une décision sans appel. Il intime que cet acte entier, aux conséquences nous impliquant tous, donc très publiques, est le fruit d'une évaluation ayant comme but l'ultime justice. Bien entendu, ce mythe biblique impliquant Dieu dans l'histoire de l'humanité pose le dilemme d'une vision où il est vu, non seulement vengeur, mais juge. Ce rôle n'est pas évident vu ses autres qualités qui le placent aux confins de la justice humaine lorsqu'il est fait allusion aux lois divines, réglant de tout temps le devenir universel. Cela indique, d'ailleurs, qu'en tant que contrôleur scientifique, Dieu n'est point le législateur que, dans un élan anthropomorphique, on prétend qu'il est au Jugement dernier.

« Juger quelqu'un sur ses actions et non sur ses mots » est un proverbe qui exige une présence actuelle, une performance, des conséquences, un engagement personnel et responsable qui convainc par ses aboutissants extrinsèques. D'ailleurs, le réalisme exigé peut remettre en question aussi bien que confronter la parole par des faits. Le doute, né d'une certaine incertitude, évolue soit vers le conflit expérimentiel, soit vers la révision posée par la réévaluation.

« Manquer de jugeote » marque un trait de caractère, donc personnalisé, qui dans ce cas suggère les facettes opposées de l'irresponsabilité, l'impulsivité, la distraction, l'incohérence, la tromperie, le biais, la superficialité et l'artificialité. Mais, par contraste, il y est fait appel à la justesse, au posé, au pondéré, à l'intuitif, à l'évaluation favorable.

« Suspendre son jugement » nous renvoie aux exigences d'un engagement où il faut être éclairé et contrôlé pour délibérer et éventuellement se reprendre. La demande de préalables se fait pressante afin d'être prudent et se rendre responsable. Il y a là un processus qui peut être interrompu pour s'informer ou se réajuster.

« Il a peu de jugement » suggère être faillible et perfectible avec tout ce que cela comporte en tant que trait personnalisant observable, utilisable. On y sent une action qui sert, s'emploie en plusieurs occasions pour évaluer et aboutir à des décisions.

« Être jugé par ses pairs » met en jeu l'évaluation, le statut social, le processus qui amène à scruter, engager, valoriser, responsabiliser et personnaliser.

Au regard de tous ces exemples, faisant figure de dictons quotidiens entourant l'acte de juger, l'exposé du professeur Reboul apparaît fort pertinent. Les usages langagiers contemporains mettent en évidence des qualificatifs semblables ; que ce soit au niveau de la performance, de l'acte entier et indivisible, de la responsabilité, de l'évaluation faite tout d'une pièce, de la conviction bien tranchée, de la délibération et, il faut bien le dire, de l'appel à un certain réalisme. Il nous reste à synthétiser toutes ces remarques, parfois disparates lors des deux analyses parallèles présentées, pour enfin atteindre les confins de l'acte de juger, la zone au-delà de laquelle il n'a plus cours puisqu'il en est évincé par d'autres engagements ou d'autres actes performatifs. Pour mémoire, rappelons ces limites.

En premier lieu et dominant la circonférence globale tirée par le jugement, il évolue du subjectif à l'objectif sans jamais les dépasser par peur d'être disqualifié. De même, le besoin de juger s'évapore aux confins de ce qui est unique ou universel, de ce qui est imaginaire ou contingent, de ce qui est impétueux ou obstiné, de ce qui est ignorant ou certain, de ce qui est mensonger ou véridique et, dernière limite temporaire pour les besoins de ce travail qui demande à tirer à sa propre fin, de ce qui est émotif ou impassible.

Illustrons maintenant cette vue synthétique, formée il faut bien se le dire de généralisations, utiles cependant pour saisir le bien-fondé des autres conclusions tirées de la lecture des textes d'Olivier Reboul, Pierre Angers, Matthew Lipman et Donald Schön. Indéniablement, le jugement est une performance couchée dans un médium langagier où s'expriment les intentions de communication et de partage éminemment publiques. Sa subjectivité s'estompe devant les impératifs d'objectivation où la performance langagière ne peut souffrir d'ambiguïté ; d'où le cérémonial accompagnant le jugement qui doit être pris au sérieux. Être compris surpasse ses à-côtés trop émotifs et avance la cause de ses aspects cognitifs un tant soit peu universalisant. Il est donc difficile de soutenir Pierre Angers lorsqu'il entrevoit dans le jugement un « acte personnel », fruit d'une raison toute spontanée où l'intelligibilité

demeure purement individuelle. De même, nous nous portons en faux contre Matthew Lipman qui révèle la personne au travers de son jugement et, donc, va mieux la bâtir par une pédagogie individualisée. De notre côté, nous ne voyons pas la personne en arrière-plan de son jugement, mais la situons dans et par l'engagement à caractère éthique qu'elle signe lors de son acte performant aux accents contractuels. Le jugement m'est attribuable, j'en porte la responsabilité; on peut m'en faire grief car il est un acte performatif ayant le même statut que parier ou promettre verbalement.

Le jugement, comme toute performance, s'exécute sur la place publique bien que, paradoxalement, il soit marqué du sceau d'une personnalité humaine où se reflète l'aspect intime d'une conviction. Le jugement prend donc toutes les couleurs d'un moyen terme entre le social et l'individuel. Reboul parle ici de juste milieu, et dans notre esprit, sa remarque incisive dirige le regard vers une façon de s'exprimer qui n'est ni trop publique ni trop personnelle. De fait, ce juste milieu permet de paraître modérément subjectif pour éviter les relents psychologiques de l'opinion, et minimalement objectif afin de ne pas s'encombrer indûment de preuves évidentes reléguant l'assertion jugementale dans le domaine épistémologique des savoirs. Lorsque les preuves fournies sont insuffisantes, le jugement retombe à l'extrême dans l'opinion dominée par des goûts et des préférences. Dans le sens contraire, des preuves offertes à l'appui renforcent la croyance affirmée qui se transforme ultimement en un savoir également détaché du jugement. La pensée humaine circule entre ces deux pôles et utilise le véhicule langagier pour montrer où elle se trouve à un moment donné; de là l'utilité du verbe qui le traduit en performances. Affirmation très concrétisée d'une croyance qui s'affuble de qualificatifs grâce à ce langage emprunté qui, ici, est explicite, persistant, public. Il transmet certains traits mentaux tel le penchant, dans ce cas précis du jugement, à être véridique, engageant, convaincant, révisable et plausible. Pensons, pour bien sentir tous ces adjectifs, aux fameuses vérités de La Palice (1470-1525), surprenantes par leur vacuité un peu ridicule, où il affirmait d'une voix péremptoire que, «son parent était encore en vie un quart d'heure avant sa mort». Assertion provoquant la risée publique car ce dire aux relents de jugement n'en avait ni le côté de crédibilité engagée ni la responsabilité personnalisée. Il manquait, chez le chevalier de La Palice, l'esprit sagace, sous-jacent à une décision délibérée qui s'appuie sur un ensemble de preuves. Rien chez lui ne suggérait qu'il fallait procéder de A à B selon une inférence réfléchie amenant l'assentiment. L'interlocuteur voyait la moquerie car, laissé bouche bée, il se sentait inutile, n'ayant rien à fournir pour compléter la demande collaborative implicite. L'évidence même, absolue

puisque tautologique, lui soustrayait son apport, qui, dans le cas véritable d'un jugement, consiste à fournir son accord quant aux circonstances opportunes, à l'à-propos, presque à la plausibilité de l'affirmation. Tout ce qui touche à la communication et à la compréhension était rendu parasitaire.

Les qualifications découlant des usages langagiers courants réapparaissent donc comme autant de répliques; écho des dires de Reboul en justifiant le bien-fondé. Par cette confirmation, elles y gagnent le droit d'être nos critères pour identifier quelles sont, parmi les assertions offertes, celles qui font figure opportune de jugement. Reprenons-les pour mieux les ancrer dans notre «jugeote» à titre d'outil diagnostique éventuel.

Un jugement se doit d'être délibéré et par là se situe entre la certitude et l'ignorance. En effet, il doit être protégé par la délibération contre les vérités apodictiques qui souvent font figure d'édits sloganisés au sein de la propagande et de l'endoctrinement ayant couleur de préjugé où tout est préjugé sans l'exercice de la réflexion préalable. À l'autre pôle, nous jugeons ce qui est connu et compréhensible tout en évitant ce qui est surprenant, mystérieux, chaotique et, comme nous le dit Reboul, ce qui est choquant. Ainsi s'explique que le jugement nous fasse défaut au sujet des nouvelles modes, du surréalisme, de la musique rock. Laissés bouche bée, nous chutons dans le secret des ruptures avec notre bon sens et dans des mondes inconnus confrontant notre sens commun. Juger nous échappe lorsque nous quittons notre bon sens et notre sens commun; rendus stupides et ignares tout à la fois devant la crise que couramment nous interprétons comme une rupture entre les générations.

Le jugement, soudainement lancé tout d'une pièce sur la place publique, est temporairement définitif et décisif. Une fois émis, il semble entier et indivisible, rien ne semble vouloir s'y ajouter. Il s'autorise, cependant, non pas des retouches car il est intouchable, mais une révision sous l'impulsion d'événements probants subséquents. Détaché d'une réalité trop ponctuelle tracée à même les cas qui l'ont provoquée, il donne lieu à des interprétations diversifiées ou à une reconversion, et non à un dénigrement risquant de le faire sentir incomplet. Par le biais de la révision, il se trouve être à rallonge, se distinguant ainsi du raisonnement beaucoup plus définitif; bien que tous les deux s'effectuent selon un *modus operandi* systématique et méthodique. L'indivisibilité du jugement se ressent particulièrement lors du souvenir qu'on peut en avoir et où il lui manque son ingrédient essentiel, l'engagement. Le rappel ou le souvenir n'engage plus car, en tant que réchauffé, il en a perdu le fumet

personnalisé accompagnant sa création. Le jugement opère au présent, dans l'ici et le maintenant, comme le disait si lucidement Reboul. Cela explique fort pertinemment l'attente pour un Jugement dernier où nous serons tous évalués, notre statut éternel décidé et où Dieu remplira son contrat par une présence concrète auprès des hommes qui, de leur côté, s'engagent perpétuellement en se présentant performants par leurs jugements quotidiens. C'est bien là, par exemple, que se ressent un malaise vis-à-vis des vérités de La Palice où personne, et lui en particulier, ne se présente par et dans son assertion. Ce même malaise se ressent au sujet des rouspétances que nous utilisons comme paratonnerre en introduction à ce texte et que nous estimions limites du jugement. En rouspétant, l'individu se présente trop, il nous assaille, il nous enlève le désir et le pouvoir de délibérer. De fait, il nous empêche de juger ; ce qui est peut-être son objectif selon l'adage que la meilleure défense est la contre-attaque. Tel que cité plus haut, un être désarçonné, décontenancé, perd la boussole de son bon sens, de son bon jugement. Impétueux lorsque lançant un jugement tout de go, émotif lors de remontrances soutenues, l'individu se crée des limites à son droit au jugement. De l'impétuosité à l'obstination, le jugement se trouve une certaine marge de manœuvre entre les deux. Illustrations pertinentes, les limites posées par la création fulgurante du jeune mathématicien ou le conservatisme têtue des scientifiques liés par leurs lois physiques. Aux deux extrêmes ne se retrouve aucun besoin de jugement puisqu'une certaine épuration s'y est faite vis-à-vis de la richesse de conviction qui accompagnait leur naissance. En effet, il serait inopportun d'émettre un jugement, avec une grande conviction personnelle, au sujet des propriétés des nombres premiers dans la théorie des nombres ou au profit de la deuxième loi de Newton en cinématique. Les sciences, une fois engoncées dans leur carcan quantifiant, perdent par leurs légitimités universelle et impersonnelle le droit de passage par le jugement des hommes et, en sus, l'accès à la richesse interprétative dépendant des contextes, des interactions et des soucis moraux engageants. C'est ce qu'a magnifiquement illustré Rheiner dans son livre, *La tour des peuples*, rapporté opportunément par Meljac : « Tu ne peux rien compter, tu es menteur si tu oses compter même jusqu'à deux. Compter même jusqu'à deux, c'est me rendre sourd et aveugle, c'est fermer tous les sens<sup>3</sup>. » L'allusion est faite ici au discours scientifique qui s'enferme dans l'enclos des structures et des modèles. Passible d'être quantifié par une représentation formelle, le raisonnement y perd

---

3. Meljac, C. (1979). *Décrire, agir et compter*, Paris, Presses universitaires de France.

le potentiel dialogueur du jugement. Il est le numéro final, péremptoire, juste bon aux vérifications d'un comptable agréé. Si ce n'était par l'esprit créatif humain, renouvelé en jugements successifs dans la richesse indéfinie de l'univers, la science, encadrée par la mesure, refermerait les fenêtres sur le cri des poètes étouffés. Par là, je rejoins Olivier Rebol.

Le jugement entrebâille la porte par laquelle l'homme s'engage, se commet, se remet en question. C'est peut-être une des raisons principales qui nous motivent à refuser au jeune enfant le droit de juger car il n'a pas l'étoffe nécessaire à cet engagement, cette responsabilité ou cette conscience morale baignée dans la pratique qui l'autorise, à travers ses incertitudes, à se prononcer en professionnel trempé dans une déontologie. L'adulte, quant à lui, s'y livre tout d'une pièce par sa performance où son mot devient son manifeste. Nu comme un ver lors de jugements performés, il ne peut cacher ses atouts dans le jeu du dialogue qu'il poursuit en personne ici et maintenant. Il est tout le contraire du scientifique qui, posant son hypothèse, espère par un long regard prospectif vérificateur et rétrospectif confirmateur la transmuier en loi. Ce regard, transfixant la loi telle l'image biblique de Sarah se retournant sur Sodome, pétrifie le scientifique en monument, gloire de la science installée au Panthéon voisin de la Sorbonne; là où sur les pierres tombales se couchent les lois, portant des noms ne recouvrant plus de chair. Il ne s'y retrouve aucun jugement, si ce n'est celui de l'histoire par lequel, d'ailleurs, s'introduit ce qu'elles ont de périssable. En effet, le silence qui y règne n'engage pas au dialogue interprétatif dont le juge se nourrit. À l'extérieur, le jugement s'accompagne de la vie remuante et bruyante qu'y laisse son auteur-acteur. Tout à sa performance, il bruit de remises en question. Ce que ne peut faire l'auteur des lois scientifiques qui, devenu poteau indicateur dans la chronologie des progrès humains, se retrouve désincarné, incapable de se réengager par ses jugements sur ce sentier déjà défriché. Et pourtant, le jugement a aussi son côté formel puisqu'il est fortement conceptualisant. Matthew Lipman y fait allusion lorsqu'il place le besoin du jugement dans les conflits où, entre plusieurs solutions alternatives, il faut choisir. À cet égard, le jugement est source d'équilibre dans le charivari conflictuel des expériences trop circonstanciées. Le calme qu'il introduit passe par la constance, le déjà vu instauré lorsqu'est jugé que dorénavant c'est ainsi que cela se fera. En effet, il n'est porté sur un événement ponctuel que pour l'élaguer de son côté accidentel. Au sein d'un consensus compréhensif avec autrui, il fait saisir de quoi il s'agit en lui accordant un avenir qui, en partie, se répète; le jugement s'adresse justement à ce qui se répète. Il est imbu de sagesse puisqu'il se développe de manière à être toujours plus approprié, nuancé, équilibré.



# LE JUGEMENT ET LE RAISONNEMENT

**Michael Schleifer**

Université du Québec à Montréal

Je veux d'abord essayer de soulever certaines difficultés, ou plutôt certains points de divergence entre Olivier Reboul et Matthew Lipman qui méritent analyse. Commençons par une référence aux écrits de Lipman qu'on retrouve dans les propos de Reboul, déjà soulevée par Jean-Claude Brief: Reboul s'étonne qu'il y ait un problème entre l'école et la formation du jugement. Ce problème serait particulier à la culture nord-américaine. En ce qui me concerne, je dois exprimer mon étonnement que Reboul en soit étonné. Je me questionne sur l'importance des différences culturelles dans l'émergence de cette divergence entre le pessimisme de Lipman (c'est le terme utilisé par Reboul) et les points de vue de ce dernier sur ces mêmes questions. Je répondrais de façon quelque peu contradictoire, et je m'en excuse. Les propos de Lipman au sujet de la formation du jugement se réfèrent à quelque chose de très précis. Son optique s'occupe, effectivement, des détails des méthodes

pédagogiques ainsi que des exercices sur le jugement utilisables dans un cadre scolaire. Cela s'inscrit dans une forte tendance, aux États-Unis et aussi au Québec, à s'occuper de questions du type suivant : comment introduire la philosophie à l'école, pourquoi le faire, est-ce bien le rôle de l'école de le faire ? Ne fait-on pas déjà ces choses-là en mathématiques ? etc.

D'autre part, dans le texte de Reboul, le jugement est abordé de façon bien plus générale, à partir de la notion de culture, inspirée entre autres de la pensée d'Alain. Il est donc permis de se demander si on parle de la même chose. Je n'en suis pas certain. J'y reviendrai.

Je veux d'abord m'occuper d'une question concernant les concepts de jugement et de raisonnement algorithmique. Selon Lipman, le concept de jugement s'oppose aux raisonnements algorithmiques. J'ai tendance à être d'accord avec son point de vue. J'utiliserai, pour illustrer mes propos, le modèle de l'ordinateur. Nous savons que l'ordinateur peut être programmé pour faire des choses extrêmement sophistiquées – voire créatives – comme jouer aux échecs. Il y a aussi l'utilisation des ordinateurs à l'école pour développer le raisonnement des enfants. Par contre, il y a d'autres jeux aussi complexes que les échecs, dont un qui m'intéresse particulièrement, le bridge, qu'on ne réussit pas à programmer. Se peut-il qu'un jour on y parvienne ? Cette même question avait été posée au sujet des échecs, et des gageures fort intéressantes avaient été prises par les chercheurs du Massachusetts Institute of Technology. Il est évident que ceux qui en doutaient ont perdu leurs paris, puisqu'aujourd'hui seuls des joueurs comme Kasparov parviennent à battre certains ordinateurs dûment programmés. Malgré cela, je suis prêt à prendre les paris aujourd'hui au sujet du bridge ainsi que du jugement. Je poserai la question : Est-ce que le jugement (et le bridge...) est programmable, est-ce qu'on peut penser à un ordinateur, même un ordinateur des années 2000, 2001, 2010, qui serait en mesure de réaliser des jugements ? Claude Janvier répond « pas encore » (voir le chapitre 9). Moi je répondrais « jamais ». Jamais nous ne pourrions programmer effectivement des ordinateurs pour réaliser des jugements. Le raisonnement qui accompagne ou précède le jugement, oui. Mais pas le jugement lui-même. Je crois que les propos de Reboul abondent en ce même sens, peut-être pas de façon explicite en ce dernier exposé, mais dans ses tentatives de définition du concept qu'on trouve dans d'autres ouvrages et qui s'appuient sur la notion de compétence. En ce qui me concerne, j'aborderais le concept en m'inspirant de la notion de compétence linguistique telle que définie par Chomsky. Cette compétence est souvent imprévisible, elle possède quelque chose de l'ordre de l'incertain.

Il ne s'agit pas ici de hasard, puisque le hasard est aussi programmable. Il s'agit plutôt de quelque chose qui dépasse les règles, même les «règles» de l'aléatoire. En effet, quelqu'un qui parle, qui possède la compétence linguistique pour s'exprimer en quelque langue que ce soit sera automatiquement compris par ses interlocuteurs. Il y a donc la notion de compréhension, qui ne permet pas, malgré l'aspect spontané et imprévisible de la performance linguistique, de l'assimiler à la notion de hasard. Si je reprends maintenant les propos de Reboul, j'y retrouve les notions de compétence, d'imprévisibilité ainsi que d'incertitude. Je crois donc qu'il ne s'agit nullement de hasard, mais bien plutôt de quelque chose qui se détache des règles de la même façon que lorsque quelqu'un parle, il s'en détache sans pour autant aller à leur rencontre. Voilà un beau paradoxe : si je parle normalement, j'utilise des phrases que personne n'a jamais utilisées. J'espère que tout le monde est convaincu que cela est possible. Si je dis, par exemple, « nous sommes ici, Anita Caron, Olivier Reboul et tout le monde, il fait très beau en ce moment à Montréal, au Québec, et on participe à un colloque fantastique », je construis, j'invente des phrases que personne, j'en suis sûr, n'a jamais utilisées, et pourtant tous mes auditeurs comprennent (du moins je l'espère...). Il en va de même pour le jugement, qui possède ces caractéristiques d'incertitude et d'imprévisibilité mais pas de hasard. J'ai donc la conviction que, de la même manière que nous ne pouvons concevoir des ordinateurs, machines ou robots qui parlent, dans le sens primaire, nous ne pouvons concevoir des machines capables de jugement. Le jugement est le propre des êtres humains. Ce n'est pas quelque chose qui puisse être construit. C'est ce qui me permet de répondre à la question préalablement posée par un *jamais* catégorique. Cela peut constituer un élément dans notre recherche collective en vue de déterminer ce qu'est le jugement : le jugement et le langage peuvent-ils être abordés de façon similaire ? Nous retrouvons d'ailleurs, dans les remarques de Brief (voir chapitre précédent), plusieurs aspects langagiers du même ordre. Quant à l'utilisation de l'analogie informatique, elle permet de faire une distinction importante que je résumerais par la différence entre jouer aux échecs et jouer au bridge.

Au plan éducationnel, on introduit de plus en plus des exercices de résolutions de problèmes du genre du jeu d'échecs puisqu'ils stimulent le raisonnement à tous les niveaux. De la même façon, il serait souhaitable d'introduire des exercices qui posent des problèmes du type qu'on retrouve dans le jeu de bridge, dont la résolution fait appel au jugement, fort différents des opérations du raisonnement. Apprendre à jouer au bridge serait peut-être, dans les écoles, une autre façon de stimuler le jugement...

Vous remarquerez que je parle de l'introduction d'exercices, de techniques, de moyens très précis qu'on peut utiliser au primaire, pas encore au secondaire. Je reviendrais donc à la contradiction apparente entre les approches de Lipman et de Reboul.

Reboul décèle un caractère pessimiste dans la position de Lipman qui propose des exercices précis pour former le jugement à l'école, sans quoi, cela n'est pas garanti. Pour Reboul, c'est la culture, dans le sens d'Alain, qui est garante de la formation du jugement. Il n'est donc pas évident pour ce dernier qu'il soit nécessaire d'introduire des exercices particuliers pour le développement du jugement chez les enfants puisqu'il se forme au contact de la culture de façon générale. Sans rien enlever au rôle de la culture ni aux vues de Reboul dans l'affermissement du jugement chez l'enfant, je ne suis pas sûr qu'il s'agisse de la même chose. Est-ce que la formation par la culture rend inutiles des questions très pointues comme la compétence à utiliser des analogies, ou à jouer au bridge ?

Ces questions précises sont alimentées par un certain nombre de recherches, inspirées des travaux de Matthew Lipman et menées, entre autres, par Anita Caron ici au Québec<sup>1</sup>. Je fais référence aux travaux menés ici au CIRADE, que beaucoup d'entre vous connaissent, mais que je rappellerai au bénéfice de l'ensemble de l'auditoire. Nous voulions faire des recherches à l'époque sur l'effet de l'approche de Lipman dans les écoles québécoises. Une des études voulait comparer le développement du jugement entre un groupe d'enfants ayant suivi des sessions d'exercices de la philosophie pour enfants avec un groupe contrôle à qui on proposait des exercices de raisonnement logique et moral. L'épreuve d'aptitude au raisonnement utilisée<sup>2</sup> posait des problèmes de jugement dont un en particulier nous avait beaucoup intrigués. Il s'agit de deux enfants qui discutent entre eux. L'un dit à l'autre : « J'ai vu qu'il y a beaucoup de gauchers qui sont de mauvais conducteurs. » Et l'autre lui répond : « Oui, j'ai vu la même chose, et tu sais, Georges est gaucher. » La conclusion, un peu trop évidente dans l'esprit des enfants, était de dire que Georges aussi est un mauvais conducteur.

---

1. Caron, A. (dir.) (1990). *Philosophie et pensée chez l'enfant*, Montréal, Agence d'Arc.

2. Il s'agit d'une adaptation québécoise du *New Jersey Test of Reasoning Skills* de l'IAPC, édition révisée de 1985.

En fait, un sondage<sup>3</sup> nous a permis de constater que près des deux tiers des élèves de troisième et quatrième années acceptent facilement ce raisonnement, alors que dans le groupe qui avait suivi les exercices, aucun enfant n'accepte cette conclusion; ils répondent plutôt qu'on ne peut pas savoir. Là-dessus, nous pouvons nous interroger sur la validité des raisonnements. Mais nous pouvons aussi nous interroger sur la façon dont les enfants abordent la question. Ils peuvent l'aborder en cherchant à appliquer des règles de raisonnement qu'ils connaissent, ou aller au-delà des raisonnements pour utiliser particulièrement leur jugement, comme nos enfants du groupe expérimental, qui cherchent d'autres moyens que les raisonnements à leur disposition, rejoignant ainsi – comme dans l'exemple apporté par Nadine Bednarz (voir le chapitre 9) – la question du cas particulier, de l'individu, parce que Georges est un individu. Je laisse cette question ouverte et j'attends vos réactions là-dessus.

Je reviens maintenant au texte de Reboul, pour soulever deux ou trois questions supplémentaires. Premièrement, vous avez émis l'idée que dans un contexte de jugement, il y a toujours un certain conflit. Après plusieurs lectures du même passage, je ne parviens pas à savoir en quel sens vous voyez l'absolue nécessité du conflit dans le jugement. Vous dites que quand quelqu'un porte un jugement, il y a nécessairement une autre personne qui a tort. Je me permets de faire le lien avec la notion de communauté de recherche de Matthew Lipman, qui exclut l'idée de quelqu'un qui a nécessairement raison et d'une autre personne qui a nécessairement tort. Il s'agit plutôt de personnes qui doivent défendre leurs points de vue par des échanges qui portent sur les raisons, la pertinence, etc. de leurs jugements. Les exemples apportés ce matin par Pierre Lebus me paraissent particulièrement illustrateurs à cet égard. Il parlait d'adolescents qui réagissaient avec leurs préjugés et leurs stéréotypes. Peut-être parce qu'ils n'avaient jamais réfléchi à ces questions. Il ne s'agissait donc pas de reconnaître qu'ils avaient tort, mais bien plutôt de réfléchir ensemble mais pas nécessairement dans un contexte de conflit, de confrontation où quelqu'un a raison et quelqu'un d'autre a nécessairement tort. Deuxièmement, le conflit est lié, pour Olivier Reboul, à la question du pouvoir. Je ne vois pas également ici comment le dialogue en communauté de recherche entraîne nécessairement un conflit de pouvoir.

---

3. Schleifer, M., P. Lebus et A. Caron (1987). «The Effect of the *Pixie's* Program on Logical and Moral Reasoning», *Thinking*, VII(2), p. 12-16.

Un dernier point du texte d'Olivier Rebolu qui me fait réagir concerne la question du doute et de la croyance. Aurais-je encore une fois mal compris, ou bien je diffère réellement d'opinion, je laisse cette question pour le débat qui suivra. Toujours est-il que les liens entre la croyance et le jugement ne me paraissent pas aussi évidents. Le doute méthodique, celui qui s'attaque aux certitudes, dans l'esprit de Descartes, ne me pose pas trop de problèmes et peut être une constituante des jugements. Il n'en va pas de même pour la croyance. Cette dernière me paraît relever davantage des questions de la foi. La croyance s'éloigne ainsi des concepts de jugement et de raisonnement, deux aspects de la rationalité humaine. Il est de l'ordre du raisonnable – au sens propre – de douter, de chercher la preuve, même lorsqu'il n'y a pas de preuve, comme le signalait précédemment Jean-Claude Brief. Mais croire, dire «je crois», cela ne me paraît pas faire partie d'une démarche de jugement. Même l'exemple de Descartes, sortant de la forêt parce qu'il croit, ne me paraît pas convaincant, en ce sens que cette «croyance» est de l'ordre du rationnel, puisqu'il comprend qu'en suivant une seule direction, sans chercher une direction précise, il réussira à sortir de la forêt. Mais la croyance qui relève d'un acte de foi ne fait pas partie du domaine de la rationalité et est donc étrangère au jugement. Je m'arrête ici en espérant avoir des clarifications sur ces derniers points.

# LE JUGEMENT SUR LE CONCRET

**Gérard Potvin**

Université de Montréal

Le présent texte condense et réaménage les propos tenus sur le thème de « l'action consciente et intentionnelle et le jugement » lors de ma communication à notre colloque sur le jugement. Il vise essentiellement à présenter un modèle de l'exercice du jugement sur le concret lors de l'action consciente.

Pour y arriver, ce texte s'arrête d'abord à quelques balises épistémologiques en introduction puis, en première partie, à une relecture de perspectives aristotéliennes offrant des matériaux de base à ce modèle. Les deuxième et troisième parties sont respectivement consacrées à l'articulation du modèle et à l'esquisse de son application au jugement dans la pratique éducative.

Dans ce texte, le terme «jugement» est utilisé avec réserve. On veut particulièrement le dissocier du sens institutionnel qu'il comporte dans une cour de justice lorsqu'il désigne l'appréciation et la déclaration couronnant le travail d'un jury et d'un juge. Ici, l'intérêt se porte d'abord sur le jugement de l'acteur au moment de l'action et non sur le jugement du juge appréciant ultérieurement la qualité de l'action, la responsabilité de l'acteur et les sanctions pertinentes.

Ce texte évite aussi de considérer le jugement comme la deuxième de trois opérations de l'esprit selon une doctrine traditionnellement attribuée à Aristote. Des raisons de cette réserve sont explicitées dans la première partie du texte. Cette réserve est importante car cette doctrine présume des positions majeures et suggère que les termes du discours répondent à des unités appréhendées par l'intelligence en continuité à la sensation de faits du monde. Si elles étaient vraiment ainsi appréhendées, de telles unités sémantiques devraient se retrouver identiques au fondement des différentes langues et fonder une correspondance biunivoque entre les termes de ces langues et permettre des traductions sans variation de sens. Comme cette correspondance fait très fréquemment défaut entre les principales langues usuelles ainsi qu'entre les principaux dialectes usuels, il paraît peu légitime de postuler que toutes les unités sémantiques soient ainsi appréhendées. Il est d'ailleurs fascinant de constater que les termes français «juger» et «jugement» ne se trouvent en correspondance biunivoque avec aucune paire de termes du grec classique d'Aristote.

Ce texte n'utilise donc pas le terme «jugement» comme s'il s'agissait d'une sorte de nom naturel d'un fait psychique bien identifié et bien déterminé en lui-même. Ce terme a ici une portée analogue à la portée reconnue en sciences physiques à différentes unités servant à mesurer l'espace ou le temps et se définissant par les interrelations entre les mesures construites au moins autant que par les relations de ces mesures aux phénomènes mesurés. Ce terme ne désigne donc pas ici une espèce naturelle de fait psychique; il désigne simplement une unité sémantique servant à représenter ou mesurer des aspects de divers faits psychiques.

Ces faits psychiques ne sont donc pas conçus comme pleinement déterminés en eux-mêmes; ils sont plutôt conçus comme partiellement indéterminés en même temps que déterminables, un peu à la façon dont le continuum spatio-temporel est indéfiniment divisible selon divers modes de division sans être de soi ainsi divisé.

## DES PERSPECTIVES ARISTOTÉLICIENNES SUR LE JUGEMENT

La langue qu'utilisait Aristote ne comportait pas, on l'a dit plus haut, de termes en correspondance biunivoque au nom «jugement» et au verbe «juger».

La prise de conscience de cette particularité a été un des ressorts importants de la relecture d'Aristote qui est sous-jacente à ce texte. Il en a été de même de l'insuccès de tentatives répétées de retrouver trace claire de la doctrine des trois opérations de l'esprit dans le texte grec de l'œuvre d'Aristote.

Le verbe grec *krinein* (prononcé «krinein») est celui s'assimilant le plus facilement au verbe français «juger» et, parallèlement, le nom *krisis* (prononcé «krisis») se rapproche du nom «jugement». L'amplitude sémantique de ces termes, fréquents chez Aristote, dépasse toutefois fortement celle des termes «juger» et «jugement»; elle s'étend d'une part à toutes les formes de discernement, incluant le discernement sensoriel et l'ensemble du discernement de l'ordre de la sensibilité; elle s'étend d'autre part vers le champ de la décision qui paraît dépasser le jugement évaluatif tout en l'intégrant. Dans les traductions courantes, le verbe *krinein* et le nom *krisis* sont rendus tantôt par «juger» et «jugement», tantôt par «discerner» et «discernement», tantôt par «décider» et «décision» sans que rien de clair justifie la préférence entre «juger» et «discerner» ou «décider».

La confusion conceptuelle s'accroît encore dans les traductions car les termes «juger» et «jugement» sont également utilisés pour rendre *υπολαμβάνειν* (prononcé «upolambanein») et *υποληψις* (prononcé «upolèpsis»), qui paraissent s'employer à peu près exclusivement pour signifier une réaction à un discours et dont le sens correspond fort bien aux sens des termes français «accepter» et «acceptation»; le radical de ces termes correspond bien au radical du terme *υπολαμβάνειν* même si le préfixe «ad» correspond mal au préfixe «upo»; si on recherchait une correspondance plus poussée, on pourrait créer les néologismes «subcepter» et «subception», mais une telle création ne serait pas automatiquement source de plus grande clarté. Aux yeux d'Aristote, l'acceptation du discours fait suite à une activité qu'il appelle la *διανοια* (prononcé «dianoïa») et qui concerne l'élaboration du sens du discours entier et non simplement l'appréhension du sens des unités sémantiques du discours comme le voudrait la doctrine des trois opérations de l'esprit. La confusion faite par les traducteurs entre d'une part le

discernement et la décision, en matière sensible aussi bien qu'en matière discursive, et d'autre part l'acceptation des discours, a facilement conduit à faire de l'acceptation le prototype du jugement, et ultimement à refuser que le discernement sensible soit jugement. Si on demeure fidèle au texte grec d'Aristote, on ne saurait lui attribuer cette confusion ni ce refus. L'acceptation d'un discours est certes le fruit d'un continuum discernement-décision, mais tout continuum discernement-décision n'a pas à aboutir à un tel fruit.

Ces explicitations permettent de mieux comprendre des passages comme celui de la *Politique* où Aristote mentionne que l'humain sent le juste et l'injuste, le bien et le mal et d'autres couples de même type ; dans de tels contextes, on parlerait maintenant de jugements de valeur plutôt que de sensations de valeur. On peut aussi mieux comprendre qu'Aristote demande que l'on porte aux dires non démontrés des gens d'expérience une attention égale à l'attention portée aux conclusions démontrées des gens de science ou de sagesse théorique : l'expérience leur donne des yeux, dit-il, et ayant des yeux, ils voient juste (*Eth. Nic.* VI, 12, 1143b 11-14). Il faut d'ailleurs remarquer que, chez Aristote, le verbe « sentir » n'est pas restreint à désigner des opérations sensorielles et que son sens recouvre également le sens courant du verbe « percevoir » ; Aristote peut ainsi écrire qu'en entendant ou en voyant, nous sentons que nous entendons ou que nous voyons et aussi que nous sentons que nous sentons et que nous sentons que nous intentionnons (*Eth. Nic.* IX, 9, 1170a 29-32) sans postuler que nous le faisons au moyen d'un organe sensoriel.

Aristote fait régulièrement la distinction entre le plan de la sensation et le plan du discours tout en les rattachant ultimement à un même centre psychique unique, mais il ne réduit pas la sensation humaine à la sensation animale, et il ne propose ni que l'ordre du discours humain transcende absolument l'ordre de la sensation humaine ni que les discours coupés de la sensation suffisent à fournir les connaissances permettant de baliser la conduite de la vie humaine. Il identifie peu ce centre psychique de convergence de la sensation et de ce qu'il nomme la « noésis » et qui paraît bien correspondre à l'activité discursive intentionnellement signifiante.

Malgré tout, il paraît bien que ce soit à ce centre qu'il place le pouvoir humain de discernement-décision en jeu dans la rencontre du monde et de soi, dans la conduite de la vie, dans la sélection – et la détermination – préalable (proairésis) ou immédiate (airésis) d'activités, de partenaires et d'objets, et dans l'acceptation ou le refus de discours.

Il paraît utile de relever également la différenciation que fait Aristote entre divers types d'acceptation des discours et donc entre différents types de discernement-décision devant les discours que l'on rencontre ou que l'on élabore soi-même. Cette différenciation prend diverses formes dans l'œuvre d'Aristote, et il est difficile de la rendre en français vu l'absence de correspondance biunivoque entre les termes du grec classique qu'il utilise et les termes du français philosophique du  $xx^e$  siècle. En gros, on peut lui attribuer les distinctions suivantes :

1. Il y aurait trois types fondamentaux d'acceptation des discours et de jugements des discours en correspondance à trois types fondamentaux de discours ; il s'agirait respectivement :
  - a) de l'acceptation pratique ou du jugement pratique en correspondance aux discours pratiques, aux discours énoncés à titre d'acteur ;
  - b) de l'acceptation technique-artistique ou du jugement technique-artistique en correspondance aux discours techniques-artistiques, aux discours énoncés à titre de producteur<sup>1</sup> ;
  - c) de l'acceptation « théorique » ou du jugement « théorique » en correspondance aux discours « théoriques », aux discours énoncés à titre de « théore » c'est-à-dire d'observateur<sup>2</sup> considérant concrètement des événements ou des spectacles.
2. L'acceptation « théorique » ou le jugement « théorique » devant les discours « théoriques » se différencie ultérieurement en présomption, liaison épistémique (ou scientifique) démonstrative, intention des prémisses (ou principes), et jugement de sagesse :

---

1. Nous rapprochons ici les termes « technique » et « artistique » pour évoquer le fait que le grec Aristote utilise ici uniquement le terme *technikos* pour désigner à la fois aussi bien ce que l'on désigne maintenant par le terme « technique » que ce que l'on désigne par le terme « artistique » ; le latin, pour sa part, utilisait exclusivement le terme *artisticus* en ces deux sens.
2. La langue d'Aristote et de ses contemporains exploite largement la famille de termes comprenant le verbe *theorein*, les noms *theoria* et *theoros* et l'adjectif *theoretikos* ; le noyau sémantique de cette famille semble bien correspondre au noyau des termes « observer » et « considérer » pris dans leur sens concret ; on retrouve aujourd'hui trace de ce sens concret dans le nom d'une rue longeant le côté est de l'Acropole d'Athènes et dominant l'Agora antique ; il s'agit d'*Odos theorias* ou de Chemin de l'observation ; on est loin de la théorie pensée comme tentative de reconstruction abstraite de l'imparfaitement connu.

- a) La présomption est sans doute la forme la plus fréquente d'acceptation « théorique » ; elle se produit dans tous les cas où la signification reconnue au discours présente une relation contingente, dans tous les cas où ce qui est pourrait aussi se présenter autrement ; elle se produit aussi quand l'observateur n'est pas en mesure de déterminer lui-même la nécessité de la relation présentée ; Aristote suggère fréquemment que l'acceptation des discours épistémiques par les non-savants relève de la présomption et non de la démonstration épistémique. Dans la perspective d'Aristote, la présomption valide est essentiellement transitoire car sa validité est étroitement liée à l'exercice immédiat de la sensation<sup>3</sup>.
- b) Il arrive aussi que des discours soient acceptés parce qu'ils se démontrent avec nécessité à partir d'autres discours de validité éprouvée ; c'est ainsi que se caractérise à ses yeux ce qu'il appelle le discours épistémique et que ses traducteurs appellent le discours scientifique ; l'acceptation de ce discours repose donc sur le discernement de la validité de l'inférence qui y conduit et présuppose le discernement de la validité des prémisses exploitées dans cette inférence.
- c) Le discernement de la validité des prémisses relève à ses yeux de ce que nous présentons ici comme étant l'intention des principes. À ce point, notre lecture d'Aristote se différencie assez nettement des lectures usuelles qui conduiraient plutôt à parler d'intelligence des principes. La différence tient à notre attention à la signification du terme *νοῦς* (prononcé « nous ») – les textes grecs utilisent en effet l'expression *νοῦς τῶν ἀρχῶν* – que l'on traduit habituellement soit par « esprit », soit par « intelligence », soit par « intellect » mais dont l'amplitude de sens paraît très voisine de celle du sens du terme anglais *meaning* car il s'emploie à la fois pour désigner la signification d'un mot, l'intention d'une personne ou le sens d'un message. Le terme français « intention », avec sa connotation d'intentionnalité et son ouverture à la fois vers le plan cognitif et vers le plan affectif, paraît pouvoir se charger d'une telle signification, et nous le retenons à cette fin.

---

3. Les lecteurs connaissant le texte d'Aristote remarquent sans doute que nous utilisons ici le terme « présomption » pour rendre le terme grec *doxa* que les traductions courantes rendent ordinairement par « opinion ». Ce terme nous paraît mieux exprimer les dimensions discernement/décision/acceptation en jeu dans cette activité et mieux s'ajuster au caractère transitoire de la *doxa*.

Une telle relecture est importante car elle assure une amplitude suffisante à l'«intention des principes» et permet d'y inclure la détermination des systèmes de mesure et des systèmes culturels de représentation et non seulement l'abstraction des unités dégagées de l'expérience sensorielle ; les systèmes de mesure et les réseaux culturels de représentation font en effet partie des principes des démonstrations épistémiques, et leur mise en place correspond à une sélection culturelle des signifiants.

- d) Le couplage de l'«intention des principes» et de la liaison épistémique démonstrative à propos d'objets d'ordre supérieur caractérise, aux yeux d'Aristote, le mode selon lequel les sages jugent les discours et les acceptent.

Aristote pose d'ailleurs la recherche et la délibération comme préalables appropriés au continuum discernement-décision sensible et à l'acceptation des discours. Il suggère ainsi que le jugement soit souvent consécutif au raisonnement au lieu de lui être préalable comme le voudrait la doctrine des trois opérations de l'esprit.

## UN MODÈLE DU JUGEMENT SUR LE CONCRET

Nous pouvons maintenant exploiter ces perspectives aristotéliennes en tentant d'élaborer une représentation du jugement sur le concret dans l'activité consciente et intentionnelle. Le jugement sur le concret nous apparaît alors comme le discernement et la décision de la détermination du concret et de sa représentation discursive et aussi comme l'énoncé en résultant. Dans la mesure où le concret est déjà déterminé, il s'agit d'en discerner la détermination constitutive ; dans la mesure où il ne l'est pas, ou pas encore, il s'agit d'en fixer la détermination, de la décider ; il s'agit aussi de discerner et d'apprécier les représentations disponibles du concret et de sa détermination tout en discernant les déterminations nées de la représentation ; il s'agit aussi de décider des nouvelles représentations pertinentes.

Et il s'agit du jugement sur le concret, c'est-à-dire d'un jugement sur ce qui s'offre à la perception externe ou interne et se présente comme consistant, comme partie de la dynamique du monde – et non comme pur produit de représentation – ou encore sur ce qui est directement indiqué par ce qui se présente ainsi. Le prototype du concret paraît être le tangible, le tactilement perceptible, le champ du contact physique ; ce prototype offre un tremplin pour étendre le terme à tout ce avec

quoi la conscience «entre en contact» dans la rencontre du monde et de soi-même. De façon à peu près équivalente, on dirait que le concret est ce que l'on perçoit comme présent dans l'étoffe de son être ou dans le champ dynamique où se construisent notre existence et notre insertion. À côté du concret biocosmique, on doit sans doute reconnaître un concret psychoculturel s'incarnant dans le biocosmique tout en le transcendant et le transformant.

Nous nous intéressons ici à la fois au jugement sur le concret biocosmique et au jugement sur le concret psychoculturel. C'est avec ce concret qu'il nous faut composer lors de l'action consciente et intentionnelle; c'est lui qui offre terrain à cette action; c'est lui qui lui résiste ou y coopère, c'est aussi lui qui en résulte.

Ce concret garde toujours une profondeur de mystère malgré la conscience que l'on en a, l'intention qui nous dirige vers lui et le jugement qu'on y exerce. La connaissance que l'on en a est toujours étroite et fragmentaire; elle n'en épuise jamais l'inouïe complexité; elle est inévitablement marquée par l'alternance du sommeil et de la veille et par les flux de la centration de l'attention en plus d'être limitée par l'étroitesse du champ sensoriel direct et par la sélectivité de la prise de conscience. Notre connaissance du concret est ainsi couramment marquée de confusion, d'incomplétude, d'incohérence et d'incertitude, et il est important de savoir y discerner la présence de ces caractères.

Malgré tout, au fur et à mesure de l'action, la sensation et la perception permettent d'entreprendre la découverte et le dévoilement du concret; la mémoire permet ensuite de les pousser grâce à ses merveilleux pouvoirs de conservation, de rappel et de reconnaissance. La sensation et la mémoire s'enrichissent d'ailleurs du partage de discours et représentations entre humains donnant présence et permanence à un concret psychoculturel de second plan dont les humains présument avec un mélange de confiance et d'incertitude. Et le «matériel» resurgissant de la mémoire est exploité dans la perception du présent et dans l'élucidation imaginative se poursuivant durant le sommeil aussi bien qu'à l'état de veille et dirigeant la construction des différents types de représentations sensibles, représentations inactives, représentations iconiques et représentations discursives principalement. L'élucidé se conserve d'ailleurs lui aussi en mémoire, au moins partiellement, pendant qu'une large part du représenté se conserve de plus dans le champ biocosmique.

Le monde concret est ainsi reproduit par des répliques partielles qui sont, d'une part, les représentations sensibles qui en peuplent des zones et, d'autre part, les souvenirs que chaque humain conserve de ses

sensations, perceptions, imaginations, jugements et actions. Les représentations externes sont fréquemment regroupées et disposées dans des ensembles comme des dossiers, des ouvrages, des disques, disquettes et cassettes, des musées ou des bibliothèques; de façon analogue, les souvenirs et les représentations internes de chacun s'organisent dans ce que l'on pourrait appeler l'album de sa vie, comportant un ou plusieurs autoportraits, et l'atlas de son monde, regroupant les représentations du monde qu'il a reconstruites. Cet album et cet atlas allient souvenirs de présence et diverses représentations et permettent le retour sur le passé, le jugement du présent et la prédétermination de l'avenir. L'album de vie comporte aussi l'analogue de pages d'agenda et de pages d'almanach regroupant les prédéterminations et les préfigurations servant à l'orientation de la vie.

Dans la mesure où le présent vécu est identique au passé évoqué, il est reconnu comme familier, et si une représentation, discursive ou autre, est déjà associée à ce passé évoqué, cette représentation est elle aussi immédiatement évoquée; ainsi, la rencontre du visage familier d'une personne dont le nom est connu amène spontanément à dire ou à juger: «c'est une telle» ou «c'est un tel». D'autre part, dans la mesure où le rencontré n'est pas reconnu comme familier, une démarche de discernement de l'étrange s'amorce et peut se prolonger considérablement; cette démarche comporte normalement prolongation, variation et reprise intentionnelle de la sensation, sollicitation consciente de la mémoire, mobilisation de l'élucidation imaginative et de la représentation, questionnement des partenaires de vie ou d'action. Au cours de cette démarche, les masses présentes sont explorées, les continuités sont parcourues, les zones sont scrutées à la fois à la recherche d'unités s'esquissant ou se structurant et à la recherche de repères permettant la structure de mesures pertinentes.

L'identité et l'altérité se présentent et se recherchent d'ailleurs à des niveaux divers; il peut s'agir d'identité et d'altérité singulières ou individuelles, d'identité et d'altérité propres ainsi que d'identité et d'altérité génériques tant en ce qui concerne la «figure de la chose rencontrée» que ses caractéristiques adventices. La familiarité et l'étrangeté se modulent en conséquence et il en est de même de l'activité de reconnaissance et de l'activité d'examen prolongé.

Le présent d'un instant devient le passé de l'instant suivant pendant que le futur d'un instant devient le présent d'un instant qui suit. Aussi, dans le présent vécu, en plus de reconnaître le passé de cet instant-là, on peut discerner la venue de ce qui était à venir, l'arrivée de ce qui était

préfiguré, prédéterminé, prédécidé, poursuivi et recherché et comparer ce qui advient à ce qui était attendu ou projeté. Cela se joue particulièrement dans l'action intentionnelle dont l'objet est prédécidé et prédéterminé et est ensuite discerné lorsqu'il accède à l'être et à la présence.

Juger le concret, c'est donc aussi discerner le mouvement concret de l'existence temporelle déplaçant constamment le présent, allongeant le passé et s'engageant sans cesse dans un futur toujours indéfiniment ouvert; c'est aussi situer les hier, les aujourd'hui et les demain dans les calendriers établis comme mesure du temps. C'est encore discerner la nouveauté constante et indéfinissable, de « maintenant », toujours autre que « tantôt »; c'est aussi discerner l'altérité entre « ici » et « ailleurs »; c'est encore discerner la distinction entre « ici-maintenant », « ici-tantôt », « ailleurs-maintenant » et « ailleurs-tantôt »; et c'est discerner, dans le présent, le fait qu'il soit ici-maintenant et le fait qu'il se présente, qu'il s'offre à la rencontre, à la connaissance et à l'action, qu'il soit devant nous.

Juger le concret dans l'action consciente et intentionnelle, ce serait ainsi se discerner au moins globalement dans la mouvance du temps; discerner ses activations, leur qualité, leur dynamique et leur cheminement; discerner ses partenaires, sa situation, son contexte, leur qualité et leur évolution; élaborer, échanger, apprécier et agréer des représentations des ensembles dépassant l'ici-maintenant; vérifier et, selon les besoins, redéfinir ses directions; décider ses activités, discerner et goûter leur déroulement, leur influence et leurs résultats externes et internes, et les réajuster; et, à travers tout, flairer le mystère et le trouver bon. Un tel jugement est le fait d'un humain intégral chez qui se joue la synergie de la sensation, de l'affectivité, de l'action et des dynamiques de représentation et de communication.

Selon notre relecture d'Aristote, un tel jugement représenterait le summum du jugement humain; de nombreux passages de l'œuvre du Stagirite posent que l'exercice plénier de la considération épistémique est la considération du singulier concret, la considération de la figure universelle ne constituant qu'une forme potentielle ou virtuelle de considération. Le grammairien en puissance, répète-t-il, considère le A de façon universelle; le grammairien en acte considère ce A-ci. Le jugement sur les énoncés généraux fait à loisir durant les temps d'étude prépare ainsi le jugement du concret lors de l'action.

## LE JUGEMENT SUR LE CONCRET DANS LA PRATIQUE ÉDUCATIVE PROFESSIONNELLE

Si nous réfléchissons attentivement au modèle que notre texte vient de proposer, il nous faut reconnaître qu'il s'agit d'un modèle universel représentant tout jugement sur le concret. Aux yeux d'Aristote, il s'agirait donc d'un modèle potentiel ne révélant vraiment ses virtualités et sa portée que lorsqu'on l'exploite dans la considération de quelque jugement particulier ou singulier sur le concret. Aussi paraît-il approprié de nous intéresser en dernière partie de ce texte au jugement sur le concret dans la pratique éducative professionnelle. Tout en étant encore universel, ce propos sera quand même moins général, et les usagers du texte, étant pour la plupart des éducateurs professionnels, pourront sans doute se reporter à leur vécu en lisant ce texte et trouver dans ce vécu des zones d'ancrage des perspectives offertes.

Il est fécond, nous semble-t-il, de relire, du point de vue de l'éducateur professionnel, l'avant-dernier paragraphe de la partie précédente. On y trouve la suggestion de sept dimensions du jugement sur le concret. Ces dimensions sont les suivantes :

1. Prise de conscience au moins globale de soi-même dans la mouvance du temps ;
2. Prise de conscience de ses multiples activations, de leur dynamique, de leur qualité, de leurs progression et régression ;
3. Prise de conscience des partenaires, de la situation, du contexte, de leurs possibilités, de leur qualité et de leur évolution ;
4. Élaboration, échange et appréciation de représentations ;
5. Vérification et rectification des directions poursuivies ;
6.
  - a) Décision des activités à poursuivre,
  - b) Conduite des activités en discernant le déroulement, la dynamique et les fruits,
  - c) Réajustement des activités ;
7. Flair et appréciation positive du mystère.

En contexte de pratique professionnelle de l'éducation, il s'agit donc d'un très vaste complexe où s'articule une insertion intentionnelle dans la dynamique d'émergence de la qualité humaine grâce à une vision réflexive et critique de cette insertion dynamique. Le jugement

professionnel est alors l'ensemble de l'activité par laquelle l'éducateur discerne, présume, s'assure et décide ce qui est en jeu dans le soutien de cette émergence.

On peut approcher ce complexe en exploitant une représentation proposée par Clark et Peterson (1985) dans leur revue des études sur les processus de pensée des enseignants. Une grande part de ce que les auteurs disent des enseignants vaut également pour tout éducateur. Ces auteurs mettent en relation, d'une part, les processus de pensée des enseignants et, d'autre part, les actions des enseignants et leurs effets observables. Ils distribuent ensuite les processus de pensée des enseignants en trois sous-ensembles, 1) celui des théories et croyances, sous-ensemble qui alimente les deux autres et s'en enrichit, 2) celui de la planification de l'enseignement, où ils regroupent les pensées préactives et les pensées postactives, et 3) celui des pensées et décisions qu'ils qualifient d'interactives et que nous aimerions mieux appeler « transactives ».

Nous suggérons ici qu'une très large part des théories, des croyances, des pensées et des décisions des éducateurs sont des activités de jugement ou des résultats de jugement.

Les croyances et les théories sont principalement le résultat, largement provisoire, de discernements déjà effectués, de présomptions ou de démonstrations déjà faites, d'intentions sémantiques déjà arrêtées ; les théories sont couramment de portée générale et supposent généralement le discernement d'une stabilité relative sinon celui d'une pleine invariance ; beaucoup de croyances, par ailleurs, sont acceptation de représentations tout à fait particulières ou singulières et sont sujettes à revérification constante ou régulière. L'ensemble des théories et croyances paraît assez voisin de ce qu'Aristote appelait l'expérience et qu'il présentait comme l'accumulation de l'ensemble des sensations et de l'ensemble des représentations vécues par le sujet humain singulier. Les théories et croyances prennent ainsi figure de prépensé ou de préjugé facilitant la reconnaissance lors de la nouvelle rencontre et accélérant ainsi le jugement.

Chez l'éducateur, cette expérience est le résultat tant de sa propre éducation que de sa propre pratique personnelle ou professionnelle d'éducation ; elle varie largement selon qu'il est encore novice dans le domaine, qu'il est déjà largement compétent ou qu'il a accédé au statut d'expert dans au moins certains secteurs de pratique. Il faudrait en rapprocher un ou des ensembles que Piaget appelle les « structures opératoires » et que d'autres auteurs présentent comme des habiletés ou stratégies intellectuelles, cognitives, psychomotrices ou relationnelles ;

il faudrait aussi en rapprocher l'ensemble des valeurs et des attitudes balisant et structurant la sensibilité affective et l'intégrant aux volets cognitifs et actifs. C'est toute cette expérience qui fournit l'arrière-plan à partir duquel l'éducateur prévoit et planifie son activité éducative, et tout cela résulte de décisions, de déterminations et de discernements vécus dans les activités vitales passées.

Les pensées et décisions à partir desquelles l'éducateur prévoit et planifie son activité éducative présentent très largement les caractères du jugement; on ne doute pas que les décisions présentent ce caractère car on reconnaît sans doute que la décision est en quelque sorte un pôle du jugement. On peut hésiter un peu plus à admettre que les pensées soient également des jugements; toutefois, cette hésitation s'atténue largement dès que l'on remarque que la plupart de ces pensées tendent à discerner ou à représenter ce qui est, ou sera, dynamiquement présent dans la transaction éducative; ce que ces pensées visent, c'est ce que l'on appelle fréquemment des «jugements d'existence», que ces jugements soient explicitement formulés et acceptés ou qu'ils demeurent implicites; en bien des cas, ce que la pensée vise aussi, c'est ce que l'on appelle couramment un jugement de valeur et que nous préférierions, à la suite d'Aristote, appeler d'abord une «sensation de valeur» ou un «discernement de valeur». Ces pensées sont tantôt souvenirs du passé, tantôt sensations du présent, tantôt représentations du possible, tantôt préfigurations et prédéterminations du futur; elles sont donc jugements. Elles ne cessent de l'être que lorsqu'elles prennent la forme du rêve ou de la chimère et que la conscience n'en distingue pas le caractère onirique ou chimérique; si la conscience discerne ce caractère, ce discernement lui-même est jugement.

De même, ce que Clark et Peterson appellent les pensées post-actives est très largement constitué de jugements; d'une part, la mémoire évoque largement les discernements vécus lors de l'action éducative, les discernements de cette action, les discernements des pensées l'éclairant et des décisions la balisant et les discernements des partenaires et objets de ces activités; de plus, la conscience sent ou perçoit le caractère passé de ces discernements et pressent la liaison entre ce passé et le futur vers lequel l'activité s'oriente désormais. C'est sans doute à cause de cette liaison que Clark et Peterson incluent les pensées postactives dans le processus de planification de l'action de l'enseignant. Le cheminement de pensées postactives comporte aussi largement élucidation et explicitation d'aspects ou de liaisons demeurés globaux, confondus ou confus lors de l'action éducative, et l'acceptation de ces représentations est elle aussi une forme de jugement.

Les pensées et décisions interactives, ou transactives, se présentent principalement comme jugements elles aussi ; il s'agit de prendre conscience de ce qui est, de le discerner, d'en apprécier les représentations spontanées, et particulièrement d'apprécier la fécondité des pistes s'ouvrant pour l'action et de décider, de maintenir ou d'infléchir le cap et de décider du détail de la démarche dans la direction poursuivie. On souligne d'ailleurs régulièrement l'ampleur et l'importance des décisions que l'enseignant prend à chaque instant et on doit reconnaître également la complexité des discernements éclairant ces décisions. La plupart de ces discernements et de ces décisions présentent un caractère sensible, global et implicite ; l'éducateur discerne et décide consciemment mais sans même se dire son discernement et sa décision ou au moins sans se le dire de façon détaillée et élaborée et sans agréer explicitement ce discours. Ce type de processus est encore mal connu et il conviendrait d'en élaborer des modèles plus précis et plus adaptés ; l'espace dont nous disposons ne le permet pas ici.

Nous pouvons maintenant en revenir aux sept dimensions évoquées au début de la présente section de notre texte. Nous devons toutefois nous contenter de le faire brièvement.

Pendant toute son activité professionnelle, qu'il s'agisse de la préparation et de la planification de cette activité, de la conduite de la transaction éducative ou de la conversation éducative ou de la rétrospection de cette activité, l'éducateur a conscience de lui-même, se discerne, discerne sa qualité, ce qui lui permet de se goûter, de s'aimer ; il se discerne dans sa progression, dans la réalisation de son projet de plus grande compétence, de plus grande efficacité, de meilleure contribution et dans les multiples facettes de sa dynamique d'existence et d'action ; il discerne les partenaires dont il partage la vie et l'action et qui partagent sa vie et son action, il discerne la situation et le contexte de cette action commune et personnelle, il en discerne et apprécie la qualité, les possibilités, la mouvance et la direction ; il rencontre et élabore des représentations, en échange avec ses partenaires, les apprécie et en accepte un vaste éventail selon divers modes d'acceptation. Tout naturellement alors, il vérifie les directions du cheminement éducatif auquel il participe, juge leur validité et, fréquemment, les réajuste ou les infléchit pour les optimiser ; et c'est en fonction de ces directions qu'il décide de ses interventions, qu'il en dirige le déroulement et qu'il en assure l'ajustement.

Mais ces discernements et ces décisions n'épuisent jamais le mystère dans lequel cheminent les existences qui se croisent et se conjuguent, et l'éducateur professionnel, comme tout humain, flaire ou discerne

constamment cet horizon ou, mieux, cette sphère de mystère qui est en quelque sorte son habitat naturel et inévitable et il pressent, espère et attend la progression de la vie au-delà des zones dans lesquelles il développe révélation et contrôle.

## CONCLUSION

Le modèle présenté dans ce texte pourra paraître bien abstrait à certains de ses lecteurs qui se trouveront ainsi devant le paradoxe d'un texte abstrait portant sur le jugement à propos du concret.

Nous n'en disconvenons pas car, après Skemp, nous considérons que l'abstrait né de l'expérience et de la réflexion est le fruit de la condensation du concret et que lorsque l'on accède ainsi à l'abstrait, on peut à volonté et selon le besoin se déplacer mentalement de la considération synthétique générale à la perspective détaillée et particulière. Quelqu'un qui connaît à fond une ville ou un pays, nous dit Skemp, peut alterner entre la considération de la carte générale de l'ensemble et la représentation de la carte détaillée d'un secteur ou d'une région.

Selon cette perspective, notre modèle serait vraiment un condensé des fruits de notre discernement et de notre représentation du jugement sur le concret, et à la condition que notre discernement de ce jugement soit assez poussé, notre modèle pourrait nous servir de carte pour discerner et conduire nos jugements sur le concret de notre action professionnelle dans l'avenir immédiat. Il pourrait jouer le même rôle chez les lecteurs s'y retrouvant.

Certains lecteurs ne s'y retrouvant pas déjà pourraient malgré tout être portés à lui accorder une confiance réservée et à le mettre à l'essai comme guide pour leurs explorations et leurs pratiques du jugement sur le concret. Et s'ils préféreraient ou élaboraient d'autres modèles, nous souhaiterions en prendre connaissance.



ÉCHANGES ET RÉACTIONS

*Olivier Reboul*

Je pense que vous m'avez très bien compris. Ma divergence avec MM. Schleifer et Lipman est significative de deux attitudes tout à fait opposées, la française et l'américaine. Sans attaquer les Américains, je dis simplement que M. Lipman, qui a d'ailleurs les mêmes vues, les mêmes idées que moi, vit dans un contexte qui est assez différent du mien. Il est vrai qu'on commence à donner en France des cours d'expression écrite. Si on est obligé de faire des cours d'expression écrite pour les adultes, c'est vraiment qu'il y a une faillite de l'enseignement. Quelqu'un qui sort du système secondaire devrait savoir s'exprimer par écrit. Je pense aussi aux cours qu'on donne aux hommes politiques, cours de présentation, d'expression, pour faire plus distingué. Est-ce qu'un homme comme le général De Gaulle a eu besoin de ce genre de cours ? De Gaulle sortait de chez les jésuites. On les aime ou on ne les aime pas, mais il faut reconnaître qu'au point de vue de la formation, ils n'ont pas le *new look*. Les jésuites ont formé De Gaulle, et il a dit lui-même que pour faire un grand militaire, il n'y a rien de tel que l'étude des philosophes, la méditation qui permet de distinguer l'essentiel du détail et de prendre des décisions dans l'incertitude. De Gaulle a écrit là-dessus un texte magnifique qui se termine ainsi : « Derrière les victoires d'Alexandre, je reconnais Aristote » (le maître d'Alexandre). Croyez-moi, je ne sors pas du sujet. On ne devrait pas avoir besoin d'exercices pour former le jugement si, à partir du primaire, on trouvait des occasions d'apprendre aux enfants

que... même si la plupart des gauchers conduisent mal, ça ne veut pas dire que Pierre, qui est gaucher, conduit mal. Tout ça fait partie d'un ensemble qui devrait être cohérent. Je pense que nous sommes en train d'abîmer la culture et je voudrais prendre trois points en exemple, soit la traduction, les sciences et les examens objectifs.

Les professeurs de langue ne font plus faire de traduction, sinon dans un but de contrôle, pour voir si les élèves ont bien compris. Peu importe la valeur du moyen, je pense que la traduction est une fin en soi. Traduire, c'est savoir juger dans un certain domaine, et si on a vraiment appris à traduire, on a appris une foule de choses qui ressortent dans nos jugements. On n'a pas besoin d'exercices de jugement quand on a fait le fantastique exercice de la traduction, où il faut transposer les structures d'une langue dans une autre.

Mon deuxième point touche la science, plus particulièrement la géométrie. Autrefois, on faisait beaucoup de géométrie. Tout devait être compris. Et maintenant, en tout cas en France, on tend à supprimer la géométrie pour l'algèbre. Je trouve que c'est bien dommage, même si quelqu'un vient de me dire qu'en France on revient à la géométrie, car on tend ou on tendait à remplacer un exercice d'intelligence par des mécanismes qui sont nécessaires, mais qui ne forment pas le jugement.

Le troisième exemple, c'est celui des examens. Le système scolaire, par peur de l'imprécision, tend à remplacer les examens, les commentaires de texte, dissertations, entretiens oraux par des QCM (questions à choix multiples) soi-disant plus objectifs. Ce n'est pas tellement vrai parce que les gens qui ont fabriqué le QCM ne sont pas nécessairement très objectifs dans leur formulation et surtout, on ne peut rien leur répondre; il n'y a pas de discussion possible, ça ne se négocie pas, un QCM. Tandis que dans une dissertation dûment argumentée, on vous demande de réfléchir, de soutenir le pour et le contre, de comprendre le point de vue que vous n'approuvez pas. C'est la même chose dans un commentaire de texte. Donc, mes trois exemples, la traduction, la géométrie et la dissertation-commentaire, étaient des exercices de jugement, et quand on les supprime, on risque d'avoir à les remplacer un jour ou l'autre par des exercices particuliers d'acquisition du jugement.

Permettez-moi la métaphore, mais je trouve qu'on passe de l'aliment au remède; parce qu'on a perdu l'aliment, parce qu'on n'alimente plus cette culture du jugement, on la remplace par des remèdes, par des exercices isolés dans l'abstrait.

Votre deuxième question concernait le conflit. Je suis plutôt pessimiste, car je pense que la formation du jugement risque d'entraîner des conflits. Très concrètement, le professeur a appris à ses élèves à juger et il s'apercevra un jour qu'ils ne jugent pas comme lui. Voltaire aussi sortait de chez les jésuites et il était pourtant un de leurs plus grands ennemis tout en étant leur plus

belle réussite. Je reprends l'exemple des gauchers qui conduisent mal. Il y a un conflit potentiel dans cet exemple. Si j'ai raison, si moi, qui ne suis pas d'accord, j'ai raison, cela veut dire que l'autre a tort. S'il a tort, il devra le reconnaître. Il n'y a pas de tolérance possible, il n'y a pas de conciliation possible ; de ce dialogue, sortira un vainqueur et aussi un vaincu. Ce n'est pas toujours rose, un dialogue, et il faut l'accepter ; il faut peut-être apprendre à accepter la défaite, et ce serait ce qui est le plus éthique dans la formation du jugement, accepter de sortir vaincu d'un dialogue. Comme disait Spinoza, la défaite est joyeuse, parce qu'on en ressort en réalité plus fort.

Le dernier point, c'est le doute et la croyance. Je n'ai pas soutenu le point de vue que la foi est rationnelle, malgré tout, malgré toutes les preuves. Je disais simplement que c'était un jugement. C'est tout ce que je voulais argumenter. Je crois à la justice, et on me donne partout des exemples d'injustice. Un exemple, la démocratie. Évidemment, la démocratie ne marche pas bien, il y a plein de scandales, de magouilles et pourtant, la démocratie, j'y crois, car je suis démocrate. Je pense que la démocratie, malgré toutes ses tares, est capable de se corriger alors que les autres régimes ne le peuvent pas, et même si certaines démocraties finissent par mourir, je continue à y croire. Il y a ici un élément qui n'est pas rationnel, mais je pense que c'est quand même un jugement et c'est ce que je voulais montrer.

### *Gérard Potvin*

Mon point de réaction risque de relancer M. Schleifer, et j'ai le goût de m'inscrire en faux contre ce qui est écrit dans votre texte et qui se lit comme suit : « Le droit d'avoir raison n'a-t-il pas pour corrélatif le devoir pour l'autre de reconnaître qu'il a tort ? » Dans beaucoup de situations humaines, souvent des situations d'action, on peut avoir deux points de vue différents et avoir tous les deux raison. Le problème consiste à faire un choix délibéré pour arriver à une action commune et, éventuellement, en arriver à rapprocher nos raisons particulières, en arriver à une convergence de nos raisons particulières. Sans vouloir faire bondir personne, je ne suis pas absolument certain que, dans la situation politique actuelle du Québec, il y ait un seul choix raisonnable. Pour moi, le droit d'avoir raison pour le Bloc québécois n'implique pas nécessairement, pour corrélatif, le devoir pour les fédéralistes de reconnaître qu'ils ont tort. On est devant deux rationalités, je reprends mon thème de la relativité des rationalités, cohérentes, légitimes, qui correspondent toutes les deux à un droit. Ça peut conduire à un conflit ; ça risque de conduire à un conflit, mais est-ce que l'objectif de démocratie dont vous parlez ne devrait pas conduire à apprendre à gérer de telles divergences ?

*Olivier Reboul*

Absolument. J'ai peut-être été trop court. J'ai dit que c'était un risque ; que l'éducation du jugement risque de conduire au conflit généralisé et que c'est, finalement, un problème de démocratie. Celle-ci repose sur le consensus. Il y a deux types de consensus : celui des régimes totalitaires où tout le monde est d'accord sur tout, il ne peut pas y avoir de désaccord, on ne peut pas être ennemi, on n'a pas le droit à l'ennemi, etc. Il y a ensuite le consensus démocratique : c'est le fait d'accepter ces désaccords, mais d'être d'accord pour trouver un moyen de les résoudre. Ça ne veut pas dire qu'on pense tous la même chose, mais ça veut dire que ces divergences n'aboutiront pas à la destruction. Être d'accord pour surmonter ces désaccords, mais sans savoir comment, c'est là qu'intervient le jugement, on ne sait pas d'avance qui ou quoi surmontera le désaccord. Sans retenir l'exemple du Québec et des fédéralistes, je dirais qu'en démocratie, ce genre de problème peut être résolu tout en restant très pesant, très pénible.

*Jacques-Bernard Roumanes*

Un clin d'œil à Jean-Claude Brief et peut-être à Michael Schleifer. La manière dont ils ont fait l'analyse du texte de M. Reboul peut tenir dans un seul mot, le mot synthèse. On évoquait tout à l'heure l'impossible synthèse de la guerre et de la paix, et il y a des synthèses qui ne se font pas. Ma question à M. Reboul est la suivante : « Quelle est cette impossible synthèse qui se joue dans votre texte ? »

*Olivier Reboul*

Vous avez peut-être raison, il n'y a peut-être pas de synthèse véritable ou alors, la synthèse, c'est l'homme, c'est le maître, c'est l'enseignant, l'éducateur qui fait la synthèse. Pour reprendre un exemple très concret, quand on corrige, voilà un cas de jugement. Un texte à corriger, un vrai, qui n'est pas un QCM. Il n'y a pas d'objectivité absolue ; il y a des éléments objectifs, l'orthographe, les taches, mais ça ne va pas très loin. Pourquoi telle note plutôt que telle autre ? Ce n'est pas non plus le hasard, ce n'est pas entièrement gratuit, il y a des critères. Si l'élève n'a pas compris le sujet, c'est comme s'il avait répondu à une autre question ; il faut que l'écriture soit correcte, la lecture facile, l'argumentation cohérente ; on lui demande un minimum d'argumentation, qu'il fasse preuve d'un certain nombre de connaissances, qu'il ait une certaine personnalité, que son devoir ne soit pas celui de son voisin. Si ces critères sont bien remplis, l'élève aura une bonne note, et la note baissera dans la mesure où ils ne sont pas remplis. Cependant, tout ça reste assez vague et subjectif ; on n'a pas là une synthèse

nécessaire, au sens hégélien, par exemple, d'une part l'arbitraire et de l'autre, le nécessaire. Je crois que vous avez raison et que tous les domaines où l'on parle de jugement, ce n'est pas vraiment une synthèse. C'est vrai.

### *Pierre-Yves Paradis*

Une petite remarque sur les mots. Le mot « jugement » a un certain sens en français actuellement, et c'est un sens évolué. Dans le mot jugement, on a le suffixe « ment », ce qu'on n'a pas en latin. En latin, on dit *judicium*, ce qui indique une utilisation plus courante, on n'a pas la grande construction savante. Le sens actuel en français est donc un sens évolué, mais il y a, entre autres, un autre sens auquel je me réfère et dans lequel on divisait les trois opérations de l'esprit ; on parlait de la simple appréhension, du jugement et du raisonnement. Peu importe son bien-fondé, cet usage a existé et il réfère à un jugement dans le domaine strictement intellectuel. Or, dans le domaine intellectuel, il y a des choses singulières, mais aussi des choses universelles, et on peut porter un jugement sur des choses qui ne sont pas contingentes. Or, vous nous dites qu'une des caractéristiques importantes du jugement, c'est d'être dans le contingent. Je suis entièrement d'accord pour tout ce qui a trait au domaine de l'art, de la prudence et autres, mais pourquoi avez-vous évacué ce jugement dans le domaine intellectuel ? Je vous pose la question parce que, pour moi, c'est cette existence du jugement dans le domaine intellectuel qui est à la base de toute la tradition d'éducation occidentale, qui passe par les arts libéraux, par le discours et par l'analyse scientifique.

### *Olivier Reboul*

Je vois très bien à quoi vous faites allusion : par exemple, à la logique de Port-Royal, qui, au moins dans sa forme, reste scolastique alors qu'elle ne l'est pas du tout dans son contenu. Il y a d'abord le concept ; on étudie les mots, les définitions ; puis, ensuite, il y a le jugement, qui est considéré comme une synthèse de concepts ; enfin, le raisonnement, qui est une synthèse de jugements. Toutefois, si on se place à l'intérieur même de ce système, le but du raisonnement, c'est d'aboutir à une conclusion ; or, une conclusion, c'est un jugement. Donc, si du point de vue didactique ou pédagogique, on commence par le simple et qu'on va au plus complexe – comme, en grammaire, il y a le mot, la phrase et puis le discours – le jugement ne peut avoir plus de valeur que le raisonnement puisqu'on raisonne pour juger, on raisonne pour aboutir à un jugement. Votre deuxième point signale une carence très nette dans mon texte. J'ai dit qu'il y avait deux sens du jugement, le premier de source intellectualiste (Descartes), où le jugement fait partie de la démarche intellectuelle, et le deuxième, qui s'inspire d'Aristote, où l'on juge dans le contingent. Il m'est difficile de vous répondre ; je dirais peut-être que même dans le domaine intellectuel, le jugement n'est jamais

«nécessaire». Autrement dit, on ne fait jamais d'économie du jugement. Prenez le jugement le plus connu, le plus évident, celui de Descartes qui dit «Je pense, donc je suis», c'est vraiment le type d'une évidence, et pourtant, il a fallu Descartes pour y parvenir. Rien que pour comprendre cette évidence, il faut que chacun de nous fasse un effort analogue à celui de Descartes pour y arriver.

### *Pierre-Yves Paradis*

Je vais donner quelques exemples où le jugement devient assez important. Si je dis, par exemple, «Napoléon a courtisé la Pompadour, ce qui a eu l'heur de choquer beaucoup Marie-Louise». Qu'est-ce qu'il faut pour arriver à saisir le ridicule d'une telle phrase ? Et quand je la trouve ridicule, je la juge. Je dis, à côté, le vaisseau spatial *Enterprise* (de l'émission *Star Trek*) voyage plus vite que la lumière. Qu'est-ce qu'il me faut pour donner mon adhésion à cette phrase ? C'est là que se placent toute la dimension du discours et toute la dimension de la construction, de la formation basée sur les arts libéraux.

### *Olivier Reboul*

L'amour de Napoléon pour la Pompadour, c'est drôle dans une certaine situation, parce que dans un colloque, dans un cours, on s'attend à un exemple historique sérieux et puis, brusquement, on tombe dans le comique. Le comique vient justement de ce qu'on ne s'y attendait pas. Mais cette phrase dans la copie d'un élève, ça vous fera plutôt dresser les cheveux ; c'est très contextuel, le comique. C'est comme le cas mentionné dans le texte de Bednarz (voir le chapitre 9) : l'élève croit qu'il y a une solution parce que c'est le professeur qui lui a posé la question...

### *Michel Sasseville*

Il me semble que, pour Aristote, le «bon jugement», pas simplement le jugement, consiste à appliquer les moyens qui conviennent aux fins poursuivies et que le type de jugement peut varier. Par exemple, il est dit dans *l'Éthique à Nicomaque* qu'on ne peut pas exiger la même rigueur pour le poète que pour le mathématicien. Il me semble donc que le bon jugement réfère davantage au caractère approprié des moyens que l'on prend pour les fins que l'on poursuit. Il me semble, du moins dans le texte que j'ai lu, qu'un seul type de jugement est en jeu, c'est le jugement pratique, le jugement relié au politique. Est-ce que ce serait d'abord le seul type de jugement qu'on devrait former, développer à l'école ? y en a-t-il d'autres ? et au-delà, que serait pour vous le «bon jugement» ?

*Olivier Reboul*

Il y a deux questions. Je réponds d'abord à la première, qui est la plus précise. Vous avez bien résumé : tous les jugements que je donne, les jugements moraux, politiques ou économiques, se ramènent finalement au politique, au sens très large de la vie en société. Oui, ce que l'on a à juger, c'est le monde des relations humaines, de la vie conjugale jusqu'aux élections, en passant par l'expertise d'un tableau et le diagnostic médical. Que voyez-vous comme autre forme de jugement, les jugements scientifiques ?

*Michel Sasseville*

Pour reprendre l'expression de Pierre-Yves Paradis, en matière nécessaire, serait-il possible de trouver aussi des jugements ? En mathématiques, par exemple, serait-il possible d'en trouver ?

*Olivier Reboul*

La nécessité, il faut la faire. Elle ne s'impose jamais à nous ; elle n'apparaît qu'après coup ; il faut soit une démonstration de type logico-mathématique, soit, peut-être, une falsification poppérienne. Mais une loi scientifique n'est pas là, elle n'est pas écrite quelque part ; ce sont les hommes qui l'ont écrite, et celui qui la comprend la réécrit, d'une certaine manière, sinon, ce n'est pas une loi, c'est un dogme, et là, on n'est plus dans la science, on est dans la théologie inavouée. Une théologie qui s'avoue, ça va ; mais une théologie qui ne s'avoue pas, c'est grave. Je crois avoir dit cela dans mon texte, mais je n'ai peut-être pas assez articulé les deux choses : c'est que, finalement, même dans le domaine du démonstratif par opposition à l'argumentatif, il y a toujours cette bipolarité de vérité et de liberté dans le jugement.

*Georges Legault*

Pour apporter de l'eau au moulin. On s'est posé la question « Qu'est-ce que le jugement ? » ; on s'est posé un type de question, une question de nature. Ceux qui ont lu Platon savent que la question pertinente de la philosophie est de chercher la nature des choses. En revanche, on a évoqué tout à l'heure la logique de Port-Royal, qui, elle, va distinguer très clairement entre la définition des choses et la définition des mots. Port-Royal dit qu'il faut arrêter de se poser la question des anciens sur la nature des choses et que le « qu'est-ce que ? » devienne une question de définition de mot. Nous avons là deux traditions. Dans la première, c'est une tradition épistémologique ; on veut avoir la vérité, le rapport mot-chose et la vérité de ce rapport à la chose ; dans l'autre, on est dans une tradition linguistique où on utilise des mots, on définit nos mots afin qu'au moins l'autre puisse comprendre ce que l'on

veut dire. En cherchant ce qu'est le jugement, aujourd'hui, je ne pense pas qu'on ait essayé de trouver la nature du jugement, on essayait d'esquisser un certain nombre de possibilités, d'avoir des définitions du jugement, et à travers nos discussions, il semble qu'il y ait un dénominateur commun pour dire que le jugement est une compétence. Jusqu'ici, on ne s'oppose pas trop, car tout le monde est prêt à accepter l'idée d'une compétence. Où ça commence à se gêner, c'est quand on se demande « quelle compétence ? » On l'a rappelé tout à l'heure, notre tradition québécoise, issue de la philosophie aristotélicothomiste, fait que le jugement est, pour nous, une compétence cognitive, de sorte que la démarche de s'interroger sur le jugement, sur l'appréhension des concepts, la formulation du jugement, l'intégration des jugements dans un raisonnement, tout ça est en fonction des critères de validité et de connaissance. Cependant, je m'aperçois qu'avec les années, d'autres modèles nous ont été présentés, et quand je lis les critères de jugement dans le texte de M. Reboul, ce que j'y retrouve, ce sont des critères de compétence, c'est vrai, mais de compétence linguistique et non pas de compétence cognitive. Ce qui est en jeu, c'est la capacité, la compétence de l'être humain de formuler des énoncés; cela est une compétence linguistique, et là, on a vraiment changé de niveau.

Le jugement étant défini comme une compétence, on s'entendait aussi pour parler de la compétence d'un homme à prendre, dans les domaines les plus divers, des décisions imprévisibles. Et M. Reboul arrive avec ce modèle de compétence décisionnelle après avoir annoncé des critères de compétence linguistique. On peut penser le jugement comme une compétence de prise de décisions issue de la délibération et qui va nous mener à un modèle particulier. On peut aussi penser le jugement comme une compétence linguistique qui nous emmène dans l'horizon de la parole et dans cet échange de paroles qui se veut dialogue, communication, entente d'un accord. Si la parole comme compétence linguistique vise à ce que des humains essaient de se mettre d'accord sur quelque chose, il faut s'en tenir à cette règle selon laquelle il faut être prêt à abandonner son point de vue pour admettre le point de vue de l'autre, s'il semble plus justifié. Aussi bien ne pas faire de colloque si on ne pense pas comme ça.

Donc, pour moi, trois modèles sont en jeu, et souvent, on les confond. On devrait d'abord clarifier ces modèles en parlant du jugement pour améliorer le dialogue sur chacun de ces aspects, quitte ensuite à revoir dans quelle mesure on peut intégrer l'ensemble de ces aspects.

### *Olivier Reboul*

C'est très fort, ce que vous dites là, sur les trois modèles, mais je crois que je me situe assez bien. Je rejette le premier modèle, naturaliste (ou « ontologique » si vous préférez). Je crois que j'utilise effectivement un modèle linguistique,

vous l'avez très bien compris, c'est le modèle de Chomsky ; sauf qu'en même temps, Austin dit : *How to do things with words* – faire quelque chose avec des mots. L'analyse de M. Brief a été brillante et complète, cette analyse linguistique du jugement, mais on voit que ce langage n'est pas seulement celui qu'utilisent les linguistes, celui qu'on étudie pour lui-même, il est le langage de la réalité de la vie, et on est alors obligé de tenir compte de ce que fait le langage. Quand je dis, j'émet un jugement, c'est à la fois contingent, mais ça comporte un élément rationnel, les conséquences ne sont pas simplement linguistiques. C'est pour ça qu'on en arrive au modèle décisionnel. Autrement dit, je ne sépare pas, moi, le modèle linguistique du modèle décisionnel.

J'aimerais revenir aux propos de MM. Schleifer et Potvin sur la question du « droit d'avoir raison ». Avoir raison n'a-t-il pas pour corrélatif le devoir pour l'autre de reconnaître qu'il a tort ? Le mot devoir, vous ne pouvez pas le supprimer. Ça ne veut pas dire qu'*en fait* il reconnaîtra qu'il a tort, mais ça veut dire qu'il *doit* le reconnaître.

### Georges Legault

À partir du moment où l'on parle de droit et de devoir, quelqu'un va demander la justification de l'un et de l'autre, et je crains qu'on quitte alors le domaine de la linguistique. Dans le domaine linguistique, quand la personne dit : « Voici les raisons qui font que tu devrais donner ton accord à ça » et que l'autre répond : « Je sais, tu as raison dans tout ce que tu dis, mais jamais je ne vais accepter ça », je ne peux pas le forcer à l'accepter. La seule chose que je puisse conclure, c'est qu'on ne peut plus se parler. C'est une rupture de dialogue, tout simplement, et non pas une obligation pour l'un ou l'autre de changer d'idée.

### Olivier Reboul

Il y a aussi un aspect que je qualifierais d'« ontologique » ; si vous avez vraiment raison, ça veut dire que l'autre a tort et qu'il devrait le reconnaître même s'il ne le fait pas. Sinon, vous n'avez pas raison, à moins qu'on ne se situe dans les cas évoqués précédemment où l'on peut avoir des avis différents et avoir raison tous les deux, ce qui est bien possible, surtout dans les problèmes qui concernent le futur. Mais, pour l'exemple des conducteurs gauchers, il a raison ou il a tort, et c'est difficile de dire le contraire.

*Claude Janvier*

Depuis le début du siècle, avec Poincaré et certains philosophes, on constate que la pensée probabiliste a évolué. On a dit pendant ce colloque que le jugement était un choix, une décision, une option, pourrait-on dire que c'est une option pour l'optimal – auquel cas il faut définir l'optimal – et peut-on penser que, dans la pensée d'aujourd'hui, la pensée probabiliste pourrait contrôler ce choix? En somme, je voudrais savoir comment vous situez le jugement contemporain par rapport à la capacité d'analyser l'optimal avec un outil de type probabiliste.

*Olivier Reboul*

Vous avez démontré (voir le chapitre 10) que l'analogie peut être soit un feu vert, une libération, soit un blocage et vous avez posé la question: « Comment arrive-t-on à faire une bonne analogie, une analogie utile et non pas une analogie parasite? » Je ne crois pas qu'il y ait des contrôles ou des calculs probabilistes qui puissent répondre à ça.

*Claude Janvier*

Oui, mais on sait que les chefs d'État utilisent les probabilités continuellement, en faisant des sondages. Les sondages sont des jugements portés sur une espèce de prospective pseudorationaliste sur la suite des événements. Comment trouvez-vous ces jugements qui sont exercés à partir de l'optimal des sondages ou de calculs dits *optimal probabilities*?

*Olivier Reboul*

C'est un problème très important de didactique, d'une importance capitale dans la didactique des sciences, et on peut difficilement y répondre. Il y aurait des réponses de type jugement, jugement personnel, un maître saura susciter ou déceler mieux qu'un autre les bonnes analogies, mais il ne me semble pas y avoir de calcul mathématique possible pour y répondre. En ce qui concerne les sondages, ils ne sont que des matériaux qui permettent une décision, ils ne la remplacent pas. L'homme politique dispose des mêmes sondages que ses adversaires, mais il doit tout de même décider, il doit quand même juger.

*Michael Schleifer*

Pour moi, en effet, tout ce qui concerne les probabilités va à l'encontre de ce que j'entends par « bon jugement ». Dans l'exemple des gauchers, le raisonnement est très efficace de la part des gens qui disent que puisque

le pourcentage des mauvais conducteurs gauchers est plus grand, il y a des probabilités que Georges soit un mauvais conducteur. Toutefois, si la personne regarde l'individu en tant que personne, alors là, ça ne va plus. Dans l'exemple du bridge, quand je dis que je suis convaincu qu'on ne réussira pas à programmer ce jeu, ce n'est pas parce que c'est trop complexe. Le problème, c'est qu'il y a toujours des facteurs de contexte qui vont au-delà des probabilités, quelque chose où il faut poser un jugement, un jugement personnel, et c'est ce qui fait obstacle à la programmation. Demain, nous allons discuter de la question du jugement en contexte professionnel. Au-delà de toute question de probabilité, très souvent, le cas individuel ne constitue qu'un infime pourcentage de probabilité, sauf que la décision à prendre concerne une personne réelle.

### *Lucien Morin*

M. Reboul, votre énoncé voulant qu'il n'y a de jugement que pratique constitue un jugement. Est-ce un jugement pratique ? Sinon, quelle sorte de jugement est-ce ?

### *Olivier Reboul*

J'ai voulu dire que le jugement n'est pas purement linguistique. Il a une incidence pratique, mais ce n'est pas parce qu'il a une incidence pratique qu'il est purement pratique et, après tout, on pourrait dire ça de toute la philosophie. La philosophie, en principe, a une incidence pratique ; elle est quand même là pour transformer la vie, ce qui ne veut pas dire que telle phrase philosophique va transformer quoi que ce soit. Il y a tout un aspect d'action indirecte, d'action retardée, d'action à long terme, si vous voulez. Quand je dis pratique, c'est dans un sens très général qui a un rapport avec l'action, pas nécessairement un rapport immédiat. C'est une réflexion qui aboutit d'une certaine manière à changer la vie et c'est dans ce domaine-là qu'à mon avis le jugement se situe.

### *Jean-Claude Brief*

Je suis tout à fait en accord avec M. Reboul. Il ne s'adresse pas au jugement pratique dans le sens interprété, c'est-à-dire : « Est-ce que le jugement est une raison pour agir ? » Le jugement, c'est la personne privée qui se rend publique, et quand on constate ça, on sort du dilemme cognitif, moral, etc. Dans ce domaine, le jugement est une *performance*, une performance par laquelle une personne s'engage, par laquelle elle se met à la disposition... par laquelle elle se prépare à des griefs éventuels. Et le jugement *engage* la personne. Quand elle porte un jugement, quelles que soient les délibérations précédentes, quel que soit le rationnel sous-jacent,

en se rendant publique, elle doit tomber dans le domaine conceptuel où l'épistémologie aristotélicienne lui sert de balise pour faire ce voyage vers le public. L'essentiel du jugement, c'est la personne, et on parlera, non pas de compétence, mais de *performance compétente*, ce qui est une notion légèrement différente.

Dans un certain sens, l'idéal est vraiment que le professionnel (la personne qui a une profession) soit la personne indiquée pour vraiment parler de jugement. Pour sortir du domaine langagier, si, par exemple, une personne creuse un trou gigantesque pour mettre un arbre et si cette personne ou une autre personne élague les arbres à la mauvaise période de l'année, a-t-on affaire à la même incompétence ? Le jugement est-il défectueux au même titre ? Comment peut-on corriger cela au point de vue pédagogique ? Et on s'aperçoit que c'est dans la direction d'une profession que l'on va s'engager pour former son jugement. Dans un cas, ce sera par la géométrie, dans l'autre, ce sera la foresterie, donc un tout autre domaine, et dans les deux cas, on s'adressera à la personne pour former son jugement. C'est au niveau de sa performance que se situent le problème et la correction du problème. Et c'est à partir de là que je retourne à l'idée de conflit. Le conflit est, fondamentalement, un conflit entre deux personnes qui ont pris leurs responsabilités à partir de leur jugement. Ce jugement, éventuellement, pourrait avoir des conséquences dans une certaine pratique, mais le conflit, c'est essentiellement au niveau de deux responsabilités qui s'opposent qu'il se situe.

### Gérard Potvin

Je me demande si ce que vous nous présentez, M. Reboul, ce n'est pas surtout le jugement prudentiel, et comme disait Jean-Claude Brief tantôt, le jugement prudentiel prononcé publiquement. Est-ce que ce jugement prudentiel prononcé publiquement serait le tout du jugement lui-même ?

### Olivier Reboul

Même si les termes « prononcé publiquement » appartiennent à M. Brief, je revendique le mot « prudentiel ». C'est la traduction du *phronimos* grec. C'est pour cela que vous disiez que c'est intellectuel. D'accord, c'est intellectuel, mais attention, c'est appliqué à la vie. Aristote dit bien la *phronesis*, la prudence de jugement, c'est une vertu intellectuelle parce qu'elle argumente ; elle détermine le juste milieu.

### *Intervenante*

Dans mon travail, je m'intéresse à l'éducation morale, à la didactique de l'éducation morale, à la formation des enseignantes et enseignants dans le domaine de la didactique de l'éducation morale. J'aimerais qu'on revienne à cette question du développement du jugement en tant que compétence à partir de l'incertain. Dans votre texte, M. Reboul, vous mentionnez qu'on peut le faire par la pratique, mais on s'aperçoit que c'est insuffisant, et vous ouvrez ensuite sur la culture. Vous avez expliqué la notion de « culture-aliment ». Je pense que nous sommes dans une société où l'aliment est très peu présent et où on est obligé de remplacer l'aliment par le remède. Comment faire autrement ? Que faire pour développer le jugement dans une telle société ? Cette question me préoccupe parce que j'ai affaire quotidiennement à des enseignantes et des enseignants chez qui je dois essayer de développer ce jugement et je manque de moyens. J'ai trouvé certaines solutions par le biais de la pratique et je trouve étonnant que, dans votre texte, vous passiez très rapidement là-dessus. Vous dites que la coopération, la cogestion de l'école pourraient bien aider à développer le jugement, mais il y a plusieurs autres moyens. En éducation morale, on trouve l'approche de Kohlberg, par les dilemmes, on trouve aussi l'approche narrative des conflits moraux où chaque élève raconte un conflit moral et le processus qui a permis de résoudre le conflit, de trouver une solution.

### *Olivier Reboul*

Vous avez raison, j'ai été obligé de faire court ; mon problème n'est pas l'éducation morale et ce n'était qu'une application de ce que je disais. Dans l'éducation morale, arrive tout de même le moment du jugement ; ni la base dont j'ai parlé, ni la conscience ne suffisent et le jugement au sens de compétence peut même aboutir carrément à une création de valeurs. J'insiste sur l'aspect intellectuel, sur l'aspect méthode, car cette méthode, l'école est peut-être la seule à l'apporter. Une méthode à très long terme, un suivi qui peut s'étendre sur des années. Si vous cherchez une éducation morale à l'école, vous aurez une chance qu'elle soit plus méthodique, beaucoup plus organisée, à beaucoup plus long terme qu'ailleurs. Je pense que l'école nous apporte un bien extrêmement précieux qu'il ne faut pas négliger, et c'est ce que n'ont pas compris tous ceux qui n'arrêtent pas de critiquer l'école. L'école n'est pas dans la vie, c'est vrai, mais justement l'école, c'est autre chose ; l'école, c'est l'école et dans ce sens, elle est irremplaçable.

J'en arrive à mon deuxième point qui est ma position personnelle au sujet de l'éducation morale. À mon avis, la formation morale, ce n'est pas meilleur que les exercices de jugement. C'est peut-être nécessaire, mais c'est dangereux et ça prouve une carence alimentaire – comme vous l'avez même très bien dit. Si on commence à faire discuter les élèves, même très jeunes,

sur les fables de La Fontaine – et je crois rejoindre là vos préoccupations de la philosophie pour enfants – on aboutit à former le jugement moral sans parler ni de jugement ni de morale.

Prenez *La cigale et la fourmi*. On peut lui dire qui a raison, et comme l'enfant est foncièrement manichéen, il est toujours porté à dire qui sont les bons et qui sont les méchants. Toute sa culture propre, toutes ses histoires d'enfant tendent à renforcer ce manichéisme. Or on est, avec cette fable, devant un petit chef-d'œuvre qui n'a rien de manichéen. On nous montre deux êtres dont on ne peut pas dire qu'ils sont pleins de défauts ou pleins de qualités; la fourmi est économe, prévoyante, mais c'est une garce et elle est cruelle. Elle n'est pas seulement avare, à la fin, elle devient carrément cruelle, elle insulte le malheur de la cigale. Celle-ci est en l'air, n'a aucune prévoyance, mais elle rend service; elle aide tout le monde par son chant, elle fait plaisir, en tout cas. C'est très joli, c'est un texte qui, comme la vie, est essentiellement ambigu. Le simple exercice de faire apprendre, de faire réciter l'enfant – de moins de 10 ans – d'abord du point de vue de la cigale et ensuite du point de vue de la fourmi, c'est fantastique comme décentration. Je trouve que sur un texte pareil, on peut faire un travail admirable.

Si vous prenez un poème écrit exprès pour les enfants, très simple, très moral et très fade, vous n'arriverez jamais à ce genre de travail. Dans *Le loup et l'agneau*, il y a deux choses auxquelles on ne pense pas. Le loup est le plus fort, mais il a quand même besoin d'argumenter, de simplement laisser parler l'agneau avant de le manger; il veut lui prouver qu'il a raison de le manger. De plus, le loup n'a pas complètement tort et il a un argument très fort quand il dit: « Si ce n'est pas toi, c'est donc ton frère, car vous ne m'épargnez guère... ». C'est vrai, si le loup tombe dans les mains des bergers, il est mort; il n'a donc pas complètement tort, mais c'est drôle, aussitôt, il affaiblit son argument: « On me l'a dit... ». C'est vrai parce qu'on me l'a dit et ça devient ridicule. La Fontaine est extraordinairement nuancé et je pense qu'il n'y a pas de meilleur antidote au manichéisme qui nous guette tous. Ce n'est peut-être pas de l'éducation morale, mais une éducation de sagesse, et je trouve qu'il n'y a pas de morale qui n'aboutisse pas à une sagesse.

PARTIE

P2

LA FORMATION DU JUGEMENT

L





# L'ÉDUCATION AU JUGEMENT

**Matthew Lipman**

Montclair State College

On croit généralement que l'habileté à juger relève de principes ou de la pratique du jugement<sup>1</sup>. Les jugements de principe sont guidés par des standards, des critères et des raisons. Enseigner aux élèves à poser de tels jugements demande qu'on fasse porter leurs efforts sur l'apprentissage des principes qui gouvernent leurs jugements. Les jugements pratiques, quant à eux, sont le produit de l'expérience, et on s'attend à ce que les élèves améliorent petit à petit leur habileté à juger par la pratique du jugement.

---

1. Ce texte est la traduction partielle d'un chapitre intitulé «The Strenghtening of Judgment» du récent ouvrage de l'auteur, *Thinking in Education*, New York, Cambridge University Press, 1991.

Ces deux approches convergent sur le même objectif. Dans le domaine théorique, l'accent est mis sur l'acquisition des principes, alors que dans le domaine pratique (celui des artisans, des créateurs et des artistes), il est mis sur la pratique ; enfin, dans le domaine professionnel ou technologique, l'accent est mis tout autant sur les principes que sur la pratique. Évidemment, les deux approches sont nécessaires. La question qui se pose – et ici j'ai surtout à l'esprit la formation du jugement en éducation – est celle de savoir si ces deux approches sont suffisantes.

Avant de traiter en détail cette question, il faut répondre à quelques interrogations préalables. Plusieurs éducateurs nous demandent, en effet : « Pourquoi parlez-vous tout le temps du jugement ? Le jugement n'est en aucune façon une responsabilité de l'éducation. Il ne l'a jamais été. Les enfants fréquentent l'école pour apprendre, pour acquérir de la connaissance. Qu'ils utilisent cette connaissance correctement ou incorrectement, ça les regarde. Nous reconnaissons que nous négligeons l'enseignement du raisonnement. Mais nous n'avons pas à nous en excuser. De toute façon, on ne nous a pas montré à le faire, et il est douteux que quelqu'un y parvienne un jour. »

Même s'ils rouspètent un peu, les parents acceptent ce point de vue. Conscients de la pauvreté de jugement de leurs enfants, ils risquent de s'en accuser eux-mêmes au lieu d'en accuser l'école. Les enfants sont-ils impulsifs, distraits, irréfléchis et malveillants entre eux ? Les parents se font dire que ces faiblesses morales sont des défauts de caractère qui relèvent davantage de l'éducation familiale. Même si les parents acceptent la responsabilité qui leur est conférée, ils exigent la coopération de l'école. Qu'on le veuille ou non, l'école s'est substituée, à de multiples égards, aux parents. Le développement du jugement est donc une tâche qui incombe autant aux parents qu'à l'école.

Certains parents pensent que le développement du jugement chez l'enfant peut se faire en lui inculquant fermement un code strict de valeurs traditionnelles. D'autres ajoutent : « Sans doute, mais le nœud de la question est le jugement, et c'est sur ce point que nous devons faire porter l'essentiel de nos efforts. Nos jeunes doivent apprendre à distinguer ce qui est authentique de ce qui ne l'est pas ; ce qui est profond de ce qui est superficiel ; ce qui est justifié de ce qui est injustifié. Ils doivent apprendre que dans le monde où ils vivent, la bonté n'est pas souvent de mise, de sorte que la violence envers l'innocent et le faible est considérée à contrecœur comme injustice et que les victimes sont régulièrement

accusées d'être les auteurs de leur propre malheur. Si l'école enseignait à nos jeunes l'exercice d'un meilleur jugement, elle les protégerait contre ceux qui veulent les convertir à leurs préjugés et les manipuler en les endoctrinant. Nos jeunes seraient alors de meilleurs travailleurs, de meilleurs consommateurs et de meilleurs citoyens et ils seraient susceptibles de devenir de meilleurs parents. Pourquoi l'éducation ne devrait-elle pas viser un meilleur jugement ? »

Cette question paraît à plusieurs aussi vaine que celle posée par le professeur Henry Higgins: « Pourquoi une femme ne peut-elle être davantage comme un homme ? » Mais le problème de l'enfant – celui de comprendre le monde, de poser des jugements sur ce dernier et d'agir en conséquence – en est un très sérieux. Nous aimons nous croire « fermes » lorsque nous répliquons que l'école n'a jamais enseigné le jugement et qu'elle ne va pas commencer à le faire aujourd'hui... Nous pourrions évoquer à ce sujet la boutade de Bertrand Russell: « Je suis ferme, tu es entêté, il est une tête de cochon... » Nous devons enseigner en vue de développer un meilleur jugement. Nous avons donc tout intérêt à nous demander de quelle façon nous allons le faire.

## LE JUGEMENT CRITIQUE ET LE JUGEMENT CRÉATIF

On ne doit pas supposer au départ que le développement du raisonnement de l'enfant engendrera nécessairement un meilleur jugement, de la même façon qu'on ne doit pas penser qu'un meilleur jugement entraîne nécessairement une meilleure conduite. Nous sommes ici dans le domaine de la vraisemblance plutôt que dans celui de la nécessité.

Certes, cultiver la raison chez nos élèves demande qu'on s'occupe à la fois du raisonnement et du jugement. Mais la relation entre les deux est très complexe. Il est probable – nous ne savons trop comment – qu'il y ait une sorte d'osmose grâce à laquelle le raisonnement et le jugement s'interpénètrent de manière à ce qu'un certain jugement se retrouve dans tous les raisonnements et qu'un certain raisonnement se retrouve dans tout jugement. Ou encore, comme Santayana aurait pu l'exprimer, tous les jugements ont pour graine un raisonnement et tous les raisonnements ont pour fruit un jugement.

La conjonction du jugement créatif et du jugement critique nous permet d'avoir prise sur les choses, de la même manière que les mâchoires d'une paire de pinces qui se complètent pour serrer fermement un objet. Un exemple (pour des élèves de troisième et de quatrième année) serait l'exercice consistant à évaluer des analogies. On demande à l'élève de classer ou de ranger des séries d'analogies, des plus superficielles aux plus complexes. Elles illustrent ainsi une variété de jugements dont la créativité est incertaine. Les jugements évaluatifs de l'élève – à qui l'on demande d'en donner la raison – représentent les « mâchoires critiques » de la pince. En voici quelques exemples :

1. Les pensées sont au penseur ce que les souliers sont au cordonnier.
2. Glousser est à rire ce que pleurnicher est à pleurer.
3. Les mots sont au récit ce que les semences sont aux plates-bandes à fleurs.
4. Les idées sont aux enfants ce que la mémoire est aux adultes.
5. Remettre à ses parents un rapport de mauvaise conduite, c'est comme enlever un diachylon sur une plaie ouverte.
6. Mettre de la choucroute sur ta pizza, c'est comme mettre du *chow mein* dans ton lait fouetté.
7. Vouloir enseigner à quelqu'un à l'aide d'un examen, c'est comme gonfler le pneu d'une bicyclette à l'aide d'une jauge à pression.

Les élèves de 9 et 10 ans aiment bien qu'on leur demande d'apprécier les figures de rhétorique qu'on leur soumet ; bien plus, ils aiment inventer des tas d'exemples inédits d'analogies, de métaphores et de comparaisons. Ils doivent apprendre à se servir de façon judicieuse de cette nouvelle capacité critique. Portée à son extrême, elle peut atrophier la créativité : ce qui ne vaut pas mieux qu'un esprit d'invention sans la directionnalité ou la responsabilité.

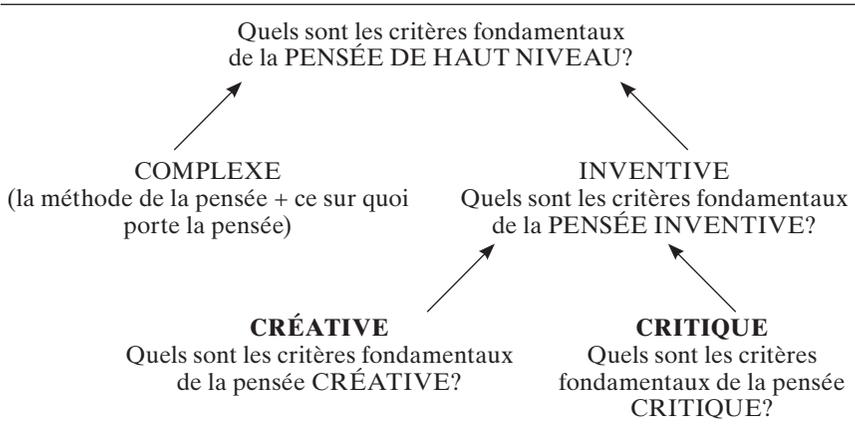
Ces cas extrêmes ne sont pas rares. Ils sont même très courants. La pensée critique débouche souvent sur la construction d'algorithmes exempts de jugements. D'autre part, la pensée créative peut emprunter la voie des heuristiques axées sur le seul succès, négligeant les moyens. À l'extrême, les algorithmes représentent le raisonnement sans jugement alors que les heuristiques représentent le jugement sans raisonnement.

Si les éducateurs acceptent l'idée que l'école doit cultiver tout autant le raisonnement que le jugement, ils doivent alors admettre l'importance de deux mesures pédagogiques particulières. La première consiste à encourager l'élève confronté à des contradictions qui le rendent perplexe, à trouver les principes qui rendent ces situations naturellement compréhensibles. Prenons le cas de l'élève perplexe devant l'expérience qui consiste à plonger un papier de tournesol dans un liquide inconnu qui le fait virer au rouge. En apprenant que le papier de tournesol se comporte ainsi, si et seulement s'il est plongé dans un acide, l'élève se rend compte que le comportement du papier de tournesol n'a rien d'anormal ; il découle, *comme une chose allant de soi*, du principe général qu'il vient d'acquérir.

La seconde mesure pédagogique est celle qui consiste à encourager la créativité de l'élève en l'incitant à préserver l'élément de surprise. Les choses étonnantes ouvrent la voie à de nouvelles découvertes et à de nouvelles surprises. Si la pensée critique tend à éliminer la surprise en nous montrant que ce qui nous rend perplexe découle de quelque chose qui va de soi, la pensée créative tend pour sa part à considérer la surprise comme la première d'une série toujours croissante de surprises à venir.

Sans doute, la meilleure façon de distinguer le jugement critique du jugement créatif est d'explicitier les questions types qui les précèdent. Le discours du penseur critique vise à formuler un jugement qui répond à la question : « Quelle est au juste la question ? » Le penseur créatif paraît, lui, guidé par la question : « Maintenant que j'ai inventé cette chose surprenante, de quelle question surprenante et inédite est-elle la réponse ? » Le penseur critique cherche donc une réponse à des questions qui dissipent les interrogations. Le penseur créatif cherche pour sa part des questions issues de réponses qui perpétuent l'interrogation. L'enseignant qui veut affermir le jugement de ses élèves doit stimuler ces deux formes de pensée tout en favorisant leur convergence (voir figure 1, page suivante).

FIGURE 1



1. Gouvernée par des critères déterminés\*
2. Contribue à formuler des jugements\*\*
3. Autocorrectrice\*\*\*
4. Sensible au contexte\*\*\*\*

1. Sensible aux divers critères\*
2. Contribue à formuler des jugements\*\*
3. Autotranscendante\*\*\*
4. Régie par le contexte\*\*\*\*

\* La pensée créative naît de la confrontation entre plusieurs critères pertinents en vive opposition les uns avec les autres.

\*\* À son point extrême, la procédure de la pensée créative est heuristique; c'est-à-dire qu'elle vise la réussite plutôt que la méthode.

\*\*\* La pensée créative est de nature dialectique en ce sens qu'elle naît de la synthèse créative de thèses et d'antithèses conflictuelles.

\*\*\*\* La pensée créative est régie par l'ensemble qualitatif de la situation où elle se présente. Elle transfère, par la suite, la totalité de la situation créative à la totalité du produit créatif.

\* La pensée critique élabore ses appréciations critère par critère. Ainsi, un texte peut recevoir une cote élevée du point de vue de la vérité; moyenne du point de vue de la cohérence; très basse du point de vue de sa portée significative.

\*\* À son point extrême, la pensée critique n'est qu'un algorithme, aussi méthodique qu'une machine. Le présupposé implicite est que la précision de la méthode assure le résultat.

\*\*\* La pensée critique est autocorrectrice au sens où elle n'éprouve pas de honte à se reconnaître faillible. Elle s'engage donc dans une recherche active de ses propres erreurs en vue de les corriger.

\*\*\*\* La pensée critique est une pensée souple en ce sens qu'elle reconnaît que des contextes variés requièrent des applications différentes des règles et des principes. Ainsi, le raisonnement légal cherche à être équitable et doit considérer les circonstances pertinentes.

## LA JONCTION DE L'UNIVERSEL ET DU PARTICULIER

Si l'on demandait à des étudiants du collégial ce qu'ils entendent par des expressions comme «raisonnement logique» et «jugement logique», ils répondraient sans doute par les exemples suivants:

1	2
Tous les Grecs sont humains.	Si quelqu'un est un homme, alors il est mortel.
<b><i>Tous les humains sont mortels.</i></b> Il s'ensuit que tous les Grecs sont mortels.	<b><i>Socrate est un homme.</i></b> Il s'ensuit que Socrate est mortel.

Pour un étudiant moyen, ce sont là des modèles. Ils présentent des différences. Il est intéressant de noter que, dans le premier exemple, les prémisses et la conclusion sont universelles alors que, dans le second, des prémisses universelles conduisent à une conclusion particulière. Le premier exemple mène à un jugement universel, alors que le second mène à un jugement particulier. Le second exemple semble donc plus proche de la «pensée critique» puisqu'il utilise la compréhension théorique pour une prise de décision pratique.

Le jugement logique n'est qu'un type de jugement parmi d'innombrables autres. Il en va de même pour le raisonnement logique: il n'est qu'un type de raisonnement parmi d'autres. Il y a par exemple le raisonnement de la-partie-et-du-tout et celui des moyens-et-de-la-fin. Assurément, nous raisonnons lorsque nous travaillons sur ce que nous connaissons, lorsque nous cherchons à étendre notre connaissance, à la justifier, ou à la rendre cohérente.

Si nous nous intéressons au raffermissement du jugement et du raisonnement en éducation, nous devons, à mon avis, nous intéresser à cette notion élargie de raisonnement et aux différents types de jugements: créatifs, critiques, particuliers et universels. Je ne cache pas ma prédilection pour l'établissement d'une communauté de recherche dans la classe qui réfléchit au matériel didactique le plus intéressant, comme des récits riches en concepts, qui incite l'élève à en construire d'autres par lui-même. Ce procédé lui permet à la fois d'exprimer son désir d'analyser pour le plaisir de l'entendement et de rivaliser avec d'autres tout au long de sa lecture, en réfléchissant comme ils le font.

Nous continuons à maintenir – avec raison – que la lecture et l'écriture doivent s'enseigner dans les cours de langue et de littérature. Mais si nous souhaitons mettre l'accent tout autant sur les aspects analytique,

créatif, universel et particulier, il nous faut alors – me semble-t-il – enseigner dans les cours des sciences humaines, la lecture et l'écriture mais aussi le raisonnement, l'expression verbale et l'écoute, surtout dans les cours de français et de philosophie.

La philosophie recèle, entre autres choses, un ensemble d'importants concepts. Ces concepts concernent toutes les sciences humaines, mais ce n'est qu'en philosophie qu'ils sont analysés, discutés, interprétés et clarifiés. Plusieurs d'entre eux représentent d'importantes valeurs humaines, comme celles de vérité, sens et communauté. On peut affirmer, en fait, que la philosophie est la dimension des valeurs humaines qui peut être conceptualisée et enseignée, de la même manière que l'artisanat est la dimension de l'art qui peut être conceptualisée et enseignée. À défaut d'examen philosophique, les conduites auxquelles renvoient ces concepts risquent de demeurer inarticulées et implicites. On convient à la lecture d'Homère que la conduite d'Agamemnon est juste. Mais qu'est-ce que la *justice*? Seule une discussion philosophique mettant en œuvre le processus de recherche dialogique permet de répondre adéquatement à cette question.

Je ne vois pas pourquoi on ne pourrait pas présenter les concepts concernés, sous une forme littéraire réelle et concrète d'abord, pour adopter, par la suite, une forme plus abstraite qui servirait à la discussion et à l'analyse. Si nous voulons en effet confronter les élèves à la relation de l'universel au particulier, nous devons les inciter à examiner, par exemple, à la fois l'amitié particulière (comme celle entre Achille et Patrocle ou celle entre David et Jonathan) et l'amitié en général. Ils ne doivent surtout pas se contenter des cas particuliers de vérité; on doit les inciter à aller plus loin et faire en sorte qu'ils se questionnent sur la vérité en général (la Vérité).

La philosophie à l'école élémentaire offre à l'élève un lieu de discussion publique qui lui permet de réfléchir tout autant à ses valeurs qu'à son agir. Grâce à cette réflexion, l'élève peut entrevoir comment rejeter les valeurs qui ne sont pas à la hauteur de sa propre échelle de valeurs et comment conserver celles qui le sont. La philosophie offre en effet un lieu de discussion publique où les valeurs sont soumises à la critique. Voilà sans doute une des principales raisons qui expliquent l'absence actuelle de la philosophie dans les classes de l'élémentaire, mais aussi la raison de sa récente réintroduction. Prenons le cas de la valeur de *tolérance*. Tant et aussi longtemps qu'un groupe social occupera une position de domination, les autres groupes plaideront pour plus de tolérance. La tolérance se présente ici comme un cas clair de vertu. Mais si aucun

groupe ne domine les autres, comme dans le cas des sociétés pluralistes, et qu'un groupe affirme qu'il tolère les autres, nous avons affaire à de la condescendance ou à de l'hypocrisie. Cela explique que la valeur de tolérance soit aujourd'hui démodée, alors qu'elle était d'une importance capitale à l'époque de John Locke et de Spinoza. Les élèves doivent être en mesure de discuter et de reconnaître ces différents contextes, de la même manière qu'ils doivent se demander à quel moment la loyauté devient du fanatisme aveugle ou dans quel cas la tempérance n'est qu'une façade de l'indifférence. Il paraît difficile de vouloir chercher à consolider le jugement de l'enfant si on ne l'encourage pas à examiner soigneusement les valeurs sous-jacentes.

## LES TROIS NIVEAUX DE JUGEMENT

En observant un chat courir à travers la pièce, suivi quelques instants après par un chien, un très jeune enfant pourrait bien poser les jugements suivants : 1) les chats et les chiens sont très différents ; 2) la course du chien est la cause de la course du chat (ou vice versa) ; et 3) les chiens n'aiment pas beaucoup les chats. En d'autres termes, certains, sinon tous ces jugements, pourraient être réalisés par un enfant qui serait, disons, au stade de l'acquisition du langage.

De plus, si nous considérons ce qui est en jeu dans la consolidation du jugement en contexte éducatif, nous pouvons retenir trois différents niveaux en rapport avec les rôles du jugement dans le processus de l'enseignement/apprentissage ainsi que dans la vie ultérieure de l'enfant. Je tiens à signaler que mon but ici n'est pas de proposer une hiérarchie des jugements. Je veux juste suggérer quelques distinctions pratiques qui peuvent s'avérer utiles dans le processus pédagogique.

Reprenons notre exemple de l'enfant avec le chat et le chien. Le premier jugement est un jugement de différence ; le second est un jugement causal et le troisième, un jugement éthique. Ces types de jugements sont l'expression de distinctions plus vastes : le jugement de différence appartient à une catégorie qui comprend le jugement de similitude et le jugement d'identité ; le jugement causal appartient à une catégorie qui comprend le jugement analogique, le jugement hypothétique et bien d'autres encore ; enfin, le jugement éthique appartient à une catégorie qui englobe le jugement social, esthétique, professionnel, technique, et de nombreux autres. Chacune de ces catégories, je les appellerai des jugements *génériques*, des jugements *médiateurs* et des

jugements *culminants*. Cela ne veut pas dire que certains jugements sont plus fondamentaux que d'autres, mais que ces trois types de jugements seraient requis dans la consolidation du jugement à l'école.

Dans le langage de tous les jours, ce que les gens paraissent désigner par le terme jugement, ce sont en règle générale les jugements éthiques, sociaux, politiques, esthétiques, etc., bref, les jugements culminants, ceux qui concernent directement des situations de vie. Par ailleurs, les gens semblent considérer que les jugements de différence, de similitude et d'identité sont très abstraits et éloignés de leur vie ; ils ont de la difficulté à voir la pertinence des questions de similitude et de différence lorsqu'il leur faut prendre une décision ou s'entendre entre eux. Ils ont également du mal à voir le rôle médiateur d'autres types de jugements lorsque vient le moment de prendre une décision ou de résoudre des problèmes.

La capacité à poser des jugements culminants peut être consolidée en exerçant les élèves aux jugements génériques et aux jugements médiateurs (en leur donnant aussi la possibilité de poser directement des jugements culminants). Grâce aux jugements génériques, nous pouvons leur permettre de faire des liens entre les choses ou faire des distinctions et marquer des différences. Cela leur permettrait ensuite de généraliser et d'individualiser. Les jugements génériques, bien qu'ils soient importants, sont trop formels pour qu'ils puissent servir à formuler *directement* des jugements culminants. Dans les situations extrêmement délicates et complexes qui exigent un jugement éthique, esthétique ou un jugement d'expert, le nombre de considérations supplémentaires est trop grand. Par exemple, s'il est clair à notre esprit que le meurtre appartient à la classe des actes moralement mauvais et punissables aux yeux de la loi, puisque le meurtre a beaucoup en commun avec tous les actes de cette même classe. Mais « avoir en commun » n'est pas identique à « appartient à la classe des... », qui est un jugement d'appartenance. Et même si nous invoquons ce dernier type de jugement, nous serions encore loin de pouvoir décider que ce que X a fait à Y est mal. En plus du problème d'appartenance, il y en a d'autres touchant la pertinence, l'instrumentalité, l'inférence, etc. Le problème de la pertinence émerge lorsqu'on se demande : « Était-ce un meurtre ou un cas de légitime défense ? » ; l'instrumentalité apparaît avec la question : « La mort d'Y est-elle la conséquence de ce que X a fait ? » ; l'inférence s'impose si la conclusion s'appuie sur les deux seules prémisses : « Tout meurtre est mauvais » et « X a commis un meurtre ».

Je soutiens donc que dans le cadre d'un programme visant à consolider le raisonnement et le jugement de l'enfant, la pratique à poser des jugements génériques devrait être continue et débiter dès les toutes premières années scolaires. La pratique des jugements médiateurs devrait commencer au moment où on le juge opportun. Enfin, on devrait retarder la pratique des jugements culminants jusqu'à ce que les élèves soient en mesure de poser des jugements génériques et médiateurs.

Je présente ci-dessous une brève caractérisation des jugements de chacun des niveaux qui ne prétend pas leur rendre entièrement justice. De nombreux ouvrages ont en effet été consacrés à chacun d'eux, et malgré cela, tout n'a pas encore été dit à leur sujet. Quant aux jugements culminants, le sujet est si vaste et si riche que je ne m'attarderai même pas à essayer d'en caractériser le contenu.

## ■ LES JUGEMENTS GÉNÉRIQUES

### ■ LE JUGEMENT D'IDENTITÉ

Lorsque les similitudes augmentent, elles approchent la condition d'identité. L'identité est donc le point limite de la similitude. En langage naturel, on exprime l'identité par des expressions comme «est égal à» ou «est la même chose que». Toutes les équations mathématiques admettent le principe d'identité. Nous faisons la même chose lorsque nous nous exprimons au moyen de tautologies, de définitions et de synonymes. La question de savoir si deux choses différentes peuvent néanmoins être identiques, ou si une chose peut être identique à elle-même, est l'objet d'une controverse philosophique.

### ■ LE JUGEMENT DE DIFFÉRENCE

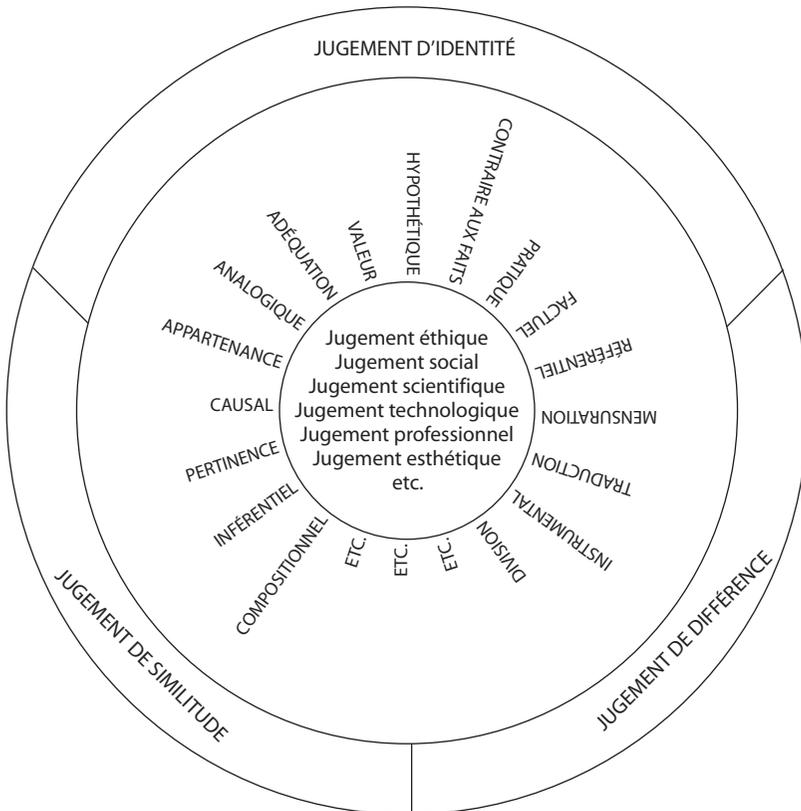
C'est l'un des rares types de jugement qui ont leur propre nom («distinctions»). Sous ce type de jugement, on retrouve les discriminations de tout genre : perceptuelles (observer, c'est distinguer), conceptuelles et logiques. Les distinctions sont des jugements de non-ressemblance élémentaire ou de simple différence. Lorsqu'on les combine à un jugement d'appartenance (c'est-à-dire avec l'inclusion ou l'exclusion), ils donnent des propositions catégoriques du type «Aucun S n'est P» ou «Certains S ne sont pas P». Lorsqu'elles sont exprimées sous forme relationnelle, on a les expressions «n'est pas semblable à» «est différent

de» et «n'est pas le même que»; elles peuvent également exprimer des comparaisons plus explicites telles que «est plus heureux que», «est plus long que» ou «est moins sécuritaire que».

### LE JUGEMENT DE SIMILITUDE

Ce type de jugement concerne de simples et primitives ressemblances. Combiné au jugement d'appartenance, il engendre aisément des propositions catégoriques du type: «Tout S est P» et «Certains S sont P». L'acte de comparaison qui identifie une similitude entre des choses s'exprime par «est semblable», «ressemble» et «est similaire» (voir figure 2).

**FIGURE 2 – La roue du jugement**



Sur la jante : les jugements génériques  
Sur les rayons : les jugements médiateurs  
Sur le moyeu : les jugements culminants

## LES JUGEMENTS MÉDIATEURS

### LE JUGEMENT COMPOSITIONNEL

C'est tout simplement un type de jugement qui déclare que quelque chose fait partie (ou ne fait pas partie) d'autre chose. On l'exprime à l'aide d'expressions du genre «fait partie de», «appartient à», «est un composant de», etc. Combiné à une inférence invalide, ce jugement de la «partie-et-du-tout» donne lieu au sophisme dit de «composition», comme dans : «Si les traits d'une personne sont beaux, alors il a un beau visage.» Le problème ici n'est pas que son visage soit constitué des traits de sa personne, mais qu'à partir d'eux, on puisse logiquement inférer la beauté du visage.

### LE JUGEMENT INFÉRENTIEL

En raisonnant, nous essayons de mettre de l'ordre dans notre connaissance, de la justifier ou de l'accroître. L'inférence est d'une très grande importance dans l'accroissement de la connaissance. Lorsque nous sommes sûrs que nous préservons la vérité quand nous passons de ce que nous connaissons à ce que nous ne connaissons pas, le jugement inférentiel est considéré comme une *déduction*. Dans le cas contraire, le jugement inférentiel est une *induction*. Par ailleurs, l'inférence déductive est gouvernée par des règles, alors que, dans le meilleur des cas, l'inférence inductive est guidée par des règles. Un jugement inférentiel s'exprime souvent par des locutions du genre «il s'ensuit que» et «signifie que». Pour bon nombre de logiciens, la non-synonymie de ces expressions représente une pierre d'achoppement.

### LE JUGEMENT DE PERTINENCE

La notion de pertinence est certes vague et floue, mais c'est malgré tout une notion extrêmement utile. En effet, la réflexion se perd souvent en des considérations qui se révèlent finalement non pertinentes. Il n'est pas surprenant, à cet égard, que plusieurs «sophismes informels» de raisonnement soient en fait des «sophismes de pertinence». (Cela vaut également pour les sophismes formels, comme celui de «l'affirmation de l'antécédent»). Supposons que «Si mon chat est malade, alors il miaule» soit vrai. Si l'on affirme maintenant que mon chat *n'est pas* malade, il ne s'ensuit rien, parce que ce que fait mon chat lorsqu'il est malade ne nous

dit rien sur ce qu'il fait lorsqu'il va bien.) Il va de soi que les jugements de pertinence doivent considérer le nombre et l'importance des liens entre les éléments de la situation sous examen.

### LE JUGEMENT CAUSAL

Ce type de jugement va du simple énoncé de la relation de cause à effet, tel que « Le caillou a brisé la vitre de la fenêtre », à l'explication complète et détaillée. Le jugement causal peut s'exprimer par de multiples verbes, tels que « produire », « créer », « engendrer », « affecter », « effectuer », etc.

### LE JUGEMENT D'APPARTENANCE

Ces jugements établissent des classifications et s'expriment par des énoncés affirmant que tel élément ou telle classe appartient à une autre classe. (Il n'est évidemment pas facile de distinguer le jugement d'appartenance du jugement compositionnel.) Le jugement d'appartenance se fonde sur des critères précis qui, eux, se fondent sur des définitions génériques. Dès que nous exprimons le cas d'une relation familiale de classe, nous formulons un jugement d'appartenance. « Marie est une fille » et « Marie est une Tremblay » sont des jugements d'appartenance.

### LE JUGEMENT ANALOGIQUE

Cette catégorie de jugements est vaste et importante. Il y a les analogies exactes, comme les proportions arithmétiques (3 est à 5 ce que 6 est à 10), et les analogies vagues telle « Le pouce est à la main ce que le gros orteil est au pied ». Ces exemples nous portent à croire que les analogies reposent sur les jugements d'identité et de similitude. Quoi qu'il en soit, le jugement analogique constitue une catégorie de jugements de la plus haute importance dans tous les domaines de la recherche. Il est au cœur de l'inférence inductive. Nous raisonnons par analogie lorsque nous inférons, à la suite de l'observation répétée d'une caractéristique particulière dans de nombreux cas semblables, qu'il est probable qu'un nouveau cas, similaire aux précédents, possédera la caractéristique en question. Dans le domaine de l'invention pure, que ce soit en art, en science ou dans le monde de la technologie, il n'y a pas de mode de jugement plus utile que le jugement analogique.

## LE JUGEMENT D'ADÉQUATION

Le jugement d'adéquation couvre le domaine du bon ajustage jusqu'à ce qui est *équitable*. Ce ne sont pas des règles précises qui nous guident lorsque nous posons un tel jugement mais plutôt l'ensemble du contexte d'enquête concernée, tel qu'il nous est révélé par notre tact, notre goût ou notre sensibilité. Quand nous modelons, façonnons ou ajustons une action à un contexte, nous exprimons un jugement de convenance. Lorsque nous disons d'une personne qu'elle «manque de jugement», c'est un défaut de jugement de ce genre que nous évoquons.

## LE JUGEMENT DE VALEUR

Lorsque nous comparons les choses sous l'angle de leur valeur (lorsque nous disons, par exemple, «est mieux que», «est plus beau que», «est plus charmant que», «est plus noble que», «est mieux fait que»), en nous servant de critères comme l'originalité, l'authenticité, la perfection, la cohérence, etc., nous formulons des jugements de valeur. Si nous jugeons les mêmes choses par d'autres critères, nous formulons alors un jugement factuel, un jugement d'appartenance, ou tout autre type de jugement. L'analyse des jugements de valeur et des critères servant à les formuler s'appelle la *critique*.

## LE JUGEMENT HYPOTHÉTIQUE

Ces jugements ne désignent pas de simples possibilités, mais le jugement des conséquences d'événements possibles. «Il peut pleuvoir demain» n'est pas un jugement hypothétique, «S'il pleut demain, les cultivateurs vont être contents» en est un. Les jugements hypothétiques de la forme «Si... alors...» sont par conséquent des assertions soumises à des conditions explicites, et on les appelle aussi des jugements conditionnels.

## LE JUGEMENT CONTRAIRE-AUX-FAITS

Si le jugement hypothétique nous dit quelle conséquence suivra si une certaine condition se trouve remplie, le jugement contraire-aux-faits veut, lui, nous éclairer quant à ce qui se serait produit si les choses avaient été autrement qu'elles le sont en réalité. Si quelqu'un affirme: «Si les nazis avaient gagné la Seconde Guerre mondiale, ils auraient dominé le monde pendant 2000 ans», il fait un jugement contraire-aux-faits. Les jugements contraires-aux-faits sont particulièrement utiles lorsqu'il s'agit de formuler

des lois scientifiques car ils peuvent démontrer que ces lois restent valides même en l'absence de certaines conditions actuelles. S'il y avait des habitants sur Mercure, ils expérimenteraient une force gravitationnelle qui se calculerait de la même manière que nous calculons la force qui s'exerce sur Terre.

### LE JUGEMENT PRATIQUE

Un jugement pratique s'appuie sur la façon habituelle de comprendre à partir des procédures opérationnelles régulières dans des activités, tels domaines ou telles matières déterminées. Le cultivateur émet un jugement pratique lorsqu'il décide du moment de la récolte; il en va de même pour le juge de paix lorsqu'il décide de poursuivre de prétendus malfaiteurs; ou encore, le prêtre qui décide de prononcer une certaine homélie pour une certaine occasion. Le jugement pratique, bien qu'il ne soit pas mécanique, est orienté par des habitudes, des pratiques courantes, des coutumes et des traditions qui, tout en laissant place à la liberté, la délimitent de près. Parfois, le jugement pratique et le jugement d'adéquation sont complémentaires; ils travaillent pour ainsi dire la main dans la main; à d'autres moments, on peut les remplacer l'un par l'autre. On peut mettre de côté la pratique établie et chercher alors à examiner le cas qui nous occupe pour lui-même; ou bien on peut décider de procéder comme on a fait avec les autres cas qui lui ressemblent.

### LE JUGEMENT FACTUEL

Un jugement factuel est un jugement qui détermine s'il y a suffisamment d'évidences pour conclure que quelque chose est, de fait. La question est complexe parce qu'entre autres choses elle porte sur ce qui doit compter comme *preuve* (par opposition au simple témoignage) ou encore, sur l'habileté à bien juger lorsque la preuve est *suffisante*. Celui qui déclare que cela est un fait doit se soucier de savoir si la preuve dont il dispose lui permet de justifier son affirmation.

### LE JUGEMENT RÉFÉRENTIEL

De nombreux jugements d'identité et de similitude découlent d'actes de comparaison à partir desquels on conclut que les entités examinées *correspondent* les unes aux autres. D'autres actes de comparaison révèlent que certains termes (par exemple, des signes) se réfèrent à ou représentent autre chose. Il y a des cas de chevauchements: la carte

géographique du Japon représente le Japon et y correspond, alors que le mot « Japon » ne fait que représenter le Japon. Par ailleurs, deux figures géométriques congruentes correspondent l'une à l'autre sans que l'une soit la représentation de l'autre.

### LE JUGEMENT DE MENSURATION

Nous faisons très souvent des distinctions sur la base de contrastes aisément observables. Nous distinguons, par exemple, le chaud du froid, le jour de la nuit. Si nous désirons un moyen plus précis pour graduer ces différences notables, nous construisons une échelle de température et nous divisons la journée en heures, minutes et secondes. Par ailleurs, nous pouvons traiter les degrés ou les gradients comme des unités et superposer à la structure qualitative des choses une structure quantitative. C'est cette structuration quantitative du monde qui rend possibles les jugements de mensuration et de proportion.

### LE JUGEMENT DE TRADUCTION

De la même manière qu'un jugement inférentiel conserve la vérité des prémisses dans la conclusion d'un raisonnement, le jugement de traduction conserve une part substantielle de la *signification* lors d'un changement de contexte. Après avoir rédigé un paragraphe, on peut se rendre compte que ce qu'on voulait dire aurait pu tout aussi bien être rendu par un dessin ou un graphique. « Le chat est sur la table » (en français) conserve la signification de « *The cat is on the table* » (en anglais). Bon nombre de jugements de traduction sont gouvernés de façon stricte par des règles, comme lorsqu'on standardise les phrases du langage naturel dans les formes canoniques des énoncés de la logique classique. Tout comme le capital, la signification a donc une valeur d'échange et le jugement de traduction est un jugement quant à la validité de ces échanges dans l'économie globale de la signification.

### LE JUGEMENT INSTRUMENTAL

Ce jugement régit l'ajustement des moyens aux fins et des fins aux moyens. On confère parfois à cet ajustement un statut très élevé et on le considère comme un composant essentiel de la rationalité. Quoiqu'il en soit, on peut soutenir que les jugements instrumentaux sont ces solutions ou décisions qui magnifient les aspects culminants de l'expérience.

## LE JUGEMENT DE DIVISION

Nous avons commencé notre survol des jugements médiateurs par le jugement compositionnel et nous terminerons par sa contrepartie, à savoir le jugement de division. En portant un jugement de division, nous décidons si une propriété d'une totalité quelconque est aussi la propriété des parties de cette totalité. (On commet le sophisme de la division lorsqu'on suppose que ce qui est une propriété du tout *doit nécessairement* être une propriété de ses parties. Chicago a la réputation d'être une ville venteuse; il ne s'ensuit cependant pas que ses habitants sont «venteux». Le sang est rouge; les particules du sang ne sont pas nécessairement rouges. L'eau est humide, mais cela ne signifie pas qu'elle est composée d'hydrogène humide et d'oxygène humide.) Aussi déraisonnables que soient les sophismes de la composition et de la division, ils ne sont pas plus déraisonnables que les raisonnements de ceux qui supposent que tout ce qui comporte une qualité esthétique doit nécessairement être composé d'éléments non esthétiques, ou encore ceux qui supposent que tout ce qui est moral doit être composé d'éléments non moraux. Le domaine des jugements invalides de composition et de division est décidément très vaste...

Je n'ai aucune idée du nombre de types de jugements qu'il peut y avoir au niveau des jugements médiateurs. Mon but n'était pas d'en faire la liste exhaustive (voir figure 1). Je ne voulais qu'indiquer leur immense importance formatrice lorsqu'on songe à consolider le jugement des élèves dans les différents chemins de la vie qu'ils pourront emprunter. Il me semble qu'on va vers un échec si l'on croit qu'un type de jugement culminant, comme le jugement éthique, peut être raffermi, soit 1) par le seul examen des principes éthiques, sans explorer la pratique, soit 2) en ne s'exerçant qu'à formuler des jugements éthiques, laissant de côté la pratique des jugements génériques et médiateurs.

Il me semble d'ailleurs utile de mentionner que la différence d'une habileté, le jugement constitue une minuscule représentation de la personne qui le formule, dans la mesure où chaque jugement est l'expression de la personne qui le formule tout en étant une évaluation de la situation ou de l'état du monde sur lequel il porte. Nous sommes ce que sont nos jugements; nous ne sommes pas différents d'eux. C'est ce qui explique que le travail de raffermissement du jugement a pour conséquence le développement de soi comme personne.

Le jugement, tout comme Janus, a deux visages opposés, l'un appréciatif, l'autre expressif. L'un déclare quelque chose à propos du monde, l'autre révèle au monde la personne que l'on est.

Cette dichotomie constitue un énoncé général de ma façon d'aborder le jugement: toute conduite qui exprime quelque chose de la personne tout en réalisant une appréciation du monde est en soi un jugement, que cette conduite soit une action, un comportement, une création ou un dire. Je ne restreins donc pas le jugement aux seules assertions verbales (bien que dans le contexte d'une salle de classe, les jugements prennent généralement cette forme).

Dans le domaine du jugement, étudier ces deux visages de Janus revient à dresser un inventaire de fonctions. Conséquemment, déclarer des choses à propos du monde, que ce soit au moyen de descriptions ou d'évaluations, c'est aussi suggérer des fonctions qui coïncident avec des aspects de la recherche cognitive tels que :

- contraster (des différences)
- faire une comparaison (trouver des similitudes)
- discerner (des relations)
- définir (des limites)
- faire un choix (pertinent)
- recourir (à des critères)
- évaluer (ce qui est le mieux)
- peser (le pour et le contre)
- procéder à une constatation (de faits)
- dresser un ordre (de priorités)
- attribuer (la responsabilité)
- équilibrer (ses intérêts)
- établir une approximation (rationnelle)
- faire une synthèse (des détails)
- clôturer (un débat)
- en arriver à une décision (dans un démêlé)
- tirer la conclusion (d'un argument)
- mettre fin à l'incertitude
- atteindre l'achèvement (d'une recherche)
- etc.

Par ailleurs, dans la mesure où le jugement nous révèle comme personne, il comporte :

- une déclaration (sur la signification)
- la révélation (de perspectives)
- le dévoilement (de suppositions)
- l'expression (d'un état d'esprit)
- etc.

## LE JUGEMENT ET LE CADRE ÉDUCATIF

Quand nous nous proposons d'éduquer le jugement, nous devons encourager les enfants à agir de la manière mentionnée à la fin de la section précédente. Les comportements ou performances concernés doivent d'ailleurs faire l'objet d'une pratique régulière. Pour faciliter cette pratique, et ainsi raffermir le jugement chez l'enfant, nous devons prêter une attention particulière aux dimensions éducationnelles suivantes :

1. l'élaboration du programme d'études
2. la conception d'une pédagogie appropriée

J'aimerais commenter brièvement chacun de ces domaines d'exigences ou dimensions.

### L'ÉLABORATION DU PROGRAMME D'ÉTUDES

Un programme d'éducation au jugement se divise en *unités de recherche* car c'est dans un contexte de recherche que le jugement peut le mieux se développer. Chaque unité débute par une expérience de type littéraire, esthétique, philosophique, scientifique ou autre. L'expérience choisie doit toutefois présenter des problèmes à résoudre qui expriment, en suspens, les diverses ambiguïtés, anomalies, contradictions, énigmes, etc., qu'elle contient. Dans toute expérience de cet ordre, nous trouvons aussi, en suspensions irrésolues, des fils cognitifs et affectifs, factuels et évaluatifs, etc. Tous ces aspects de l'expérience exigent à grands cris, pour ainsi dire, qu'on établisse des distinctions et des connexions entre des domaines, comme le psychologique et le physique, l'esthétique et l'éthique, le logique et l'existential. Chaque unité de recherche devrait en conséquence comporter de nombreuses *invitations au jugement*, dont quelques-unes auxquelles aucun élève ne puisse résister.

Tout comme les observations, les jugements sont investis de théories. Or, les jugements sont particulièrement chargés par des théories de l'esprit, des théories de la pensée. Quelques auteurs qui travaillent dans le riche vignoble de la psychologie du développement ont démontré ces dernières années que même le très jeune enfant possède une théorie de l'esprit et que celle-ci concerne tout ce qu'il dit, fait ou fabrique. Puisqu'on ne saurait éliminer ces théories – nous n'avons d'ailleurs aucune raison de le faire – notre seul recours est d'amener l'élève à réfléchir à ses propres théories et à les perfectionner. Pour ce faire, il faut que les exercices proposés dans une unité de recherche traitent, d'une façon ou d'une autre, de l'expérience mentale de manière à faire émerger cette dernière à la conscience de l'élève. En d'autres termes, ces exercices doivent permettre à l'élève de prendre conscience de sa propre conscience, ce qui l'habilitera à décrire, à expliquer, à classer et à comprendre les phénomènes mentaux comme il décrit, explique, classe et comprend les phénomènes physiques.

Cela signifie que les exercices de jugement devraient comporter des questions du genre : Quelle différence y a-t-il entre souhaiter et espérer ? Est-il possible qu'une personne soit à la fois gentille et cruelle ? Est-ce que tous les gens que tu aimes sont tes amis ? Est-ce que tous tes amis sont des gens que tu aimes ? Te sens-tu navré si tu fais quelque chose sans éprouver de la culpabilité à le faire ? Peux-tu savoir quelque chose sans que tu y croies ?

On remarquera que chacune de ces questions met en œuvre des *relations*. Il est en effet difficile d'imaginer un jugement qui n'implique pas de relations. Cette caractéristique du jugement ne représente aucunement une difficulté, elle permet au contraire d'en tirer un excellent parti : on découvrira que les invitations au jugement deviennent plus fécondes lorsque les jugements comportent des relations entre relations et pas simplement des relations entre des termes. Il est fort profitable, en ce sens, de concevoir pour les élèves des exercices analogiques à évaluer et à critiquer. En voici quelques exemples :

*L'amour est à la haine ce que l'orgueil est au désespoir.*

*Mon esprit est à mon cerveau ce que la lumière est à l'ampoule électrique.*

*Le conducteur est à son auto ce que le cavalier est à son cheval.*

*Le sang est au cœur ce que l'air est aux poumons.*

Voilà d'alléchantes invitations à l'élaboration de contre-exemples.

Ces exercices peuvent être arrangés, en effet, de façon à ce que l'élève les considère inexacts, ce qui constitue une première étape dans la recherche d'un bon jugement.

En général, les phénomènes mentaux sont des sujets idéaux pour l'exercice du jugement car ils sont pour la plupart imprécis, inexacts, informes, indistincts et ambigus. Comme toutes les situations peu ou mal structurées, ils requièrent de la prudence et ne peuvent qu'être abordés de façon approximative ; ils sont donc faits sur mesure pour former le jugement. Comment formuler ou résoudre, en effet, un problème mal défini sans l'aide du jugement ?

### LA CONCEPTION D'UNE PÉDAGOGIE APPROPRIÉE

Quant à la pédagogie qui répond le mieux aux seules nécessités de la consolidation de jugement, je dirai seulement que rien ne surpasse l'approche de la « communauté de recherche ». Je sais que cette pédagogie peut recevoir d'autres vocables ; il y a par exemple « l'approche d'investigation de groupe » de Sharan<sup>2</sup>. Cette pédagogie diffère de l'apprentissage coopératif en ce qu'elle implique *aussi bien* des activités de recherche que l'apprentissage coopératif et, comme je l'ai dit plus tôt, l'éducation au service du jugement *doit* avoir pour cadre celui de la recherche. Mais j'ai discuté ailleurs en long et en large de l'approche de la « communauté de recherche », de sorte que je ne vois pas l'utilité d'y revenir<sup>3</sup>.

Priver l'enfant des idées, des raisons et des critères du jugement tout en attendant de lui qu'il juge correctement, c'est comme le priver d'air en espérant qu'il ne suffoque pas. Je ne vois pas d'autre façon de rendre accessibles ces outils intellectuels aux enfants que par le biais d'une série de cours de philosophie, réaménagés de telle manière qu'ils leur soient accessibles. Si on ne leur donne pas la facilité de comparer et d'opposer les raisons que les gens invoquent pour qualifier les choses de vraies et de bonnes, comment pouvons-nous espérer qu'ils sachent ce dont ils parlent lorsqu'on leur demande de nous dire quels énoncés sont vrais et quels autres ne le sont pas ou quelles choses sont bonnes et quelles autres ne le sont pas ?

- 
2. Sharan, S. (1990). «The Group Investigation Approach to Cooperative Learning: Theoretical Foundations», dans M. Brubacher, R. Payne et K. Ricketts (dir.), *Perspectives on Small Group Learning*, Oakville (Ontario), Rubicon.
  3. Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*, New York, Cambridge University Press.



# LES OBSTACLES À LA FORMATION DU JUGEMENT À L'ÉCOLE

**Pierre Lebuis**

Université du Québec à Montréal

Hier soir, Matthew Lipman était heureux de me dire qu'il m'avait joué un bon tour, puisque le texte que j'avais reçu et sur lequel je devais réagir n'était pas le bon<sup>1</sup>. Ayant travaillé avec des enseignantes et des enseignants en milieu scolaire en empruntant les perspectives de Schön sur la réflexion, je réfléchirai donc *dans l'action* et je tenterai de réagir spontanément aux propos contenus dans le nouveau texte que Lipman vient de nous présenter.

- 
1. Matthew Lipman avait au préalable soumis un texte à tous les participants du colloque. Il s'agit du chapitre de *Thinking in Education* que le lecteur retrouve comme chapitre 5. Toutefois, lors de sa communication, l'auteur a présenté un autre texte, beaucoup plus court, «Education for Judgment». C'est ce qui explique la surprise de Pierre Lebuis (NdÉ).

Je pense qu'il y a beaucoup à dire sur ce dernier texte. Je ne voudrais pas pour autant faire une présentation trop longue. Je voudrais surtout soulever quelques points sur lesquels on pourrait poursuivre la réflexion ensemble, tout en cherchant à illustrer la perspective présentée. Le texte que j'avais reçu offrait un aperçu de ce qu'on peut entendre par jugement, au lieu de présenter comment on peut le former. Je suis donc heureux de constater que le texte présenté ce matin va dans le sens attendu et aborde davantage les questions de la formation du jugement.

Le projet que Matthew Lipman a développé au cours des années, qu'on appelle Programme de philosophie pour enfants, constitue vraiment à mes yeux un point d'ancrage fort important pour développer le jugement.

Je voudrais faire une petite parenthèse à propos de l'intérêt de me retrouver ici en présence de Matthew Lipman, de Pierre Angers ainsi que de Olivier Reboul, tous des penseurs qui ont influencé ma pratique éducative et ma collaboration au CIRADE qui se poursuit, comme le mentionnait Anita Caron, depuis dix ans.

Angers représente pour moi la réflexion sur l'activité éducative. Quand j'ai commencé mes études universitaires en enseignement, la réflexion sur l'activité éducative, axée sur le «s'éduquant», a été une de mes grandes sources d'inspiration. L'expression «le s'éduquant», plus utilisée aujourd'hui, rappelle que le sujet qui se forme, qui s'éduque, constitue le centre de l'éducation. Cette approche organique de l'organisation m'a habité continuellement dans ma propre pratique de l'enseignement et a été une de mes grandes sources d'inspiration. J'ai commencé à enseigner au secondaire au début des années 1970, inspiré par cette approche opposée à une approche purement mécaniste qui malheureusement laisse encore, me semble-t-il, beaucoup de traces dans notre système d'éducation.

Ces textes sur l'activité éducative d'Angers datent de quelque vingt ans, et je pense que nous devons encore essayer d'incarner nos principes pédagogiques, nos visées éducatives, comme la formation du jugement, en une pratique effective.

Je voudrais aussi ajouter que les propos de Reboul m'ont inspiré depuis plusieurs années avec cette idée – il pourrait toujours me reprendre – de donner une fin à l'éducation qui permettrait à chacun de devenir un membre adulte de l'humanité. D'autre part, ses propos m'ont permis, après m'être centré sur le sujet qui s'éduque, de réhabiliter l'acte d'enseigner. Pendant longtemps l'approche exclusivement

organique de l'éducation semblait mettre, en effet, tout le focus sur le sujet qui s'éduque, nous disqualifiant presque dans notre rôle de responsables pédagogiques. Les propos de Reboul, axés sur ce qu'est un enseignement véritable, nous permettent, à partir d'une réflexion sur ce que signifie apprendre, de préciser la nature de l'intervention pédagogique. Cette perspective se concrétise dans le projet de Lipman où l'élève est appelé à apprendre à penser par lui-même et où l'enseignant est invité à développer un mode d'intervention pédagogique qui favorise le développement du jugement. C'est donc une heureuse intégration d'un projet proprement philosophique et d'un projet pédagogique que nous propose Lipman.

Tout en vous faisant part d'une expérience avec le Programme de philosophie pour enfants, je vous propose de réfléchir ensemble sur ce que j'appellerais des *obstacles* à la formation du jugement dans le cadre scolaire. Ici, au CIRADE, nous avons commencé à travailler avec le Programme de philosophie pour enfants dans le contexte de l'éducation morale, mais très vite nous nous sommes rendu compte qu'il fallait déborder le cadre restreint de la classe dite d'«enseignement moral»; de toute façon le projet d'éducation morale en milieu scolaire déborde nécessairement le cours d'enseignement moral. Peut-être y a-t-il, dans le découpage disciplinaire, un premier obstacle à ce qu'on pourrait appeler la formation du jugement. Ce découpage disciplinaire dans lequel on est enfermé compartimente trop souvent les savoirs. Cela est déjà assez grave au primaire, mais au secondaire c'est le «boutte du boutte», comme on dit en bon québécois. Les disciplines enseignées constituent de vrais tiroirs: les élèves viennent dans un cours de français pour faire du français, et puis après, c'est fini, le français n'existe plus. Ils viennent réfléchir en enseignement moral ou en enseignement religieux, mais à part ça, on ne réfléchit plus; et surtout, ces réflexions consistent à décider de quoi il faut parler pour avoir de belles valeurs et ainsi faire plaisir au professeur, pour ensuite tout oublier. Cette compartimentation nous pose un problème parce que les enseignants, particulièrement au secondaire, sont souvent eux-mêmes dans une perspective compartimentée. Ils ne savent même pas ce que leurs élèves reçoivent comme formation dans les autres champs disciplinaires.

Un autre obstacle est ce que j'appellerais la fermeture relative des programmes. Je pense qu'on a actuellement au Québec une philosophie de l'éducation, des visées éducatives, des buts dans les programmes qui sont excellents. La formation du jugement, l'intégration des valeurs, la découverte de soi comme personne, de l'autre comme personne, l'intégration sociale, on retrouve tout ça dans les objectifs généraux des

programmes. C'est quand on regarde la structure des programmes, les guides pédagogiques et, de façon encore plus évidente, le matériel didactique, qu'on retrouve un rétrécissement disciplinaire, avec tous les travers d'un enseignement hiérarchisé et systématisé. En commençant par A, et en continuant par B, C, D, il n'y a plus d'espace pour autre chose que les contenus strictement disciplinaires. Une question se pose donc : comment, dans la structure actuelle, créer l'espace qui permet de réfléchir, qui permet d'aborder les matières de manière à réfléchir sur elles de façon significative ? Je pense que la réponse réside beaucoup dans un renouvellement des approches éducatives et des pratiques pédagogiques. Sans élaborer plus qu'il ne le faut, je voudrais dire qu'à mes yeux, une des pistes à explorer consiste en l'idée d'une pratique éducative réflexive où les mots clés peuvent être *apprendre à délibérer, à réfléchir*. Réfléchir ensemble en communauté de recherche me paraît essentiel, mais il faut aussi relever le défi de développer des modèles non seulement de l'enseignement, mais aussi de la formation d'enseignants et d'enseignantes ainsi que des modèles de recherche en éducation qui vont dans le sens de cette expérience de délibération et d'objectivation des délibérations. Il faudrait une pratique de la réflexion en classe ainsi qu'une pratique de la réflexion sur cette pratique éducative. En d'autres termes, qu'on réfléchisse sur la pratique de la réflexion en classe, tout en réfléchissant sur la pratique de la réflexion en tant que responsable. Ces idées ne sont que des pistes. Je pense que le matériel de l'approche de Philosophie pour enfants nous procure une occasion de créer un espace qui ouvre à ces dimensions.

Je vais finir par une illustration qui va vous permettre de voir ce qu'il est possible de faire et les obstacles qu'on y rencontre. Récemment, je suis allé dans une classe d'enseignement moral au secondaire où nous utilisons le roman *La découverte de Harry Stottlemeier*. Avant que je me présente en classe, différents échanges avaient eu lieu autour de ce que signifie « penser ». Par exemple, un débat avait été engagé autour de la question suivante : « D'où viennent les pensées ? » Dans un premier temps, certains élèves réagissaient en disant : « Il n'est pas nécessaire de parler de cela ! Tout le monde le sait, c'est évident, ça vient du cerveau ! » Mais, après une bonne heure de discussion, le rapport entre la pensée et le cerveau n'était cependant plus si clair.

Par la suite, j'ai animé quelques séances. Le débat portait sur un petit épisode que l'on retrouve dans le roman. Je vous raconte d'abord l'épisode.

Il s'agit d'une fille, France, qui veut entrer dans la classe alors qu'elle s'est un peu retardée en attachant un lacet de soulier. À l'instant où elle tente d'entrer dans la classe, deux garçons se pointent devant la porte et l'empêchent de passer. Le texte suggère qu'ils font ça peut-être parce qu'elle est une fille. Le texte suggère aussi que France se demande si c'est parce qu'elle est une fille ou si c'est parce qu'elle est noire que les gars font ça. Finalement, elle entre en bousculant ses camarades. C'est à ce moment-là, bien sûr, que le professeur se retourne, et, évidemment, c'est elle qui se fait chicaner. Elle ne dit pas un mot, monte sur un pupitre et rejoint sa place en marchant d'un pupitre à l'autre. L'épisode se termine comme ça, on ne sait donc pas comment le professeur va réagir.

Je vais maintenant vous raconter brièvement comment s'est déroulé l'échange, pour vous montrer comment une approche, que je crois ouverte, permet de considérer l'élément réflexif de débats structurés en classe et comment il est aussi possible de réfléchir avec les enseignants à ce qui se passe lors de ces débats. Au départ, deux élèves avaient proposé au groupe de revenir sur cet épisode. Le premier souhaitait aborder la question de la taquinerie et identifier les raisons qui avaient incité les gars à taquiner France. L'autre élève avait relevé l'injustice de l'enseignante à l'égard de France. Pour le même épisode, il y avait donc deux sujets possibles de discussion à partir de deux intérêts. Le débat a porté tout d'abord sur l'injustice de l'intervention du professeur et sur les moyens qu'il aurait pu prendre pour empêcher cette injustice. Par exemple, il aurait pu prendre la peine de vérifier plus précisément ce que la fille et les gars avaient fait. En même temps, les élèves ont flairé que les gars eux-mêmes n'avaient pas été bien justes dans tout ça. C'est lorsque les élèves se sont mis à explorer les raisons possibles des agissements des gars que le débat a pris une tournure qu'on pourrait qualifier de « pensée créative ». Ils ont dépassé les idées suggérées dans le texte pour explorer d'autres causes possibles de l'action. Par exemple, ils ont évoqué la possibilité que les gars se sentaient supérieurs, parce qu'ils étaient des gars, ou parce qu'ils étaient blancs. Les élèves ont aussi mentionné la possibilité que les gars aient été jaloux parce que la fille était peut-être bonne en classe. Ils se sont ainsi mis à supposer des choses et à essayer de comprendre l'action des gars à partir de suppositions qu'ils faisaient. Ils ont aussi conçu la possibilité d'une vengeance, en supposant qu'il s'était passé quelque chose avant. Ou encore – et cette possibilité nous a permis d'avoir bien du plaisir – que France devait être bien attirante, et que les agissements des gars étaient une façon de la « tâter » un peu. J'ai eu droit, par la suite, à une bonne heure d'échanges avec eux au sujet de l'idée que face à une jolie fille on ne peut faire autrement que de vouloir

la «poigner» – je vous rappelle que nous sommes dans une classe de deuxième secondaire : «Est-ce normal pour un gars, instinctivement, de toucher – et quand je dis toucher, c'est carrément aux fesses d'une fille – parce qu'elle est attirante ? »

L'échange a ensuite tourné autour du fait que, non, ce n'est pas naturel ; pourquoi ce serait naturel chez les gars, et pas chez les filles ? Pourquoi, par exemple, si un gars voit des filles attirantes sur la plage, il va y aller pour les toucher, alors qu'une fille va plutôt vouloir parler aux gars ? En résumé, pourquoi un gars cherche à toucher, et une fille, à parler ? Nous avons continué comme ça à réfléchir aux circonstances lors desquelles certains gestes étaient normaux, naturels, et d'autres où ils ne l'étaient pas. Par exemple : qu'est-ce qu'on fait quand on va dans une danse et que les gars collent trop, comment nous, les filles, devons-nous réagir ? Pour les gars, il était clair qu'elles ne pouvaient pas réagir violemment : «Qu'il n'y en ait pas une qui me donne un tape en pleine face, ça se fait pas ! » «Mais ça se fait de toucher les fesses ? Ça, c'est correct ? – de rétorquer une camarade de classe.» Le débat a continué comme ça, et rapidement sont apparus des termes comme *respect*, *intimité* ; on a évoqué aussi les circonstances, les contextes dans lesquels ces gestes sont faits : «Ça dépend si on le connaît», «Ça dépend aussi du temps qu'on se connaît», «Ça dépend où on se trouve, où on se touche, me faire toucher le bras, me faire toucher les fesses, c'est pas du même ordre.» Et graduellement, un certain nombre de critères sont apparus dans les échanges. Tout à coup, certains gars ont dit : «Bon c'est correct, ça dépend des filles, c'est évident qu'il y a des filles qui acceptent qu'on leur touche les fesses n'importe quand, par exemple, les serveuses de restaurant, c'est évident, les infirmières aussi, les professeurs, par contre, non... » «Ouais, vous êtes sûrs de ça ? » On est ainsi arrivé à l'idée des *stéréotypes*. C'est à ce moment que nous avons présenté un exercice tiré du matériel de philosophie pour enfants, qui aborde les stéréotypes et qui tente d'établir la qualité des raisonnements en posant des questions du type : est-ce que le raisonnement est défectueux ou pas ? Pour faire comprendre l'idée de raisonnement défectueux, je suis parti de quelque chose de très matériel et concret qui consiste à imaginer une machine dont toutes les pièces sont en métal. Voici une pièce de la machine ; est-elle en métal ? Nous avons ensuite pris d'autres exemples tout aussi concrets, par exemple un thermos, pour graduellement aborder les raisonnements sur les personnes. Par exemple : mon oncle X vient de Calgary, donc c'est un cow-boy ? Nous avons eu là des réactions du type : «Ben non, ça ne se peut pas, pas nécessairement ! » Nous sommes par la suite revenus aux infirmières et aux serveuses de restaurant qui

se font « poigner les fesses ». Malgré l'insistance d'un élève pour continuer à dire qu'il y a une distinction à faire entre les serveuses de bar et d'autres filles, le groupe a réagi très fermement en disant : « Eh ! ça va faire. Ou tu ne veux pas comprendre, ou tu nous charries ; on arrête d'en parler maintenant parce que c'est assez clair. » Je suis ensuite revenu avec d'autres exercices, pour voir un peu quel était l'énoncé en relation avec cet épisode qui les avait le plus marqués. Ce qui est ressorti, c'est principalement toute la problématique de l'injustice.

Cette brève description montre que beaucoup de choses se sont passées. Et j'ai passé sous silence plusieurs thèmes : outre la question du respect (pourquoi le respect est important ou pas important et d'où ça vient ?), nous avons abordé des notions de culture, d'éducation, d'enfance, etc.

Ce qui m'importait lors de ces débats était qu'il y ait un échange, que l'échange se construise et que nous prenions conscience de cette construction. L'enseignant responsable de la classe, qui a observé ce qui s'est passé durant les quelques périodes où j'ai assuré l'animation du groupe, a pu constater que cela était possible. D'abord perplexe sur l'utilité des discussions, il s'est montré intéressé et motivé à s'engager lui-même dans un processus de réflexion avec les élèves plutôt que de jouer au « professeur qui sait ce qui est bon pour ses élèves ». Sa seule inquiétude demeurait l'attitude des élèves qui ne participaient pas directement aux échanges. Personnellement, dans le feu de l'action, je ne m'étais pas inquiété des élèves qui semblaient « absents » des débats dans la mesure où ils n'ont pas dérangé la constitution de la communauté de recherche. Je pense tout de même qu'il est important qu'avec le temps, les élèves deviennent tous participants à cette communauté de recherche. S'il y en a qui décrochent tout le temps, il faut aller vérifier pourquoi ils décrochent, comment ils décrochent, décrochent-ils vraiment ? En ce sens, j'ai demandé à la toute fin du cours : « Qu'est-ce que vous retenez d'aujourd'hui ? » Eh bien, à cette question, tout le monde sans exception avait quelque chose à dire, même les rêveurs, même les griffonneurs, même les dessinateurs, tous ces élèves, qui, aux yeux du professeur, ne semblaient pas présents aux débats. Il reste un autre élément sur lequel il faudrait réfléchir, et qui peut constituer un obstacle (c'était d'ailleurs une autre grande question de l'enseignant) : comment on *évalue* ça ? – et quelles notes donner aux élèves ? Mais ça, c'est une autre histoire... Peut-être pour un autre colloque.





# LA FORMATION DU JUGEMENT

**Pierre Angers**

Afin de déterminer en quoi consiste la formation du jugement ainsi que les moyens et les méthodes à employer pour la donner, il importe au préalable de considérer ce qu'on fait quand on porte un jugement, les actes qu'on accomplit pour le porter, les normes et les conditions d'exercice de cette activité.

Cette question est d'ordre factuel et elle concerne ce qui se passe en soi quand on juge ; pour y répondre, il faut fournir un compte rendu des actes et des opérations mentales qui sont effectués en vue de produire le jugement.

Une deuxième question est connexe à la première : en quoi ces actes et cette activité me conduisent-ils à une connaissance ? Cette connaissance est-elle valide ?

La première question a rapport à la théorie de la connaissance ; la seconde question concerne l'épistémologie. Le présent exposé, dans une première partie, se concentre sur l'étude de la première question. Dans une seconde partie, l'exposé propose quelques suggestions sur la formation du jugement.

Les jugements expriment une signification. Il y a des jugements qui ont un contenu purement cognitif (le jugement de réalité) et il y a des jugements qui ont un contenu cognitif et moral (le jugement de valeur).

Cette manière d'aborder l'étude du jugement s'applique, me semble-t-il, à plus forte raison lorsque la recherche se donne pour objet de considérer la formation du jugement et d'explorer les voies et les moyens destinés à orienter le sujet (l'élève et l'étudiant) vers des façons créatives de procéder lorsqu'il s'apprête à porter un jugement. Reconnaissons d'abord qu'il est indiqué, dans une question assez complexe et par option méthodologique, de ne fermer aucune avenue à la recherche et au besoin de sortir des voies tracées. Mais, en outre, il me semble que l'action formatrice qui vise à développer les potentiels de l'activité humaine a tout intérêt à concentrer ses efforts sur le pôle subjectif du jugement, c'est-à-dire sur le dynamisme intérieur opérant dans le sujet qui réfléchit, pèse les données et les conditions nécessaires pour fonder son jugement et se détermine lui-même en le prononçant.

Pour dire les choses en termes plus précis, la formation assume la tâche d'éveiller l'intelligence et la raison, de les affermir, de les affiner, d'accroître leurs capacités de compréhension et de réflexion critique. Elle cherche aussi à libérer l'élève des entraves qui gênent le libre déploiement de la raison et à l'avertir des mobiles plus ou moins conscients qui s'insinuent dans le travail de la raison et qui gauchissent le jugement.

La rationalité est le caractère dominant du jugement. Cette qualité se manifeste dans l'énoncé du jugement. Mais avant d'apparaître dans l'énoncé, la rationalité existe au préalable dans l'activité du sujet qui élabore le jugement. Une conception claire et distincte manifeste l'intelligibilité de l'objet, mais elle révèle tout autant l'intelligence du sujet. Un jugement équilibré et réaliste affirme les choses comme elles sont, mais il atteste en même temps le caractère pondéré et raisonnable du sujet. Les qualités de pondération et de justesse caractérisent les actes et la maturité de celui qui les effectue. Ce sont ces caractères et ces capacités du processus cognitif que la formation vise à développer, c'est-à-dire qu'elle vise à faire passer le sujet d'un état d'immaturité due à l'âge et à l'inexpérience à un état de maturité raisonnable et responsable.

C'est pour ces raisons que dans le présent exposé, nous nous attardons davantage à l'aspect activité du jugement. Sans ignorer le jugement comme contenu et comme savoir, nous concentrons l'attention sur une question préalable qui est relative au jugement comme activité de la personne et sur le processus de réflexion qui prépare le jugement et conduit à le porter. Nous cherchons à explorer et à analyser ce que nous faisons quand nous délibérons en vue de porter un jugement équilibré. Nous ne nous demandons pas quelles conditions sont requises pour connaître une réalité ou pour affirmer que quelque chose est vrai ou réel. Nous nous demandons quelles opérations mentales, quelles démarches cognitives doivent être effectuées pour aboutir à un jugement raisonnable. Ainsi, cet exposé a pour objet de présenter une analyse – trop succincte sans doute – des démarches qu'accomplit le processus cognitif pour parvenir à prononcer un « oui » ou un « non » rationnel.

## PLAN DE L'EXPOSÉ

Puisque le jugement est un processus comportant plusieurs éléments et que son déroulement constitue l'une des phases du processus cognitif, l'exposé qui suit procède par étapes en examinant successivement chacun des éléments qui entrent dans la composition de l'ensemble<sup>1</sup>.

L'exposé aborde les points suivants :

1. relever quelques traits caractéristiques de la notion du jugement ;
2. rattacher les actes du jugement à l'ensemble du processus cognitif ;
3. examiner les actes de la compréhension réflexive ;
4. examiner la forme de pensée qui est propre au jugement ;
5. déterminer la structure formée par les composantes du jugement ;
6. fournir quelques suggestions sur la formation du jugement.

---

1. Sur la structure et les comportements du jugement, je me suis longuement et librement inspiré de Lonergan, B. (1957). *Insight A Study of Human Understanding*, Londres et Toronto, Longmans, Green and Co.; voir les chapitres 9-12.

Dans la mesure où il s'agit de décrire et d'expliquer les opérations du processus cognitif – c'est-à-dire des faits de conscience concrets et observables – l'exposé tend à prendre la forme d'un compte rendu. On s'attend d'un compte rendu qu'il soit exact et complet pour autant que ce soit possible.

Puisqu'il s'agit de faits établis à partir des données de l'expérience interne, il appartient à chacun de découvrir en lui-même et pour lui-même la présence des éléments relevés dans l'exposé et de vérifier la validité des explications que je présente dans l'exposé.

## LA NOTION DU JUGEMENT

Commençons par relever quelques traits caractéristiques de la notion de jugement. Il est possible de caractériser le jugement en le rattachant aux énoncés qui l'expriment. Pour nous en tenir au thème de notre discussion, observons que les énoncés expriment soit des pensées, soit des jugements. À ce point de vue, il existe deux catégories d'énoncés, et leur sens dépend de l'état d'esprit de celui qui les formule. Celui-ci peut émettre une idée sans se prononcer sur le contenu. Il peut aussi manifester son accord ou son désaccord. Dans le premier cas, l'énoncé exprime le contenu d'un acte de penser, de supposer, de présumer, de considérer. Dans le second cas, l'énoncé exprime le contenu d'un acte de jugement, le contenu d'une affirmation ou d'une négation. L'acte de jugement ajoute l'assentiment au contenu conceptuel de l'énoncé. De l'expression d'un objet de pensée, le jugement fait un objet d'affirmation.

Il est possible de distinguer une deuxième caractéristique du jugement en le rattachant aux questions auxquelles il répond. Il y a des questions qui s'adressent à la réflexion : Est-ce que telle chose existe ? En est-il ainsi ? On satisfait à ces questions en répondant par un « oui » ou un « non ». Il y a des questions qui s'adressent à la compréhension et on ne peut pas y satisfaire par un « oui » ou un « non ». Si quelqu'un demande : « Qu'est-ce qu'une planète ? », ce serait un non-sens de répondre oui ou non. Les questions relatives à la compréhension demandent : « Qu'est-ce que c'est ? Pourquoi ? Comment ? Combien souvent ? » et elles réclament des explications. Par contre, si quelqu'un demande : « La terre est-elle une planète ? » la réponse attendue est de l'ordre de l'affirmation ou de la négation.

Il y a deux types de questions : celles qui demandent des explications, et elles concernent la compréhension, et celles qui sont relatives à l'existence ou à la vérité, et elles concernent le jugement.

Un troisième trait du jugement apparaît quand on le relie à la démarche qui consiste à peser les éléments de preuve. On a besoin de raisons suffisantes pour prononcer un jugement. Il y a des relations entre le jugement et l'acte de saisir la suffisance de l'évidence. Si quelqu'un n'a pas saisi des raisons suffisantes et s'avance tout de même à dire : « telle chose existe » ou « telle chose n'existe pas », il ne fait que deviner ou hasarder des conjectures. Il porte un jugement irréfléchi. Par contre, si quelqu'un saisit pleinement la suffisance de l'évidence et se met à tergiverser, il agit de façon déraisonnable. Il n'est pas plus raisonnable de se prononcer sans raison suffisante que de se refuser à l'évidence. Le jugement éveille et révèle la dimension rationnelle de l'être humain.

Il y a lieu de souligner un quatrième aspect du jugement qui concerne intimement la personne qui juge. Prononcer un jugement, c'est d'une certaine manière engager sa responsabilité. La Rochefoucauld observe dans ses *Maximes* : « Tout le monde se plaint de sa mémoire et personne ne se plaint de son jugement. » On se plaint de sa mémoire parce que les souvenirs s'effacent avec le temps et on en convient volontiers parce qu'on ne se sent pas responsable des défaillances de sa mémoire. Il en va tout autrement du jugement. Le jugement qu'on prononce est un énoncé auquel on accorde son assentiment et par lequel on engage sa parole. Personne n'est tenu de dire « oui » ou « non » ; on peut très bien dire qu'on ne sait pas. On n'est pas non plus tenu de dire qu'il en est ainsi certainement ; on peut dire que la chose est probable, qu'elle est possible. Entre le oui et le non, tous les énoncés intermédiaires sont mis à notre disposition par les ressources de la langue pour expliquer notre pensée, et il appartient à chacun de choisir l'expression juste en faisant usage de sa raison. Parce que le jugement est un acte personnel et qu'il exprime le caractère raisonnable de l'être humain, parce que la langue offre à chacun toutes les ressources requises pour s'exprimer, chacun porte l'entière responsabilité de son jugement. Et parce que c'est une responsabilité personnelle, personne ne se plaint de son jugement.

## LE JUGEMENT DANS LE PROCESSUS COGNITIF

Il importe à présent de rattacher le jugement à la structure générale du processus cognitif. Le jugement ne survient pas comme un acte isolé dans l'activité cognitive. Il ne surgit pas dans la conscience comme une

opération détachée, sans relation avec les autres opérations cognitives et sans l'apport de leur concours. Au contraire, le jugement s'élabore au sein d'une démarche cognitive déjà engagée et il fait partie d'un processus composé de plusieurs opérations diverses et réunies entre elles, telles que les perceptions, les questionnements, les intuitions, les conceptualisations. Un jugement éclairé fait appel à l'évidence ou à des raisons suffisantes. Pour être en possession de raisons suffisantes, il faut au préalable détenir des données, se poser des questions à leur sujet, parvenir à une certaine compréhension de leurs significations intelligibles. Ce sont là autant d'opérations cognitives que présuppose le jugement auquel elles sont reliées et sans lesquelles il ne pourrait se produire de façon rationnelle. C'est en ce sens que le jugement fait partie d'un processus. C'est ce processus qu'il convient d'examiner dans ses composantes.

J'ai présenté le processus cognitif dans l'un de mes ouvrages, *L'appropriation de soi*, et je ne puis ici que rappeler brièvement mes conclusions.

J'ai distingué des niveaux d'opérations dans le processus : le niveau de l'expérience, le niveau de la compréhension, le niveau de la réflexion. Chacun de ces termes a un sens précis.

Les actes cognitifs relevant de l'expérience sont ceux des sens externes (voir, entendre, toucher, sentir, goûter) et des sens internes (éprouver, ressentir, souffrir, se réjouir). Ces actes et ces états fournissent des données externes et internes qui ont pour point commun d'être présentes. On peut leur prêter attention ou non. Si on ne le fait pas, elles demeurent simplement présentes. Mais si on leur prête attention, si on s'interroge à leur égard, elles deviennent l'objet d'une investigation. Une chose perçue m'intéresse ou me frappe ; quelque chose se passe qui m'intrigue. Je veux savoir de quoi il s'agit et je me mets à chercher. Ainsi la question que je me pose est le facteur dynamique qui établit une relation entre le premier niveau et le deuxième et qui fait passer du premier niveau au deuxième.

Le deuxième niveau comporte les opérations de l'intelligence : chercher, intuitionner, conceptualiser, nommer, formuler. La compréhension naît de l'intuition qui saisit des rapports intelligibles entre les données. L'intelligence se pose des questions sur un certain ensemble de données et elle se demande : Qu'est-ce que c'est ? Pourquoi ? Elle distingue des éléments signifiants dans les données, elle les identifie et les nomme et elle se demande : Pourquoi ? Par exemple, elle se demande en quoi consiste la rusticité d'une plante, et elle détermine un rapport intelligible, une corrélation entre la résistance de telle plante et le degré

de température. La question « Pourquoi ? » conduit à une saisie de corrélation et à la formulation d'une loi ou d'une théorie qui résultent de la compréhension. Observons que la compréhension comporte plusieurs opérations distinctes. Elle présuppose que ce qui est relié a été présenté. En outre, la saisie présuppose une investigation dans l'amas confus des données et la recherche des rapports qui les unissent en un ensemble intelligible et cohérent. Il faut aussi exprimer le contenu des saisies dans des concepts ou des ensembles de concepts. Et il faut enfin formuler les concepts avec les mots du langage afin de les communiquer, de les utiliser et d'en faire des applications.

L'expression des idées et des hypothèses n'épuise pas les virtualités de la connaissance. L'esprit humain a une autre exigence, celle qui relève du sens critique. C'est pourquoi les opérations de la compréhension sont complétées par les opérations d'un troisième niveau qui sont celles de la réflexion et du jugement.

L'esprit éprouve de la joie à découvrir, à comprendre, à trouver des réponses. Mais cela ne lui suffit pas. Il veut aussi s'assurer que ses réponses sont exactes. Il ne lui suffit pas que l'explication qu'il a trouvée ait une cohérence interne ou soit une idée séduisante ; il veut savoir si elle est vraie, si elle fonctionne dans la réalité, si elle correspond à ce qui existe. C'est pourquoi, à la suite des idées et des hypothèses trouvées par la compréhension, apparaît dans l'esprit une autre requête qui s'exprime par un autre type de questions : En est-il ainsi ? Est-ce bien vrai ? Et de même que les questions soulevées par le désir de comprendre conduisent aux saisies, aux concepts et à leurs formulations, les questions soulevées par le désir de comprendre correctement conduisent à un type différent de saisie et à l'énoncé d'un jugement. C'est à ce niveau du processus cognitif qu'apparaissent les notions de vrai et de faux, de réel et de fictif, de certain et de probable avec toutes les modalités qu'on peut leur appliquer (c'est fort probable, c'est peu probable, c'est tout à fait faux, etc.) C'est aussi à ce niveau qu'appartiennent les propositions exprimant une affirmation ou une négation, un assentiment ou un désaccord.

Enfin, il y a lieu de distinguer un quatrième niveau d'opérations qui présuppose les opérations des trois niveaux précédents et qui les complète : c'est celui de la responsabilité, de la décision et de l'agir. En plus des questions concernant la vérité et la réalité, il y a des questions relatives aux valeurs ; en plus des questions concernant la connaissance, il y a les questions ayant trait aux valeurs.

Il y a des situations, des événements, des vérités qui ne me laissent pas indifférent, qui font appel à mon sens moral, à ma responsabilité et à mon dévouement et qui sollicitent mon engagement. Je me pose alors des questions auxquelles je dois répondre par des choix et des décisions. Je me demande si telle action est valable et mérite d'être faite, si tel projet est raisonnable et digne de mon engagement, s'il y a quelque chose que je dois faire en telle ou telle circonstance. À ce moment, le processus cognitif devient un processus moral. Grâce à lui, le sujet sort du champ de la connaissance pure et simple et il entre dans le domaine de l'agir moral. Les opérations de ce niveau sont le jugement de valeur (qu'on pourrait aussi situer parmi les opérations du troisième niveau), la délibération (les opérations effectuées en vue du choix et de la décision), l'évaluation, la décision, l'action.

Il existe des rapports d'interdépendance entre les opérations du quatrième niveau et celles des niveaux précédents. En effet, pour prendre une décision responsable, il faut avoir rassemblé toutes les données pertinentes qui sont à notre disposition (opérations du premier niveau); il faut avoir compris le sens et les implications des données (opérations du deuxième niveau) et il faut avoir soumis à un examen réfléchi, calme et détaché la pertinence des données et l'exactitude de la compréhension (opérations du troisième niveau).

D'autre part, les opérations des trois premiers niveaux tendent en général à préparer et à éclairer les opérations du quatrième. Nous recueillons des données et des informations, nous cherchons à les comprendre correctement en vue d'exercer des responsabilités morales, d'ordre personnel, social ou culturel. Nous avons à devenir des êtres moraux. Nous avons à le devenir dans nos pratiques courantes, car nos décisions affectent les choses et les événements. Nous avons à le devenir dans nos relations interpersonnelles, car nos décisions affectent les autres personnes. Nous avons à le devenir à l'égard de nous-mêmes, car c'est par nos choix et nos décisions que nous parvenons à nous réaliser comme personnes.

Il est peut-être utile de récapituler ces divers éléments en les présentant dans un tableau.

<b>SCHÈME DES OPÉRATIONS DE LA CONSCIENCE INTENTIONNELLE</b>			
<b>1<sup>er</sup> EXPÉRIMENTER</b>	<b>2<sup>e</sup> COMPRENDRE</b>	<b>3<sup>e</sup> JUGER</b>	<b>4<sup>e</sup> DÉCIDER</b>
PERCEVOIR	CHERCHER	RÉFLÉCHIR	DÉLIBÉRER
VOIR	SAISIR	VÉRIFIER	CHOISIR
GOÛTER	CONCEVOIR	PESER LE VRAI ET LE FAUX	ASSUMER COMME VALEUR
TOUCHER	EXPRIMER	PRONONCER UN JUGEMENT	DÉCIDER AGIR
ENTENDRE	ÉLABORER	AFFIRMER	EXÉCUTER
SENTIR	FORMULER	ÉVALUER	
ÉPROUVER			
RECUEILLIR DES DONNÉES INTERNES ET EXTERNES			
OBSERVER			
IMAGINER			
<b>CONNAISSANCE EMPIRIQUE</b>	<b>CONNAISSANCE INTELLECTUELLE</b>	<b>CONNAISSANCE RATIONNELLE</b>	<b>CONNAISSANCE RESPONSABLE</b>

De plus, il convient de distinguer deux modes d'opérations dans le processus cognitif: le mode direct et le mode introspectif.

Les données englobent celles des sens et celles de la conscience. Les données des sens sont les couleurs, les formes, les sons, les odeurs, les goûts, le dur et le mou, le doux et l'amer, le chaud et le froid, le sec et l'humide, et ainsi de suite. En fonctionnant selon le mode direct, le processus commence par les données des sens, poursuit par les saisies et les formulations pour atteindre la réflexion et le jugement. D'autre part, les données de la conscience sont les actes de voir, d'entendre, de goûter, de sentir, de toucher, d'imaginer, de chercher, d'intuitionner, de conceptualiser, de formuler, de réfléchir, de juger, et ainsi de suite.

En tant que données, ces actes ne sont qu'expérimentés; mais tant qu'ils demeureront dans cet état au simple niveau de l'expérience, ils ne sont pas identifiés, décrits, comparés, mis en rapport les uns avec les autres, car ces activités sont l'œuvre de la recherche, de la compréhension et de la formulation.

Enfin, ces formulations en tant que telles ne sont encore que des hypothèses; elles peuvent être exactes ou inexactes, correctes ou erronées; se prononcer sur leur statut est l'œuvre de la réflexion critique et du jugement.

Ainsi les opérations du mode direct du processus cognitif fournissent les données du mode introspectif. Et à la manière du mode direct, le mode introspectif se déploie selon des niveaux.

L'expression «niveau de connaissance» est une métaphore. Elle veut dire d'abord que le processus cognitif, en se déployant, comporte des phases qui apportent chacune leur contribution à la construction du contenu cognitif. Chaque phase ajoute une dimension nouvelle à la précédente, et c'est cette addition qui fonde la distinction entre les niveaux d'opérations. La compréhension va plus loin que l'expérience, bien qu'elle ne puisse pas fonctionner sans l'expérience. Le jugement va plus loin que l'expérience et la compréhension, bien qu'il ne puisse fonctionner qu'en connexion avec les deux.

Ainsi le processus cognitif est un processus de composition ou, si l'on préfère, de construction. Le processus est mis en branle par les questions qui visent un inconnu destiné à devenir progressivement mieux connu. En vertu de cette visée, ce qui est expérimenté peut être la même chose que ce qui est compris; ce qui est expérimenté et compris peut être la même chose que ce qui est affirmé comme réel; ce qui est expérimenté, compris et affirmé comme réel peut être la même chose que ce qui est approuvé comme vraiment bien et comme valeur.

Dans ce tableau, l'activité de l'esprit humain est présentée comme un processus structuré et dynamique, capable de connaissance et d'agir moral. Le processus est structuré. Il comporte des opérations distinctes par leurs visées et leurs fonctions; elles sont reliées entre elles du fait qu'elles s'appellent, se présupposent et se complètent les unes les autres; elles se reproduisent en des séquences ordonnées, et les résultats de leurs répétitions ne sont pas identiques mais progressifs et intégrés.

Le processus est dynamique. Il est suscité et animé par le désir de connaître. Ce désir de connaître s'actualise par des questions, et les questions conduisent d'abord à chercher, et de là à la joie de découvrir, puis à l'élaboration réfléchie de la réflexion critique qui doute, vérifie et s'assure. Les possibilités de l'action se présentent sous la forme de choix, et nous nous demandons si ce qui est attrayant correspond à un vrai bien et à des valeurs.

Les divers niveaux de conscience ne sont que les stades successifs dans le déploiement d'une même et unique poussée, à savoir l'élan de l'esprit humain.

## LA STRUCTURE DU JUGEMENT

Avant d'en venir à l'analyse des éléments constitutifs du jugement, commençons par examiner la forme générale de pensée qui le caractérise. Un jugement que l'on porte présuppose toujours qu'on a des raisons suffisantes pour le justifier. Il faut avoir un degré assez élevé d'évidence pour fonder une affirmation donnant telle chose pour vraie ou fausse, pour réelle ou illusoire.

Nous portons des jugements. Nous savons, après avoir soupesé les éléments de preuve, que nous tenons en main des raisons suffisantes pour porter un jugement qui est fondé. Nous savons aussi qu'émettre un jugement sans avoir saisi au préalable les raisons qui le fondent équivaut à hasarder une conjecture. Tenir pour assurée une conjecture qui risque de se révéler fausse n'est pas judicieux. Nous savons tout autant que se refuser à l'évidence n'est pas une conduite raisonnable.

Tentons d'explicitier ce que signifie l'expression couramment employée à propos du jugement et, notamment, à propos de la rectitude et de la sûreté du jugement : « raisons suffisantes ». Une question se pose concernant l'existence d'une réalité ou la valeur d'une explication : En est-il ainsi ? Un jugement affirme : Il en est ainsi. Entre la question et l'affirmation, l'esprit évalue les éléments de preuve qui vont servir à fonder le jugement qu'on s'apprête à porter. En quoi consiste cette activité qui examine et soupèse les éléments de preuve ? Quelles opérations comporte-t-elle ? Et que font-elles au juste ?

Observons d'abord que les opérations cognitives exerçant cette activité peuvent être conçues comme des intuitions réflexives. Ces opérations sont des intuitions parce qu'elles saisissent des rapports intelligibles inclus dans les données présentes. Je qualifie ces intuitions par le terme « réflexives » pour les distinguer des intuitions directes, qui appartiennent au second niveau du processus cognitif. Alors que les intuitions directes répondent aux questions relevant de la compréhension, les intuitions réflexives répondent aux questions relevant de la vérification et du sens critique. L'intuition réflexive a pour fonction de vérifier et de s'assurer si les données présentes et si les rapports intelligibles qu'on a déjà saisis fournissent des raisons suffisantes pour affirmer d'un ton ferme et en donnant pour certain que la réalité existe ou que l'explication est valable.

Dire qu'il faut des raisons suffisantes pour porter un jugement équivaut à reconnaître que le jugement présuppose des conditions. Et saisir que les conditions sont réunies et suffisent à fonder le jugement, c'est

comprendre que l'affirmation à poser est conditionnée, qu'il y a des liens intelligibles entre le conditionné et ses conditions et que les conditions sont remplies. On peut ainsi concevoir le jugement énoncé comme un inconditionné de fait, c'est-à-dire un conditionné dont les conditions sont remplies.

Ainsi, dans cette conception, le jugement apparaît comme un inconditionné de fait puisque

- le jugement est un énoncé soumis à des conditions ;
- ses conditions sont connues ;
- ses conditions sont remplies.

C'est la compréhension réflexive qui répond à la question relative à la validité d'une explication ou à l'existence d'une réalité. Elle le fait en transformant l'énoncé d'un état de conditionné (c'est-à-dire l'excursion aura lieu s'il fait beau) à un état d'inconditionné de fait (il fait beau, alors l'excursion aura lieu). La compréhension réflexive effectue cette transformation en saisissant les conditions de l'affirmation et leur accomplissement.

Tel m'apparaît le schème général qui caractérise le processus du jugement.

La forme de l'inférence déductive peut servir à illustrer le processus du jugement. Soit la formule :

- Si A, alors B,
- Or A,
- Donc B.

Concrétisons par exemple :

- Si X est matériel et vivant, X est mortel,
- Or les hommes sont matériels et vivants,
- Donc les hommes sont mortels.

La conclusion est un conditionné car elle a besoin d'un argument pour l'appuyer. La majeure relie le conditionné à ses conditions, car elle affirme la liaison de A et de B. La mineure, en affirmant l'antécédent B, soutient que les conditions sont remplies. La fonction de la forme de l'inférence déductive consiste à présenter la conclusion comme un inconditionné de fait, c'est-à-dire un conditionné dont les conditions sont remplies. L'inférence déductive met ainsi en lumière le *pattern*

qui caractérise l'intuition réflexive. Cette opération saisit le *pattern* (la liaison des éléments) et le jugement suit par un mouvement spontané de la raison.

L'inférence déductive fournit une illustration de la forme de pensée propre à la compréhension réflexive. Mais on ne saurait tenir l'inférence déductive comme le prototype du jugement. Car il existe dans le processus cognitif une forme d'inférence beaucoup plus générale que l'inférence déductive, c'est la forme propre au processus de l'intuition réflexive en tant que tel.

Si le jugement repose fondamentalement sur la déduction, le lien entre le conditionné et ses conditions doit être un jugement ; l'accomplissement des conditions doit être un autre jugement. Si ces éléments sont toujours des jugements, on est contraint à enchaîner des jugements à l'infini sans parvenir à un premier jugement qui soit indépendant des jugements précédents.

Il n'est pas nécessaire qu'il en soit ainsi. La question qui se pose à ce sujet est la suivante : Par quelles opérations connaissons-nous les liens entre le conditionné et ses conditions ? Comment savons-nous que les conditions sont remplies ?

Comme nous l'avons observé plus haut, les jugements sont les produits finals du processus cognitif. Ils se produisent à un niveau qui présuppose et complète les opérations de l'expérience et celles de la compréhension. Il n'est pas nécessaire que le jugement intervienne pour constater les conditions et leurs rapports avec le conditionné. Ces opérations de l'expérience perçoivent les conditions présentes dans les données. L'intuition saisit spontanément et sans recours à la déduction les liens intelligibles impliqués dans les données.

En d'autres termes, les liens entre le conditionné et ses conditions, avant d'apparaître sous une forme achevée dans le jugement, sont déjà présents à l'état d'ébauche dès les premiers niveaux du processus cognitif. De même, l'accomplissement des conditions, avant d'apparaître sous une forme pleinement explicite dans l'énoncé du jugement est déjà présent sous un mode plus rudimentaire dès les premiers niveaux du processus cognitif.

L'une des propriétés remarquables de la compréhension réflexive, c'est la capacité qu'elle possède de tirer parti de tous les éléments déjà ébauchés dans les premières phases du processus cognitif et d'en arriver à l'affirmation d'un inconditionné de fait.

Pour donner suite à ces explications sur la forme générale du jugement et sur les éléments principaux de sa structure, il y aurait lieu d'examiner jusque dans les détails comment fonctionnent les opérations dans divers cas de jugement. On parviendrait ainsi à dégager un à un les éléments constitutifs du jugement avec leurs relations réciproques et leurs apports particuliers.

Si l'on désire s'engager dans cette voie, je me permets de renvoyer à mon ouvrage sur *Le jugement, les valeurs et l'action*<sup>2</sup>. J'y ai analysé un cas de jugement de réalité aux pages 47-91 et un cas de jugement de valeur aux pages 95 et suivantes. À ces deux exemples, on pourrait en ajouter d'autres qui seraient plus explicites et mieux appropriés aux questions et aux intérêts du groupe.

## FORMATION DU JUGEMENT

Il y a diverses façons de s'y prendre pour former le jugement, et il existe une grande variété de moyens pour le faire. J'en suggère quelques-uns dans les pages qui suivent, et ils ont en commun de partir des conditions requises pour énoncer un jugement raisonnable et fondé. Parmi ces conditions, notons les opérations des deux premiers niveaux du processus cognitif, qui fournissent au jugement la matière sur laquelle il porte. Ces suggestions reviennent ainsi à tenir compte du processus qui élabore le jugement et des actes qu'il faut effectuer pour que le jugement soit en accord avec les éléments de preuve qui sont disponibles. En me conformant à la conception du jugement que j'ai proposée dans la section précédente, je considère en priorité le pôle subjectif du jugement, celui du jugement comme activité, sans négliger toutefois le pôle corrélatif qui est celui de son contenu.

Le simple fait de prendre en considération les conditions requises pour porter un jugement fournit déjà des suggestions utiles sur les moyens à prendre pour former le jugement. Sans doute, ces moyens ne sont pas infaillibles, mais ils sont efficaces dans la mesure où la rectitude des actes qui composent le jugement commande et fonde la rectitude

---

2. Angers, P. et Bouchard, C. (1990). *Le jugement, les valeurs et l'action*, Montréal, Les Éditions Bellarmin, coll. «L'activité éducative: une théorie, une pratique».

du contenu. Relevons quelques-unes de ces conditions en soulignant les indications qu'elles offrent et qui ont une portée sur la formation du jugement.

Dans mon ouvrage intitulé *Le jugement, les valeurs et l'action*, j'ai examiné quelques-unes de ces conditions: celles qui ont trait au jugement de réalité dans le chapitre 3 et celles qui ont trait au jugement de valeur dans le chapitre 7.

Je reprends dans cette note la substance de mon exposé de façon sommaire et en des termes quelque peu différents.

L'une des conditions pour juger avec justesse, c'est de bien connaître ce dont on parle. On ne peut pas porter un jugement raisonnable avant d'avoir réuni au préalable tous les éléments d'information, toutes les données pertinentes sur lesquelles s'appuie le jugement. Exercer l'esprit à bien juger, c'est en premier lieu l'exercer à recueillir l'information et à se rendre attentif aux données.

Il s'agit d'une tâche concrète qui diffère selon les domaines de la connaissance et de l'agir et qui est guidée par une intelligence pratique. Celle-ci va en se développant et en s'affinant au cours d'un processus d'apprentissage. On apprend à recueillir les données (d'une question, d'une situation, d'un milieu) par l'expérience, l'usage et la pratique, les contacts et les relations, les lectures et les consultations.

À la source de ces pratiques, il y a l'observation, une observation attentive. Il faut y mettre de l'attention et parfois un effort soutenu, minutieux et patient. Être attentif, c'est regarder, écouter, sentir, toucher intensément et avec exactitude, non seulement en gros mais aussi dans les particularités. Là se trouve l'un des éléments de base du jugement. La formation de l'attention, de l'esprit d'observation est un préalable indispensable à la sûreté du jugement.

Pour utiliser judicieusement les données et les informations, il ne suffit pas de les avoir sous la main, il faut aussi les comprendre, et pour parvenir à les comprendre, il faut s'interroger à leur sujet. Que veulent dire les données? Que signifient telle situation, tel geste, telle circonstance inattendue, tel événement?

Les données sont des matières premières, et à l'état brut, elles ne présentent qu'une signification potentielle. Pour qu'elles prennent sens et deviennent significatives, il faut que l'intelligence en fasse un objet d'investigation, non seulement en leur prêtant attention, mais en se

posant des questions sur ce qu'elles signifient, sur ce qu'elles présupposent et impliquent, et en cherchant les réponses qui expliciteront leurs significations et qui permettront de les comprendre.

Comprendre est une condition préalable et nécessaire au jugement. Il est impossible de juger sainement ce qu'on ne comprend pas ou ce qu'on ne comprend qu'à demi. Le jugement se ressent de ces déficiences car il dépend étroitement de la compréhension et de l'idée qu'on se fait de quelque chose.

Il s'ensuit que pour former le jugement, il faut apprendre :

1. à accorder aux questions l'occasion de surgir. Les questions qu'on se pose intensifient l'attention concentrée sur les données et elles stimulent l'activité de l'esprit qui cherche et déploie son effort pour trouver ;
2. à accorder aux intuitions le temps d'émerger, car ce sont ces opérations qui découvrent les significations des données ;
3. à accorder à l'esprit le temps de conceptualiser le contenu des intuitions et le temps de trouver les formules qui les expriment de façon claire et distincte.

Il y a lieu d'observer qu'il y a des degrés dans la compréhension. Celle-ci peut être superficielle, partielle, purement abstraite et notionnelle. Par contre, elle peut être pénétrante, réunir un grand nombre d'éléments, aller au cœur des choses, toucher le point essentiel. Selon le degré de compréhension qui est atteint, le jugement varie en justesse, en équilibre et en nuance. La rectitude du jugement est, pour une large part, fonction du degré de la compréhension.

La troisième requête d'un bon jugement se trouve dans l'activité libre et désintéressée de la compréhension réflexive. Cette compréhension opère sur des éléments de connaissance déjà fournis par les opérations des deux premiers niveaux du processus cognitif. Elle considère les données et les confronte avec la compréhension qu'en a l'intelligence afin de saisir si l'idée ou l'interprétation qu'on s'en fait est conforme aux données.

Elle remplit une fonction critique. Supposons, par exemple, qu'on aboutisse à deux interprétations divergentes de la même situation. Laquelle est la bonne, la plus conforme à la réalité ? L'esprit ne se contente pas d'une explication logique et cohérente au seul plan des idées ; il veut savoir si l'explication est réaliste, si elle est en concordance avec ce qui existe. Par les opérations de la compréhension réflexive,

l'esprit revient aux données pour vérifier si l'explication rend compte de tout ce qui a été perçu par les sens. Si l'explication laisse trop de questions sans réponse, on la rejette ; si une autre explication manifeste une juste compréhension des données, on la juge satisfaisante et on la retient. Si aucune explication ne rend compte des données, on s'abstient de juger et on demeure dans l'incertitude.

L'un des faits saillants du jugement, c'est le critère qu'on emploie pour en déterminer le contenu. On affirme qu'un changement s'est produit ou qu'une explication est certaine ou probable lorsqu'il ne se pose plus de question qui laisserait subsister des doutes dans l'esprit touchant les conditions que l'on met.

Il faut bien entendre ce que signifie ce critère. Il n'écarte pas toute possibilité d'erreur. Il ne veut pas dire non plus que, revenant plus tard mieux informé sur le même sujet, on ne se pose pas des questions pertinentes qui modifieront le point de vue qu'on avait adopté. Mais il signifie qu'au moment où l'on porte le jugement, la compréhension des choses à laquelle on est parvenu a atteint une limite où toutes les questions qu'on avait à l'esprit sont résolues. Et il signifie aussi que l'attitude mentale gagne en assurance et en fermeté au fur et à mesure que les questions appropriées au jugement qu'on va porter cessent de surgir.

Parce que le jugement met en œuvre plusieurs opérations de l'esprit et qu'il présuppose l'activité des perceptions sensibles et de la compréhension, il est possible de déterminer quelques-uns des points d'application sur lesquels peut porter la formation du jugement.

À cet égard, on peut évoquer ou supposer des cas types. A est un élève perceptif et sensible aux moindres changements d'ambiance qui surviennent dans un groupe, mais il n'est pas porté à se demander pourquoi ils surviennent. B est un élève attentif et alerte d'esprit et il se pose des questions dès qu'il se passe quelque chose d'inhabituel dans le groupe. Il cherche des explications et, avec sa pétulance habituelle, il saute sur la première idée qui lui vient à l'esprit sans se demander si elle correspond aux faits. Or un jugement équilibré exige de chacun qu'il fasse usage de toutes ses capacités d'attention, d'intelligence et de réflexion critique. Pour cette raison, le jugement est un pouvoir plus lent à mûrir ; il se développe avec l'âge et l'expérience ; et il demande non seulement qu'on ait acquis une certaine expérience des réalités, mais aussi qu'on ait appris à se servir de sa tête. La formation du jugement doit être assez souple et assez inventive pour tenir compte de ces éléments.

Les observations précédentes nous amènent à élargir notre champ d'étude et à considérer l'être humain selon une approche plus large. Jusqu'à présent, nous avons concentré notre attention sur l'activité des opérations cognitives qui concourent directement à l'élaboration du jugement. Il faut aussi considérer la personne qui élabore et porte le jugement. Or la personne qui juge est en même temps une personne qui est animée par des sentiments, qui éprouve des désirs et des craintes, qui ressent des sympathies et des aversions, qui a probablement des opinions préconçues, tirées de son milieu, de son éducation, de son époque ; une personne qui possède une vision des choses plus ou moins large et plus ou moins ouverte.

Il est évident que ces tendances affectives et socioculturelles exercent une influence sur le jugement. Nous avons dit plus haut que les conditions d'un jugement équilibré sont remplies lorsque cessent de surgir les questions. C'est un critère rationnel d'ordre cognitif qui remplit sa fonction au sein du processus cognitif. Mais des facteurs externes au processus cognitif peuvent aussi intervenir et s'ingérer dans le déroulement du processus qui élabore le jugement.

Aussi l'absence de questions peut avoir d'autres causes que celles qui relèvent de la connaissance. La curiosité intellectuelle peut être étouffée par des intérêts sans rapport avec la vérité. Le désir de satisfaire ses convoitises peut devenir assez fort pour obnubiler la raison et refuser aux questions la chance de surgir. Porter un jugement dans ces conditions, c'est sauter avant de regarder.

À l'opposé des jugements irréfléchis, il y a l'indécision caractéristique de celui qui se sent incapable de se prononcer même s'il a en main tous les éléments pour le faire. La témérité et l'indécision sont des traits de tempérament. Le présomptueux sûr de lui est toujours enclin à précipiter son jugement, l'indécis embarrassé dans sa perplexité n'arrive pas à prendre parti. Dans ces cas, le critère cognitif n'est pas le point en cause. Il s'agit de questions qui, tout en ayant des incidences importantes sur l'équilibre du jugement, relèvent de facteurs non cognitifs et dont l'étude appartient à d'autres approches de la personnalité. Il n'en demeure pas moins, il me semble, que la formation du jugement est appelée à en tenir compte.

Dans cet exposé trop succinct, j'ai examiné une à une les opérations du jugement et les conditions à remplir pour prononcer un jugement équilibré. Je ne prétends pas soutenir que dans la vie courante, chacun accomplit des opérations de façon explicite, délibérée et pleinement élaborée avec la rigueur et le soin qu'on doit rencontrer dans

la connaissance scientifique. Évidemment, lorsque l'étude consiste à apprendre la méthode scientifique, il va de soi que l'apprentissage doit respecter les principes de cette méthode. Mais il n'en va pas ainsi dans les jugements du sens commun qui sont monnaie courante dans diverses situations de la vie quotidienne.

Je tiens tout de même à dire qu'il importe pour bien juger de faire quelque chose d'équivalent à la rigueur scientifique, par la vigueur et la vivacité intellectuelles qu'on y met, par le temps qu'on y consacre, par le sérieux qu'on y accorde et par l'habitude de soumettre ses jugements à l'épreuve des faits. Ajoutons aussi que la formation du jugement devrait accorder de l'attention à chacun des aspects du jugement et consentir à mettre l'application et le temps requis pour développer la conscience et la connaissance des procédés et des normes du jugement.

L'un des moyens les plus efficaces pour former le jugement, c'est d'accomplir soigneusement les opérations qui relèvent de son ressort dans la démarche d'apprentissage. Ce moyen est d'autant plus approprié que la réflexion critique fait partie intégrante du processus cognitif et que, en son absence, l'apprentissage demeure inachevé. Ce moyen est à la disposition de chaque élève et il est utilisable à tous moments en cours d'apprentissage.

L'élève qui fait usage de sa réflexion critique s'interroge sur sa compréhension de la matière qu'il étudie. Il se demande s'il a bien compris, s'il subsiste des points obscurs ou des questions non résolues. Il doit chercher à les identifier et à les exprimer clairement, préparant ainsi la voie à suivre pour les résoudre. Le jugement que porte l'élève sur l'état de son apprentissage doit être rigoureusement en accord avec les éléments dont il dispose.

Il s'agit d'un exercice assez exigeant et il peut paraître difficile à faire dans les débuts. L'élève a besoin d'être guidé pour s'initier. Avec la répétition, l'exercice devient de plus en plus aisé et spontané. Il est formateur et il devient très profitable à deux points de vue. Le jugement se forme en accomplissant ses fonctions de contrôle et de vérification sur la démarche d'apprentissage. De plus, en réfléchissant sur ses façons de travailler et d'apprendre, l'élève découvre peu à peu les multiples ressources de ses sens, de son intelligence et de sa raison; il apprend à les connaître et à s'en servir d'une manière intelligente et réfléchie. Sous l'effet de cette pratique, l'apprentissage devient plus attentif, plus clairvoyant, plus rationnel.

Dans un grand nombre de cas, par exemple avec les élèves du primaire et du secondaire, il y a de grands avantages à conduire l'apprentissage jusqu'à réaliser des productions : ce peut être un texte libre, une composition structurée, un montage, un exposé oral, un travail collectif, etc. Le sens critique trouve matière à s'employer dans ces productions, autant dans le cours de leur élaboration que sur le produit achevé. Si la production est bonne, elle confirme l'exactitude des conceptions. Si la production laisse à désirer, elle révèle des failles dans la collecte des données, dans la compréhension ou dans la vérification.



# LE DÉVELOPPEMENT DE LA CONNAISSANCE RATIONNELLE ET L'OUTIL MATHÉMATIQUE AU PRIMAIRE

**Richard Pallascio**

Université du Québec à Montréal

Une petite école dite « alternative », située sur la rive-sud de Montréal, fonde son projet éducatif sur la reconnaissance des capacités naturelles de l'enfant à appréhender intuitivement le réel, avec comme corollaire une organisation scolaire favorisant une relative liberté de pensée et d'action pour l'enfant.

L'approche pédagogique induite favorise les projets qui sont des activités globales où plusieurs concepts sont en jeu à la fois, de même que des actions en équipe, où l'élève peut *expérimenter*, tester sa

*compréhension, exercer son jugement et prendre des décisions, selon le schème des opérations de la conscience intentionnelle de Pierre Angers et Colette Bouchard*<sup>1</sup>.

Après avoir esquissé les éléments de cette pédagogie et situé le jugement dans le schème mentionné précédemment, nous présentons le contexte de notre intervention auprès d'élèves du primaire dans des activités mathématiques intégrées à leurs projets et nous examinerons quelques exemples pouvant illustrer le développement de leur connaissance rationnelle.

Nous concluons en tentant de dégager certains éléments susceptibles de contribuer au développement d'une connaissance rationnelle dans le contexte d'une approche utilitaire des mathématiques au primaire et en faisant confiance aux capacités de l'enfant-épistémologue.

## UNE PÉDAGOGIE PAR PROJETS

Faire des projets, «se projeter», c'est se libérer de l'instant présent, tout en faisant appel à son expérience. Par un projet, une personne peut émerger et dépasser l'instant présent par sa seule pensée, et lui permettre de se voir «actuellement» dans le futur, vision dans laquelle son intelligence lui permet de prévoir, dans une certaine mesure. Le projet est à la fois une projection et une réponse à des idéaux qu'une personne peut ressentir intérieurement. La vie est un projet global, inséparable des projets de plus ou moins grande dimension qui peuvent la composer<sup>2</sup>.

Le propre de l'être humain est d'agir, c'est-à-dire de poser un ensemble d'actes où il peut prendre des initiatives et où il a la maîtrise de ses actes. En effet, une personne «agit» lorsqu'elle l'a décidé, lorsqu'elle l'a désiré, lorsque cela lui plaît. Bien sûr, une personne se retrouve avec ses capacités, mais aussi avec ses insuffisances, pour réaliser son projet. Même le corps humain est soumis à des contraintes d'espace et de temps. Mais deux facteurs permettent quand même d'évoluer. D'une part, nous subissons tous le rayonnement des autres êtres, par lesquels nous sommes appelés à progresser. D'autre part, la connaissance nous

- 
1. Angers, P. et C. Bouchard (1990). *Le jugement, les valeurs et l'action*, Montréal, Les Éditions Bellarmin, coll. «L'activité éducative: une théorie, une pratique».
  2. Castonguay, C. et R. Pallascio (1978). *Vers un apprentissage par projets*, Québec, Télé-université.

permet d'échapper à plusieurs contraintes. C'est ainsi que le dynamisme de la volonté d'une personne peut permettre de résorber insuffisances et capacités en de nouvelles capacités, et peut évoluer vers une réalisation d'elle-même. Réaliser des projets devient ainsi une activité humaine qui se vit tous les jours. Vivre, c'est se projeter<sup>3</sup> !

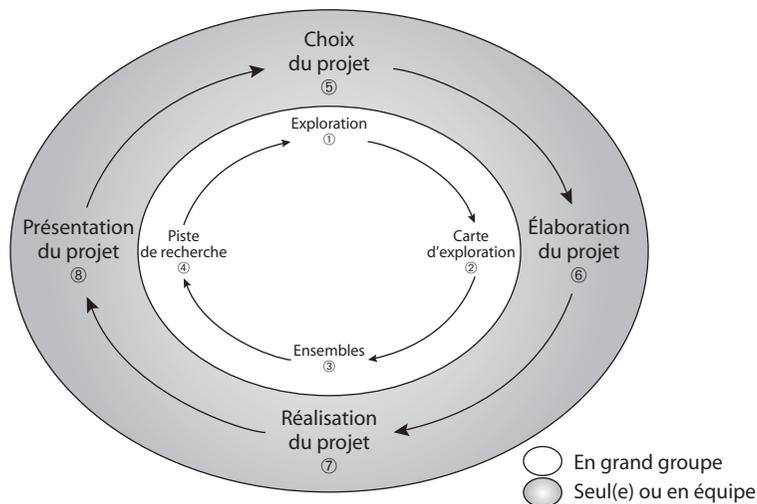
L'entraide collective favorise l'apprentissage des connaissances. La culture d'un peuple et les valeurs qui la soutiennent permettent l'apprentissage de la vie au sein d'une collectivité. Celle-ci devient éducatrice. Par exemple, de situations conflictuelles, des règles de vie sortiront de façon inéluctable. Mais elles auront l'avantage d'avoir été senties par l'expérience propre des jeunes.

Les jeunes peuvent s'éduquer et s'instruire selon les mêmes normes et au même rythme que l'adulte, c'est-à-dire lire, expérimenter, réaliser, inventer, créer... et, ce faisant, se saisir de la science et de la culture selon leurs possibilités et leurs besoins. Les enfants peuvent ainsi structurer leur propre connaissance. Les jeunes peuvent s'affairer à des besoins qui les placent dans la vie et leur donnent l'habitude de l'effort sérieux et productif. Les enfants peuvent apprendre ainsi à faire leur nid, même s'ils ne savent pas le faire parfaitement tout d'un coup. Le progrès n'évitera jamais aux êtres humains le tâtonnement dans la construction de leur personnalité. Dans une telle perspective, les jeunes sont dans la vie et s'éduquent par la vie<sup>4</sup>.

De façon succincte, voici concrètement une description des phases qui jalonnent le cheminement des élèves pendant leurs projets d'intégration<sup>5</sup>. Ces phases sont reliées entre elles et peuvent se chevaucher.

- 
3. Pallascio, R. (1992). *Mathématiques instrumentales et projets d'enfants*, Laval, Modulo.
  4. Pallascio, R. (1986). « La pédagogie du projet », dans A. Bouvier (dir.), *Didactique des mathématiques : le dire et le faire*, Paris, Cédic/Nathan, p. 355-361.
  5. Angers, P. et C. Bouchard (1984). *La mise en œuvre du projet d'intégration*, Montréal, Les Éditions Bellarmin, coll. « L'activité éducative : une théorie, une pratique ».

FIGURE 1



Les quatre premières phases (voir le cercle du milieu, dans la figure 1) s'effectuent normalement une seule fois, au début de l'année, alors que les quatre dernières phases (voir l'anneau pointé dans la figure 1) peuvent se dérouler un certain nombre de fois, selon l'âge des enfants, l'ampleur des projets choisis et la vitesse de production des équipes. Il n'y a pas de concours sur le nombre de projets réalisés, la qualité étant préférée à la quantité. Les enfants sont les maîtres d'œuvre de leurs projets d'intégration. Cette pédagogie par projets est à la fois formelle au niveau de la méthode de travail, et ouverte au niveau des contenus auxquels les enfants peuvent s'intéresser. À chaque phase, tout au long des projets, l'enfant est amené à planifier ses actions à l'aide de son journal de bord, à identifier les objectifs qu'il poursuit et à évaluer leur atteinte à l'aide de points de repère.

## LE JUGEMENT DANS LE SCHÈME DES OPÉRATIONS DE LA CONSCIENCE INTENTIONNELLE

Le schème des opérations cognitives, qui tend normalement vers un développement de la conscience intentionnelle de l'individu, selon Pierre Angers<sup>6</sup>, contient quatre niveaux d'opérations: la réalité est

6. Angers, P. et C. Bouchard (1986). *L'appropriation de soi*, Montréal, Les Éditions Bellarmin, coll. « L'activité éducative: une théorie, une pratique ».

présente dans l'expérience (*expérimenter*), elle est comprise par l'intelligence (*comprendre*), elle est vérifiée par le jugement (*juger*) et elle est actualisée dans l'action (*décider*). Ces opérations correspondent à différents niveaux de connaissance : empirique, intellectuelle, rationnelle et responsable.

Juger est donc une partie prenante de l'activité cognitive<sup>7</sup>. Les mathématiques, pour leur part, fournissent justement des outils de vérification de données, que l'on appelle preuve ou démonstration, lorsqu'il s'agit d'être rigoureux. Dans la pratique, les questions posées par le cerveau humain à la réalité qui l'entoure se situent souvent dans une sorte de zone grise, celle de l'incertitude, de la probabilité, de la possibilité, de la plausibilité. Comme le remarque Angers<sup>8</sup>, les critères de décision ne sont pas toujours contenus dans ces questions. Les exemples plus loin illustreront ce fait.

Par l'intermédiaire du jugement, l'individu établit un rapport entre le réel et la connaissance et définit le statut épistémologique des objets de pensée<sup>9</sup>. Pour expliquer que la rationalité est le « caractère fondamental de la conscience » intentionnelle<sup>10</sup>, il faut nécessairement déceler dans le jugement la présence de certains actes cognitifs, comme l'analogie et la métaphore. En effet, en accord avec Julian Jaynes<sup>11</sup>, les concepts, l'apprentissage, la pensée, le raisonnement, la résolution de problèmes... ne sont pas suffisants pour conclure à l'intervention et donc au développement de la conscience. Il doit y avoir pour cela construction d'un monde métaphorique, comme celui des mathématiques par rapport au monde des quantités.

Dans cette ligne de pensée, nous examinerons deux courts exemples où les mathématiques peuvent être utiles pour explorer, à partir même des projets des enfants et non de façon artificielle, le raisonnement analogique et la construction de modèles comme éléments métaphoriques permettant de se saisir du réel un tant soit peu.

---

7. Angers, P. et C. Bouchard (1990), p. 25.

8. *Ibid.*, p. 27.

9. *Ibid.*, p. 45.

10. *Ibid.*, p. 37.

11. Jaynes, J. (1976). *The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*, Toronto, University of Toronto Press.

## L'OUTIL MATHÉMATIQUE

Les enseignants et enseignantes commencent à mesurer l'importance de développer cette rationalité, si on en juge par des propos tenus lors des récents États généraux sur l'enseignement des mathématiques : « L'élève doit apprendre à utiliser le raisonnement mathématique en posant ses hypothèses, en choisissant ses éléments de preuve, en construisant son argumentation, en tirant ses conclusions, en maîtrisant la démarche mathématique<sup>12</sup>. »

Or, nous avons tous et toutes une conception personnelle des mathématiques. Bernard Charlot<sup>13</sup> les résume à trois conceptions épistémologiques différentes : les « mathématiques du ciel » (selon l'expression du philosophe des sciences Jean T. Desanti), c'est-à-dire perçues comme étant des structures existantes en soi, les « mathématiques de la terre » perçues comme étant la structure du monde naturel ou social, et les mathématiques perçues comme instruments, comme une création. Le pédagogue ou la pédagogue qui est investi(e) de la première conception, la plus répandue, cherche à présenter le monde des mathématiques comme existant indépendamment de notre esprit, lequel doit être formé (c'est-à-dire « prendre la forme de ») à celles-ci. Selon la deuxième conception, les mathématiques existent dans les choses elles-mêmes. En les manipulant concrètement, l'enfant finira bien par s'approprier les éléments mathématiques qu'elles contiennent. Il suffit d'y mettre le temps. Selon la dernière conception, les mathématiques n'ont pas été découvertes, elles ont été créées, inventées. Elles sont une métaphore du monde réel, parmi d'autres, de nature artistique par exemple<sup>14</sup> !

C'est dans ce dernier contexte que nous avons situé notre intervention tout à fait exploratoire auprès d'une trentaine d'élèves du deuxième cycle de l'ordre du primaire. Plus concrètement, nous avons élaboré une valise constituée d'outils mathématiques : des calculatrices, des logiciels (ex. : tableur), des règles, des compas... mais aussi des petits cubes, des tiges et des nœuds d'assemblage, des grilles, des plans pointés, des miroirs découpables... et des dictionnaires mathématiques ! Les points de départ étaient toujours les questions des élèves en cours de projet, jamais un contenu apporté *a priori* par le responsable.

12. Pallascio, R. (dir.) (1990). *Mathématiquement vôtre ! Défis et perspectives pour l'enseignement des mathématiques*, Montréal, Agence d'Arc.

13. Charlot, B. (1976). *Les contenus non mathématiques dans l'enseignement des mathématiques*, IREM de Nantes, 12 p.

14. Pallascio, R. (1991). « Puissance et limite des modèles », *Instantanés mathématiques*, XXVII(3), p. 9-13.

Pour illustrer certains actes cognitifs qui nous apparaissent comme étant un passage de la connaissance intellectuelle à la connaissance rationnelle, nous présentons les résumés de deux séquences choisies parmi une vingtaine de protocoles.

### 1<sup>er</sup> EXEMPLE : DE LA CROISSANCE DES TOMATES À L'EFFICACITÉ DU CERVEAU !

Le premier exemple concerne une équipe de deux élèves de cinquième année, dont le projet porte sur l'espace. Un des élèves a lu dans une revue le rapport d'expériences réalisées à bord d'une navette spatiale américaine concernant la croissance accélérée de plants de tomates dans l'apesanteur. Il se demande si, de la même façon, le cerveau humain y fonctionne de façon plus efficace, si l'être humain est en mesure de résoudre des problèmes plus rapidement !...

Nos interventions ont porté alors sur la nature hypothétique de sa question et sur la façon d'y répondre à la portée des enfants, pour finalement convenir avec eux de la nécessité de procéder par un raisonnement analogique. Le dispositif expérimental mis en place a consisté à faire résoudre un tangram, sorte de casse-tête mathématique où sept morceaux de configurations différentes peuvent s'assembler et former un carré, à des élèves volontaires, placés dans différents contextes : un silence « sidéral » versus un bruit entretenu par une musique *heavy metal*. Le lecteur perspicace va sûrement noter un « glissement cognitif » du vide spatial au silence, mais l'analogie est suffisamment forte pour aller de l'avant avec cette expérimentation analogique. Après avoir consciencieusement calculé les moyennes de leurs deux groupes expérimentaux eu égard au temps pris à résoudre le problème, ils ont eu en fait à rejeter leur hypothèse de départ.

La reconnaissance du statut hypothétique de leur intuition, la détermination du critère par lequel ils allaient mesurer la valeur de leur hypothèse dans son contexte analogique, de même que la réfutation de leur belle hypothèse, alors qu'au mieux ils n'auraient pu que « ne pas la rejeter » (on n'accepte pas une hypothèse « vérifiée » par la statistique : on préfère ne pas la rejeter, reconnaissant ainsi une possibilité d'erreur), sont des éléments permettant de travailler la connaissance à un niveau rationnel, c'est-à-dire dans les termes du schème des opérations de la conscience intentionnelle, au-delà d'une connaissance strictement intellectuelle.

## 2<sup>e</sup> EXEMPLE : DE LA PHOTOGRAPHIE D'OBJETS DE DIMENSION 4!

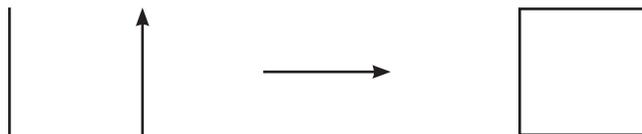
Le second exemple provient d'un projet mené par deux autres élèves de cinquième année, portant sur le procédé photographique. Une des questions des élèves était intitulée : pourquoi les photos sont « plates » (c'est-à-dire en deux dimensions)? Après avoir défini une photo comme étant la représentation en deux dimensions (2D) de ce que l'on voit, c'est-à-dire des objets en trois dimensions (3D), les élèves conviennent que c'est le même procédé que lorsque l'on dessine en perspective.

Or, l'idée de dimension est une vue de l'esprit, une abstraction. C'est un modèle, un moyen de se représenter la réalité qui est commode : elle permet à l'architecte, par exemple, de se représenter une maison sur du papier.

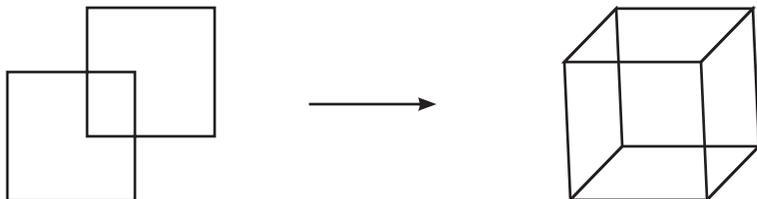
Procédons de nouveau par *analogie*<sup>15</sup>. Un segment de dimension 1 est engendré par 2 points distincts de dimension 0, par convention (ou si vous aimez mieux, ce sont des points ou objets de dimension 0 qui « limitent » le segment) :



Un carré de dimension 2 est engendré par 2 segments distincts de dimension 1 (ou encore ce sont des segments ou objets de dimension 1 qui limitent le carré) :

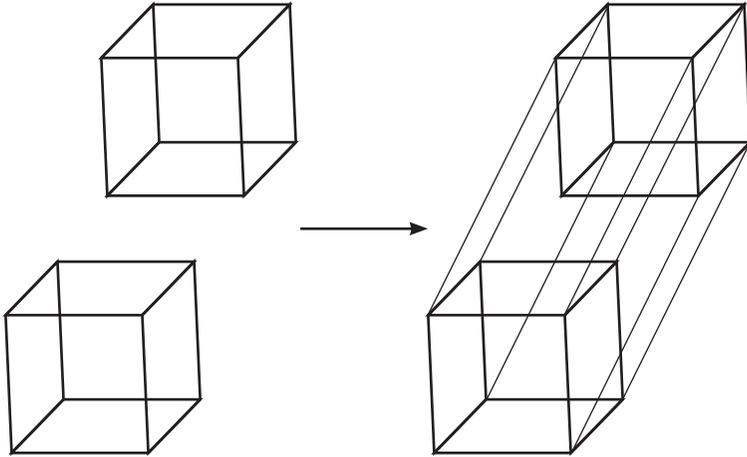


Un cube de dimension 3 (8 sommets, 12 arêtes et 6 faces) est engendré par deux carrés de dimension 2 (ou ce sont des carrés ou objets de dimension 2 qui limitent le cube) :



15. *Ibid.*

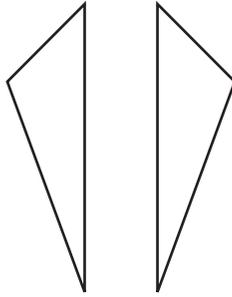
Ne nous arrêtons pas en si bon chemin. Un hypercube (ou cube de dimension 4, composé de 16 sommets, 32 arêtes, 48 carrés et 8 cubes) est engendré par 2... cubes de dimension 3 (ou ce sont des cubes ou objets de dimension 3 qui limitent l'hypercube):



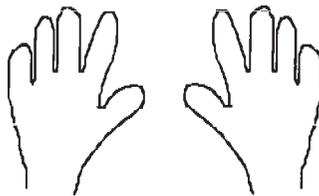
Tous ces objets ne sont pas que des vues de l'esprit. Puisque nous pouvons les dessiner, nous pouvons également les bricoler dans l'espace à trois dimensions et construire, non pas des objets de dimension 4, mais leurs représentations en trois dimensions.

Que conclure de ce court voyage à travers les différentes dimensions, eu égard aux *modèles*? D'abord que tout modèle n'est jamais la réalité. Il n'en est qu'une représentation plus ou moins parfaite! Par contre, tout modèle au moins localement exact peut s'avérer utile à l'une ou l'autre des étapes de l'apprentissage de l'individu, surtout dans un domaine aussi symbolique que les mathématiques, une *métaphore* de la réalité, créée par l'être humain.

De plus, ces modèles peuvent nous en apprendre beaucoup à propos de concepts d'accès autrement difficiles. Prenons par exemple la notion de symétrie de réflexion. À ces enfants qui considéraient deux triangles scalènes, symétriques par rapport à une droite, mais non congrus (ils ne peuvent coïncider en les déplaçant uniquement dans le plan), on a pu leur faire effectuer une rotation dans la 3<sup>e</sup> dimension et induire ainsi la congruence.



À l'aide d'un modèle analogique, en leur faisant considérer leurs mains, symétriques par rapport à un plan, mais non congrues (elles ne peuvent coïncider en les déplaçant uniquement dans l'espace), on a pu illustrer, à l'aide d'un gant de chirurgie en caoutchouc souple que l'on retourne sur lui-même en retirant sa main, la congruence induite entre nos deux mains, grâce à une rotation... dans la 4<sup>e</sup> dimension ! « J'ai deux mains gauches ! », comme dans l'expression d'un humoriste québécois !



L'élève de cinquième année qui a construit la représentation d'un pentaèdre quadridimensionnel à l'aide de tiges et de nœuds en caoutchouc était tout fier de nous le montrer et de nous préciser qu'il ne s'agissait pas d'un hypertétraèdre, mais de sa « photographie en trois dimensions » ! Cet élève ne fera jamais la confusion entre un cube et son dessin, encore moins entre un carré et un cube !

L'enfant doit apprendre que, parfois, son intuition lui joue des tours, et qu'il doit la travailler de façon à pouvoir composer avec elle, par exemple en apprenant à extérioriser ses attentes intuitives, ou bien en réfléchissant avant de se mettre à calculer. Les enfants, comme nous tous, ont des représentations plus ou moins spontanées et plus ou moins proches de la réalité, qu'elles concernent la notion de dimension ou tout autre concept mathématique. Le modèle le plus récent, créé par un membre de la communauté scientifique ou... par un enfant, ne sera toujours qu'une représentation de la réalité, sans toutefois jamais l'atteindre.

## CONCLUSION : UN PARI SUR L'ENFANT-ÉPISTÉMOLOGUE

Ce dont l'élève a besoin, c'est de mieux se comprendre. La pédagogie du projet, basée sur l'apprentissage par l'action, favorise l'organisation de son expérience intuitive et l'explicitation de son fonctionnement personnel et environnemental. En effet « une connaissance compréhensible, c'est essentiellement une connaissance utilisable<sup>16</sup> ».

L'individu refait souvent dans sa quête de connaissance, de façon télescopée, un chemin semblable à celui de l'humanité. L'ontogenèse reproduit la phylogenèse. Presque tous les enfants interprètent les lois physiques comme Aristote, par exemple en ayant comme modèle que les forces agissent sur les positions et non sur la vitesse. Or une notion qui intéresse véritablement les enfants ne champignonne pas instantanément. Elle se dégage petit à petit à la condition qu'une démarche active sur des objets ait lieu (appelons cela du tâtonnement expérimental ou de l'exploration) et surtout que les enfants aient l'occasion de parler de leurs conceptions. Effectivement, les enfants ont des représentations plus ou moins spontanées de la réalité. Tous, nous avons de telles représentations plus ou moins proches de la réalité. « La science est l'asymptote de la vérité, elle approche sans cesse et ne touche jamais ! » (Victor Hugo, dans *Shakespeare*).

En ce sens, il apparaît important que les enfants soient invités à réfléchir sur leurs processus mentaux, ce qui ne veut pas dire qu'il faille dissocier dans le temps l'objet du processus. C'est ainsi que les mathématiques peuvent se présenter comme étant un outil de travail qui permet d'élaborer des modèles rationnels métaphorisant divers éléments de connaissance et d'explorer la réalité à l'aide d'un raisonnement analogique. De cette façon, en plus d'assurer une durabilité aux nouveaux modèles explicatifs du monde environnant, cette approche permet au jeune, non seulement d'approfondir différentes notions (une connaissance intellectuelle), mais également d'identifier des niveaux de connaissance et de se connaître lui-même (l'accès à une connaissance rationnelle).

L'épistémologie étant l'étude des conditions de la validité des savoirs, nous parions sur l'enfant-épistémologue.

16. Aubé, M. (1974). « Psychologie et mathématiques : projets communs », *Bulletin AMQ*, XVI(1), p. 63-64.





# FORMATION DU JUGEMENT CHEZ LE JEUNE ENFANT

UN EXEMPLE D'INTERVENTION  
PÉDAGOGIQUE EN CONTEXTE DE RÉOLUTION  
DE PROBLÈMES MATHÉMATIQUES

**Nadine Bednarz**

Université du Québec à Montréal

**Diane Chapdeleine**

École Le Noblet-Duplessis

La formation du jugement constitue un des enjeux actuels importants de l'éducation, l'intervention faite récemment par la représentante de l'Unesco à Québec, M<sup>me</sup> Brenda Pavlic, en témoigne. En réponse à la question fondamentale, à savoir quelle formation faudrait-il donner au finissant du secondaire pour que le Québec demeure une société capable

de faire face à la concurrence, elle soulignait en effet l'importance d'une démarche éducative privilégiant une construction conceptuelle réelle par l'élève, aux dépens d'une simple accumulation de connaissances. «Nul ne doit plus, disait-elle, surtout pendant les périodes où il s'agit de former le cerveau, accumuler les notions, stocker les détails, empiler les conclusions... Il est plus utile d'apprendre aux jeunes à comprendre comment s'élaborent les réservoirs d'informations que de les écraser sous un fatras de faits épars.» Cette construction de sens par l'élève ne peut se faire sans s'appuyer sur le développement d'habiletés critiques. Nous retrouvons ici une deuxième tendance identifiée par l'Unesco, pour nous liée à la précédente : «Les systèmes d'éducation progressistes tiennent à former chez les jeunes l'esprit critique, c'est-à-dire la capacité de remettre les certitudes en question.» Mais comment assurer cette formation du jugement, reconnue par plusieurs comme essentielle en éducation ?

Montrer un bon jugement signifie, entre autres choses, être capable d'évaluer la pertinence, le caractère approprié d'un raisonnement donné, pouvoir faire un choix éclairé et rejeter au besoin une solution obtenue, autrement dit pouvoir s'engager avec discernement dans un processus de résolution, en percevant la portée et la limite de ce qu'on fait. Cette définition du jugement rejoint, sous certains aspects, celle qu'exprimait récemment Pierre Angers : «Le bon jugement, c'est le sens critique qui n'accepte pas les affirmations sans s'interroger d'abord sur leur valeur<sup>1</sup>.»

Lorsqu'ils sont encouragés à le faire, nous le verrons dans l'expérience relatée dans cet article, les enfants sont capables, très jeunes, d'élaborer de tels jugements. Leur développement est toutefois lié à la mise en place d'approches pédagogiques qui s'articulent sur une conception de l'apprentissage différente de celle habituellement véhiculée par l'enseignement. Celui-ci instaure en effet un certain contrat didactique définissant les rôles respectifs de l'élève et de l'enseignant dans leur relation au savoir<sup>2</sup>. L'accent y est mis sur une accumulation de connaissances par l'élève au détriment de leur signification profonde, laissant de ce fait peu de place au jugement. En œuvrant à l'intérieur d'une conception différente de l'apprentissage et de l'enseignement, où l'élève assume

- 
1. Angers, P. et C. Bouchard (1990). *Le jugement, les valeurs et l'action*. Montréal, Les Éditions Bellarmin, coll. «L'activité éducative: une théorie, une pratique».
  2. Brousseau, G. (1986). «Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques», Thèse d'État, Université de Bordeaux 1.

une responsabilité cognitive dans la construction de ses connaissances, il nous apparaît au contraire possible de contribuer à la formation du jugement chez l'enfant.

Certaines innovations pédagogiques, comme celle mise en place dans le Programme de philosophie pour enfants, vont dans ce sens. Elles ont choisi d'œuvrer, pour le faire, dans le cadre d'un programme nouveau, particulier, différent des programmes scolaires réguliers déjà mis en place. Nous pensons, quant à nous, qu'il est possible, en se situant dans le contexte régulier des matières au programme et de leurs contraintes, de développer une telle habileté tout au long de la formation de l'élève. C'est un peu le défi auquel nous nous sommes attaquées, depuis plusieurs années, dans le cadre de l'enseignement des mathématiques, en nous intéressant à la construction de connaissances par l'élève, et à l'élaboration de situations didactiques susceptibles de contribuer à différents niveaux au développement de la pensée mathématique<sup>3</sup>.

L'expérience qui sera présentée dans cet article se situe dans cette perspective. Réalisée auprès d'une classe de première année (6-7 ans), elle vise le développement d'habiletés, de résolution de problèmes en mathématiques et la formation du jugement chez l'enfant. Avant de situer les bases théoriques de cette intervention, nous reviendrons, dans un premier temps, sur le rôle du jugement dans la formation de la pensée mathématique et sur son apport dans le développement de concepts. Cette analyse et un bref retour sur la situation actuelle en enseignement permettront de mieux saisir le cadre théorique dans lequel notre intervention se situe.

## LE JUGEMENT, SON RÔLE DANS LA FORMATION DE LA PENSÉE SCIENTIFIQUE ET DANS L'ACTIVITÉ MATHÉMATIQUE

L'histoire des sciences nous montre combien la capacité de jugement est présente et essentielle dans le développement des connaissances scientifiques. Ainsi la rupture avec le passé des concepts, des théories, fait appel à une dialectique où remise en question et critique se trouvent

---

3. Bednarz, N. et B. Janvier (1984). «La numération. Une stratégie didactique cherchant à favoriser une meilleure compréhension», *Revue N*, 34, p. 5-17.

constamment présentes<sup>4</sup>. Bachelard caractérise d'ailleurs le processus de production des connaissances scientifiques en termes « d'erreurs » rectifiées, d'obstacles dépassés. Dans cette épistémologie, le progrès de la connaissance scientifique est conçu comme une rectification incessante, où sens critique et jugement ont un rôle important à jouer.

De la même façon, l'histoire des mathématiques nous montre que le savoir mathématique n'est pas un savoir énonciatif, mais un savoir qui se construit à partir de problèmes et de questions, qui donnent leurs significations aux concepts et théories. Les mathématiques ne sont pas un discours extérieur à l'élève, mais un savoir que l'élève transforme, approfondit et dépasse en prenant conscience de la portée et des limites de celui-ci. Le jugement, dans cette perspective, apparaît fortement lié à l'activité mathématique et au raisonnement.

Ainsi, il intervient dans l'activité, centrale en mathématiques, de résolution de problèmes, qui suppose l'engagement « réfléchi » du solutionneur dans un processus de résolution, un retour possible sur la réponse en regard des données, et donc un certain sens critique par rapport au résultat obtenu. Nous nous attarderons plus particulièrement, dans le cadre de l'expérimentation qui sera présentée dans cet article, sur cet objectif.

*La capacité de différencier le raisonnable et l'absurde, le logique et l'illogique, est une partie de l'expertise réelle dans la résolution d'un problème. Au lieu d'éviter l'erreur à l'élève, on devrait l'y exposer souvent, l'encourager à la détecter et à démontrer ce qui n'est pas correct<sup>5</sup>.*

Le jugement intervient également dans le raisonnement analogique (voir Janvier, chapitre 10) : la perception et l'utilisation des analogies est un des mécanismes essentiels de la création mathématique.

Il intervient dans l'explicitation et la justification d'un énoncé, d'un résultat... en habituant l'élève à aller au-delà de la constatation, et en le motivant à la recherche de raisons.

- 
4. Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Presses universitaires de France; Kuhn, T.S. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion; Lakatos, I. (1976). *Proofs and Refutations, the Logic of Mathematical Discovery*, Cambridge (Angleterre), Cambridge University Press.
  5. Krulik, S. et R.E. Reys (dir.) (1980). «Problem Solving in School Mathematics», dans *Yearbook – National Council of Teachers of Mathematics*, Reston, Virginie.

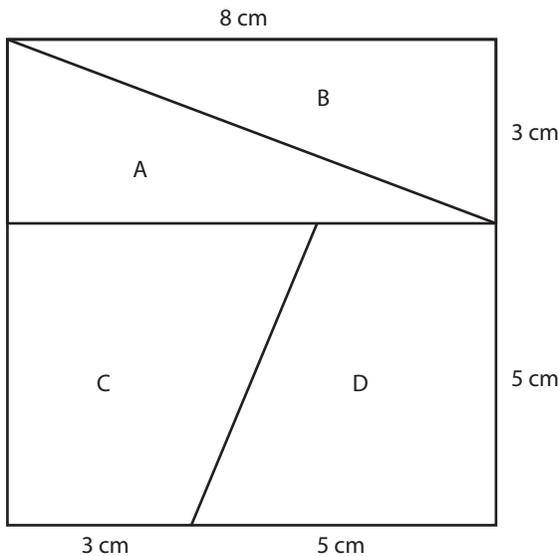
Il intervient enfin dans les situations où l'intuition peut être mise en défaut, déclenchant alors un besoin de preuve, en s'attaquant à un doute, à une objection réelle. Cette preuve a pour objet, d'une part, de se convaincre du bien-fondé de l'énoncé et, d'autre part, de convaincre l'autre par une recherche d'arguments.

Un exemple permettra d'illustrer, dans ce dernier cas (situation où l'intuition peut être mise en défaut), le rôle du jugement dans la résolution d'un problème donné (problème de Lewis Carroll).

Un carré de côté 8 cm est découpé selon les lignes de la figure 1. Les morceaux sont replacés comme l'indique la figure 2.

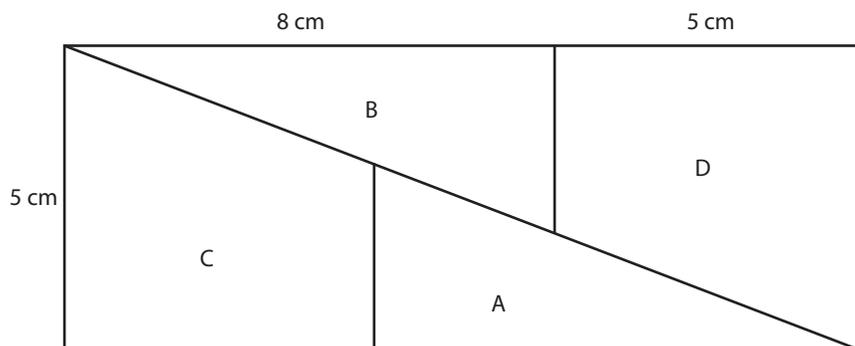
L'aire du carré, en déduit-on, est égale à l'aire du rectangle, donc :  $8 \times 8 = 13 \times 5$ . Qu'en penser ?

**FIGURE 1**



Loin de provoquer un questionnement, cette situation peut être acceptée d'emblée comme possible. En tenant en effet pour acquis qu'une telle conclusion  $64 = 65$  puisse être vraie, puisque lorsque l'on déplace les morceaux du carré, l'aire reste la même, un sujet ferait preuve de peu de jugement, ne se fiant dans la résolution du problème géométrique donné que sur ce qu'il voit.

FIGURE 2



En allant au-delà de l'apparence, un sujet qui s'engage au contraire avec discernement dans une explication possible de l'énoncé, rejetant au départ la conclusion fournie par Lewis Carroll, fait preuve d'un certain jugement. Celui-ci est à l'origine d'un besoin d'explication, et de l'élaboration d'une preuve permettant de se convaincre que l'énoncé ne marche pas.

L'analyse précédente nous montre, lorsqu'on s'attarde aux processus mis en œuvre dans le développement de la pensée scientifique et dans l'activité mathématique, et au développement de cette pensée chez l'élève, le rôle central que joue le jugement. Il constitue aussi une des bases importantes du développement conceptuel chez l'enfant.

## LE JUGEMENT, SON RÔLE DANS LA FORMATION DE CONCEPTS

L'acquisition d'un concept par l'élève n'est pas instantanée et, en tant que processus, a une histoire au même titre que la production d'un concept dans le monde du savoir savant. Dans cette histoire, le jugement a sa place essentielle, il participe à la synthèse complexe que représente le processus de formation de concepts, en tant qu'élément central intervenant dans la résolution d'un problème donné. Nous rejoignons ici les positions exprimées par Vygotski.

*Les concepts ont effectivement leur lieu naturel dans les jugements et les déductions, et sont actifs en tant que composantes de ces derniers. L'enfant qui réagit au mot « maison » en répondant « grande » ou au*

*mot « arbre » en disant « il y pend des pommes » montre en effet que le concept n'existe jamais qu'au sein de la structure générale du jugement en tant qu'il en est une partie inséparable<sup>6</sup>.*

De même, nous montre Vygotski,

*que le mot n'existe qu'inséré dans toute une phrase et que, du point de vue psychologique, la phrase apparaît dans le développement de l'enfant avant les mots isolés : de même le jugement émerge, dans la pensée de l'enfant, avant les concepts isolés qui s'en sont dégagés<sup>7</sup>.*

La formation de concepts apparaît fortement reliée, pour Vygotski, au développement de certaines fonctions psychiques élémentaires, tel le jugement, ce qui sera corroboré par ses données expérimentales :

Le concept apparaît en tant que résultat de la pensée, et trouve son *lieu organique naturel* dans le jugement<sup>8</sup>.

Dans cette perspective, et en se plaçant d'un point de vue didactique, travailler au développement conceptuel de l'enfant comporte une prise en compte, dans l'apprentissage, de la formation du jugement. Cela pose dès lors le problème de l'élaboration de situations didactiques pertinentes, susceptibles de contribuer à cette formation.

## LA SITUATION ACTUELLE – PLACE DU JUGEMENT DANS LA FORMATION MATHÉMATIQUE

Beaucoup d'élèves semblent avoir perdu cette capacité de faire appel à leur jugement, de raisonner, de s'interroger sur un problème, sur les moyens éventuels qu'ils auraient utilisés pour amorcer sa résolution, et de poser un regard critique sur une solution trouvée.

Un premier exemple, tiré d'observations effectuées par nous auprès d'étudiants de fin secondaire, en témoigne. Ayant à résoudre l'équation  $\sqrt{x} = -x + 6$ , des étudiants passèrent à travers les étapes d'un algorithme que l'enseignant avait donné pour résoudre des équations irrationnelles. Sans anticiper la réponse, sans se questionner sur celle-ci ou sans réfléchir d'une manière qui nous indique qu'ils attribuent une signification

6. Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*, trad. de Françoise Sève, Paris, Terrains/Éditions Sociales.

7. *Ibid.*, p. 204.

8. *Ibid.*

quelconque à ce qu'ils font, après avoir complété toutes les étapes de l'algorithme, ils obtinrent deux solutions :  $x = 4$  et  $x = 9$ . Leur résolution s'arrêta là. Convaincus de leur réponse, ils ne pensèrent pas à questionner celle-ci. Cet exemple, qui peut paraître anecdotique, n'est pas un exemple isolé.

Ainsi, dans le cadre d'une recherche en cours sur l'algèbre, avons-nous été à même de constater chez des étudiants du secondaire, et même d'université, un engagement automatique dans un processus de résolution, lors de l'exercice suivant : «Peux-tu trouver  $x$  tel que  $x + x / 4 = 6 + x / 4$  ?»

Les élèves résolvent alors celui-ci en ayant recours à une manipulation algébrique, qui s'accompagne souvent d'ailleurs de multiples erreurs, sans réfléchir *a priori* à l'équation globale donnée ni anticiper, en utilisant leur jugement, une solution qui devrait pourtant sauter aux yeux.

Une étude effectuée en France en 1980, et reprise par la suite à d'autres niveaux, va dans le même sens. Cette recherche désormais célèbre sous le titre de «L'âge du capitaine» permet de tracer un bilan clair du peu de sens critique dans la résolution de problèmes. Lors de cette expérimentation, une équipe de l'IREM de Grenoble proposait à des enfants de 7-8 ans (deuxième année primaire) un certain nombre de problèmes absurdes du type suivant : «Sur un bateau, il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ?» Grande fut leur surprise en voyant que, parmi les 97 enfants concernés, 76 donnaient l'âge du capitaine en utilisant les nombres figurant dans l'énoncé, répondant par exemple par  $26 + 10 = 36$ . Proposés à d'autres enfants, à d'autres niveaux scolaires et pour des items plus complexes, le constat fut semblable.

Ces différents résultats nous révèlent qu'une majorité d'enfants en contexte scolaire abordent un problème, ou une situation donnée, qu'elle soit arithmétique, algébrique ou géométrique, sans faire preuve de sens critique par rapport à l'énoncé proposé.

Ainsi, force nous est de constater que ceux-ci sont dans l'incapacité de faire appel à leur jugement lors de ce processus de résolution. Ces résultats mettent par ailleurs en évidence leur dépendance devant un problème donné. Faut-il additionner, soustraire, multiplier... ? les entendons-nous souvent murmurer dans un contexte de résolution de problèmes, à la recherche d'indices ou de mots clé susceptibles de les aider à faire ce choix.

Peu occupés à regarder la pertinence des données par rapport à la question posée, à réfléchir à la situation et à son caractère approprié ou non, ces élèves limitent l'activité mathématique à donner une réponse au problème posé. La notion de contrat didactique<sup>9</sup> fournit un cadre interprétatif pour comprendre ces résultats et les savoirs manifestés par les élèves. On observe en effet une distorsion du contrat didactique liant les rôles respectifs de l'élève et de l'enseignant dans l'appropriation et l'enseignement d'un savoir scolaire : celle-ci se manifeste par un désengagement des élèves au sujet des savoirs à acquérir, les enseignants occupant tout l'espace didactique et se substituant à l'élève dans sa démarche de construction. L'enfant tente alors de produire la réponse attendue par l'enseignant et de progresser dans l'apprentissage en enregistrant de plus en plus de ces réponses « enseignants ». Ces résultats nous conduisent à questionner l'éducation telle qu'elle est vécue actuellement, en regard du développement de la pensée mathématique chez l'élève, et à nous interroger sur les conditions susceptibles de contribuer à une véritable construction conceptuelle par l'enfant, ainsi qu'au développement de son jugement.

## DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE MATHÉMATIQUE ET FORMATION DU JUGEMENT : LA PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE

Les travaux qui caractérisent la recherche en didactique depuis une dizaine d'années sont marqués par un effort de compréhension fondamentale du processus d'élaboration des connaissances par l'élève, et par la mise en place de situations didactiques qui s'articulent sur cette pensée de l'enfant. Ils s'inspirent souvent d'une épistémologie constructiviste de la connaissance. De l'ensemble de ces travaux émerge un consensus selon lequel les connaissances de l'étudiant, ses stratégies... doivent être prises en compte si l'on veut contribuer à une véritable élaboration conceptuelle. Dans cette perspective, qui est la nôtre, l'apprentissage est conçu comme une mise à l'essai de conceptions, connaissances locales construites par l'élève en situations, provisoirement bonnes, qui devront être constamment réajustées, voire rejetées, pour faire face à de nouvelles situations<sup>10</sup>.

9. Schubauer-Leoni, M.L. (1986). «Le contrat didactique: un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématiques», *Journal européen de psychologie de l'éducation*, 1(1), p. 139-153.

10. Brousseau, G. (1986).

Dans ce processus, le jugement va jouer un rôle essentiel. Confronté à de nouvelles situations, l'élève sera appelé à interroger, à remettre en question, à revoir certaines stratégies qu'il a utilisées, à modifier les conceptions qu'il a développées. Les situations mises en place cherchent à provoquer une «révision» de connaissances, de stratégies anciennes par l'élève et à favoriser une évolution conceptuelle. Dans cette dynamique du changement conceptuel, les rapports entre le social et le cognitif vont jouer leur rôle, les interactions sociales entre enfants, enfants et enseignant, contribuant à une remise en cause de ces stratégies et conceptions... Certains travaux récents vont dans ce sens, ils s'inspirent de la théorie des situations didactiques et de la théorie socio-cognitive du développement de l'intelligence<sup>11</sup>. Leurs auteurs cherchent à décrire des modèles d'intervention didactique dont l'objectif est de susciter une évolution des conceptions des élèves. S'inscrivant dans cette perspective, l'intervention qui sera présentée dans cet article reprendra cette préoccupation.

La formation du jugement renvoie en effet pour nous à un contexte social : comment faire en sorte qu'il y ait décentration de l'enfant de son point de vue propre, remise en question éventuelle de celui-ci, prise en compte possible de divers points de vue, processus inhérents à la formation du jugement, sans intervention de ce contexte social ? Un jugement est relatif et prend tout son sens en regard des autres jugements possibles.

Divers types d'interactions sociales auront cours entre les enfants, stimulant ces derniers à remettre en cause, dans un contexte de résolution de problèmes, leurs formulations et stratégies... Nous verrons comment ces diverses interactions ont permis l'atteinte des objectifs particuliers que nous nous étions fixés.

## OBJECTIFS DE L'INTERVENTION

L'intervention réalisée durant cinq semaines auprès d'un groupe de jeunes enfants, au début de leur scolarité (première année, 6-7 ans) vise essentiellement le développement d'habiletés liées à la compréhension

---

11. Doise, W. et G. Mugny (1981). *Le développement social de l'intelligence*, Paris, Inter-éditions; Doise, W., G. Mugny et A.N. Perret-Clermont (1976). «Social Interaction and Cognition Development: Further Evidence», *European Journal of Social Psychology*, 6(2), p. 245-247.

et la résolution d'un problème par l'enfant : sens critique par rapport à un énoncé, l'amenant à s'interroger sur les données, les relations entre celles-ci, la question formulée, recherche de diverses solutions...

Au-delà de ces habiletés, ce sont donc des attitudes fondamentales qui sont visées, attitudes qui serviront aux enfants dans leurs apprentissages futurs : attitude critique par rapport à une situation, recherche et analyse de différentes solutions alternatives, de moyens de s'organiser, remise en cause d'une réponse donnée. On rencontre rarement chez les éducateurs la volonté de développer de telles attitudes chez les élèves du primaire, encore moins chez les enfants de première année.

## LA DÉMARCHE

Nous situerons tout d'abord la nature des problèmes proposés aux enfants puis l'approche pédagogique utilisée. Une banque de problèmes, appropriée à ce niveau scolaire, a été constituée.

Dans celle-ci, nous retrouvons des problèmes à données manquantes, superflues ou contradictoires (données non reliées entre elles ou à la question) visant à provoquer une réflexion de l'élève sur l'énoncé.

De telles situations, ici à données manquantes, sont fournies par les deux exemples suivants :

*Diane (l'enseignante) a écrit trois mots en arrière du tableau. Un enfant (Éric) est venu hier effacer deux des mots (la situation est donnée oralement et mimée). Combien de lettres Éric a-t-il effacées ? Combien de lettres Diane avait-elle écrites ?*

ou encore :

*Dans sa poche, Guillaume a deux pièces de monnaie. Quel montant d'argent peut-il avoir ?*

La démarche fera aussi appel à des problèmes complexes, à des problèmes ouverts qui laissent place à diverses conjectures possibles de la part de l'enfant.

Il en est ainsi du problème suivant :

*Marie a 11 blocs à ranger dans 4 boîtes. Dans chaque boîte, elle ne place pas le même nombre de blocs. Combien peut-elle placer de blocs dans chaque boîte ? Aide-la à trouver plusieurs façons.*

*Peux-tu trouver d'autres façons de faire ? Et si elle avait 13 blocs (au lieu de 11) ? 5 boîtes (au lieu de 4) ?*

L'approche met globalement l'accent sur l'analyse des problèmes avec les enfants, à savoir les lire, les discuter avec eux, questionner un énoncé ou leur en faire formuler, à partir de contextes, sans nécessairement les résoudre.

En présentant de tels problèmes, en leur en faisant formuler, notre but était de développer chez eux certaines habiletés critiques susceptibles de leur faire mieux comprendre un énoncé de problème et de les aider à pouvoir s'engager avec discernement dans un processus de résolution...

L'apprentissage qui fut organisé à cette fin, par la sollicitation constante qui était faite d'agir et de communiquer, exigeait une participation active des enfants.

Nous situerons tout d'abord brièvement la démarche globale qui fut suivie pendant cinq semaines, avant de nous attarder plus particulièrement sur l'analyse d'un exemple.

D'abord, notre approche met en place une discussion avec les élèves sur des problèmes avec données manquantes, superflues, contradictoires...

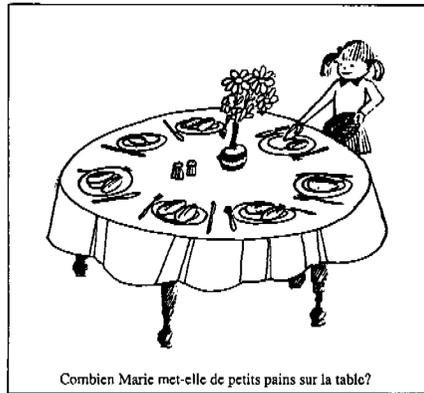
De tels problèmes sont proposés à l'ensemble de la classe (le problème à résoudre est lu par l'enseignante à toute la classe...). On laisse les enfants (par deux) réfléchir au problème posé. Un retour est fait sur les solutions proposées par les enfants. Certains enfants s'engagent dans un processus de résolution, alors que d'autres (peu au départ) disent que le problème ne marche pas ou qu'il y manque quelque chose. Une discussion s'engage alors entre les enfants, opposant les arguments de part et d'autre. Dans les cas où les enfants se mettent d'accord sur le fait que le problème ne marche pas, il sera corrigé (reformulé) par eux pour qu'il puisse de nouveau être proposé à des fins de résolution. On reviendra alors sur les diverses propositions d'énoncés.

La démarche est entrecoupée d'autres problèmes à résoudre, problèmes complexes... problèmes ouverts... L'approche met alors l'accent, dans le retour avec les élèves, sur les différentes stratégies de résolution utilisées, et une discussion s'engage sur celles-ci.

Enfin l'approche mettra l'accent sur la formulation de problèmes par les enfants à partir de contextes, et sur leur résolution.

Nous avons ici préalablement distribué à chaque équipe, les enfants étant regroupés par deux, un carton sur lequel figurait un contexte, différent pour chaque équipe, accompagné d'une question. L'équipe devait dans un premier temps répondre à la question qui lui était posée.

Un exemple d'une telle situation proposée aux enfants est fourni par le carton suivant :

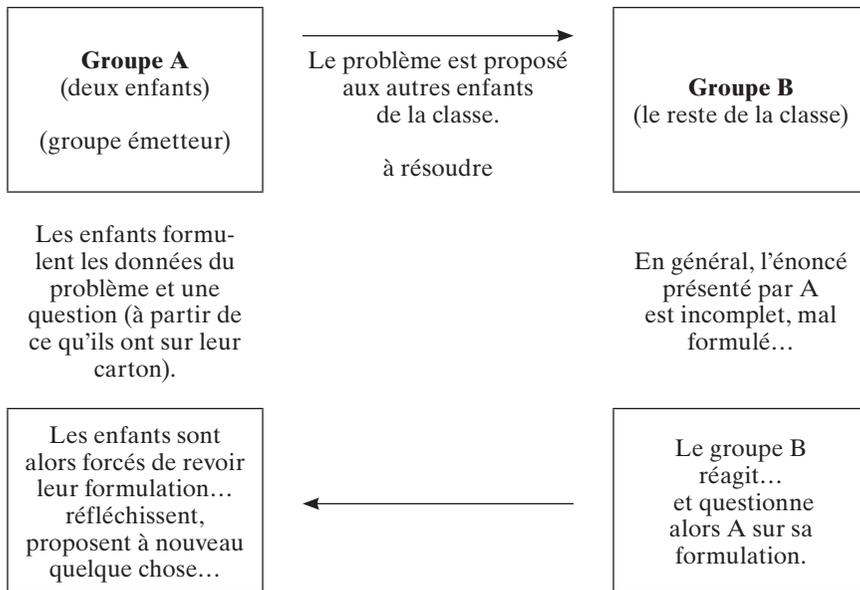


Une fois cette résolution complétée, chaque groupe d'enfants venait à tour de rôle en avant de la classe (l'activité s'étalera sur plusieurs séances) et devait formuler pour les autres enfants, qui n'avaient pas vu ce qu'il y avait sur le carton, les informations nécessaires pour qu'ils puissent à leur tour résoudre le problème.

La démarche qui s'est alors mise en place progressivement pourrait être illustrée par le schéma suivant :

Un processus d'interaction s'engage donc entre les groupes A et B, et entre les enfants (à l'intérieur du groupe A), processus qui provoque de la part du groupe émetteur une réflexion sur l'énoncé du problème (données, relations entre celles-ci, question) et chez les autres enfants, qui eux doivent résoudre, le développement d'un certain sens critique par rapport à l'énoncé proposé. Une formulation de plus en plus claire prendra place progressivement chez les enfants au cours de l'intervention, au fur et à mesure que seront exploitées ces diverses situations mettant en place une interaction entre enfants. Dans cette dialectique de formulation, ce sont les enfants qui occupent l'espace didactique, l'enseignant intervenant dans la mise en place des situations et leur organisation de manière à ce que la responsabilité cognitive de la construction incombe aux enfants.

## LA DÉMARCHE DE FORMULATION DE PROBLÈME



## ANALYSE D'UN EXEMPLE

Nous reprendrons ici une situation de formulation, expérimentée vers la troisième semaine de l'intervention. Les enfants étaient confrontés pour la première fois à une telle activité. Sur le carton, nous retrouvions dessinée une petite fille qui plaçait 2 petits pains dans chacune des 7 assiettes mises sur la table, et la question posée était: «Combien Marie met-elle de petits pains sur la table?» (situation présentée précédemment).

L'équipe d'Hélène vient en avant de la classe et doit formuler ce qu'il y a sur son carton pour que les autres enfants de la classe puissent résoudre le problème.

Hélène amorce alors un processus de formulation pour son équipe: «Marie a 7 assiettes. Combien a-t-elle mis de petits pains dans chaque assiette?»

On observe dans cette première formulation les difficultés qu'éprouvent habituellement les enfants à structurer un énoncé. Les données reprises sont incomplètes... Les enfants ne formulent ici qu'une des données et changent la question...

La réaction des autres enfants (qui eux doivent maintenant résoudre à partir de ce qu'Hélène a dit) ne se fait pas attendre.

ÉRIC B. *On ne le sait pas.*

VÉRONIQUE *Y'en a 7 parce qu'il y a 7 assiettes.*

ÉRIC J. *On ne le sait pas, on n'en parle pas des petits pains...*

Alors que la réaction du groupe B (toute la classe) a été immédiate, elle laisse les enfants du groupe A surpris, sans réponses. Ils ne savent que faire.

Un enfant de la classe (groupe B) tente au hasard de formuler un problème pour eux : *« J'ai 3 assiettes et 4 pains. Combien je mets de pains dans chaque assiette ? »*

À ce moment, un des enfants du groupe A (Nicolas) compte les pains, puis il dit : *« Marie a 7 pains, elle en ajoute 7. Combien a-t-elle de pains en tout ? »*

Nicolas transforme en fait le problème initial en un nouveau problème, ne correspondant pas vraiment au contexte illustré.

L'enseignante demande alors aux enfants de la classe (groupe B) de dire, à leur avis, ce qu'il y a de dessiné sur le carton, à partir de ce que Nicolas a dit. Un retour sur les solutions des enfants conduit Hélène et Nicolas à questionner leur énoncé (les solutions proposées par les enfants ne correspondent pas, en effet, à ce qu'ils ont devant les yeux). Les deux enfants sortent alors à l'extérieur de la classe et pensent de nouveau à leur formulation.

Nicolas revient avec une nouvelle formulation : *« Marie a 7 assiettes. Elle met 2 pains dans chaque assiette. Combien met-elle de pains en tout ? »*

La façon dont le problème est formulé précise maintenant clairement la relation entre les données et pose une question cohérente avec celles-ci ? L'énoncé semblant cette fois convenir aux autres enfants de la classe, ces derniers essaieront alors en équipe de résoudre le problème. Un retour sur les solutions proposées sera enfin effectué, mettant en évidence différentes stratégies de résolution.

Nous pouvons voir au fil de cette séance l'évolution qui s'opère d'une part dans la formulation d'un problème par les enfants, et d'autre part dans le développement d'un certain sens critique par rapport à

l'énoncé. La responsabilité cognitive de cette construction est assumée par les enfants eux-mêmes, à l'intérieur d'un processus de formulation, reformulation, résolution qu'ils prennent en charge au sein de la classe.

## CONCLUSION

À travers l'ensemble des séances expérimentées et les interactions mises en place, nous avons pu identifier une évolution du développement des habiletés des enfants liées à la compréhension même d'un problème : sens critique par rapport à un énoncé proposé, les amenant à s'interroger sur les données, les relations entre celles-ci et la question formulée... L'analyse tout au long de l'intervention nous révèle un passage progressif d'une forte dépendance des enfants par rapport à un énoncé (peu de sens critique) à l'élaboration d'un certain jugement, qui se manifeste par une discussion accrue des problèmes par les enfants. Ce cheminement s'accompagne d'une décentration de son propre point de vue, permettant alors la prise en compte de différentes perspectives par rapport à la situation.

Les situations mises en place, discussion de problèmes par les enfants, recherche de solutions différentes, situations de formulation... contribuent à la formation du jugement, par la prise de conscience qu'ils provoquent du caractère incomplet de l'énoncé et par l'installation d'un doute menant au rejet de la validité de celui-ci. On peut ici observer la force de l'enjeu social dans cette formation du jugement. Les processus d'interactions entre enfants jouent en effet un rôle décisif dans les différentes situations mises en place et sur le choix des informations pertinentes caractérisant l'énoncé du problème.

Ainsi, dans les situations de formulation, l'intériorisation des contraintes de communication par les enfants peut amener l'émetteur (groupe A) à progresser dans l'analyse de son énoncé, et les réactions des autres enfants (groupe B) sont susceptibles de renforcer cette évolution.

Cette démarche est cependant très lente et exige un profond changement d'attitude et de pratique de la part de l'enseignante pour rompre avec le contrat didactique habituel définissant les rôles respectifs de l'enseignant et de l'élève dans l'appropriation d'un certain savoir mathématique. Il est en effet très rare, à ce niveau tout particulièrement, de voir discuter, analyser, formuler des problèmes avec des enfants...

# JUGEMENT ET RAISONNEMENT ANALOGIQUE

**Claude Janvier**

Université du Québec à Montréal

Ce chapitre porte sur le raisonnement par analogie. Il se situe dans le prolongement des réflexions de Matthew Lipman. Comme l'occasion ne m'a pas été donnée de réfléchir très longuement sur le jugement, plus précisément le jugement moral, je me limiterai à une analyse assez fine du raisonnement par analogie. Cela me permettra de me raccrocher aux positions de Matthew Lipman sur le jugement en tentant de les expliciter à la lumière de mon domaine de recherche.

Les travaux de Gentner<sup>1</sup> constituent pour moi un repère important par rapport au cadre théorique qui supporte la recherche sur le raisonnement par analogie en science. Le cadre d'analyse proposé est repris par plusieurs chercheurs en intelligence artificielle (I. A.), dont Falkenhainer et Forbus<sup>2</sup>. Même si je suis relativement opposé aux positions théoriques soutenues par la majorité des chercheurs en I. A., j'estime que les méthodes d'analyse de Gentner sont très pertinentes. C'est à partir d'un cas issu de ma recherche personnelle que j'entends les présenter.

## UN PREMIER CAS : LES MICROBES

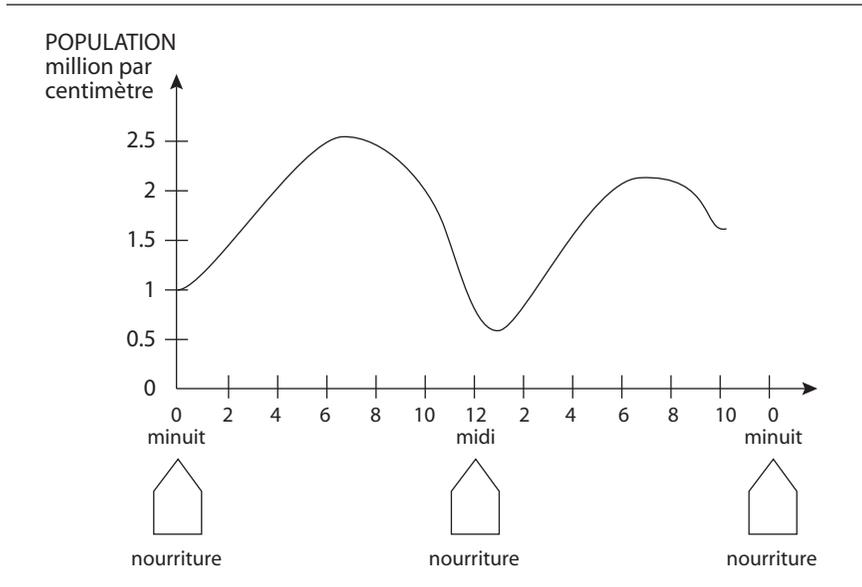
La réponse d'un élève qui va illustrer mon propos provient d'une épreuve d'interprétation soumise à un garçon de 13-14 ans à partir du graphique présenté à la figure 1.

Après une courte discussion visant à situer l'élève par rapport à ce qu'il sait sur les microbes, le graphique de la figure 1 lui est présenté. L'interviewer indique, d'abord, que le graphique montre comment varie une population de microbes sur une certaine période de temps : il indique le temps en abscisse. En ordonnée, il montre qu'il s'agit du nombre de microbes. L'attention de l'élève est alors focalisée sur la flèche *FOOD* : on donne la nourriture aux microbes dont la population est, comme on le voit, en décroissance. C'est alors que vient la question : « *Est-ce que la population commence tout de suite à croître ?* » Réponse de l'élève : « *Non.* » Intervention de l'interviewer : « *O.K., il n'y a aucune réaction de la part de la population dans la culture de microbes, peux-tu expliquer pourquoi la population ne réagit pas tout de suite.* » Résumons-nous. Alors que la population décroît, une décroissance qui est associée à un

- 
1. Gentner, D. (1983). « Structure-Mapping: A Theoretical Framework for Analogy », *Cognitive Science*, 7(2). L'ouvrage de référence sur le sujet est *Mentals Models*, édité en 1983 avec la collaboration de A. L. Stevens (Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates).
  2. Voir Falkenhainer, B. (1988). « Learning from Physical Analogies: A Study in Analogy and the Explanation Process », Thèse de doctorat, Université de l'Illinois. Voir aussi Porbus, K.D. et D. Gentner (1986). « Learning Physical Domains: Towards a Theoretical Framework », dans R.S. Michalski, J.G. Carbonell et T.M. Mitchell (dir.), *Machine Learning: An Artificial Intelligence Approach, II*.

manque de nourriture, on introduit de la nourriture dans la population de microbes, mais le graphique montre que la population continue à décroître. Comment expliquer cela ?

**FIGURE 1 – Culture des microbes**



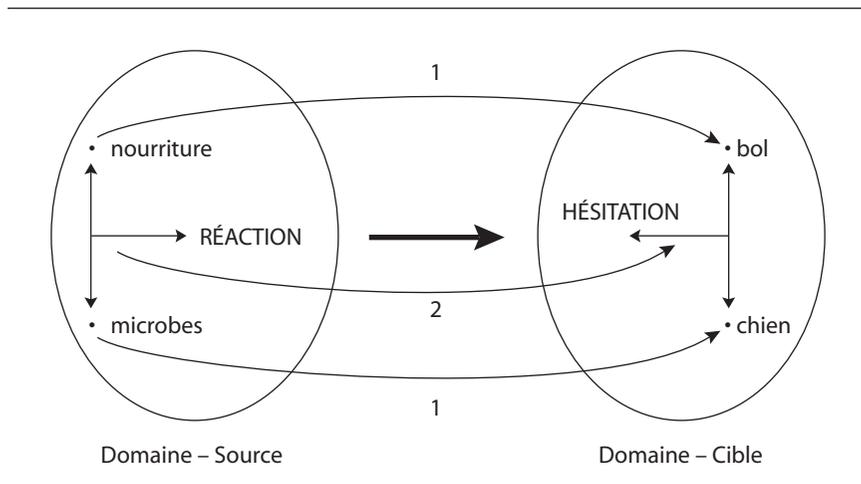
Après un bon moment de réflexion, l'élève répond à peu près : « *Mais tu vois, c'est comme pour mon chien. Peut-être qu'ils ne sont pas habitués à cette nourriture, les microbes; ils viennent, ils sentent, ils tournent autour et enfin ils y goûtent... Mais c'est petit à petit.* »

On a là un bel exemple de raisonnement par analogie. On constate que le questionnement suppose tout un réseau de concepts autour de la population de microbes : la nourriture, la croissance, la décroissance. À ce réseau s'est substitué un réseau parallèle de références : le chien, sa nourriture, sa croissance, etc. En fait, l'incapacité de répondre directement à la question (par ailleurs difficile) a forcé le recours à ce que je pourrais appeler une situation analogue.

## LE CADRE THÉORIQUE DE GENTNER

Cette mise en correspondance entre ces deux domaines est représentée par Gentner à l'aide de schéma comme celui de la figure 2.

**FIGURE 2 – Le schéma de Gentner**



À gauche, on trouve le *domaine source*, où se réalise le raisonnement (celui des microbes) et à droite, le *domaine cible*, celui qui supporte le raisonnement. Gentner présente donc le raisonnement par analogie comme une mise en correspondance (*mapping*) entre deux structures.

Sur le schéma, on trouve la population de microbes, le sujet qui donne la nourriture, un type de réaction. À partir de cela, l'élève essaie de trouver une explication et d'établir une relation valable entre ces différents éléments. Et, dans l'incapacité de relier ces éléments, il introduit progressivement une espèce de situation de référence (le domaine cible). C'est très difficile de voir où et comment se met en place cette situation de référence. C'est peut-être le souvenir d'un chien qui a faim, de ses hésitations devant un bol qui lui est présenté. Toujours est-il que s'élabore rapidement une situation de référence qui supportera par correspondance entre les deux domaines le raisonnement dans le domaine initial.

Dans le cas présent, le recours au domaine cible risque d'être déficient car, dès le départ, on associe un individu à une population. Tous les phénomènes attribuables aux conséquences des variations que l'on retrouve chez un grand nombre d'individus et les conséquences « en moyenne » des effets seront absents. C'est d'ailleurs ce qui rend la notion

de population très abstraite quoi qu'on en dise. On ne peut donc s'attendre à ce que les mises en relations entre situations ramènent dans la situation initiale des éléments concernant les populations. Un raisonnement analogique déficient dans le cadre théorique de Gentner peut donc provenir dans un premier temps par une *association incorrecte entre les entités* même des situations: ici, on associe un individu à une population.

Dans un deuxième temps, les *relations* entre les entités de la situation de référence peuvent être mises en correspondance «incorrectement» avec les relations de la situation de départ (les microbes). Ici, l'élève attribue aux microbes des hésitations du chien, de la lenteur de sa réaction. On voit comment cette analyse illustre bien les points de décrochage dans le raisonnement par analogie.

Mentionnons au passage l'intérêt de cette approche pour la recherche en I. A. Les ordinateurs, avec leur puissance de calcul, peuvent être utilisés pour compléter ces réseaux de relations et effectuer les mises en correspondance. On peut alors déterminer des réseaux comme équivalents par rapport à certaines relations.

## UNE NOTION ESSENTIELLE : LE MODÈLE

Il est important d'introduire ici un élément central qui permettra de prolonger notre analyse: la notion de modèle dont on discute ici au CIRADE avec les collègues depuis plus de dix ans. Sans entrer dans les détails, je crois qu'il est plus judicieux de considérer ce qu'on a appelé ici la «situation de référence» et même la «situation de départ» comme un modèle. En effet, autant pour le chien que pour les microbes, on effectue une sélection de faits et on procède à une construction strictement mentale de la représentation qu'on se fait d'un chien qui mange. On imagine également une population de microbes en action. Même si c'est son chien, l'élève lui attribue des comportements réguliers. Il est utile de considérer un modèle comme un ensemble abstrait d'entités reliées par des relations complexes: causales, temporelles, spatiales.

Retournons au raisonnement par analogie: il exige la mise en correspondance (ou mieux la coordination) entre deux modèles. Le cadre théorique distingue entre le modèle source et le modèle cible mais cette antériorité est une notion ambiguë. En effet, le questionnement part du modèle source qu'on veut raffiner ou compléter. Mais le modèle cible,

à partir du moment où il est choisi, devient celui d'où partent les inférences. On constate, de toute façon, beaucoup de mouvements d'aller et retour, tous guidés par la vérification de la vraisemblance d'inférences.

Dans le raisonnement analogique, il y a donc plus que mise en correspondance de deux modèles. Mais, manifestement, le choix d'un modèle cible est appelé à se préciser au fur et à mesure de sa mise en relation avec le modèle source qui, lui-même, est d'entrée de jeu en évolution. Ici, dans le cas qui nous concerne, l'élaboration du modèle de cible est déclenchée par le fait que l'on donne une nourriture et qu'aucun résultat n'apparaît. En fait, cela déclenche des allers et retours entre le modèle du chien et le modèle des microbes. Résumons-nous avant de présenter le prochain exemple : le raisonnement par analogie se présente comme une élaboration d'un modèle de base par mise en correspondance avec un modèle de référence grâce à une mécanique de coordination entre les différents éléments des deux modèles et par l'établissement de pairages entre les relations liant les éléments de chacun des modèles. Continuons l'analyse du raisonnement par analogie.

## LE PROBLÈME DE L'ASPIRATEUR

Imaginez que vous êtes en présence d'un aspirateur qui fonctionne et que vous bloquez le tuyau d'aspiration d'air. Question : *Est-ce que le moteur va faire plus de bruit ou moins de bruit ? Est-ce que l'aspirateur va fonctionner plus vite ou moins vite ?* Bien entendu, ceux qui ont utilisé des aspirateurs depuis leur enfance peuvent se rappeler que le moteur tourne plus vite et l'aspirateur fait plus de bruit. Par contre, pour d'autres les souvenirs sont confus et ils essaient de « raisonner » la situation à partir d'un principe primitif quelconque. Ils peuvent tenter de se créer un modèle de référence, un modèle cible. Soulignons avec DiSessa<sup>3</sup> que certains modèles de référence sont très simples en ce sens qu'ils comportent peu d'éléments (au plus une ou deux relations) et qu'ils agissent d'une manière implicite, non consciente. DiSessa désigne ces modèles de référence comme des *primitifs phénoménologiques* (*phenomenological primitives*; en abrégé : « p-prims »). Ils sont à rapprocher, j'estime, des notions de conceptions primitives ou de conceptions spontanées, vocables utilisés par d'autres chercheurs.

3. DiSessa, A. (1987). « Phenomenology and the Evolution of Intuition », dans C. Janvier (dir.), *Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.

Voici un peu comment se présente ce qu'il faut expliquer. Il y a un moteur qui fonctionne, on le bloque d'une certaine manière, quelle est la conséquence de cette obstruction? DiSessa désigne sous le nom de «ohm p-prim<sup>4</sup>» le modèle selon lequel une interférence sur une action en cours produit comme conséquence une réduction de l'effet de cette action. En d'autres mots, la conception primitive de *résistance de type ohmien* renvoie au phénomène de la conduction électrique; elle attribue une réduction. Cette conception primitive s'impose sur la base des nombreuses constatations que l'on peut faire autour de soi; quelqu'un court, vous vous opposez, il court moins vite. Dès qu'il y a une résistance, on ralentit: la conséquence normale d'une résistance est le ralentissement. Donc, le raisonnement par analogie qui fonctionne à partir du «ohm p-prim» infère à partir d'une obstruction une réduction du phénomène en cause: l'aspirateur devrait fonctionner moins fort.

Mais comment aider les étudiants à résoudre ce genre de questions? La réponse évidente: en essayant de faire fonctionner chez eux d'autres types de modèles. Comment et lesquels? En existe-t-il des réciproques qui conduiraient à la réponse opposée et correcte: le moteur doit fonctionner plus vite?

## LE MODÈLE DU CYCLISTE

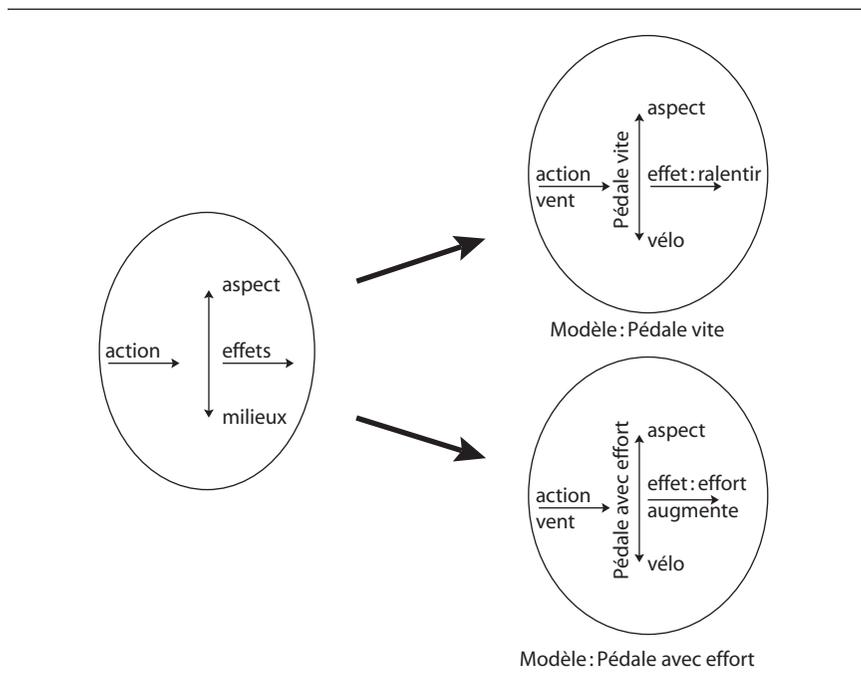
On peut penser au cycliste en mouvement qui doit affronter un vent de face ou encore une montagne à grimper, bref, un obstacle. Alors il doit faire plus d'efforts. Évidemment, dans ce modèle cible, on peut aussi bien s'arrêter sur le mouvement du cycliste qui est ralenti que sur ses efforts qui doivent augmenter. C'est à ce stade que l'on voit bien à quel niveau peut aussi se situer le raisonnement déficient. On peut recourir à un bon modèle comportant les bons éléments (le cycliste, son mouvement, le vent) sans pour autant établir une mise en correspondance adéquate. Le raisonnement correct par analogie dépend donc d'une bonne sélection de modèle de référence et aussi de la sélection de la bonne relation entre les éléments du modèle.

---

4. La référence au physicien allemand G.S. Ohm est évidente.

On constate dans la figure 3 que l'on peut associer à l'action de l'aspirateur sur son milieu deux relations différentes entre le cycliste (C) et sa bicyclette (B): le cycliste pédale avec effort, le cycliste pédale à une certaine vitesse. Le but de l'enseignement consiste à faciliter le bon choix.

FIGURE 3



## ● PENSÉE CRITIQUE ET PENSÉE CRÉATRICE

Je reviens, après un grand détour, à la *pensée critique* («*critical thinking*») et à la *pensée créatrice* («*creative thinking*») que Lipman nous a présentées comme deux objectifs pédagogiques majeurs. Le développement du raisonnement par analogie suppose le développement de la pensée créatrice qui favorise l'invention et l'élaboration de modèle cible qui supporte le raisonnement. De plus, la pensée critique joue un rôle primordial dans le choix des bonnes relations à partir desquelles s'établissent les mises en correspondance adéquates: dans le dernier exemple, pédaler avec effort plutôt que pédaler avec vitesse. Donc, en

d'autres mots, on note la nécessité de la *pensée créatrice* pour se donner un modèle de référence et aussi de la *pensée critique* pour juger de la validité des relations du modèle de référence. On peut affirmer, je crois, que la dialectique de la *pensée créatrice* et de la *pensée critique* se retrouve dans le cycle de la mise à l'épreuve de la validité des modèles.

## ■ CONSÉQUENCES POUR L'ENSEIGNEMENT

Mais la question du comment procéder pour développer les qualités intellectuelles reliées au jugement reste ouverte. Je crois cependant qu'elle est à rapprocher, dans sa complexité du défi de ceux qui visent à enseigner la compétence à résoudre des problèmes (*problem solving skills*).

Il faut d'abord dénoncer toute pédagogie primitive selon laquelle il suffit d'expliquer à l'élève les étapes à franchir pour résoudre un problème. Tout enseignant sait très bien qu'on peut, même en utilisant les moyens techniques les plus raffinés, procéder avec les élèves à une analyse minutieuse des processus connus de résolution de problèmes, passant systématiquement par chacune des étapes, sans pour autant obtenir de grands résultats. Il semble que les compétences à résoudre ne peuvent agir que dans les domaines pour lesquels une familiarité suffisante s'est développée avec le domaine concerné par le problème.

Dans la poursuite de nos discussions, il m'apparaît très important de favoriser chez les élèves la création de modèles équivalents, de modèles réciproques ou opposés, de modèles différents. On a parlé de communautés de recherche et de communautés d'échange, elles peuvent, je crois bien, conduire les élèves à formuler des modèles contradictoires, opposés, semblables, etc. Mais également, comme l'a mentionné Lipman, il est très important qu'à l'intérieur même d'un modèle on soit cohérent et qu'on procède à des inférences valables; ce sont les exigences du raisonnement à l'intérieur du modèle.

Il faut, par contre, bien se garder de fournir comme recette miracle les schémas de Gentner, qui ne sont déjà que des simplifications des processus de raisonnement. Il faut, à mon sens, accorder beaucoup d'importance à la reformulation des modèles, aux discussions.

De plus, il ne faut pas trop se presser, exiger des progrès immédiats. Je crois que le développement du jugement suit de près le parcours suivi lors de la découverte d'une solution dans un processus de résolution de problèmes. Comme le souligne Glaeser, résoudre un problème

exige en général une reformulation, un réexamen de l'énoncé et de ces conséquences, une réorganisation des données selon des principes différents. Les premières tentatives infructueuses doivent être écartées: processus délicat; souvent des représentations nouvelles doivent être utilisées ou même créées. Nous sommes au cœur du «mystère» de la créativité. Selon Glaeser, il faut respecter une période d'incubation pendant laquelle, par une mécanique encore ignorée, le cerveau combine de manières différentes les données du problème. Il faut que le temps fasse son œuvre; il faut que joue la mécanique de l'oubli des modèles prépondérants (comme le ohm p-prim) afin que s'élaborent les modèles alternatifs.

## CONCLUSION

Un retour sur le jugement. Le texte de Lipman nous présente une grande variété de jugements. La classification proposée est d'ailleurs très intéressante. Je pense que les jugements comportant des raisonnements par analogie sont importants; non seulement l'introduction de la notion de modèles nous permet de mieux les décrire mais elle peut aussi nous conduire à poursuivre cette classification en ajoutant la notion de modèle comme critère particulier.

En effet, je crois qu'il n'y a pas de jugements sans recours à un modèle qui devra plus ou moins être élaboré. Les modèles diffèrent selon les «entités» qu'ils comportent. Ils sont ainsi plus ou moins abstraits. Ceux qui incorporent la notion de temps sont importants mais complexes. En plus des jugements à un modèle, il m'apparaît essentiel de considérer ceux à deux modèles. J'ai constaté dans la liste de Lipman que plusieurs exigent le contrôle quasi simultané de deux modèles. Je crois que l'approche que nous avons prise et selon laquelle plusieurs jugements se présentent comme une activité de coordination de modèles nous aide à mieux expliquer comment fonctionne le jugement et peut ainsi contribuer positivement à cette mission confiée aux enseignants: former le jugement chez les jeunes.

ÉCHANGES ET RÉACTIONS

*Christiane Gohier*

Ma question s'adresse à la fois à M. Lipman et à M. Lebuis. M. Lipman, dans votre texte, vous parlez de trois catégories de jugements : les jugements « génériques », « médiateurs » et « culminants ». La question cruciale en éducation est de savoir comment passer des deux premiers au troisième. Pour moi, les deux premiers sont surtout le fait d'un exercice, d'un raisonnement, alors qu'avec le troisième, le « jugement culminant », on arrive à la question des valeurs qui sous-tendent les deux autres types de jugements. Par exemple, dans l'anecdote de M. Lebuis, qu'arriverait-il si, dans cette communauté de recherche, des étudiants, pour différentes raisons, étaient arrivés à la conclusion qu'après tout la femme est vraiment faite pour attirer les hommes physiquement ? Comment devrait intervenir le professeur ? Je suis contente que mon collègue Lucien Morin, de l'Université Laval, assiste à ce colloque : je ne sais quelle est sa position actuelle sur la question des valeurs, mais dans son livre *L'esquive* (écrit en collaboration avec M. Naud), il indiquait qu'il faudrait prescrire des valeurs, nominalement ; qu'il faudrait défendre certaines valeurs bien identifiées. À l'époque, ces valeurs étaient l'excellence, le respect de l'autre, la discipline, etc. Nous pourrions utiliser cette position pour commencer la discussion ; on pourrait se demander non seulement quelles valeurs devrait-on défendre,

mais surtout devrait-on prescrire des valeurs à l'élève ? Est-ce qu'on aboutit toujours aux conclusions qui sont celles que l'on aurait voulues quand les enfants débattent en communauté de recherche ?

Ma question est la suivante : les deux premiers niveaux ou catégories de jugement, les jugements génériques et médiateurs, requièrent surtout une capacité de raisonnement ; le troisième niveau, le jugement culminant, est basé sur des valeurs, sur des choix de valeurs. Il y a donc des différences entre les niveaux. De plus, devons-nous défendre certaines valeurs ou bien, comme dans l'exemple de M. Lebuis, simplement laisser les étudiants discuter à propos des valeurs, quelle que soit la conclusion qu'ils tireront de leur discussion ?

### *Matthew Lipman*

Je pense qu'il ne faut pas voir les jugements de valeur comme étant surtout concentrés dans la troisième catégorie de jugement, alors que les deux premières ne concerneraient que la capacité de juger. La catégorisation est surtout destinée aux concepteurs de curriculum, de sorte qu'ils donnent suffisamment d'attention aux éléments d'identité, de similarité et de différence afin que les enfants passent suffisamment de temps à faire des distinctions, des liens, et à reconnaître les différentes identités des choses qu'ils côtoient. Cet apprentissage n'a rien à voir avec la logique ou les valeurs, car les habiletés acquises à faire des distinctions peuvent aussi s'appliquer à distinguer des valeurs. Il ne s'agit pas de prioriser la logique sur la capacité à évaluer. On a mis beaucoup de pression sur les éducateurs pour qu'ils enseignent aux enfants les valeurs éthiques, esthétiques, professionnelles, historiques, sociales, civiques et autres. Il est très difficile d'enseigner ces valeurs si l'élève n'a pas été suffisamment préparé à faire des distinctions, à trouver des liens, à reconnaître l'identité des choses au cours d'un apprentissage de premier niveau. Il n'y a toutefois pas de raison qu'en préparant ou en donnant des exercices destinés à faire des distinctions et à trouver des liens ou l'identité d'une chose, on ne puisse introduire la notion de valeurs, de jugements de valeurs. Si on dit que Marie est meilleure patineuse que Guillaume, on a un jugement de valeur. Il y a une différence, une distinction entre Marie et Guillaume.

### *Christiane Gohier*

Oui, mais qu'arrive-t-il si, après la discussion, les enfants pensent que les Noirs doivent être éliminés ? C'est ça, ma question.

*Pierre Lebuis*

Comment faire quand les enfants arrivent à des conclusions erronées ? C'est peut-être là qu'on peut voir un certain sens à l'intervention pédagogique. Matthew Lipman a écrit un texte qui touche une des problématiques de l'éducation morale et peut-être de toute formation, c'est comment éviter la transmission pure et bête de faits ou d'éléments ; comment éviter l'autoritarisme qui dit : « Voilà ce qui a toujours été » et d'un autre côté, une vision très simpliste, qui dit : « Que pensons-nous ? » L'action éducative oblige à dépasser l'autoritarisme qu'à peu près tout le monde a rejeté sur le plan éducatif, pour déboucher sur un certain relativisme où plus rien n'est vrai, où seule compte ma subjectivité profonde.

Je pense vraiment qu'il y a une place pour l'intervention, tout en respectant les élèves, en les amenant à penser par eux-mêmes, en les questionnant : Sur quoi vous appuyez-vous pour affirmer telle chose ? Quelle peut être la conséquence ? D'où vient cette conséquence ? Est-ce vraiment ce qui se produirait ? Avez-vous des contre-exemples ? Je pense que cette intervention respecte l'idée que les enfants pensent par eux-mêmes, mais on intervient vraiment, on ne laisse pas les enfants complètement à eux-mêmes.

*Christiane Gohier*

Il y a donc un choix au préalable, y a-t-il prescription de valeurs ?

*Pierre Lebuis*

Il y a des valeurs qui me semblent privilégiées par cette approche, par exemple, l'autonomie de la pensée, l'échange dans le groupe, l'expérience de la démocratie, le respect fondamental de la personne. Il y a des valeurs qui sont présentes, inspiratrices ; il ne s'agit pas de prescrire, de forcer l'adhésion à certaines valeurs, il s'agit d'expérimenter l'échange en classe, le dialogue mené en communauté de recherche qui permet de transmettre, de vivre, d'expérimenter de première main un certain nombre de valeurs qui sont présentes.

*Intervenante*

Je voudrais relever ce que disait M<sup>me</sup> Bednarz tantôt. Est-ce que devant la question concernant l'âge du capitaine, les élèves se sentaient autorisés à penser que ce problème-là pouvait être absurde ? L'aspect social de votre

recherche m'intéresse beaucoup, justement parce qu'il me semble qu'il peut y avoir ce problème dans le système éducatif actuel... on ne s'autorise pas comme individu à questionner.

### *Nadine Bednarz*

Il y a eu effectivement des études par la suite qui ont formulé le même problème dans un contexte commun et dans un contexte en dehors de l'école. Les résultats peuvent être en effet différents selon le contexte, et nous trouvons là toute la dimension contre-didactique implicite de l'école : quand on donne un problème mathématique à l'élève, il y a forcément une réponse, donc il n'est pas autorisé à questionner.

### *Georges Legault*

Je travaille dans le domaine de l'éthique, de la formation morale au niveau universitaire. Comme je ne suis ni au niveau primaire ni au niveau secondaire, je n'ai pas le même discours ni le même milieu d'expérience, sauf que je retrouve les mêmes problèmes quand il s'agit de discuter de problèmes moraux.

Dans ma pratique, il s'agit de développer la dimension morale au niveau universitaire, avec des collègues du niveau cégep. Nous avons cadré les discussions autrement qu'en termes de jugement. Nous avons – et ça rejoint probablement la même inspiration qu'on retrouve dans la présentation de M<sup>me</sup> Bednarz – tenté de situer toutes nos questions dans l'ordre, d'abord de la résolution de problèmes, ensuite de problèmes à l'intérieur d'une situation exigeant une délibération humaine, une décision humaine et sa justification. Je ne sais pas si vous voyez les conséquences d'un tel déplacement ? À partir du moment où on se met en groupe pour résoudre un problème – pas en discussion, mais vraiment dans le sens fort du dialogue – où des gens veulent aboutir, par la parole, à établir des accords entre eux sur une question donnée, on vient de mettre une exigence éthique dans la pratique de la parole. Cette exigence éthique amène les gens à formuler toutes sortes de jugements, qu'ils soient comparatifs, qu'ils soient de vérifier par rapport à la réalité, qu'ils soient des jugements de valeur, il n'y a plus de dichotomie entre les différentes formes de jugements quand on les aborde d'un point de vue théorique ; ils sont toujours dynamiquement utilisés dans la solution du problème. C'est ainsi qu'on ne peut plus faire de hiérarchie entre le jugement de réalité qui vient déterminer un jugement de valeur, qui vient déterminer une conduite. Tout doit être fait à l'intérieur d'un réseau de signifiants, entre ces différentes formes de jugement. Dans un dialogue, une personne ne peut pas dire simplement : « Les Noirs ou les femmes sont... » et se sentir autorisée à faire n'importe quoi. Le dialogue va porter sur les raisons qui permettent de justifier un tel énoncé, qu'il soit

dans l'ordre descriptif du monde, ou qu'il soit dans l'ordre moral, ce qui va amener les gens à voir qu'il ne suffit pas d'énoncer n'importe quoi, mais que cette justification, étant un appel à la raison, devrait être partageable par une communauté d'êtres raisonnables. Donc, on n'impose pas de valeur, on fait un appel à la raison qui, elle, renvoie à un aspect de l'humanité qui, par son caractère rationnel et son appel à l'universalité, vient à ce moment-là régir les situations.

### *Olivier Reboul*

Je voudrais revenir sur ce qui a été dit tout à l'heure et sur ce qu'on a répondu à l'exemple d'un jugement scandaleux qu'on pourrait entendre dans une salle de classe, tel que : « Faudrait exterminer... »

Actuellement, en France, on a pire que ça, car ça n'apparaît même pas comme un jugement de valeur. Les négationnistes disent : « Hitler n'a pas exterminé les Juifs ; les chambres à gaz n'ont jamais existé. » Ce jugement se présente comme un jugement de réalité, un jugement scientifique alors qu'en fait, c'est une manifestation de racisme excessivement insultante et grave. Comment peut-on réagir à l'égard de ce genre de jugements, non seulement faux, mais scandaleux ? Certains diront qu'il faut réagir avec autorité, mais, pour moi, l'autorité ne s'oppose pas au relativisme, elle a plutôt tendance à y entraîner les élèves. En effet, si c'est l'autorité qui dit qu'il ne faut pas exterminer les Noirs ou que Hitler a exterminé les Juifs, on nage en plein relativisme. L'avis du professeur n'est pas nécessairement l'avis de tous. Quand, dans une classe, quelqu'un émet un tel jugement, il faut lui dire : « Bien, qu'est-ce que tu en penses, toi ? Si tu vivais dans un pays d'Afrique, toi, en tant que Blanc, qu'en penserais-tu ? » Et des remarques et des questions de ce genre. On peut toujours mettre l'élève en situation de réfléchir et je pense que c'est le seul moyen de faire l'éducation du jugement. Je ne crois pas que l'opposition autorité-relativisme soit une opposition pertinente parce que, finalement, ce sont les deux volets d'une même fenêtre.

### *Jacques-Bernard Roumanes*

J'ai une question sur la reformulation dont on a parlé dans les exposés précédents. Serait-il possible d'utiliser le dialogue comme instrument pédagogique afin de laisser à l'enfant une première position critique, ensuite, une remise en doute, un requestionnement de l'énoncé, pour en arriver éventuellement à une réorganisation de l'information de façon créative ? Comment pourrait-on utiliser le dialogue et le jugement dans cette reformulation aussi bien pour des énoncés scientifiques que pour des énoncés communs ?

*Claude Janvier*

En mathématiques et en sciences, le problème se pose un peu différemment parce que la formulation s'accompagne de représentations symboliques, qui entraînent la représentation mentale. Je parle, par exemple, d'équations simples, de numérisations, de diagrammes, de schémas, le fait de vouloir incorporer certaines relations spatiales. Donc, dans le domaine très restreint des mathématiques et des sciences, lorsqu'on parle de reformulation, on ne peut faire autrement que de s'adresser au problème de la dynamique du signifiant-signifié, avec un signifiant qui devient de plus en plus complexe. Ce jeu est un jeu de jugement: jusqu'où peut-on aller si on se donne certaines hypothèses? Le schéma de l'évolution des théories atomiques depuis 1890 jusqu'à 1930 est tout à fait révélateur. Les gens de 1900, ils ne manquaient pas de jugement, c'est juste qu'ils ne répondaient pas aux mêmes questions. Pour moi, la reformulation, c'est une suite de questions. Le professeur de science qui veut faire progresser sa classe va forcer lui-même le questionnement, mais sans vraiment le forcer, car il devra tenter de pondérer les capacités d'action de ses élèves dans le domaine du questionnement.

*Nadine Bednarz*

Je me situe dans la même perspective. En effet, dans le processus d'apprentissage des mathématiques, l'élément symbolisation est un élément particulièrement important, et la construction du symbolisme par l'élève m'apparaît quelque chose d'important dans la construction même des concepts. Donc, le mécanisme de reformulation, pour moi, est un élément central de la formation de la pensée mathématique, et il ne peut se faire que dans un processus d'interaction et donc, de dialogue. C'est toute la perspective du débat scientifique.

*Michael Schleifer*

Une remarque au sujet de la question des valeurs. Hier, Matthew Lipman et moi avons discuté de l'implantation du Programme de philosophie pour enfants en URSS. On y traduit les mêmes romans américains que nous utilisons, ici, au Québec. C'est lié à la question des valeurs, et tantôt, on a mentionné les valeurs liées à la démocratie. Y a-t-il un lien entre les changements politiques qui se produisent actuellement en Russie et le fait que des gens dans les instituts pédagogiques ont adopté l'approche de philosophie pour enfants qui vient des États-Unis? Matthew Lipman dit carrément que c'est depuis 1985, au moment de l'élection de Gorbatchev, qu'a eu lieu ce virage, non seulement au niveau du pouvoir politique mais aussi dans les instances pédagogiques.

J'ai posé également une autre question à Matthew Lipman. «Est-ce à dire que l'approche de philosophie pour enfants a toujours une idéologie politique, morale, etc.?» Et il m'a répondu: «L'approche est en continuité avec la démocratie.» Il ne s'agit pas de prôner la démocratie, mais on ne peut pas suivre le Programme de philosophie pour enfants s'il n'y a pas un contexte démocratique. Il y a donc un élément de réponse quant aux valeurs fondamentales qui précéderaient le jugement.

J'aurais une question à poser à Nadine Bednarz ou à Claude Janvier. Dans le texte de Matthew Lipman, il y a une distinction entre le jugement et le «bon» jugement. Correspond-elle à la distinction entre raisonnement et raisonnement algorithmique, c'est-à-dire celui d'un ordinateur? Le jugement est, bien sûr, moins algorithmique, bien qu'il le soit pour une part. Nadine Bednarz serait-elle d'accord avec moi si je dis: «Le jugement, contrairement au raisonnement qu'on peut programmer, n'est pas algorithmique»? Ma question s'adresse aussi à Claude Janvier, qui s'est d'ailleurs inspiré de l'intelligence artificielle pour ses travaux, même s'il dit entre parenthèses qu'il n'est pas totalement en accord avec l'approche.

### *Nadine Bednarz*

C'est peut-être malheureusement la tendance actuelle de l'enseignement des mathématiques que de mettre l'accent sur des algorithmes ou sur quelque chose d'essentiellement procédural qui élimine, à la limite, tout raisonnement.

### *Claude Janvier*

J'ai déjà posé cette question: le jugement est-il programmable? On n'y est pas encore parvenu, mais on peut se demander comment on pourrait y arriver. C'est un peu, si on veut, l'entreprise de l'intelligence artificielle qui consiste à systématiser le jugement ou les procédures de jugement afin d'obtenir une emprise informatique sur le jugement. Moi, j'associe le jugement à une décision. Je vois un peu l'élément décision comme étant majeur, surtout une décision dans une absence de renseignements, une absence de principes sûrs, et c'est là qu'on peut voir les déficiences de l'intelligence artificielle quand il s'agit de rendre un jugement. Et jusqu'à maintenant, c'est le propre de l'homme de rendre des jugements là où l'ordinateur est incapable de le faire.

*Matthew Lipman*

Un commentaire bref. Certains croient que les algorithmes vont éventuellement conduire à l'élimination de la nécessité de juger. Toutefois, on se rend compte que plus on crée des algorithmes complexes, plus il est nécessaire de faire preuve de créativité. Cela est un des aspects les plus fascinants de l'intelligence artificielle et c'est aussi un défi extraordinaire en éducation d'amener les gens à voir l'importance d'inventer des algorithmes.

*Olivier Reboul*

Une question à M<sup>me</sup> Bednarz. Vous avez parlé de l'importance du langage des symboles en mathématiques, et je me demande si, en faisant ainsi discuter les enfants, vous arrivez à ce qu'ils aboutissent à un langage mathématique pertinent.

*Nadine Bednarz*

Oui, et j'ai travaillé par ailleurs dans le cadre d'une approche qui concerne l'énumération, un peu le système de représentation des nombres, dans une telle perspective, sur une période de trois ans avec un groupe d'enfants. En partant des notations et des symbolisations produites par les enfants, on arrive effectivement à un symbolisme efficace et intelligible au niveau des mathématiques. Je me situe dans la perspective d'un didacticien français qui met beaucoup d'accent sur la dialectique de la formulation et sur la mise en place d'un langage et d'un symbolisme signifiants.

*Georges Legault*

Je m'adresse à Matthew Lipman. En parlant du jugement, vous avez utilisé le terme « *pronouncement* » (« déclaration formelle »), et ce terme était une expression de soi et en regard du monde. Pourquoi, dans votre modèle, n'avez-vous pas inclus aussi la notion d'autrui ?

*Matthew Lipman*

Je suis content que vous souleviez ce point. Ma propre réflexion s'est alimentée de certains philosophes américains : Dewey, Mead, Butler. Dans Butler, il y a toute la dimension d'appréciation et la dimension d'expression, et dans ce sens, vous avez raison. Toutefois, avec Mead, on trouve la notion de réponse à autrui. Mead dit que le fait d'être capable de se voir à partir du point de vue de l'autre est essentiel à la conscience de soi. Ce n'est donc pas si simple, mais c'est intéressant de soulever ce point.

*Gérard Potvin*

En lisant votre texte, j'ai été extrêmement étonné. Vous dites: «Et la pratique des jugements *culminants* doit être retardée chaque fois que c'est possible, jusqu'à ce que les élèves soient plus habiles à poser des jugements *génériques* et *médiateurs*.»

Je suis profondément étonné parce que j'ai toujours pensé que l'approche de philosophie pour enfants tendait à regarder globalement et totalement l'ensemble du développement humain.

*Matthew Lipman*

Les mots ont dépassé ma pensée. Je ne veux surtout pas défendre aux enfants de porter des jugements «*culminants* et *médiateurs*». Je ne veux pas qu'on dise que je veux retarder cette période jusqu'à l'âge de 12 ou 20 ans. Tout ce que je veux signaler, c'est que, en termes d'élaboration de curriculum, on mette l'accent sur certains exercices préparatoires. Par exemple, sur la notion d'égalité. Pour en venir à avoir une discussion cohérente et intéressante sur ce sujet, il faut d'abord avoir clarifié ce qu'est l'égalité. Cela se fait seulement par des exercices systématiques, des mises en situation. Il me semble que le troisième niveau de jugement exige une plus grande sophistication, mais il est évident qu'il n'est pas question d'interdire – surtout qu'en interdisant on risque d'inhiber les enfants et qu'ensuite ils se sentent non compétents pour émettre des jugements éthiques ou d'autres formes de jugements.

Un dernier mot au sujet de la démocratie. C'est l'aspect méthodologique qui m'intéresse beaucoup plus qu'une discussion théorique sur le concept. Je veux que l'élève aime le dialogue, qu'il aime un dialogue autocorrecteur et autotranscendant, en d'autres termes, un dialogue critique et créateur qui place l'enfant sur la voie du dialogue démocratique; en somme, il faut opérationnaliser le concept et éviter de prêcher son importance. Il est plus important d'insister sur la recherche autocorrectrice que de parler de la forme de gouvernement ou des abus commis sur le marché du travail, même si on en parle au nom de la démocratie.

*Michael Schleifer*

Je m'adresserai à Richard Pallascio. Pourriez-vous expliciter votre conception de la science?

*Richard Pallascio*

C'est que certaines images évoquées hier faisaient référence à un monument scientifique assez bien construit et assez bien établi; personne ne s'est vraiment prononcé là-dessus *ex cathedra*. Mais c'est en opposition à cette conception évoquée à certains moments de la discussion d'hier que je prends position pour une science qui se construit. On fait souvent référence à des concepts mathématiques qui datent de l'Antiquité, mais on ne réalise pas souvent qu'il y a eu autant de nouvelles connaissances mathématiques dans les dix dernières années que depuis le début des temps; on est donc dans une progression géométrique sur une base de dix ans. Cela illustre assez bien que ça bouge beaucoup et qu'on est dans une construction continue de cet édifice scientifique – si l'on veut utiliser le modèle de l'«édifice». Peut-être conviendrait-il de parler d'un édifice en arbre: un arbre pousse, il y a des branches qui meurent, il y a des branches qui naissent. Quoi qu'il en soit, je considère davantage les mathématiques comme étant un outil de travail pour résoudre des problèmes dans la réalité. Pour revenir aux propos d'hier, où l'on essayait de situer le jugement eu égard à l'activité mathématique, je le situerais pour ma part à partir du moment où l'individu est amené à établir une conjecture et non pas un théorème, car un théorème constitue la phase finale du jugement. Si on a accepté certains postulats de la théorie d'Euclide, par exemple, on est obligé de convenir de certains théorèmes. Mais dès le moment où je fais une conjecture, je m'engage dans un processus de jugement en mathématiques. Par exemple, au milieu du siècle dernier, Gauss avait démontré que tous les polyèdres (les formes tridimensionnelles à faces planes) avaient une structure rigide. Gauss avait alors conjecturé que cela était vrai pour tout polyèdre, y compris les polyèdres concaves, c'est-à-dire les volumes qui ont des renforcements. Gauss jugeait de la situation par rapport à la connaissance qu'il avait des polyèdres, mais il n'avait pas de preuve mathématique de ce qu'il conjecturait puisqu'effectivement, un siècle plus tard, en 1976, on a trouvé un contre-exemple qui réfute sa conjecture. C'est là, selon moi, un exemple où on porte un jugement, même si ce jugement était faux à ce moment-là en mathématiques. C'est donc quelque chose qui se construit, et le jugement intervient, à mon avis, à partir de la conjecture. Pour un enfant, un théorème peut être une conjecture, cela dépend de la façon qu'on l'amène. Si on ne lui livre pas la marchandise immédiatement, on peut lui poser la question: «Est-ce que la somme des angles d'un triangle est constante?», sans lui demander de démontrer que c'est égal à 180 degrés; mais on peut lui demander: «Est-ce que c'est constant? et, si oui, quelle valeur cela a-t-il?» C'est donc une démarche qui se construit.

*Michael Schleifer*

Je trouve ça intéressant, mais n'y a-t-il pas ici une légère contradiction, sinon une différence d'opinion, entre ce que vous venez de nous dire à propos du jugement comme conjecture et le point de vue de M. Angers, selon qui le jugement est une affirmation qui peut recevoir un oui ou un non et où il n'est plus question de conjecture. Je me demande s'il n'y a pas une contradiction entre vos deux points de vue. Je vous pose à tous deux la question.

*Pierre Angers*

Le terme contradiction est peut-être trop fort. Disons qu'il y a des divergences. Selon moi, le deuxième niveau des opérations, c'est celui des opérations de l'intelligence, de l'intelligence qui cherche et, donc, qui pose des questions, car à partir du moment où je me pose des questions, je ne suis plus au premier niveau. C'est une métaphore, mais j'entre dans un type d'opération qui est distinct de ce que font les opérations des sens. Ensuite, je me pose des questions, je cherche, je commence à découvrir certaines choses grâce à l'intuition. Si je veux aller plus loin, je suis forcé de conceptualiser; autrement, mon contenu est insaisissable. Dans la vie courante, je n'ai pas besoin de conceptualiser mes intuitions, mais dans les activités scientifiques ou dans la réflexion de type philosophique, je dois conceptualiser. Mais je n'ai pas encore porté un jugement: je laisse le champ complètement ouvert et j'ai intérêt à faire ainsi; ou si je porte un jugement, je le fais poursuivre provisoirement mais je ne cherche pas.

Je n'emploie pas le terme « imaginer » parce que, dans mon vocabulaire, je le réserve aux opérations du premier niveau. L'imagination invente à un niveau sensible; l'intelligence invente à un niveau des choses que je ne peux même pas imaginer. Car je ne suis pas capable d'imaginer un point ou une ligne dans la définition mathématique: ce n'est précisément pas imaginable; je peux me les représenter, mais un enfant apprenant les mathématiques doit comprendre tôt ou tard que le point ou la ligne ne sont pas imaginables; il doit saisir que, par exemple, pour ce qui concerne la définition du cercle, c'est une définition nécessaire. Deux et deux font quatre, ne font pas cinq et ne peuvent pas faire trois, et tant que l'enfant n'a pas saisi cela, il n'est pas entré dans le travail de l'intelligence; il demeure au premier niveau, c'est-à-dire qu'il mémorise, il répète ce que le maître lui dit, mais il ne « comprend » pas. Tant qu'on cherche à comprendre, c'est ouvert, c'est un jeu. Mais, à un moment donné, il faut se décider, et la question suivante se pose. Remarquez que je mets en relation le jugement avec la question parce qu'il y a différentes sortes de questions. Si vous me demandez, par exemple, ce qu'est une planète, et que je vous réponde « oui », ma réponse n'a aucun sens. Mais si, après avoir dit que Vénus est une planète, vous me demandez si Vénus est une planète ou si Mars est une planète, je peux vous

répondre par oui ou non. Le jugement n'a effectué aucune synthèse, celle-ci étant le produit de l'intelligence. Le jugement établit la synthèse, l'affirme; mais ne la fait pas. C'est ma position. Le jugement porte toujours sur des faits, qu'il s'agisse des faits dans l'ordre de la vie concrète ou dans l'ordre mathématique (car il y a des entités mathématiques qui ne sont pas du même ordre que les entités physiques ou les entités de la vie courante). Le jugement porte sur des questions de fait: est-ce que c'est vrai ou faux? est-ce que c'est de la fiction ou de la réalité? est-ce que ça existe ou pas?

*Richard Pallascio*

C'est sur le statut de la conjecture qu'il faudrait discuter. La conjecture est autre chose qu'une question, qu'une hypothèse, car c'est déjà un résultat probable...

*Pierre Angers*

Comment la définissez-vous?

*Richard Pallascio*

C'est l'énoncé d'un résultat qui n'est pas prouvé mais qui est plausible, probable. C'est ce à quoi je faisais allusion au début de ma communication car, la plupart du temps, lorsqu'on considère les questions des élèves dans leurs projets, on se retrouve dans des zones grises d'incertitude, de plausibilité et de possibilité. À partir du moment où l'élève est en mesure d'établir une conjecture et qu'il essaie de la vérifier et de faire des liens, il est déjà engagé dans un processus de connaissance rationnelle et, donc, dès ce moment-là, il travaille sur son jugement.

*Pierre Angers*

Je vous pose les questions: en quoi consiste-t-elle? de quelle conjecture s'agit-il? comment la définit-on? comment la décrire? C'est là un type de questions que l'on peut se poser à propos de la conjecture. L'autre type de questions, distinct du premier, a trait à l'existence de la conjecture. Plus précisément, ce second type de questions porte sur le degré de plausibilité de la conjecture, sur sa réalité, sa vérité. Le premier type de questions appelle comme réponse une explication; le second type appelle un jugement, c'est-à-dire un oui ou un non, nuancé à volonté, car l'on peut dire « probable », « certain », « moins certain ».

*Claude Janvier*

Prenons pour exemple la conjecture de Fermat. On connaît le théorème de Pythagore qui dit que  $x^2 + y^2 = z^2$  pour les nombres 3, 4 et 5 ( $3^2 + 4^2 = 5^2$ ). On démontre qu'il y a une infinité de nombres qui vérifient cette équation. Or, Fermat écrit dans la marge d'un de ses cahiers que cette équation qui porte sur le carré est fausse ou ne peut pas se vérifier pour toute autre valeur de puissance (on ne peut pas mettre au cube, à la quatrième, à la nième puissance); en d'autres termes, on ne peut pas trouver de triplets qui vérifient l'égalité en question. On cherche toujours comment Fermat a pu démontrer cela qui est devenu la « conjecture de Fermat ». Aujourd'hui, à l'aide des ordinateurs, on a démontré que, pour un très grand nombre de puissance  $n > 2$ , la conjecture de Fermat est vérifiée, c'est-à-dire qu'on n'a pas trouvé de nombres tels que  $x^3 + y^3 = z^3$ . Bien entendu, il reste des nombres dont on ignore s'ils vérifient ou non la conjecture de Fermat. À partir de cet exemple précis, je vous invite à reposer vos deux questions de tantôt.

*Pierre Angers*

La question que je poserais – et il se peut que je ne la pose pas correctement, auquel cas j'aimerais que vous me corrigiez – est : est-ce qu'on peut définir cette conjecture ? Vous venez de nous la définir d'une certaine façon. Mais ma seconde question est : existe-t-elle ? Il me semble que cette question est différente de la première. Fermat lui-même lui a donné une réponse ; mais aujourd'hui, trois siècles plus tard, on peut donner une autre réponse, mais c'est une autre question. C'est tout ce que je veux dire. Est-ce que ça éclaire la chose ?

*Lucien Morin*

J'adresserais ma question à M. Pallascio. Vous vous servez des mathématiques au niveau primaire comme outil pour la formation du jugement. Or la question serait la suivante : est-ce que le jugement formé à l'école primaire par les mathématiques est du même ordre que le jugement acquis par quatre ans d'université dans une matière qui s'appelle les mathématiques ? Est-ce qu'il s'agit du même type de formation ? Est-ce qu'il s'agit du même type de jugement obtenu ? Est-ce que le jugement acquis au primaire est condition à l'utilisation du jugement au niveau universitaire pour l'apprentissage des mathématiques ? En d'autres mots, est-ce que les mathématiques au niveau universitaire servent toujours à la formation du jugement ou est-ce que je ne dois pas plutôt avoir du jugement pour apprendre les mathématiques ?

### *Richard Pallascio*

Oui, il s'agit du même type de démarche de formation du jugement. L'enfant, même au primaire, fait un travail de mathématicien. C'est ma conception que j'ai décrite tantôt. J'utilise les mathématiques comme un outil parmi d'autres servant à la formation du jugement. Je crois que c'est ce que j'essaie de faire. J'essaie de voir si ça peut fonctionner à l'intérieur du modèle inspiré par Pierre Angers. Dans ma conception des mathématiques, celles-ci peuvent servir à la formation du jugement aussi bien au primaire qu'à l'université. Et j'ajouterais « idéalement », parce qu'on pourrait discuter comment, en pratique, ça se passe à l'université. Cette conception des mathématiques n'est peut-être pas partagée par tout le monde, surtout par les personnes qui sont en dehors des mathématiques ou du champ des mathématiques. Pour vous situer un peu, je vous raconterai cette anecdote. Hilbert disait à propos d'un de ses anciens étudiants qu'il reconnaissait dans une rencontre : « Ah oui, je me souviens de lui, il est devenu poète, il n'avait pas assez d'imagination. » Je raconte cette boutade en faisant allusion à hier où l'on opposait la démarche scientifique à la démarche littéraire. C'est que dans le travail d'élaboration des mathématiques il y a un travail de construction d'analogies, d'un monde métaphorique que chaque personne doit se construire. Un triangle, ça n'existe pas. Quand un petit bonhomme qui, par triangulation, mesure la distance terre-lune, où les trois sommets du triangle sont les deux extrémités d'un diamètre de la lune et le troisième dans son œil, la notion de triangle prend une tout autre dimension ; ce n'est plus une réflexion uniquement intellectuelle portant sur un triangle, sur ses propriétés. Dans ce cas-ci, il s'en sert comme outil et il peut travailler sur la dimension que j'appelle « rationnelle ». Donc, selon moi, les mathématiques, même à un niveau élémentaire, peuvent servir à former le jugement.

### *Christiane Gohier*

Ma question s'adresse à M. Angers. Elle se situe dans le prolongement d'une question que je posais hier et que je vais essayer de reformuler aujourd'hui. À la lecture de votre texte, je relève une espèce d'ambiguïté ou de difficulté que vous-même vous soulignez dans votre texte entre les niveaux – et, bien sûr, par rapport au jugement – 3 et 4 des processus cognitifs, c'est-à-dire là où le jugement apparaît au niveau 3, celui d'une réflexion que vous appelez « critique » et au niveau 4, au moment de la délibération. Ma question est la suivante : On a beaucoup parlé hier de la délibération. Or je ne vois pas comment on peut dissocier jugement critique et délibération et en faire deux niveaux. Vous soulevez vous-même le problème en disant d'ailleurs que lorsqu'on arrive au jugement de valeur, il peut se situer au niveau 3 de même qu'au niveau 4, ce qui marque l'ambiguïté.

*Pierre Angers*

C'est vrai que j'ai eu des hésitations à ce propos. La délibération n'est pas facile à situer. Disons que le niveau 4, c'est le niveau de l'action. Il reste que, en vue de l'action, j'ai à délibérer pour faire un choix. Il me semble qu'à ce moment-là, je dépasse le niveau où je réfléchis de façon critique sur quelque chose pour savoir si c'est vrai ou faux. Dans le niveau 3, je suis uniquement orienté vers la connaissance ; mais au niveau 4, je suis orienté vers l'action, et la délibération tend vers une décision. Au niveau 3, je peux faire une activité d'examen, de réflexion, etc., mais qui n'a pas nécessairement comme terme l'action. Je pense qu'on peut se mettre à un niveau ou à un autre, mais je vous avoue que je m'interroge encore sur cette question. Je suis content que vous la souleviez.

*Michel Sasseville*

C'est en relation avec la question de Lucien Morin de tout à l'heure. Est-ce que la formation du jugement au primaire est de même nature que la formation du jugement au niveau universitaire ? Autrement dit, existe-t-il une mathématique pour enfants, comme il existe une philosophie pour enfants ? Ou bien la mathématique au primaire est-elle du même ordre que la mathématique à l'université quand on la considère sous l'angle de la formation du jugement ?

*Pierre Angers*

Si vous me posez la question, je répondrai oui et non. Oui, quand il s'agit des opérations dont je vais m'assurer que les enfants les fassent, comme je vais essayer de m'assurer que les universitaires aussi les fassent. Sur ce point, il y a des analogies, des similitudes. Je ne veux pas qu'un enfant apprenne par cœur, je ne veux pas qu'un enfant prétende savoir en me débitant une réponse comme un perroquet. Je ne veux pas ça. Je ne m'attends pas à ça non plus de l'universitaire. Il est possible pour un enfant de lui faire réaliser s'il a vraiment compris. « Tu me dis que tu as compris, mais as-tu vraiment compris ? » Puis nous trouvons le moyen ensemble. Au début, j'ai à le mettre sur la piste pour qu'il cherche. Pour l'universitaire, c'est pareil. On examine les thèses, les travaux des universitaires, on les examine toujours avec un sens critique.

Les enfants ne sont pas capables d'utiliser les moyens que l'universitaire prend. C'est ce que je veux dire quand je dis oui et non. Ce qui est important, c'est que le professeur demande à l'étudiant d'aller au bout de son processus cognitif. Au primaire, c'est possible car ça a été pour moi une découverte de voir que des enfants sont capables d'y parvenir. À l'université, je trouve

qu'on n'est pas assez exigeant sur ce point. On ne demande peut-être pas suffisamment aux étudiants d'aller jusqu'au bout de leur processus cognitif et de faire la preuve de ce qu'ils savent.

### *Richard Pallascio*

Pour répondre à la question posée tantôt par M. Morin, il existe une certaine mathématique pour enfant, dans la mesure où on doit permettre à l'enfant de se faire une première construction personnelle. Évidemment, si l'étudiant universitaire ne prend pas la définition reconnue internationalement par la collectivité mathématique, il n'arrivera pas à discuter longtemps. Par contre, dès le primaire, je pense qu'on peut et on doit – et dans votre texte, M. Angers, vous mentionnez l'importance des définitions – on doit inviter les enfants à apporter leurs propres définitions, tout en tenant compte d'un certain nombre de définitions déjà établies par convention (que la mesure d'un angle droit est égale à 180 degrés). On ne peut pas démontrer cela car c'est une convention internationale; on doit dire à l'élève: « Il est vain de chercher, tu ne pourras jamais deviner que c'est 90 degrés, si on ne te le dit pas! Ce n'est pas un fait à établir. » En ce sens, on rejoint le mathématicien universitaire; mais en d'autres temps, on peut permettre à l'enfant d'établir sa propre définition ou sa propre mathématique, et en faire un jeu d'enfant...

### *Claude Janvier*

Je voudrais, dans un premier temps, compléter la pensée de Richard Pallascio dans sa réponse à Lucien Morin concernant les mathématiques. À mon sens, il y a une différence fondamentale entre les mathématiques des enfants et les mathématiques des mathématiciens – encore qu'il faudrait savoir que la mathématique des mathématiciens n'est pas unique parce qu'il y a plusieurs castes de mathématiciens. Je pense que, comme Richard l'a bien dit, il y a plusieurs conceptions de la mathématique: celle du *ciel*, celle de la *terre*, celle de l'*instrumentation*. D'un point de vue pédagogique, je retiens, dans un premier temps, celle de la terre et celle de l'*instrumentation* pour éventuellement (pour une minorité) monter à celle du ciel. On présente souvent les mathématiques du ciel délayées aux fins de « jouer au ciel ». Le jugement, à mon sens, dépend de la pertinence des modèles – ce qu'on a souligné hier – des modèles qu'on a à l'esprit. Plus on devient mathématicien, moins on a de jugement, parce que la mathématique, c'est exactement le modèle le moins incarné et le moins applicable à la réalité. C'est la raison pour laquelle les mathématiques, tout comme la philosophie, ne nous préparent pas d'emblée au jugement.

Mon deuxième point porte sur ma « machine à jugement ». On m'a posé hier la question: « Est-ce qu'on peut faire des machines à juger? Est-ce que les informaticiens feront un jour des machines à juger? » J'ai répondu un peu

rapidement : « Pas encore, *not yet*. » Il faut bien dire que ça dépend du type de jugement. M. Angers nous a rappelé aujourd'hui deux éléments importants qui étaient dans les arguments qu'on a avancés hier. Premièrement, on peut dire que déjà, les machines jugent parce que déjà, pour faire des analyses de symptômes, les médecins utilisent l'informatique pour dire que tel client a un nez rouge, donc il souffre de ceci. On fait une analyse de symptômes et on pose un diagnostic. C'est déjà une forme de jugement. Par contre, il faut dire qu'on doit toujours alimenter cette machine, et l'élément important à souligner, c'est que quelqu'un qui pense, c'est quelqu'un qui apprend et quelqu'un qui progresse, c'est quelqu'un qui doit incorporer des jugements anciens à ses jugements nouveaux. Donc, apprendre est un phénomène très important. Or nos fameuses machines à jouer aux échecs ont appris. À partir du moment où on a fait des machines à jouer aux échecs qui apprenaient, elles ont mieux joué aux échecs, et elles sont maintenant à peu près championnes. Donc, pour avoir une bonne machine à juger, un ordinateur à juger, il faut que l'ordinateur apprenne. Mais il y a un problème à apprendre et ce problème est double. Premièrement, pour apprendre, il faut à tout prix pouvoir trancher dans les contradictions où nous mènent nos modèles, et pour trancher, il faut décider. Si on fait des décidés, oui/non, les ordinateurs sauront juger : ils diront oui ; ils vont alors créer un monde qui n'est peut-être pas notre monde, mais ils vont juger pour leur monde. Nous, nous jugeons, nous disons oui/non, en fonction de notre passé, de notre réalité, etc. Et deuxièmement, il faudrait qu'on rende les ordinateurs responsables, parce que lorsqu'on décide, on assume une responsabilité. Or si, un jour, les ordinateurs sont responsables, s'ils craignent de disparaître, s'ils craignent d'exploser, etc., en partie ils sauront juger parce qu'ils sauront se sentir responsables (ou s'ils ont peur d'avoir mal ou d'être survoltés). C'est très intéressant de regarder cet exemple d'ordinateur parce que ce que l'ordinateur doit faire pour juger nous éclaire sur ce que nous, nous faisons.



PARTIE

LE JUGEMENT DANS L'INTERVENTION  
PROFESSIONNELLE





# COMMENT JUGER DANS LE FEU DE L'ACTION ?

**Jocelyn Beausoleil**

Université du Québec à Montréal

Notre propos sera très modeste. Il s'appuiera, d'une part, sur notre collaboration depuis quelques années avec une équipe de recherche du Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE) de l'Université du Québec à Montréal, dont les travaux portent sur l'approche philosophique en formation fondamentale et son effet sur le développement du raisonnement et du jugement. Il s'inspirera, d'autre part, d'une certaine expérience dans la gestion de programmes d'études pour la formation à l'enseignement secondaire général régulier<sup>1</sup>.

---

1. Le texte qu'on va lire reprend, pour l'essentiel, une allocution faite sous le même titre le 15 mai 1991, lors du colloque *Le jugement* organisé les 14 et 15 mai 1991 par le Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développe-

Nous voudrions tout d'abord rappeler quelques éléments que nous avons pu entendre hier, du moins à la partie du colloque à laquelle nous avons pu assister. Une première idée qui nous a frappé est que le jugement apparaît, en effet, comme quelque chose d'intermédiaire, une espèce de « compétence » qui s'exerce entre la certitude et l'incertitude. Le jugement, selon une autre remarque qui s'est imposée à notre attention, se révèle également à la jonction de trois plans, dont on disait bien qu'il fallait les distinguer clairement : les plans de l'épistémologie, de la linguistique et de la pratique. Enfin, une dernière observation que nous avons retenue des échanges du colloque, c'est que le jugement se découvre au mieux de lui-même dans l'exercice d'une profession, en ce sens que le jugement y est toujours sollicité, appelé à se manifester. Ces divers points reviendront à un moment ou à un autre de notre exposé, qui sert en même temps de courte présentation à ce qui va suivre dans l'atelier.

Afin d'introduire la question de la place du jugement dans l'intervention professionnelle, nous aimerions nous référer à la problématique développée par Donald A. Schön. Cette problématique entend mettre en lumière le rôle central et irremplaçable qui revient à la réflexion dans la pratique normale de toute profession. Que la réflexion soit une sorte de jugement continu se reprenant sans cesse lui-même et que la réflexion dans l'action soit inséparable de l'activité du jugement, au point que réflexion et jugement soient coextensifs, voilà ce que nous voudrions esquisser.

Pour Schön, la question se pose dans les termes de l'explicitation d'une nouvelle épistémologie du savoir professionnel, d'une nouvelle épistémologie qui rompt avec l'épistémologie dominante de la tradition occidentale, historiquement ancrée dans la philosophie du positivisme et l'idéologie de la rationalité technique ou instrumentale. Schön écrit : « Il y a peut-être une épistémologie qui tient pleinement compte de la compétence dont les professionnels font parfois preuve dans des situations incertaines, complexes et sans pareilles<sup>2</sup>. » Il faut ici reconnaître que la pratique normale de toute profession conduit à faire face à des

---

ment en éducation (CIRADE) de l'Université du Québec à Montréal. Outre ses activités d'enseignement et de recherche, l'auteur de ce texte assure présentement la direction du Module de certificats en éducation de la même université.

2. Schön, D.A. (1986). « Vers une nouvelle épistémologie de la profession face à la crise du savoir professionnel », dans A. Thomas et E.W. Ploman (dir.), *Savoir et développement: une perspective mondiale*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education Press, coll. « Série des symposiums », p. 80.

situations marquées par l'incertitude, la complexité, l'unicité, la variabilité, l'imprévisibilité, l'indétermination, etc., situations impossibles à traiter entièrement dans un cadre préétabli.

Si toutes les situations problématiques se traduisaient intégralement dans un ensemble de données techniques, et si les solutions, à leur tour, se prêtaient à une codification absolue, il n'y aurait, pour ainsi dire, plus de place pour la réflexion dans le cours de l'action. Chaque fois, les solutions s'imposeraient avec les mêmes rigueur et fiabilité. Et l'on peut dire que, à la limite, toute modélisation s'inspirant de la rationalité technique ou instrumentale vise à réduire, si ce n'est même à le faire disparaître totalement, ce que l'on pourrait appeler le suspens ou l'écart de la réflexion, afin d'assurer une intervention sans faille, en parfaite fusion avec la situation à traiter.

Or, et c'est ce qui a fait éclater au grand jour la crise actuelle du savoir professionnel, la pratique normale de toute profession ne correspond aucunement au modèle explicatif prédominant qui en est donné. Ce modèle représente l'activité professionnelle comme s'il s'agissait d'un travail de pure rationalité technique consistant simplement en des applications instrumentales de connaissances objectives, lesquelles auraient elles-mêmes été préalablement acquises par des recherches menées dans les laboratoires de sciences fondamentales. En situation réelle d'intervention, les problèmes ne se présentent presque jamais sous une forme telle que la solution s'impose avec évidence. De fait, ils ne sont même pas bien définis dans leurs contours. Les données d'une situation d'intervention sont généralement achevées, certaines d'entre elles sont largement indéterminées dans leurs caractéristiques décisives, d'autres, encore, sont carrément manquantes. C'est pourquoi, avant d'avoir affaire à de la résolution de problèmes (*problem-solving*), nous devons procéder à de la formulation de problèmes (*problem-setting*), c'est-à-dire à la mise en problème des données de la situation d'intervention. L'activité professionnelle requiert donc la construction du problème auquel devra s'adresser une éventuelle solution.

Cependant, ainsi que le souligne Schön<sup>3</sup>, la définition d'un problème nécessite donc la sélection des éléments pris en considération et l'évaluation de leur signification en fonction de l'intervention projetée. Nous devons bien remarquer alors les deux termes de « sélection » et « évaluation » qui désignent des opérations de jugement. Au cœur de l'acte d'intervention, il y a constamment à l'œuvre le travail de la réflexion,

---

3. *Ibid.*, p. 75.

et ce travail de la réflexion appelle l'exercice du jugement. On ne peut pas agir, professionnellement s'entend, sans réfléchir. Et on ne peut pas réfléchir sur les données disponibles d'une situation d'intervention sans porter un jugement sur ce qu'elles apportent ou non à l'action en cours. On doit comprendre ici que toute situation d'intervention se dessine peu à peu dans ses traits déterminants, au fur et à mesure du déroulement de l'action. Une situation d'intervention n'est pas figée une fois pour toutes au départ, et le flou qui la caractérise ne se dissipe jamais complètement, pas même à la fin.

En raison des multiples interactions qui s'y produisent, le processus de l'intervention professionnelle pourrait encore se comparer à l'improvisation spontanée d'une conversation que l'on espère pourvoir de signification. La réflexion en action, selon une consigne de Schön que nous citons brièvement, « devient une conversation réfléchie (cette fois-ci au sens métaphorique) avec les éléments de la situation<sup>4</sup> ». Nous aimerions rappeler que même si une conversation se déroule d'après des règles, tout n'y est pas prévu, car les réparties de l'interlocuteur ne sont pas totalement prévisibles. Aussi, comme toute conversation, l'intervention suppose-t-elle un processus de communication à travers lequel se développe et s'approfondit une compréhension mutuelle des diverses composantes en interaction dans la situation considérée.

La nouvelle épistémologie du savoir professionnel, que nous cherchons, devrait donc nous amener à reconnaître la part incontournable qui revient à l'interprétation de la situation d'intervention dans son ensemble. Cette interprétation se fait forcément à partir d'un nombre limité d'éléments, d'éléments souvent en eux-mêmes fragmentaires, pour tenter de projeter ce que peut être un ensemble impossible à appréhender directement en tant que tel. Et cela nous éloigne sans retour, pensons-nous, d'une méthode strictement déductive telle qu'on la retrouve dans l'approche positiviste du phénomène de l'intervention professionnelle.

Pour clore ce propos, nous affirmons que la question de l'éducation doit devenir véritablement une question de l'intervention professionnelle. Cela veut dire notamment, parmi bien d'autres choses, que l'accès à une professionnalisation certaine dans le domaine de la préparation à l'enseignement doit conduire à mettre l'accent sur la formation du jugement, sur la formation de la réflexion, pour justement atteindre cette qualité professionnelle de l'intervention éducative.

---

4. *Ibid.*, p. 87.

# JUGEMENT ET COMPÉTENCE PARENTALE

**Jean-Marie Bouchard**

Université du Québec à Montréal

Il me fait plaisir de voir la famille rehaussée sur le plan des préoccupations des professionnels et des chercheurs en ce qui a trait à l'exercice du jugement dans la famille et à son mode d'apprentissage parmi ses membres. J'ai intitulé mon exposé: Compétence familiale et exercice du jugement chez les parents et les enfants. C'est la première fois que j'utilise ce terme au lieu de celui de compétence parentale, qui est une expression plus usuelle. J'ai retenu la définition d'Olivier Reboul, car elle me semble intéressante. Il définit le jugement comme une compétence, une aptitude à prendre des décisions imprévisibles et pourtant justes. C'est ce que les parents font très souvent; ils utilisent cette aptitude à juger en dépassant leur savoir et leur savoir-faire, mais en les

intégrant. Comme l'a dit Reboul, la compétence concerne l'éducation sous toutes ses formes, y compris l'éducation dans la famille, par les parents et par les enfants.

L'intervention dans la famille est le cadre de référence d'un projet où nous avons travaillé pendant neuf années, dans les familles, avec des étudiants en formation. Dans cette expérience de présence dans les familles, on a pu considérer l'effet des professionnels sur les familles dont la plupart vivaient avec un enfant en difficulté. On a pu voir comment les jugements des professionnels pouvaient avoir une incidence majeure sur les familles et parfois leur causer de grandes difficultés d'adaptation par la suite.

Un deuxième élément, c'est l'étude des modèles éducatifs des parents. L'observation des familles montre que les parents ont des pratiques et des savoir-faire éducatifs différents d'une famille à l'autre. Je voudrais introduire cette question des représentations éducatives des familles. À la question « comment les parents s'y prennent-ils pour éduquer leur enfant ? » on se rend compte qu'il existe, d'une famille à l'autre, des croyances, des attentes, des attitudes, des pratiques et des théories différentes en ce qui concerne l'éducation des enfants et le rôle des parents. Certains parents sont portés à exercer leur pouvoir sur l'enfant, d'autres à jouer le rôle de guide, et quelques-uns à s'associer comme partenaires de leur enfant.

Un autre élément qui est important quand on parle du jugement est la notion de contexte. Que le parent dise à son enfant : « Il est sept heures trente, tu vas te coucher », c'est différent que de planifier ensemble les prochaines vacances. Les contextes sont différents et doivent être pris en considération. Les prises de décision se font en général à partir d'une sorte de lecture globale du contexte, de la situation, d'une représentation dans le sens de *readiness*. C'est cet ensemble d'informations qui amène le parent à prendre une décision et à émettre un jugement de telle manière plutôt que de telle autre.

Quant à la question du pouvoir éducatif entre parents et enfants, et Reboul parlait de rapport à autrui, nous avons là aussi ce qu'il faut pour parler de jugement. Nous nous sommes arrêtés à trois modèles éducatifs en ce qui concerne la question du pouvoir dans la famille ou de l'autorité. Je me réfère ici aux travaux de Bertrand et Valois<sup>1</sup>. Il semble évident

---

1. Bertrand, Y. et P. Valois (1982). *Les options en éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.

que certains parents imposent leur pouvoir ou leur savoir, que d'autres laissent les enfants totalement libres de décider alors qu'une troisième catégorie de parents partage le savoir et le pouvoir avec l'enfant.

Il s'agit d'abord d'un pouvoir rationnel qui définit un «savoir connaître et un savoir avoir». Le parent se prend un peu pour l'expert du développement de l'enfant, de l'éducation de son enfant. Le deuxième, c'est le pouvoir humaniste, celui du savoir-faire, cher à Rogers et à Maslow. Il revient à l'enfant de prendre ses décisions, mais les parents vont agir comme guides pour orienter l'enfant dans ses choix. Le troisième, le pouvoir symbio-synergique, c'est ce que Bertrand et Valois appellent les nouvelles sociétés démocratiques. C'est le savoir vivre ensemble, le savoir être partenaire, répondant à la capacité de partager des décisions, de coopérer à des objectifs communs. On y reconnaît une certaine forme d'apprentissage dans la réciprocité, l'un est nécessaire à l'autre dans son développement et son éducation; l'enfant est important pour le développement du parent comme ce dernier est important pour celui de l'enfant.

Certains parents s'inspirent toujours du même modèle pour gérer l'éducation de leur enfant, d'autres utilisent davantage un des trois modèles, alors que d'autres privilégient un ou l'autre modèle selon les contextes et reconnaissent l'importance des trois modèles. Il existe donc certains parents qui reconnaissent l'importance d'apprendre, de développer la personnalité de leur enfant et de lui apprendre à vivre en société et à acquérir certaines habiletés pour y arriver.

Qu'en est-il du jugement rattaché à la compétence éducative des parents? Ce colloque m'a amené à poser un certain nombre de questions, pour lesquelles je n'ai d'ailleurs pas nécessairement de réponse. En observant de plus près la famille, on voit que les parents prennent des décisions improvisées et pourtant justes, comme disait Reboul, ou plutôt habituellement justes, me semble-t-il. Le jugement est-il toujours lié à la compétence parentale? Pourquoi certains parents sont-ils compétents et d'autres moins? Qu'en est-il de ces derniers, de leur jugement dans le quotidien de la pratique familiale? Bien des parents semblent avoir de la difficulté à juger adéquatement; je fais peut-être un jugement de valeur par cette affirmation, mais on constate que certains parents ont moins d'habileté que d'autres à exercer leur jugement. Est-ce que la compétence parentale est surtout liée à une capacité de juger à partir de situations, de contextes, du sens des responsabilités familiales?

L'observation des familles nous montre qu'en fin de compte, certaines familles s'inspirent des trois modèles, selon le contexte, alors que d'autres n'utilisent qu'un seul modèle. Dans les deux cas, l'enfant semble bien s'en tirer et ne se sent pas trop brimé. Même si on lui impose des choses ou si, dans d'autres situations, on le laisse libre de ses choix, l'enfant semble très bien s'organiser, se développer malgré tout. D'autres parents vont retenir davantage deux modèles et vont les harmoniser. Certains parents se confinent à un seul modèle qui va de l'imposition à la coercition ou bien de la non-directivité au «laisser-faire». Les conduites qui tendent vers la coercition risquent de déborder vers les abus physiques. Ce parent ne connaît rien d'autre que les menaces. Par contre, le «laisser-faire» conduit parfois à l'apparition de troubles de comportement chez l'enfant. Il arrive que des parents s'abstiennent ou émettent des jugements dans certaines situations qui peuvent conduire à des extrêmes parfois regrettables.

Pour les difficultés liées à l'exercice du jugement, il semble qu'on doive questionner la rigidité ou l'absence de nuances de certains parents dans l'expression de leur savoir et de leur pouvoir. C'est de la stéréotypie, ordonner sans poser de questions. On retrouve aussi l'incohérence dans le choix d'un modèle d'action éducative et de gestion familiale. Enfin, on doit aussi noter chez certains l'absence du sentiment de compétence à gérer l'action éducative et à exercer leurs responsabilités parentales. Quand les parents se sentent compétents, à mon avis, ils devraient avoir plus de facilité à émettre le jugement qui va dans un sens favorable au développement de l'enfant et dans une gestion plus harmonieuse du développement de la famille et de ses membres. Le jugement serait-il tributaire du sentiment de compétence parentale? Qu'en est-il des parents qui ne font qu'imposer, agir par coercition, par chantage, par menaces verbales ou par menaces physiques? La compétence parentale aurait-elle un lien avec le jugement? En terminant, plusieurs questions demeurent.

Peut-on parler d'une culture institutionnelle dans la famille, d'une culture qui facilite ou rend difficiles l'exercice du jugement, la prise de décision par les parents, les enfants ou les deux ensemble?

Comment la famille peut-elle être un lieu de formation du jugement? L'apprentissage dans la réciprocité est-il possible? Peut-il y avoir interaction entre parents et enfants dans le développement du jugement?

Comment devrait s'exercer la compétence éthique dans la famille: comme tâche éducative essentielle, comme moyen de formation du jugement chez ses membres? La compétence éthique est définie par

cette habileté à apprendre à vivre avec les autres, à respecter les autres, à respecter leurs savoirs, leurs valeurs... Il faut entendre compétence éthique dans le sens où l'a présentée l'étude du Conseil supérieur de l'éducation sur la compétence éthique<sup>2</sup>.

Voilà quelques questions qui cachent bien les préoccupations des participants de ce colloque.

---

2. Conseil supérieur de l'éducation (1990). *Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation. Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle*, Québec, Gouvernement du Québec.





# INTERVENTIONS EN CONTEXTE PROFESSIONNEL

**Claire-Andrée Leclerc**

Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

**Renée Dallaire**

Cégep Joliette-De Lanaudière

**Christian Altamirano**

Cégep Joliette-De Lanaudière

**Pierre Barbès**

Cégep de Saint-Jérôme

*Claire-Andrée Leclerc*

L'origine de ma présence ici remonte à plusieurs années, alors qu'on travaillait à la révision du programme de formation collégial en soins infirmiers. À Saint-Jean-sur-Richelieu, comme dans les autres collèges, on cherchait à intégrer la notion « apprendre à apprendre », la notion de la formation du jugement en milieu professionnel. Beaucoup de travaux existent sur le sujet, mais rien n'était propre au champ des soins infirmiers. Nous cherchions à produire un canevas de production pour des documents didactiques où la formation du jugement serait un objectif au même titre que l'acquisition du savoir disciplinaire. Ayant obtenu un fonds de recherche de Québec, nous avons commencé nos travaux en nous penchant sur les exigences de base, sur les habiletés que l'élève doit acquérir en cours de formation. On tente depuis plusieurs années d'habituer l'élève à réfléchir en utilisant la méthode scientifique; on lui enseigne l'importance du processus, on lui apprend à faire une collecte de données, à poser un diagnostic infirmier, à établir ses priorités de soins et à prendre une décision d'action. Cette méthode qu'on tente de lui faire acquérir, elle est très séquentielle, étape par étape, sans rien oublier, pour finalement arriver à la décision.

Parallèlement, l'Ordre des infirmières tente d'introduire cette méthode dans les hôpitaux. Des instruments de travail sont fournis aux infirmières, et on met beaucoup de pression pour que la démarche scientifique soit utilisée à toutes les étapes du processus de soins de façon très séquentielle, très systématique.

J'ai commencé ma maîtrise en travaillant sur la mémoire et l'intelligence. J'essayais d'appliquer les principes de formation à une méthode didactique qu'il serait possible de systématiser dans les manuels disciplinaires. Sauf qu'en même temps j'éprouvais un malaise. Je suis avant tout une praticienne et je sais qu'à la salle d'urgence, quand je vois arriver un polytraumatisé, je ne réfléchis pas selon un processus séquentiel, je ne fais pas de collecte de données; je sais ce que je dois faire et je le fais. Par contre, ça m'embête, parce qu'en même temps j'enseigne à mes élèves à travailler de façon très systématique, à voir tous les systèmes, à vraiment travailler de façon très cohérente. Ce que je ne fais pas de la même manière quand je suis seule en tant qu'infirmière. D'ailleurs, le personnel de l'hôpital fait souvent des commentaires ironiques, sinon désobligeants, sur nos méthodes de formation car, dit-il, à l'hôpital, c'est plus facile, « tu n'as pas besoin de réfléchir comme ça... ».

Devant le malaise que j'éprouvais, j'ai poussé ma recherche de plus en plus loin, pour finalement prendre connaissance d'un modèle de passage à l'expertise qui a été élaboré au début des années 1980, pour la formation des pilotes d'avion, pour le compte de la NASA. Les pilotes ne peuvent se permettre de faire des erreurs en apprenant, ils ont un contenu disciplinaire scientifique très poussé et doivent en même temps acquérir une technique qu'ils doivent maîtriser parfaitement avant de pouvoir s'en servir. Le lien final entre la théorie et la pratique doit se faire en vol, donc en situation dangereuse. Avec mes élèves, je me retrouve un peu dans la même situation. Elles doivent tout apprendre. Il y a peu de familier dans les techniques enseignées, le bagage scientifique sous-jacent est énorme, et quand l'élève effectue sa première ponction veineuse sur un vrai malade, elle risque de lui faire mal et elle-même risque de flancher devant le stress. Elle va se retrouver nouvelle graduée très rapidement et elle risque de travailler de nuit, avec peu de surveillance. Les caractéristiques de la formation en soins infirmiers correspondent donc au modèle que j'avais trouvé.

Ce modèle a été créé par deux frères américains, les Dreyfus, un informaticien et un philosophe. Il comprend les caractéristiques des stades novice, débutant, compétent, performant et expert. Des infirmières de l'UCLA l'ont ensuite adapté et l'ont utilisé pour connaître les caractéristiques de l'expertise en soins infirmiers. J'ai pris ce modèle et, de façon très, très simple, je suis allée vérifier avec des infirmières pratiquantes, en milieu hospitalier, si elles reconnaissaient leur évolution dans les étapes du modèle.

De façon plus théorique, j'ai ensuite modifié le modèle pour tenter d'y faire des liens avec la méthode scientifique et les étapes séquentielles qu'utilisent les élèves pendant leur apprentissage. Il faut dire que le modèle est vraiment global et qu'il n'est pas facile de le travailler en le découpant en tranches, en le décomposant. Les auteurs du modèle n'ont sûrement pas prévu cette éventualité, mais l'exercice m'a permis de clarifier une partie de l'aspect théorique du modèle.

Si on regarde les étapes du modèle de novice à expert, on voit d'abord l'élève qui arrive au cégep après avoir reçu des notions de biologie au secondaire. Ses connaissances scientifiques sont presque nulles, et le contenu disciplinaire lui est inconnu. Elle ne connaît rien aux techniques de soins, et il faut donc tout lui enseigner. Les cours théoriques, les cours techniques, les pratiques, les apprentissages en laboratoire, tout doit être complété avant le début des stages à l'hôpital. Malgré cela, elle est encore novice à son arrivée à l'hôpital; même

avec la formation qu'elle vient de recevoir au collège, il faut tout recommencer, tout lui signaler, et c'est normal, car elle a encore très peu de repères pour reconnaître ce qui lui a été enseigné. Elle arrive peu à peu au stade de débutante; chaque notion, chaque technique est progressivement maîtrisée et elle devient relativement capable de fonctionner en milieu hospitalier. Elle a presque atteint le stade de la compétence quand son cours collégial est terminé; on dit qu'elle est une débutante avancée, et pour certaines, le stade compétent est réellement atteint. Elle a vu suffisamment d'aspects de situations réelles pour être capable de reconnaître un pouls filant ou des signes d'hyperthermie. Elle va reconnaître l'attitude de l'enfant cardiaque qui s'accroupit pour reprendre son souffle; elle sait que cet enfant-là n'est pas en train de jouer et qu'il refait sa provision d'oxygène.

À ce stade, chaque geste, chaque décision doivent être réfléchis, et les liens se font difficilement entre les différents aspects des situations. Elle n'a pas encore de vue d'ensemble de son travail professionnel. On ne peut s'attendre à ce qu'une élève débutante soit capable à la fois d'effectuer une technique difficile (par exemple, installer une sonde naso-gastrique) et de procurer au client l'aide psychologique dont il a besoin, ce qu'elle devrait normalement faire en accomplissant cette technique. L'enseignante doit connaître cette difficulté et en tenir compte au moment de l'évaluation, ce qui n'est pas toujours le cas actuellement.

À la fin de ses années d'études, elle devrait avoir vécu suffisamment de situations, elle devrait avoir accompli suffisamment de gestes professionnels pour être capable de fonctionner seule en milieu hospitalier. Toutefois, le modèle suppose qu'au moment de l'arrivée sur le marché du travail, une certaine régression soit normale. L'élève compétente redevient une débutante avancée au cours des premières semaines de son travail en tant qu'infirmière pratiquante; certaines peuvent même régresser au stade novice.

La compétence réelle s'acquiert au cours des premiers mois de travail professionnel. La jeune infirmière travaille, elle voit de nombreuses situations, elle acquiert de plus en plus d'images de patients, d'aspects de situation; elle prend de plus en plus d'expérience, mais elle doit toujours réfléchir de façon séquentielle quand elle évalue une situation ou qu'elle choisit une solution de soins. Cette période d'acquisition d'expérience dure environ deux ou trois ans, et ses connaissances sont maintenant bien intégrées. Elle est vraiment habile à analyser

une situation à partir d'une cueillette de données complète et sans bavure ; elle trouve les solutions aux problèmes qu'elle rencontre en choisissant parmi un bagage complet et techniquement efficace.

Peu à peu, un changement qualitatif se produit au niveau de la perception des situations, et l'infirmière atteint le stade de la performance. En effet, elle est maintenant capable de percevoir l'ensemble d'une situation de façon globale. Elle n'a pas besoin d'effectuer une collecte de données pour reconnaître l'aspect d'un malade qui présente un début d'état de choc. Elle sait reconnaître toujours plus de situations et elle le fait globalement. Cette perception globale va toutefois être suivie d'une démarche plus séquentielle, plus analytique. La priorisation et la décision se font après avoir réfléchi aux différents aspects possibles de la solution.

Ce changement qualitatif va s'étendre à des situations de plus en plus nombreuses, et après un certain temps, se produit un autre changement qualitatif, cette fois au niveau de la prise de décision. L'experte perçoit et agit de façon globale. Elle va, presque dans une même séquence, reconnaître une situation et savoir quasi automatiquement comment réagir. Les auteures américaines ont étudié les aspects de l'expertise de l'infirmière soignante. Ce sujet serait trop long à élaborer, et de nombreuses questions restent en suspens. Par exemple, l'expertise qui concerne des situations très simples peut-elle s'acquérir très rapidement et le chevauchement durer pendant une assez longue période entre deux stades successifs ?

À partir du tableau Dreyfus-Benner modifié, les infirmières que j'ai interrogées ont en grande majorité confirmé l'hypothèse que j'avais formulée en ce qui concerne leur stade d'acquisition de l'expertise. Cette hypothèse était basée sur le récit d'un incident où l'infirmière avait aidé un client ou un membre de la famille. La façon de raconter l'incident, la présence ou l'absence de globalité dans le récit, la manière d'analyser l'événement étaient des indices du stade atteint par l'infirmière.

Comment peut-on accélérer l'acquisition de l'expertise ? Les infirmières répondent que la motivation est le principal facteur. La recherche théorique, la lecture d'articles spécialisés, le fait de prendre des cours, le retour sur ses propres expériences sont autant de moyens d'atteindre plus rapidement l'expertise.

En cours de formation, il semble important de faire connaître aux élèves les futures étapes de leur évolution. Elles sauront ainsi à quoi s'attendre en arrivant sur le marché du travail; elles sauront que les moments difficiles qu'elles vivent ne sont qu'une étape et que l'expertise est un objectif atteignable même s'il semble terriblement éloigné aux yeux de l'élève finissante.

### *Michael Schleifer*

Après avoir parlé de la formation et de la pratique infirmière, nous changeons maintenant de contexte pour passer à la formation de l'infirmière en soins psychiatriques.

### *Renée Dallaire*

Il s'agit en effet de la même profession, mais on dirait qu'il s'agit d'un tout autre monde. Je voudrais vous entretenir sur un atelier d'éthique que j'anime depuis quatre sessions avec des élèves infirmières en soins psychiatriques et avec la méthode de Lipman. Ma question est de savoir quelle est la contribution de cet atelier à la formation professionnelle de la future infirmière. J'ai intégré les différents éléments de l'atelier à partir du nouveau programme en soins infirmiers où, entre autres, dans le fil conducteur de l'engagement professionnel, on doit traiter des dimensions morale, éthique, psychologique. Le contexte me paraît vraiment un lieu privilégié pour la réflexion dans l'action. Si on revient à ce qui se disait tantôt sur la possibilité ou la difficulté de réfléchir en faisant des gestes d'urgence, il semble clair qu'en psychiatrie, il n'y a pas de choix, il faut absolument réfléchir. Il n'est plus question de techniques, sauf exceptionnellement et habituellement de façon accessoire. Mon principal outil de travail, c'est moi, avec ma capacité de perception et avec mon jugement.

Mon cheminement s'est fait à partir de la pratique en milieu de soins physiques où je sentais l'importance des automatismes, la présence des solutions toutes faites. En psychiatrie, il faut essayer d'assouplir sa pensée, retravailler les automatismes, composer avec des éléments divers; il faut avoir une vue d'ensemble, car le malade est souvent désorganisé. Les données doivent donc venir de l'observation directe, mais aussi de la famille, des autres professionnels, souvent hors de l'hôpital, ce qui donne une vision plus réaliste du client. Il faut sans cesse questionner le sens des gestes posés; il faut chercher des raisons valables pour intervenir ou ne pas intervenir. Il est important que

ces gestes soient réfléchis; souvent, la décision de ne pas intervenir est plus difficile à prendre que l'inverse. Il faut aussi faire preuve de créativité, apprendre à négocier certaines conventions, certains points de vue. Pour les élèves, les ateliers d'éthique servent d'atelier d'intégration. À partir d'un problème éthique, on va chercher l'intérêt de l'élève, la motivation, c'est sa propre question qui sert de point de départ à la recherche, et ça la met en mouvement. Elles finissent toujours par revenir à leur patient, pas directement, mais indirectement, et l'ensemble de leurs connaissances est mis à contribution, surtout quand il faut chercher différentes solutions alternatives. La notion de communauté de recherche, qui est la base de la méthode de Lipman, joue un rôle clé dans la démarche. Les perspectives des autres élèves vont l'aider à voir d'autres aspects.

Malgré le fait que mon expérience des ateliers d'éthique soit courte, j'ai l'intention de continuer cette démarche. Jusqu'à maintenant, j'y vois des avantages pour l'apprentissage, par exemple, pour l'autonomie professionnelle et l'image de soi de l'élève. Le fait d'avoir participé aux ateliers rend les élèves fiers d'eux ou d'elles. Ils sont plus sûrs quand ils interviennent en réunion d'équipe de soins multidisciplinaires. Ils ont déjà appris en atelier le fonctionnement d'une équipe de discussion, ils ont déjà été remis en question, ils ont appris à défendre un point de vue, à accepter le point de vue d'un autre et à traiter cet autre avec respect. Ils sont capables de participer à l'élaboration d'un consensus et à une prise de décision collective. Tous ces aspects sont extrêmement importants dans le travail d'équipe et concernent à la fois la formation du jugement et la mise en place d'une solide image de soi.

### *Michael Schleifer*

Changeant de domaine professionnel, Christian Altamirano et Pierre Barbès vont nous parler de leur domaine de pratique, les techniques d'éducation spécialisée au niveau collégial.

### *Christian Altamirano*

Notre domaine professionnel ressemble un peu à celui de l'infirmière en milieu psychiatrique, par le genre de clientèle. Au niveau collégial, cette discipline appartient aux techniques humaines, ce qui est en soi un peu contradictoire: est-ce qu'on peut avoir des techniques

qui préparent les élèves à intervenir d'une façon technique auprès de personnes ? Cette question, je me la pose depuis longtemps, mais surtout après ces deux jours de débats sur la formation du jugement.

Les techniques d'éducation spécialisée forment des éducatrices et des éducateurs qui interviennent au quotidien auprès de populations qui sont, à tort, considérées comme ayant peu ou pas de jugement, ce qui fait en sorte qu'un grand nombre de décisions les concernant sont prises pour eux, à leur place. On juge donc pour elles ce qu'elles doivent faire et comment elles doivent le faire. Cela instaure un déséquilibre dans la relation du bénéficiaire à l'éducateur qui double la responsabilité de l'éducateur à l'égard de ses propres jugements. Le jugement est donc de première importance en éducation spécialisée, non seulement pour l'éducateur lui-même, mais aussi pour les personnes avec qui il travaille. Le jugement de l'éducateur doit toutefois s'accorder avec les objectifs institutionnels, il ne peut être simplement individuel. En effet, son bon jugement personnel ne sera pas évalué à la seule lumière d'une morale ou d'une éthique quelconque, mais aussi, et surtout, à la lumière de ce que l'administration croit être un bon jugement. L'éducateur peut ainsi se trouver coincé entre sa propre évaluation sur ce qu'il considère être bénéfique pour le bien-être de son client et ce que l'institution porte comme jugement sur ce même bien-être.

D'autre part, l'éducateur doit exercer son jugement de deux façons différentes. Il lui est demandé d'exercer à la fois un jugement réfléchi dans l'élaboration des plans de traitement et un jugement spontané dans certaines situations d'urgence. L'élaboration des plans d'intervention doit s'appuyer sur un ensemble d'observations, sur un rapport d'expert, sur une analyse de besoins et de ressources, etc. ; ce plan d'action est en soi un jugement. Il doit, en fonction de tous ces éléments, décider, par exemple, de questions comme : Que doit-on faire avec ce jeune délinquant ? Avec ce jeune handicapé intellectuel ? Doit-on le remettre dans son milieu naturel ou le garder en institution ? On demande donc à l'éducateur un jugement réfléchi qui doit respecter toutes les étapes d'un bon jugement, tel qu'on l'a vu depuis ce matin.

En même temps, le métier d'éducateur comporte un partage du quotidien avec la clientèle. Au quotidien, il y a régulièrement nécessité de jugements spontanés ; la gestion des conflits et des imprévus suppose presque la professionnalisation du rôle de parent, avec tout ce que ça suppose de jugements, de décisions qui doivent être prises au jour le jour et dans l'immédiat.

Au collégial, les enseignants réfléchissent régulièrement aux éléments formateurs qui peuvent aider le futur intervenant à acquérir un bon jugement, sans le nommer ainsi. Ce bon jugement éducateur est toujours relatif puisqu'il doit se conjuguer avec ce que l'institution considère être un bon jugement. C'est pour cela que le jugement dans le quotidien se fait d'abord à partir de ce qu'on appelle les «codes de vie» et qui existent dans toutes les institutions pour régler les problèmes quotidiens. Évidemment, le quotidien dépasse largement ce qui est établi dans ces codes de vie. L'éducateur doit donc constamment prendre des décisions qui dépassent ce cadre. Son jugement doit alors être évalué à la lumière de balises telles que les droits de la personne, les droits de la personne malade, les droits de l'enfant, etc., mais aussi et surtout en regard du domaine le plus difficile à définir, constitué par le bien-être de la personne mésadaptée. Ce bien-être peut-il être défini de façon normative? Le client va-t-il mieux, est-il en voie de «guérison» quand ses seuls comportements répondent à une certaine normalité? Son bien-être doit-il, au contraire, être considéré en fonction de son bonheur ou de ses désirs personnels? Il est donc difficile de savoir exactement quels éléments permettent à l'éducateur de juger et surtout de bien juger dans le quotidien pour le bien-être de sa clientèle. Au-delà de la formation donnée aux élèves en techniques d'éducation spécialisée, de l'enseignement des codes de vie, des droits de la personne, des besoins et des dynamiques de la personne en difficulté d'adaptation, il restera toujours une part d'imprévisible qui relève davantage de variables personnelles.

Un des problèmes que l'on rencontre toutefois est que cette éducation au jugement concerne une population étudiante qui est, du moins dans notre collège, sous-productive au niveau scolaire. En effet, ces élèves s'orientent souvent en techniques humaines parce que ces disciplines n'exigent pas un dossier scolaire secondaire très performant. Ces caractéristiques scolaires ont peut-être des incidences sur leur capacité de raisonner sur leurs propres jugements. La première conséquence est le peu de confiance qu'ils ont sur leur propre jugement. Habités en général à vivre des échecs au niveau secondaire et même au primaire, ils ont appris depuis longtemps à se soumettre au bon jugement de l'enseignant qui leur dit que leur propre jugement n'est pas le bon. La première démarche à entreprendre avec ce type d'élèves est d'essayer de restaurer leur confiance en eux-mêmes, pour qu'ils parviennent à considérer leur jugement comme valable. Pour ce faire, il faut d'abord les inciter à exprimer leur jugement, chose

qu'ils n'osent pas faire spontanément; une fois habitués à effectuer des jugements, une certaine confiance dans leur capacité de juger se développe.

Il faut aussi briser une certaine passivité sur le plan du jugement. Ils n'ont pas nécessairement cette large culture dont parle M. Reboul, et qui est la base à partir de laquelle le bon jugement se développe. Dès la première année, il faut les amener à exercer ce jugement; il ne s'agit pas de former préalablement le jugement et ensuite de l'exercer, il faut plutôt apprendre à exercer son jugement par la pratique, à juger d'abord et à évaluer le bien-fondé de ces jugements ensuite.

On leur demande aussi de juger *a posteriori*, c'est-à-dire de faire des jugements sur leur jugement. Si l'éducateur a mal évalué une situation, doit-il revenir sur son jugement initial? A-t-il pris la bonne décision? Sa démarche de prise de décision est-elle correcte? Dès la première année, on tente de les aider à effectuer ce genre d'exercice, à tracer des plans de traitement ou à prendre des décisions dans certaines situations et à revenir sans cesse sur le jugement émis afin qu'ils développent une façon de procéder qui garantisse un bon jugement.

### *Michael Schleifer*

Pierre Barbès, qui travaille également dans le domaine de l'éducation spécialisée, va nous donner des indications sur sa propre pratique.

### *Pierre Barbès*

Je vais vous proposer une intervention faite par une élève stagiaire, au début de sa troisième année. Ensuite, nous verrons l'analyse que nous en avons faite suivie de quelques réflexions sur le rôle de formateur et sur l'apprentissage de l'élève. Pour nous situer: il s'agit d'une école primaire pour enfants multi-handicapés, c'est l'heure de la sieste et la classe est agitée, car l'enseignante est une remplaçante, la titulaire étant en vacances pour une période de deux semaines. Julie, 7 ans, est agitée comme les autres. La remplaçante ne connaît pas beaucoup les enfants; elle est avec eux depuis maintenant quatre semaines. Elle raconte: «Nous nous préparons à faire la relaxation. Je couche chaque élève à sa place, je vais me coucher à la mienne. Jim, 6 ans, me rejoint et se couche près de moi. Je lui dis qu'il peut rester à condition qu'il soit calme. Soudain, Julie, qui était couchée un peu plus loin, se lève, se jette sur moi et me mord une fesse. Elle retourne à sa place en riant comme une folle.» Qu'auriez-vous fait comme responsable,

qu'auriez-vous fait à sa place ? La stagiaire : « Je me lève et je vais la voir. Je veux qu'elle sache que je suis fâchée. Je lui dis d'un ton sec et sévère : "C'est quoi ces manies de mordre ? Je ne veux pas que tu mordes les gens. As-tu compris ?" Elle rit toujours. Je retourne à ma place et elle continue de pousser des cris aigus. »

Si on fait l'analyse de l'interaction, on se rend compte qu'il s'agit d'une situation improvisée, très spontanée, et c'est souvent ainsi dans le quotidien de l'éducateur spécialisé, on est en situation d'accompagnement. Pour former le jugement peu à peu, on leur demande de faire chaque semaine une analyse d'une telle situation. D'abord une analyse-sujet, ensuite une analyse-intervenant. Quel est le besoin exprimé par Julie ? Elle veut peut-être dire : « J'ai besoin de l'interaction avec un adulte, ou bien j'ai besoin d'être rassurée parce que ma professeure régulière n'est pas là. » Plus on connaît les enfants, plus on devient capable de lire adéquatement leurs besoins. On doit chercher à faire ressortir la demande implicite et la demande explicite. La demande implicite est sans doute « Je veux jouer ! » la demande explicite pourrait être : « Occupe-toi de moi, donne-moi un traitement particulier, rassure-moi, la sieste me fait paniquer, etc. » On peut faire une lecture poussée de ce côté.

Nous donnons aux élèves de deuxième année un modèle appelé « les fonctions du moi », tiré de la psychanalyse. On va lui demander d'aller chercher les fonctions du moi qu'elle peut définir, voir, lire à travers un tel événement. Le contrôle de l'angoisse, c'est une des fonctions du moi. Julie est incapable de contrôler l'angoisse lorsque c'est silence, par exemple, ou lorsqu'on lui demande d'être consciente de soi, comme en respirant consciemment. Julie semble avoir une personnalité prépsychotique avec déficiences, la situation de relaxation est peut-être trop difficile à supporter pour elle. Elle peut aussi être incapable de résister à l'excitation de la nouveauté dans une activité où elle est débutante en ce début d'année scolaire. L'élève doit donc se servir des fonctions du moi pour exercer son appréciation par des hypothèses et par l'évaluation des réactions de l'enfant. Plus on connaît les enfants, plus la session avance, plus l'élève risque de viser juste dans son analyse.

On va ensuite lui demander de nommer la technique utilisée lors de l'interaction. L'élève de deuxième année a reçu une liste de techniques et elle choisit l'une d'elles quand elle réagit. Dans ce cas-ci, l'élève a utilisé l'appel direct : « C'est quoi cette manie de mordre ? » Elle appelle directement l'enfant par rapport à quelque chose. Il y a

aussi l'aspect d'autorité dans le ton. L'usage d'autorité est donc une technique, une manière d'intervenir qui est d'ailleurs beaucoup plus acceptable en début de stage ; à mesure que l'élève connaîtra mieux l'enfant ou les enfants, les techniques devraient se modifier et devenir plus particulières. Ça, c'est pour l'analyse du sujet : les besoins, les demandes, les fonctions du moi et les techniques utilisées.

La même démarche permettra d'analyser le rôle de l'intervenante dans l'incident. Ses besoins à elle, son intention de montrer à l'enfant que son comportement est inacceptable, l'usage de l'autorité, l'aspect de contrôle. Ensuite, on évalue la question intérieure, les émotions et sentiments que la situation a créés. Un autre aspect intéressant, c'est la solution d'intervention choisie. Après toute l'analyse du sujet et de l'intervenante, y aurait-il eu une façon différente et meilleure d'intervenir dans cette situation ? Est-ce que j'aurais pu faire autrement ? Est-ce que j'aurais dû laisser faire, ignorer l'attaque ? L'asseoir près de moi et la bercer ? Appeler la directrice, faire appel à l'autorité ? M'approcher doucement, prendre contact physiquement et lui demander ce qu'elle désire ? À mesure que l'élève va prendre de l'expérience, elle va élargir son carquois de possibilités ; elle va devenir une débutante avancée selon le modèle d'acquisition de l'expertise qui nous a été présenté.

Avec tout ce que j'ai entendu depuis le début du colloque, je me suis rendu compte que depuis vingt ans, dans mon travail, je fais de la formation du jugement sans le savoir. À partir des modèles donnés à l'élève, on l'aide à augmenter sa capacité de voir les différentes dimensions d'une situation. Moi-même, en tant que professionnel de l'enseignement, j'exerce sans cesse mon jugement. J'ai trouvé, dans le dernier rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur la pédagogie dans l'enseignement supérieur, une petite citation qui parle des professeurs. Elle parle de la compétence culturelle du professeur. Cette compétence culturelle réside à la fois dans une ouverture intelligente aux divers domaines du savoir, toujours en évolution (arts, littérature, sciences humaines, sciences de la nature, technologies) et une capacité critique à toute production culturelle. L'éducateur cultivé est donc celui qui témoigne de l'appropriation réelle des différents champs du savoir et d'une distanciation qui lui permet de juger de la relativité de chacun, et même de situer de façon critique la discipline qu'il maîtrise davantage. Dans ma discipline, c'est mon rôle de distinguer ce qu'il est pertinent d'enseigner. Dans le cours théorique d'éthique professionnelle que je donne aux élèves en éducation spécialisée, quels changements dois-je apporter ? Par exemple, dois-je

ajouter dans mon cours des éléments sur la formation au droit ? C'est un élément de plus en plus courant de mon travail de tenir compte de cette facette ; ai-je le temps voulu et que vais-je enlever pour y faire place ? J'ai toutes sortes de contraintes... La nouvelle loi de la curatelle fait partie de notre pratique, on trouve de nombreux clients sous la loi du curateur ; quelle place dois-je faire à ce nouveau contenu de cours ? Je dois exercer mon jugement quand j'ajuste mes méthodes, mes moyens aux besoins de mes élèves.

Il y a quelques années, j'ai fait une étude sur le besoin de structure des élèves au niveau conceptuel et au niveau de l'apprentissage. L'élève a plus ou moins besoin de structure, comment dois-je m'ajuster à ce besoin. Mon jugement est constamment en exercice et sollicité. L'éducatrice en situation d'intervention doit décider de l'accompagnement du client. Avec l'enfant déficient ou la mère victime de violence, elle doit tenir compte des émotions, des besoins. L'éducatrice observe, retient, fait des liens, apprécie l'importance de ce qu'elle voit, la valeur de chaque élément retenu, elle imagine une ou deux solutions, juge de leur pertinence respective, elle décide, elle passe à l'action, observe les résultats, les évalue, et le cycle reprend. Comme il reprend dans mon propre travail, qui consiste à assister l'élève dans son propre travail d'accompagnement du bénéficiaire.





# ÉCHANGES ET RÉACTIONS

*Michael Schleifer*

Jusqu'ici, nous avons abordé la question du jugement sous l'angle théorique. Aujourd'hui, l'accent a été mis sur l'angle pratique. Des cas d'intervention professionnelle ont été mentionnés où il faut décider dans l'action, ce qui nous a conduits à établir des liens entre la théorie et la pratique.

Deux choses m'ont frappé dans ces interventions. La première a été mentionnée au moins quatre fois, dans des discours un peu différents les uns des autres, en parlant de l'infirmière et aussi de la philosophie. C'est la notion de *confiance*. La question nous a été posée collectivement: Est-ce que le jugement est nécessairement lié à la notion de la confiance? Faut-il avoir confiance en son propre jugement avant d'avoir un bon jugement ou bien est-ce que j'acquies de la confiance à mesure que je peux faire preuve de bon jugement? Serait-ce une sorte de cercle vicieux? Le jugement est-il lié à la confiance ou au sentiment de compétence ou bien la compétence dépend-elle du bon jugement?

Le deuxième point que je voudrais soulever est relié au premier. Toutes les personnes qui sont intervenues ont parlé du «bon» jugement. C'est intéressant. Depuis deux jours, on parle du jugement au sens cognitif du

terme. Mais avec les intervenants au niveau professionnel, que ce soit avec les infirmières, les pilotes, l'infirmière en psychiatrie, les techniciens d'éducation spécialisée ou en enseignement, on parle du « bon » jugement.

### *Claire-Andrée Leclerc*

Dans le travail de recherche que j'ai fait, je demandais aux infirmières d'exercer leur jugement. Se reconnaissaient-elles dans le modèle que je leur présentais ? Je leur demandais ensuite de me donner le principal critère de l'acquisition de l'expertise. On m'a répondu qu'un excellent moyen était de revenir sur ses expériences, ce qui permet d'exercer son jugement. La deuxième réponse était l'importance de la lecture d'articles spécialisés ou encore de suivre des cours d'appoint. En somme, s'alimenter au point de vue théorique. Donc, en pratique, le retour sur ses expériences et, en théorie, la lecture et la recherche. Ce sont les éléments que les infirmières donnaient spontanément comme critères.

### *Pierre Barbès*

Tantôt, on a posé la question de la confiance. Je pense à un autre aspect qui en est proche, c'est la place de l'*émotivité* dans le jugement. Tantôt, je n'avais pas encore parlé et j'éprouvais une certaine nervosité. Quand j'ai parlé, j'aurais voulu faire énormément plus de liens entre ce que j'apportais et ce qui avait déjà été dit. Mon émotivité, ma nervosité m'ont empêché d'être dégagé de la tension de m'exprimer ; elle colore l'exercice de mon jugement. C'est comme si on situait le jugement dans une case à l'intérieur de l'être humain, une case cognitivorationnelle. Mais il y a aussi toute la dimension socioaffective. On a parlé de la dimension sociale, mais la dimension affective, il n'en a pas été question. Si on voit l'être humain dans sa totalité, on ne peut laisser cette notion de côté. Évidemment, le thème du colloque était le jugement, la formation du jugement, on ne peut pas tout dire, tout couvrir. Peut-être le prochain colloque pourrait-il porter sur l'émotivité et le jugement.

### *Olivier Reboul*

J'ai plusieurs questions, une en particulier pour M. Bouchard à propos de la compétence parentale à juger. C'est une responsabilité effrayante. Le parent doit juger et souvent dans l'urgence, dans des situations souvent très émotives, très passionnelles. Et de son jugement dépendra peut-être l'avenir de son enfant ; l'événement pourrait, en effet, le bloquer pour le reste de sa vie. Voici la première partie de ma question. Apparemment, on n'a jamais appris à juger aux parents. Moi aussi j'ai été parent. On ne nous a pas appris à juger dans des situations de crise familiale. Je veux savoir s'il

existe au Québec quelque chose comme ce que nous appelons, en France, l'« école des parents ». Si oui, cette école a-t-elle une quelconque utilité dans la formation des parents ?

*Jean-Marie Bouchard*

Au Québec, les écoles de parents n'existent pas directement. Il y a des regroupements de parents qui se partagent un peu leur savoir-faire. Ce n'est pas aussi organisé que chez vous. Les parents ont surtout de l'aide dans le contexte de situations où ils ont des enfants en difficulté, en bas âge. C'est ce qu'on appelle « l'intervention précoce ». Des intervenants viennent dans la famille travailler avec les parents. C'est cependant une arme à deux tranchants. Certains intervenants imposent leur savoir alors que d'autres s'associent comme partenaires avec les parents. Selon l'école où on a été formé, on a tendance à choisir l'une ou l'autre solution. Actuellement, il n'y a pas de cours d'éducation familiale ni à l'élémentaire ni au secondaire, je pense qu'il n'y en a pas au cégep et, à l'université, un ou deux cours ici et là. Il n'y a aucune formation donnée aux parents afin de les préparer à exercer leur rôle de parent. Pourtant, il y a de plus en plus de parents qui sont un peu pris au dépourvu. Anciennement, il y avait des modèles, la famille élargie qui, en fin de compte, consolidait en quelque sorte le modèle dans lequel il devait s'orienter. Aujourd'hui, les parents sont un peu laissés à eux-mêmes, et certaines mères sont un peu prisonnières de leur appartement de trois ou quatre pièces avec deux ou trois enfants. Ce qui veut dire beaucoup d'insécurité. Le sentiment est un élément important pour élever des enfants. Souvent, les professionnels augmentent le sentiment d'incompétence en imposant leur rôle d'expert, en leur faisant sentir que ce qu'ils font, que les jugements qu'ils font ne sont pas corrects, qu'eux, les experts, en font de meilleurs. C'est là, à mon avis, une question éthique importante.

*Olivier Reboul*

L'autre partie de ma question est la suivante: Est-ce qu'une école des parents, s'adressant véritablement aux parents, pas aux futurs parents, peut vraiment servir ?

*Jean-Marie Bouchard*

Je pense – et c'est une opinion personnelle – que la meilleure manière d'aider les parents serait de leur faciliter la tâche pour se regrouper, de valoriser leur savoir-faire et de faciliter l'échange de leur savoir-faire. En général, je pense que dans ces regroupements, dans le partage de ces savoirs, il y a aussi indirectement une forme d'apprentissage à des jugements plus adéquats sur la gestion de la pratique quotidienne. Tel parent s'y prend de

telle manière et, devant telle situation, a tendance à juger de telle façon, à prendre tel type de décision. Ça, c'est discuté ensemble. Je crois que la conséquence la plus intéressante est le sentiment de confiance qu'on se donne collectivement et réciproquement.

### *Christian Altamirano*

Je veux revenir à une question qui a été soulevée à plusieurs reprises concernant des prises de décision sans que soit effectué un processus rationnel de jugement. Ce qu'on peut appeler un pilote automatique ou une stratification. On en a parlé de façon très positive en disant qu'en général, ça permet de prendre de bonnes décisions. Est-ce que ces «pilotes automatiques» ne vont pas à l'encontre du bon jugement ou du jugement tout simplement? Est-ce que les gens, à des niveaux très élevés d'expertise, parce qu'ils ont cette stratification du savoir-faire, ne sont pas empêchés de juger leur agir pour parvenir à une plus grande crédibilité? Dans le métier que je supervise, je vois souvent des sortes d'acquis qui empêchent des remises en question qui pourraient déboucher sur des jugements qui seraient développementaux. Il y a une sorte d'arrêt sur des expertises données.

### *Michael Schleifer*

Je pense que cette remise en question est importante si on veut chercher à comprendre ce qu'est le bon jugement. Un des éléments que M. Bouchard a mis en évidence dans sa communication, c'est l'idée du *contexte*. Il est nécessaire de faire intervenir le contexte pour être en mesure de juger d'une manière appropriée; pour juger de façon appropriée, étant donné la situation. Qu'est-ce exactement que le contexte? Qu'est-ce qui en fait partie? Qu'est-ce qui n'en fait pas partie? Qu'est-ce qui doit être déterminant pour qu'on puisse dire: «Voici, cela fait partie du contexte et ça doit être pris en considération pour poser un jugement.»

### *Jean-Marie Bouchard*

Si je me rapporte à notre étude sur les modèles éducatifs des parents, le contexte pourrait être «quand le parent impose». Dans quel contexte le parent impose-t-il quelque chose? Est-ce que c'est lors d'une activité sportive, pour l'heure du coucher, pour nettoyer la maison, faire la vaisselle, etc. Lorsqu'il laisse l'enfant libre de décider, quel est le contexte? Est-ce que c'est pour des vacances, pour s'acheter un vêtement? Parce que selon le contexte, la décision risque d'être différente.

## Georges Legault

Depuis hier, je reviens sans cesse avec mon intérêt théorique pour les modèles de conceptualisation du jugement. Ce que j'aimerais apporter, ce sont les raisons qui m'ont fait abandonner le mot « jugement ». Si on veut éventuellement tirer des conclusions du colloque, on devrait peut-être oublier le mot « jugement ». On n'est pas parvenu à préciser ce qu'on entend par ce mot. Pourquoi ne pas faire l'économie du mot pour essayer de parler plutôt de la « délibération ». Car la *décision délibérée*, c'est le jugement.

Ce dont on traite, c'est une décision prise par un être humain. On essaie de comprendre, de faire un modèle conceptuel de la manière dont un être humain décide. On est dans un contexte d'action et on décide; on a une action à prendre. Le malade arrive. Qu'est-ce que je fais? Je commence à prendre des notes, à poser des questions, etc. La décision est alors une décision imposée par le contexte d'agir.

Aujourd'hui, on se demande ce qui se passe dans cette boîte noire quand on est dans un tel contexte et qu'on arrive non pas à dire, mais à faire, ensuite à dire: « J'ai fait ça pour telle ou telle raison. » Nos décisions sont dans l'action, et souvent, ensuite, nous nous posons des questions sur nos décisions. D'autres, surtout, vont aussi nous poser des questions. Quel parent n'a pas demandé à son enfant: « Mais peux-tu me dire pourquoi tu tapes sur ta petite sœur? » L'enfant répond: « Ça règle mon problème. » C'est très clair qu'il a pris une décision, qu'il a trouvé un moyen adéquat pour atteindre une fin. Sauf que le parent lui demande: « Es-tu sûr de l'adéquation de ton moyen avec cette fin-là? » Il répond: « Oui, ça marche, elle se ferme chaque fois que je frappe dessus. » Et le parent demande: « Es-tu sûr que c'est socialement acceptable de faire ça? » C'est ce dont on parle depuis hier, c'est-à-dire de la validité des décisions, concernant le jugement.

Comment aider des gens à prendre conscience de leurs actions? À prendre conscience, comme l'a soulevé M. Beausoleil, que la décision n'est pas un système basé sur la déduction. Que l'aboutissement de notre culture américaine – et M. Rebol a bien raison quand il compare la culture française à la culture américaine – a été l'instauration d'un système de rationalité technique. Un système qui suppose que toute décision humaine est l'aboutissement d'une déduction à partir d'une connaissance. Comprenez-vous mon problème quand j'enseigne l'éthique à des ingénieurs? Quand je leur dis: « Vous allez réfléchir pour pouvoir me dire pourquoi vous faites ce geste. » Quand un ingénieur me parle de son stage et qu'il me dit: « J'ai laissé tomber du liquide polluant dans la rivière parce que je me suis "enfargé" dans une valve. » Ça, c'est le contexte; mais le contexte réel qui justifie sa décision, c'est: « Je vais perdre ma "job". » Et c'est là que commence l'enjeu de

la délibération morale. Quels sont mes intérêts dans la situation ? Quelle est l'évaluation factuelle de la situation ? Quel est l'état du droit sur la question ? Qu'est-ce que moi, je déciderai de faire ?

### *Jacques-Bernard Roumanes*

Je vais faire une remarque sur la très belle analyse qui a été donnée de l'exemple de l'avion, et aussi de l'infirmière. Dans cette analyse, une chose m'a frappé : On a dit : « On arrive, on agit et on n'a pas le temps de réfléchir. » En réalité, ce que vous nous avez montré, c'est que ce jugement qui est porté dans le feu de l'action, cette espèce de jugement éclair est en réalité le fruit de l'expérience, d'une analyse, d'une formation très lente, très mesurée, très mesurable et qui comporte deux niveaux de jugement, le jugement théorique et le jugement pratique.

Le jugement théorique varie selon son objet, et le jugement pratique se colore selon la situation. Je rappelle que la faculté de juger chez Kant aboutissait, elle aussi, à sortir de la raison pratique. En définitive, la faculté de juger est fondée sur la raison pratique et la raison pratique en vient finalement à l'esthétique.

Je voudrais reprendre l'exemple de Pierre Gosselin avec lequel je ne suis pas tout à fait d'accord. Quand on apprend à bricoler, quand on fait une image esthétique en deux ou trois dimensions, on arrive finalement à une liberté de jugement qui est l'abandon de toute la procédure du jugement, mais avec laquelle on a travaillé pendant des années. C'est à la fin seulement qu'on sait les gestes qui créent et qui sauvent, et c'est un postjugement. Ce postjugement résulte d'une très lente élaboration. À la fin, on peut dire : il sait, il parle, il juge.

### *Pierre-Yves Paradis*

Une remarque qui m'a frappé dans certaines présentations, c'est quand on a dit : « Dans l'action, je sais quoi faire, dans l'immédiat, je n'ai pas le temps de réfléchir. »

À mon avis, l'individu qui est en action, ça ne veut pas dire qu'il ne pense pas, ça ne veut pas dire qu'il ne sait pas intellectuellement, exactement ce qu'il a à faire. Ça ne veut pas dire qu'il ne porte pas les bons jugements, en séries non temporelles. Tout ça peut se faire simultanément.

Je reviens au cas de l'art. Il s'agit d'une intervention d'un humain, soit sur un autre humain, soit sur la matière, pour faire en sorte que cette chose devienne autre que ce qu'elle serait si on n'intervenait pas. Il y a une

opération intellectuelle, toute une série de jugements. Mais quand on passe au niveau de l'art, ça ne paraît plus. Ça se fait facilement, rapidement et agréablement. C'est ça, l'art.

Quand j'arrive dans l'art, dans les situations d'expertise ou dans l'action quotidienne, je suis confronté au singulier, le strictement imprévisible, le non-intelligible par excellence; je suis quand même capable, avec mon intelligence humaine, d'aller choisir, dans ce fouillis de singuliers matériels non intelligibles, ce qu'il est possible de mettre ensemble pour que je fasse la bonne action au bon moment. Mais le jugement précède (voir *l'Éthique à Nicomaque*). Le jugement est cette faculté intellectuelle de choisir les bonnes circonstances pour produire le bon singulier. La décision de faire va s'appeler « prudence », et le faire suppose le vouloir, et on en arrive avec Aristote à la notion de vertu. La vertu intellectuelle. La prudence est la partie intellectuelle des vertus morales, c'est-à-dire cette habitude de bien faire, de bien agir dans les circonstances singulières. Comment est-il possible d'acquérir la vertu? Retournons à Socrate. Est-ce que la vertu s'enseigne? Est-il possible d'apprendre cette vertu, qu'elle soit au niveau de l'art, de la prudence ou du discours? La littérature est plutôt muette là-dessus. Comment apprend-on à agir en cas d'urgence, à faire les bons actes sans être obligé d'arrêter pour réfléchir. Ces questions sont celles que l'on doit aussi se poser quand on s'interroge sur la formation du jugement.

### *Jacques-Bernard Roumanes*

J'ai commencé à répondre à cette question tantôt. Ce n'est pas parce que le jugement est émis très rapidement qu'il n'a pas été le sujet d'un apprentissage. Ça peut paraître magique quand une élève infirmière arrive pour la première fois dans une salle d'urgence, quand elle voit les autres agir, elle se dit: « Je n'y arriverai jamais! » Mais le jugement est acquis, et dans la mesure où il est le fruit d'une construction, d'une acquisition, le problème disparaît.

### *Pierre-Yves Paradis*

Le problème, c'est la façon d'y arriver. Dans le cas de la téléphoniste experte, je l'observe et je voudrais comprendre, savoir comment elle est arrivée à savoir tout ce qu'elle sait. Il y a toute une série d'opérations d'acquisition qui sont hors d'enseignement. Le premier constat que je fais en analysant les réponses de la téléphoniste, c'est qu'il y a une série d'acquisitions qui sont le propre de son activité personnelle et non pas d'un enseignement.

### Pierre Lebuis

Dans le même ordre d'idées, j'ai l'impression qu'on parle d'une pratique et qu'une pratique, ça s'apprend. Un art se développe. Je ne serais pas très utile dans une salle d'urgence, mais dans d'autres situations, je pense pouvoir être efficace. Par exemple, pour ma recherche, je suis retourné récemment dans une classe du secondaire. Je n'ai pas travaillé avec des adolescents depuis maintenant dix années, mais j'ai rapidement retrouvé mon art, mes « grimaces » et je me sentais à l'aise dans cette situation.

Sur le plan de l'apprentissage, Claire-Andrée disait qu'on est capable de décomposer l'action, pas nécessairement en faisant cette action, mais en dehors de l'action. Avec l'élève, on va parfois l'aider à décomposer, ensuite elle fera l'action sans décomposer. Globalement, ensuite, elle n'aura plus à décomposer, elle saura et tout lui viendra intuitivement. Je pense que c'est peut-être ce dialogue entre l'analyse, le retour réflexif et la pratique qui fait qu'on se forme, qu'on se développe, qu'on acquiert de l'expertise. Il n'y a pas de miracle dans l'acquisition de la compétence. Dans la formation du responsable professionnel dont parle Schön, il est important de reconnaître que tout n'est pas acquis, tout n'est pas clair. Certaines interventions vont parfois être efficaces, un répertoire va se développer, mais il faudra toujours questionner. Savoir questionner sa pratique, c'est essentiel de poser ça au départ. On dit à l'élève qu'il a besoin d'acquérir telle gestuelle, d'utiliser tel rapport, tel élément, mais cet élément est surtout efficace dans un certain contexte qui ne se présentera jamais à l'état pur.

### Claire-Andrée Leclerc

Deux éléments à ajouter. Il faut se méfier de la vision en tunnel qui peut se présenter chez le pseudo-expert. Cette personne a acquis une automaticité de réaction ; elle réagit sans se poser de questions, sans chercher à discerner ce qu'il y a de particulier dans cette situation qui est toujours une nouvelle situation. L'expert sait reconnaître les ressemblances entre deux situations, il sait aussi observer en quoi une situation est différente de la normalité. Il n'y a pas vraiment d'automaticité aveugle dans la véritable expertise.

Un deuxième élément à ajouter dans l'acquisition des compétences, c'est la notion de *modèle*. L'enseignant en milieu clinique devient un modèle pour ses élèves. Je ne peux pas toujours demander à mes élèves d'être capables de faire tous les gestes que je suis capable de faire. Je dois suppléer à une partie de leurs interventions. D'une étape à l'autre, elles deviennent plus habiles, plus performantes, elles vont acquérir de l'expérience et, à la longue, leur formation sera complète, en tout cas, suffisante pour qu'elles puissent aller sur le marché du travail. La pratique s'acquiert par la pratique, mais aussi par l'observation et le questionnement. J'ai moi-même beaucoup

appris en regardant agir des infirmières expertes et en leur posant ensuite des questions sur leur action. C'est peu fréquent dans un hôpital, ce genre de question, mais il est intéressant de demander: «Pourquoi as-tu réagi à cette situation? Qu'est-ce qui a attiré ton attention sur tel patient qui commençait à développer une complication?» Il est souvent difficile pour l'experte de répondre à de telles questions, car la perception et la réaction sont souvent globales et l'analyse de situation n'est habituellement pas nécessaire dans la vie courante, dans le contexte quotidien. Les réponses obtenues servent quand même d'apprentissage, et l'information vient s'ajouter au bagage d'expérience. Quand j'ai interrogé les infirmières sur les moyens d'accélérer le passage d'un stade d'acquisition de l'expertise à un autre, une des réponses les plus fréquentes a été la motivation, la curiosité de chercher l'expérience ou de chercher des réponses aux questions qui se présentent quotidiennement dans le contexte de la pratique. En revanche, une autre des réponses était de réfléchir à sa pratique et de chercher des réponses dans les livres, les publications, les conférences ou dans une formation plus poussée.

### *Pierre-Yves Paradis*

Ce que Claire-Andrée vient de décrire dans la formation de l'étudiante en milieu clinique est l'apprentissage, au sens le plus strict du mot «apprentissage» dans la langue française. Ce sens fait référence à un mode d'acquisition autre que l'enseignement et le discours comme on le conçoit habituellement.

### *Andrée Landreville*

On a beaucoup parlé de la formation du jugement en éducation et on a surtout indiqué les bénéfices sans s'interroger sur les coûts de cette formation. Je suis quotidiennement confrontée à la problématique du rapport coût-bénéfice de la formation du jugement en éducation. Je travaille à la formation des maîtres de l'enseignement professionnel. Leur clientèle est surtout du niveau secondaire professionnel, donc ils forment des machinistes, des coiffeuses, des bouchers. Ils sont interpellés par l'industrie, par l'entreprise qui se plaignent des finissants du niveau secondaire, incapables de s'adapter aux nouvelles technologies, de s'adapter aux nouveaux besoins de l'entreprise. Ils ont appris à utiliser une machine, une technique, mais ils n'ont pas de capacité de jugement et l'industrie réclame qu'on leur donne la capacité de juger ce qu'ils ont à faire, les procédures à appliquer. Les enseignants se présentent aux études et leur grande question est donc: «Comment apprend-on à l'élève à réfléchir?»

Il faut se rendre compte que cette question de la réflexion dans l'action nous confronte à un choix. Quel temps doit-on mettre à développer le jugement dans l'action par rapport au temps mis à pratiquer des actions pour que ces savoirs soient automatisés. Ce n'est pas une mince décision de juger ce qui est un petit peu moins important que le jugement, ce qu'on peut enlever dans la présentation du programme sans nuire à sa qualité. On fait toutes sortes de tentatives pour concilier les deux aspects, soit enseigner le métier et enseigner à réfléchir sur le métier, mais il reste que le jugement se forme par la pratique, et pour que la pratique joue son rôle, il faut qu'elle soit variée. Et la pratique, même variée, ne suffit pas non plus, car il doit y avoir retour réflexif sur la pratique variée. Il doit y avoir retour aussi sur plusieurs dimensions du même problème rencontré dans la pratique, l'état initial du problème, l'état des procédures appliquées et l'état final recherché par la solution. Cette variété et ces nombreuses occasions que l'élève va avoir pour former son jugement, ce sont du temps. Et le temps doit être pris quelque part, il doit remplacer d'autres apprentissages, et je n'ai pas encore trouvé de solution optimale à ce problème.

### Georges Legault

J'aborde un sujet tout à fait différent mais qui a été effleuré quand on a parlé de la vertu. C'est la notion d'*habitude*. En parlant de la formation, de l'acquisition de l'expertise, on a utilisé comme principal critère la notion d'expérience. Quelle est cette expérience, sinon ce qu'on appelle le jugement qui, à force d'être répété, devient une seconde nature, donc une habitude. On sait que les habitudes peuvent être bonnes ou mauvaises, elles peuvent être sclérosées. On devrait se pencher sur cette notion. Dans le domaine de l'enseignement de l'éthique, j'utilise un modèle de délibération. C'est une fiche de quatre pages qui demande de sérier le contexte des éléments nécessaires pour parvenir à prendre une décision. Ça prend en général une session complète pour comprendre le modèle : je mets de l'information, je vérifie cette information, j'en évalue la pertinence. Les étudiants en viennent rapidement à me confronter : à quoi servent toutes ces étapes puisqu'en situation d'urgence je n'aurai pas le temps de tout faire. En réponse, je leur demande s'ils utilisent toujours leur grammaire quand ils parlent. Par contre, sans cet outil, je n'aurais jamais pu acquérir cette habitude du parler qui me permet de me passer de l'instrument. Comment développe-t-on des habitudes ? Où et quand faut-il le faire ? Suffit-il de laisser les enfants du primaire pratiquer le jugement, le bon jugement ?

*Renée Dallaire*

Cette notion d'habitude, sur le plan relationnel, me semble extrêmement dangereuse. Par exemple, en psychiatrie, je peux difficilement me fier à mes habitudes, car dans l'interaction avec le client, je ne sais pas à quoi m'attendre, quelle sera sa réaction et quelle devra être ma propre réponse à cette réaction. Ce qui m'aide le plus, c'est le doute ; penser que je n'aurai peut-être pas la solution pour m'ajuster si je sens de l'agressivité, par exemple. Sur le plan relationnel, au lieu des habitudes, l'art, la création et la disponibilité sont importants.

*Christian Altamirano*

Je travaille avec une population similaire, et ce sont des gens très imprévisibles et on ne peut se fier à ces habitudes pour prendre des décisions. Il faut informer les élèves du risque de se vamer. Il y a à la fois la possibilité de douter et de juger, de douter et de décider ; en parallèle avec l'apprentissage de la décision, l'élève doit exposer les possibilités, les risques que la situation qu'il traite se présente autrement et qu'il doit exister des solutions différentes.





# P

ENSER PAR SOI-MÊME EXIGE LE DÉVELOPPEMENT DE la pensée critique. Or, la caractéristique principale de la pensée critique, c'est... le jugement ! L'éducation consiste davantage à amener l'élève à penser par lui-même qu'à lui transmettre simplement des connaissances.

*La formation du jugement*, un collectif d'auteurs, sous la direction de Michael Schleifer, s'intéresse à la conception et la formation du jugement, de même qu'au jugement dans l'intervention professionnelle. Sont abordés :

- le fonctionnement du jugement et ses particularités ;
- la distinction entre jugement et raisonnement ;
- le rôle de l'éducation dans le jugement ;
- les obstacles à la formation du jugement à l'école ;
- la formation du jugement chez le jeune enfant ;
- le jugement dans un contexte professionnel.

*La formation du jugement* propose, à ceux qui se préoccupent du développement de l'individu et de la qualité de l'éducation, des réflexions et des applications des plus pertinentes.

*MICHAEL SCHLEIFER est professeur au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches portent principalement sur le raisonnement et le jugement chez l'enfant. Il poursuit actuellement son travail clinique auprès des enfants, des adolescents et de leurs parents.*

#### ONT COLLABORÉ À CET OUVRAGE

Christian Altamirano ■ Pierre Angers ■ Pierre Barbès  
Jocelyn Beausoleil ■ Nadine Bednarz ■ Jean-Marie Bouchard  
Jean-Claude Brief ■ Diane Chapdeleine ■ Renée Dallaire  
Claude Janvier ■ Pierre Lebuïs ■ Claire-Andrée Leclerc  
Matthew Lipman ■ Richard Pallascio ■ Gérard Potvin  
Olivier Reboul ■ Michael Schleifer

[www.puq.ca](http://www.puq.ca)



ISBN 978-2-7605-2674-7