

## 5. Retour d'expériences

### Réflexion

#### **Philosopher en milieu communautaire : une immersion réflexive pour mieux comprendre la vulnérabilité sociale comme obstacle à la citoyenneté**

Serigne Touba Mbacké GUEYE, Ph.D.  
Professeur de philosophie, Cegep de Granby, QC, Canada  
[stmgueye@cegepgranby.qc.ca](mailto:stmgueye@cegepgranby.qc.ca)

#### **Pour citer cet article :**

Gueye, S.T.M. (2016). Philosopher en milieu communautaire : une immersion réflexive pour mieux comprendre la vulnérabilité sociale comme obstacle à la citoyenneté. *Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous? Retour d'expériences, Réflexion*, 3(1), 58-66.

#### **Résumé**

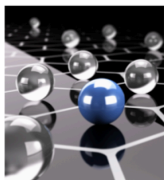
Le projet « Philosopher en milieu communautaire » répond avant tout au besoin de développer, chez les étudiants, une réflexion philosophique pratique pour les préparer à diverses réalités sociales. Après avoir souvent constaté, chez un nombre important d'étudiants, la récurrence de l'idée suivant laquelle il y a l'école d'un côté et la vie de l'autre, j'ai voulu confirmer, par le biais d'un projet d'immersion communautaire, que la vie de l'école est indissociable de l'école de la vie. Ainsi, le but est d'ouvrir les cours de philosophie par une immersion dans un organisme communautaire appelé Partage Notre-Dame (PND) de Granby. Cette méthode d'enseignement permet aux étudiants d'acquérir de meilleures compétences argumentatives et de développer une réflexion rationnelle axée sur la réalité humaine, en lien avec le concept de citoyenneté. Au terme de l'immersion, les étudiants, dans une proportion majoritaire, ont fini par comprendre que s'il est facile de se dire citoyen, il est difficile de jouir de tous les droits civiques qui s'y adjoignent dès lors qu'on est plongé dans l'extrême pauvreté. En somme, l'immersion communautaire, comme innovation pédagogique, décloisonne l'enseignement de la philosophie et fournit aux apprenants les preuves de l'existence réelle de citoyens de seconde zone dans nos sociétés dites démocratiques.

**Mots clés** : innovation, pédagogie, citoyenneté, communautaire, pauvreté

#### **Abstract**

The "Philosopher project in community environment" answers above all the need to develop, at the students, a philosophic reflection has a practice to prepare them for diverse social realities. Having often noticed, to students' significant numbers, the recurrence of the idea according to which there is a school on one side and the life of another one, I wanted to confirm, by means of a project of the community dumping, that the life of the school is inseparable of the school of life. So, the purpose is to open the courses of philosophy by a dumping in a community organisation of Granby called Partage Notre-Dame (PND). This teaching method allows the students to acquire better argumentative skills and to develop a rational reflection centred on the human reality, in connection with the concept of citizenship. In the term of the dumping, the students, in a majority proportion, eventually understood that if it is easy to be said citizen, it is difficult to enjoy all the civil rights which appoint there since we are plunged into the extreme poverty. As a matter of fact, the community dumping, as educational innovation, opens up the teaching of the philosophy and supplies to the learners the proofs of the real existence of second-class citizens in our so-called democratic societies.

**Keywords** : innovation, pedagogy, citizenship, community, poverty



## Introduction

L'innovation se devrait de faire partie du quotidien d'un enseignant, si tant est qu'il s'acquitte correctement de sa tâche et remplisse convenablement sa mission. Il est, cependant, rare qu'un enseignant puisse anticiper les questions qui lui seront posées par ses étudiants à moins qu'il se prémunisse d'une grande prudence à même d'inciter ces derniers à ne poser que des questions afférentes au contenu du cours. Encore faudrait-il, aussi, que l'enseignant sache que selon les préoccupations et compréhensions de chacun des étudiants, des questions qui ont l'air de porter sur le cours peuvent bien évidemment n'avoir aucun lien avec celui-ci au point de le pousser à devoir puiser dans sa culture générale pour y répondre.

Prétendre ou considérer que l'enseignant est censé tout savoir une bonne fois pour toutes devient alors aussi vain que faux, car le but de l'enseignement, loin de consister à transmettre un savoir, doit résider dans le fait de pousser l'étudiant à douter (Kant, 1800, p.26).

Par ailleurs, l'enseignement doit s'incruster dans une logique innovatrice afin d'éviter d'être monotone, insipide, inutile, inefficace, voire répétitif. La répétition est certes pédagogique, mais l'essence de la pédagogie n'est point dans la répétition, d'année en année, de mots, d'idées et de cours qui ne changent pas d'une génération à une autre au risque de confiner les nouveaux étudiants à pouvoir se passer d'un cours pour avoir eu à leur disposition les notes précieusement conservées de leurs parents qui ont eu droit aux mêmes prestations il y aurait environ dix-neuf ans. Un enseignant qui ne se plonge pas dans les bras de l'innovation se livre à de tels risques qui plombent et biaisent le sens même et la portée de l'éducation.

En effet, la philosophie que j'aime à appeler la discipline-reine, du fait de son histoire et de sa transversalité, semble de plus en plus exposée à une perte de vitesse en termes d'intérêt et d'importance à l'endroit des étudiants qui se frottent pour la première fois à elle. Cela est une

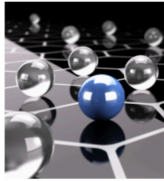
suffisante raison pour conférer aux philosophes toute la latitude d'innover sans contrevenir aux règles fondamentales constitutives de l'être même de la pensée philosophique. Voilà pourquoi, dans mes cours, j'ai coutume d'innover pour ne pas m'ennuyer, mais aussi pour rendre le contenu théorique de mes cours de philosophie plus accessible et compréhensible dans un contexte où la presque totalité des plaintes des enseignants réside dans la critique d'une hypothétique baisse de niveau des étudiants.

En revanche, je me demande, sans cesse, si ce sont les étudiants qui n'ont plus de niveau ou si ce sont les enseignants qui sont déconnectés de la réalité substantielle d'un monde en pleine accélération de sa cadence technique, scientifique et spirituelle. Les enseignants se devraient d'inclure la donne de l'innovation pédagogique pour ne pas naviguer à contre-courant de l'évolution des mentalités, des mœurs et des coutumes des apprenants - par cette idée, il est important de souligner que la quintessence de la philosophie ne sera point dévaluée au travers de l'innovation.

Voilà une des raisons pour lesquelles j'ai initié un projet pédagogique qui consiste à réaliser une immersion communautaire des étudiants afin de mieux leur permettre de philosopher à partir de faits concrets. Peut-on innover sans risque de se départir de la quintessence de la philosophie ? Pourquoi innover en partant de faits ou problèmes sociétaux concrets et parlants ? En quoi est-il important de faire découvrir la capacité à philosopher hors des murs de l'institution académique ? Pourquoi philosopher en milieu communautaire ? La pratique innovante, dont fait mention le présent article en termes d'enseignement de la philosophie, s'évertuera à apporter des réponses à ces questions.

## Genèse et historique du projet pédagogique

C'est dans le cadre d'un projet de recherche partenariale avec des organismes communautaires de la ville de Granby où j'enseigne qu'est



venue l'idée de constituer un cours de philosophie qui engendrerait une immersion des étudiants dans le milieu communautaire afin de mieux réfléchir à partir des faits et non exercer, comme c'est le cas souvent, une réflexion sur les faits. Ainsi est advenue la fructueuse collaboration avec un organisme appelé Partage Notre-Dame (PND) de Granby – un organisme d'action communautaire et un réseau d'entraide qui offre un repas par jour à un petit prix aux personnes qui en ont besoin. Il opère, en plus, un vestiaire à prix modique. Qui plus est, vu qu'à chaque session, notre enseignement se fait sur fond d'un thème central (par exemple : citoyenneté) et de sous-thèmes (par exemple : identité-différence, authenticité-collectivité, individualisme-individuation, capitalisme-totalitarisme, liberté-libération), j'ai considéré qu'un tel projet pédagogique rimait bien avec la question de la citoyenneté qui se trouvait être la thématique transversale à aborder dans mon cours d'Être humain (PHI 102).

Plutôt que de transmettre un savoir exclusivement théorique sur le thème de la citoyenneté, il a été envisagé de permettre aux étudiants de se frotter - après s'être abondamment abreuvés des théories de Montaigne, Descartes, Hobbes, Rousseau, Nietzsche, Sartre, Marx et Arendt – aux réalités propres à des personnes socialement vulnérables du fait de leur pauvreté financière (revenu faible), intellectuelle (analphabétisme), mentale (santé mentale), etc. C'est ainsi qu'en parfaite intelligence avec le PND, nous avons permis à des étudiants, qui d'antan n'étaient pas disposés à côtoyer la pauvreté, de s'évertuer à comprendre le vrai visage de la citoyenneté dès lors que les moyens de la réclamer font défaut. Il existerait, dans nos sociétés dites démocratiques, des citoyens de seconde zone.

### **Objectif du projet**

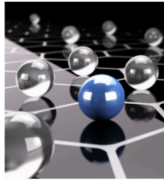
Parler de citoyenneté dans une soupe populaire semblerait inapproprié surtout quand on le fait par le truchement d'un cours de philosophie.

Seulement, c'est mal comprendre la philosophie que de la confiner dans un carcan théorico-conceptuel dont elle ne devrait point sortir au risque d'en perdre sa substance voire sa précellence. J'ai considéré qu'en faisant plus attention à l'essence même de la philosophie, il y a possibilité d'y trouver des raisons de s'intéresser directement aux faits pour éviter de s'engouffrer dans une lecture biaisée. Nietzsche avançait, à juste titre, qu'« *il n'y a pas de faits, seulement des interprétations* » (Nietzsche, 1901, p. 219). Il défendait, ainsi, l'idée suivant laquelle même la connaissance scientifique n'est qu'une singulière et subjective interprétation. C'est ce que plus tard Amartya Sen appela :

« *objectivité positionnelle, suivant laquelle chaque observateur ou analyste d'une situation donnée se caractérise par un point de vue particulier et néanmoins objectif sur cette réalité en fonction du contexte dans lequel il est situé, de sa trajectoire de vie, etc.* » (Boivin, 2011, p.1).

Ainsi, le propre d'une interprétation est de relever du choix particulier de l'individu qui l'émet. En effet, les vérités sociales, de cela même qu'elles seraient rationnellement moins rigoureuses que celles scientifiques, résultent de raccourcis ou simplifications susceptibles d'amener les gens qui y adhèrent à facilement se tromper. Il est alors très facile de rester entre quatre murs pour discuter de la pauvreté. Seulement, à moins d'être un adepte théorique ou pratique de celle-ci – j'entends par ce propos le fait d'être un spécialiste des questions de pauvreté et soi-même pauvre -, notre approche risque, eu égard à notre éducation et notre classe sociale, d'être foncièrement entachée du vice méthodologique de l'anticipation.

En effet, un étudiant pauvre n'a pas la même acception de la pauvreté qu'un fils de cadres aisés de la société. Or, l'éducation ayant pour rôle de sortir l'individu hors de lui-même, c'est-à-dire hors de sa nature et de ses préjugés, devrait donner plus de gages aux faits sans toutefois négliger la théorie. Par



conséquent, vu que la citoyenneté est très complexe, j'ai, dans le cadre du projet « philosopher en milieu communautaire », voulu partir du suivant postulat : la citoyenneté est le fait de jouir pleinement de ses droits dans une société libre et démocratique - le citoyen s'opposant ainsi au sujet qui se plaît simplement à observer et respecter ses devoirs. La dualité citoyen sujet qui fait que l'être humain, dans une société démocratique, se dédouble tout en restant un et indivis, demeure complexe à faire comprendre à des étudiants souvent aux prises avec des difficultés de compréhension de la pensée philosophique purement théorique. Une fois cela vu en classe, il n'en reste pas moins que les étudiants veulent comprendre concrètement les situations dans lesquelles un individu peut fondamentalement perdre sa citoyenneté même s'il se figure formellement citoyen.

L'objectif principal de l'immersion communautaire est alors de faire fréquenter les étudiants un milieu propre à des gens subissant une relégation socio-économique qui débouche, très souvent, sur une perte du contrôle de leurs droits de citoyens. Quand on est pauvre, nos droits peuvent être, dans bien des cas, piétinés, bafoués, voire négligés. Comment les étudiants peuvent-ils arriver à déceler, par eux-mêmes, des réponses à leurs hypothèses de départ ? En leur offrant la possibilité de se mettre autour d'une même table avec les bénéficiaires des services communautaires du PND et discuter avec eux de tout et de rien. Ils se rendraient compte que la vie citoyenne est loin d'être facile pour certains.

### **Cadre théorique**

Parlant de la pédagogie en matière d'enseignement de la philosophie, Hegel soutenait que ce serait utopique de considérer qu'il ne soit point possible d'enseigner la philosophie. Selon lui, le formalisme à la mode dans la pédagogie de la philosophie affirme que l'on ne doit pas tant apprendre le contenu de la philosophie que la forme du philosopher. Or, dire, comme

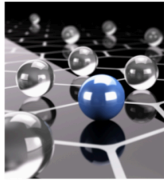
Kant, qu'on ne peut apprendre la philosophie, mais seulement à philosopher, c'est dire (Bourgeois, 1990, p.58) « à peu près ceci : on doit voyager, et encore voyager, sans apprendre à connaître les villes, les fleuves, les pays, etc. » (Hegel, 1917, p.149).

Pour Hegel, la philosophie n'est réellement ce qu'elle est que par ce qui la rend foncièrement enseignable. Cette façon de voir, selon moi, risquerait de cloisonner la philosophie en l'érigeant en système de pensée doctrinale. Ludwig Wittgenstein s'était, en ce sens, opposé à cette idée en considérant que « la philosophie n'est pas une doctrine, mais une activité » (Wittgenstein, 1921, p.6). En défendant une telle position, Wittgenstein mentionne son désaccord avec Hegel. Par ailleurs, je suis de ceux qui pensent, conformément à Wittgenstein, que la philosophie est une activité et que ce serait l'action même de philosopher qu'il serait mieux d'enseigner.

Par voie de conséquence, la méthode usitée, dans le projet d'enseignement par immersion communautaire, est la pédagogie inductive qui consiste à permettre aux étudiants de tirer des conclusions à partir d'une expérience; cela permet de mettre en valeur quatre des lois de la raison, à savoir la pertinence du fait, la rigueur de son analyse, l'acceptabilité de la démarche explicative et la suffisance de la conclusion tirée.

À la différence d'une pédagogie déductive ou formaliste, l'enseignant, dans une démarche inductive peut bien partir de son intuition de départ issue de son « vécu personnel » (Chevrier, 2004, p.71) pour construire une approche, une analyse et une interprétation des données empiriques. La méthode inductive est ainsi choisie pour témoigner d'une certaine ouverture pédagogique à l'adresse de données extérieures au champ académique pouvant être recueillies et analysées sans exclusivement s'appuyer sur des théories philosophiques.

C'est par contre un défi, car les détracteurs de la méthode inductive en philosophie reproch-



ent à ceux qui y recourent le fait de rendre les étudiants orphelins de l'importante rencontre avec des auteurs et des textes philosophiques à même de leur permettre de se former à la réflexion et au développement d'un esprit critique. Les sceptiques d'une telle approche peuvent vouloir faire porter à l'innovateur pédagogique le fardeau de la preuve ainsi que de la rigueur de l'approche inductive sur l'apprentissage des étudiants (D'Ambroise et Audet, 1996, p. 78).

En effet, n'en déplaise à ceux qui ne sont pas en accord avec lui, Emmanuel Kant avait bien raison de considérer que loin de se confiner dans une volonté de transmission d'une connaissance aux apprenants, le but de la pédagogie doit être de pousser à « douter » et à « penser par soi-même ». C'est seulement de cette façon qu'il est possible de libérer l'apprenant.

En m'appuyant sur ce laconique rappel philosophique, j'ai voulu interroger la pertinence du formalisme pédagogique ou, ce qu'il est convenu d'appeler, la mécanisation pédagogique de l'enseignement, laquelle consiste à faire croire qu'il s'agit simplement de dégorger la matière de sa spécialité pour satisfaire aux besoins de l'apprenant et de l'institution académique. Si tel est le cas, l'enseignant ne saurait encore longtemps se prévaloir d'une notoriété supérieure à celle des robots qui devraient pouvoir, sans plus tarder, occuper sa place.

Aujourd'hui, les phénomènes qui nous envahissent sont tellement complexes que celui qui se résume à répéter à ses étudiants ce qu'il a appris, s'autoprogramme à échouer et à passer à côté d'une vie stimulante. Un type d'éducation affirmative, voire formaliste, ne peut se révéler adapté aux réalités des apprenants d'aujourd'hui. Comment alors suis-je arrivé à mener ce projet communautaire tout en respectant le devis ministériel ? L'entreprise ne fut pas difficile. Il est à noter, tout d'abord, que le devis ministériel est bien respecté dans toute la démarche pédagogique. Même animée d'une volonté de renouveler notre approche, l'immersion communautaire a eu pour objectif de

mettre à l'épreuve pratique le concept de citoyenneté. En voulant rendre la philosophie concrète, j'ai considéré l'expérience pratique de l'étudiant comme un efficient moyen de l'amener à une prise de conscience.

Dans cette perspective, je n'ai pas rompu avec les principes qui sous-tendent le devis ministériel. Car, selon ce dernier, la formation à la réflexion philosophique, dans le système collégial québécois, est partie intégrante de chaque programme à titre de formation commune, propre et complémentaire.

Elle a une triple formalité, soit l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés réflexives et l'appropriation d'attitudes citoyennes souhaitables. Ces trois aspects visent à former la personne, à la préparer à vivre en société (citoyenneté) de façon responsable et à lui faire partager les acquis de la culture.

C'est ainsi que j'ai jugé important, concomitamment aux cours magistraux théoriques, de recourir à l'immersion communautaire afin de mieux faire saisir aux étudiants les aléas de la citoyenneté dès lors que l'individu est socialement ou intellectuellement vulnérable. La théorie philosophique n'est point, pour ainsi dire, laissée en rade; elle est consubstantielle d'ailleurs à une meilleure immersion communautaire.

### **Expérience concrète : milieu de pratique et contenu**

L'immersion communautaire est divisée en trois parties : ce qui se fait avant, l'expérience en milieu de pratique et l'après-immersion. La mise en ambiance de ce triptyque permettra de mieux comprendre les tenants et aboutissants pédagogiques de mon innovation pédagogique.

Avant l'expérience : l'expérience pratique est précédée d'une préparation en classe au sujet du milieu communautaire afin de sensibiliser les étudiants sur les réalités que vivent les personnes vulnérables. Il convient de préparer les étudiants à une meilleure adaptation au milieu, car il se peut, pour la majorité d'entre



eux, que ce soit la première fois qu'ils se rendent dans un tel environnement. Après une révision générale des concepts et auteurs vus en classe, un quiz de trois questions, sur Moodle, est réalisé lors du dernier cours avant la visite au PND, lequel révèle, à notre grande surprise, le degré d'ignorance que les étudiants, sans exception aucune, ont de la pauvreté. Les résultats dans deux groupes, respectivement de 32 et 35 étudiants, sont très intéressants à souligner en guise de preuve. Les trois questions du quiz sont les suivantes :

- 1). Combien y a-t-il de pauvres au Québec ?
- 2). Quel est le montant mensuel du Bien-être social ?
- 3). Quel est le seuil de pauvreté au Québec ?

Les réponses fournies par les étudiants sont diverses et variées, mais pour la première question, sur les 67 étudiants, il n'y a aucune bonne réponse; sur la deuxième, deux étudiants ont trouvé la bonne réponse et pour la dernière question aucun étudiant ne connaissait la bonne réponse.

Dans un premier temps, notons que l'idée du quiz est d'autant plus intéressante qu'elle met à l'épreuve les étudiants. Lorsqu'ils découvrent les réponses, ils reconnaissent leur grande ignorance du milieu de pratique ainsi que ses réalités. Que l'on se le rappelle, l'aveu d'ignorance est un pas de grande importance vers la connaissance, car si la philosophie est fille de l'étonnement (Platon, Théétète, 155d), Aristote avait, tout de même, poursuivi que celui qui s'étonne n'aperçoit pas seulement une difficulté, mais il mesure par-là sa propre ignorance et il ne la mesure que pour tenter de la dépasser non point dans un but utilitaire, mais en vue de la connaissance (Aristote, Métaphysique A, 2, 982 b 10). Le premier pas vers la réflexion est réussi, car l'aveu d'ignorance, au plan philosophique est une nécessité chez toute personne qui se veut connaître la vérité avant de se mettre à sa recherche.

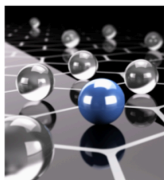
L'intérêt est, après cette expérience, créé chez bien des étudiants qui se révèlent curieux

d'en apprendre davantage sur le milieu communautaire pour s'être rendu compte qu'ils ne savent pas tout de la pauvreté. À y regarder de plus près, le constat de la méconnaissance n'a ici rien que de très logique vu que nous sommes dans un cours de philosophie. Juste après le quiz, je leur fais un état de la situation de la pauvreté au Québec, en leur expliquant, par exemple, les différents types de pauvreté : le pauvre, l'indigent et le misérable.

Ensuite, les étudiants sont sensibilisés sur les comportements à adopter une fois dans le milieu : le regard, les mots, les questions ainsi que les réponses sont importantes dans le lien de confiance à créer avec les usagers.

Pendant l'expérience : après le quiz en classe et les informations au sujet de l'immersion, le groupe de dix étudiants, accompagné du professeur, se rend au PND (il ne saurait y avoir plus de dix étudiants par visite; ce qui fait que tous les étudiants ne sauraient y aller en même temps) - notons que ce sont des activités réalisées les mardis ou mercredis : heures de libérations des étudiants (cela ne se fait pas durant une période de cours et aucun ajustement horaire n'est effectué). Arrivés au PND à 11h20 au plus tard, car le repas est servi à 11h30, une présentation est faite auprès de l'intervenante du jour pour la récupération des billets d'entrée. Ensuite, chaque étudiant s'installe à la table indiquée sur le billet. Il est convenu à l'avance, avec l'intervenante, de ne pas mettre plus d'un étudiant par table. Par cette mesure, je souhaitais contraindre les étudiants à discuter avec les personnes assises autour de la même table. D'ailleurs, l'expérience est d'autant plus intéressante que le courant passe très bien, car le respect et l'écoute que les étudiants accordent aux usagers facilitent la fluidité et le caractère constructif des échanges.

Au PND, les personnes assises autour d'une table doivent attendre que leur numéro de table soit nommé avant de se lever pour faire le fil vers le service du repas. Le repas servi, étudiants et usagers regagnent leurs places et la



discussion continue (j'ai pu constater que tout au long du processus, la discussion ne s'arrête guère).

Après l'expérience : une rencontre avec la coordonnatrice du PND pour un briefing est organisée dans la salle de réunion. La coordonnatrice prend le relais pédagogique, en ma présence bien évidemment, pour s'enquérir des premières impressions des étudiants, puis elle pose des questions et fournit des explications

sur les différents services offerts par le PND. Ce moment est décisif pour les étudiants qui ne manquent pas de faire un compte rendu de leur expérience avec des anecdotes à l'appui. Ensuite, un questionnaire que j'ai corédigé, avec la coordonnatrice, est soumis aux étudiants qui le remplissent sur ordinateur afin d'en faciliter l'analyse des données. Les questions, au nombre de dix, sont les suivantes :

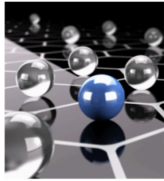
- 1- Comment imaginiez-vous le Partage Notre-Dame avant d'y mettre les pieds ?
- 2- Quelles émotions avez-vous éprouvées pendant et après votre visite ?
  - a- Tristesse/b-Satisfaction/c-Déception/d-Aucun/e-Autre
- 3- Étiez-vous, au moins une fois, venu (e) dans un tel milieu ?
  - a- Oui/b-Non
- 4- Qu'avez-vous appris de nouveau lors de votre immersion ?
  - a- Que la vie n'est pas facile pour certains/b-Qu'il faut se mobiliser pour mettre fin à la pauvreté/c-Que les bénéficiaires de ces services sont des fainéants/d-Rien/e-Autre
- 5- Quel regard portez-vous sur les personnes que vous avez rencontrées ?
  - a- Elles sont pitoyables/b-Elles sont dignes malgré leur vulnérabilité/c-Elles sont inconscientes de leur grave état de vulnérabilité/d-Elles n'ont aucun espoir pour un avenir meilleur/e-Aucun/f-Autre
- 6- Pensez-vous que les personnes qui bénéficient de ces ressources profitent du système ?
  - a- Oui/b-Non/c-Je ne sais pas/d-Autre
- 7- Pouvons-nous dire que les bénéficiaires de ces services jouissent de tous leurs droits de citoyens tels que vus dans le cours 102 ?
  - a- Oui/b-Non/c-Je ne sais pas/d-Autre
- 8- La société devrait-elle se désintéresser de ce que vivent les personnes vulnérables ?
  - a- Oui/b-Non/c-Je ne sais pas/d-Autre
- 9- Des structures comme Le Partage Notre-Dame doivent-elle être encouragées ?
  - a- Oui/b-Non/c-Je ne sais pas/d-Autre
- 10- Que faut-il faire pour renforcer les capacités des structures comme le Partage Notre-Dame ?
  - a-La société doit se mobiliser davantage dans des actions de solidarité active/b-Le Partage Notre-Dame devrait mieux faire connaître ses actions auprès des citoyens de Granby/c-Nous devrions créer des ponts entre le Cégep et le Partage Notre-Dame/d-Il n'y a rien à faire, car c'est trop tard/e-Je ne sais pas/f-Autre:

### **Résultats et/ou retombées pédagogiques**

Les résultats, à court terme, peuvent être situés à plusieurs niveaux. Pour une première série d'expériences effectuée durant la session d'hiver 2015, les résultats sont satisfaisants. Le plus important est le fait qu'il soit mis à la disposition des étudiants la possibilité de s'informer des

réalités d'un milieu qu'ils n'étaient pas censés connaître au cours de leur parcours collégial.

Formation efficace et pratique à la citoyenneté : de retour en classe, les étudiants commencent à nuancer leurs propos sur la pauvreté et ses conséquences sur la citoyenneté. Ils se rendent finalement compte



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

que quand on est pauvre, il y a de fortes chances que l'on connaisse et réclame moins ses droits : la réalité frappante du taux d'analphabétisme des usagers du PND, environ 40%, est suffisante pour convaincre les étudiants de ce fait.

En revanche, nous sommes arrivés, grâce à la collaboration avec le PND, à montrer aux étudiants qu'en réalité il est plus facile de réclamer sa citoyenneté quand on est instruit. Qui plus est, l'occasion de rencontrer des gens qui sont citoyens comme tout le monde, mais qui peinent souvent à connaître et jouir de leurs droits à cause de leur vulnérabilité sociale (analphabétisme, toxicomanie, exclusion, santé mentale, criminalité, etc.), est révélatrice des carences de la démocratie. En revanche, un aspect théorique se justifie très bien, à savoir qu'en république, chacun se définit comme citoyen, et tous les citoyens composent « la nation », ce « corps d'associés vivant sous une loi commune et représenté parle même législateur », tandis qu'en démocratie, chacun se définit par sa « communauté », et l'ensemble des communautés fait « la société » (Debray, 1995). La communauté des personnes vulnérables, par exemple, n'a pas les mêmes droits de fait que celle des médecins capables de faire plus de lobbying dans une démocratie.

Compétences d'analyse de faits : par ce projet, nous sommes parvenus, encore une fois de plus, à démystifier les préjugés afférents à la pauvreté. Une séance de réflexion est organisée, à cet effet, pour déconstruire les clichés sociétaux sur les pauvres comme profiteurs et fainéants. Après la connaissance du milieu, suivie de réflexions sur la réalité propre au milieu communautaire, je suis parvenu enfin à montrer aux étudiants que les quatre préceptes de Descartes (la méthode) sont importants à comprendre et respecter lorsque l'on veut disposer d'une connaissance vraie. Son premier précepte qui s'applique bien au présent cas, était « *de ne recevoir jamais aucune chose pour vraie que je ne la connusse évidemment être telle; c'est-à-*

*dire, d'éviter soigneusement la précipitation et la prévention, et de ne comprendre rien de plus en mes jugements que ce qui se présenterait si clairement et si distinctement à mon esprit, que je n'eusse aucune occasion de le mettre en doute* » (Descartes, 1637, p.38).

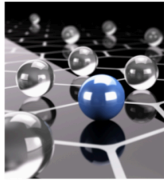
Développement de partenariat dans la communauté : nous avons pu réaliser un décloisonnement de l'enseignement de la philosophie afin de mieux faire comprendre qu'elle peut se faire en milieu communautaire en donnant, du même coup, la possibilité aux étudiants de vivre une expérience philosophique stimulante et instructive hors des murs de l'institution académique. Cela n'a pu avoir lieu que grâce à un solide partenariat avec le milieu communautaire qui apprécie le fait que le Cégep s'intéresse à ce qu'il fait et demeure disposé à la collaboration pour l'amélioration de l'apprentissage philosophique des étudiants. C'est un milieu qui n'est pas habitué à voir des étudiants et professeurs de philosophie : le regard change et l'enseignement de la philosophie s'en enrichit.

### Conclusion et ouverture

L'histoire de la philosophie nous montre abondamment que la conception de cette discipline comme activité purement théorique est bien loin d'avoir même été partagée par la majorité des philosophes. Les premiers philosophes concevaient la philosophie dans une relation étroite avec la sagesse, c'est-à-dire comme une manière de relier très intimement la pensée et la pratique. Ainsi, l'on retrouve cette conception à l'époque moderne et même contemporaine. Elle est affirmée chez Montaigne, Descartes, Spinoza, Wittgenstein, parmi bien d'autres. Un certain rapport avec le monde de la vie pratique n'a jamais été exclu en philosophie.

D'où vient alors cette distance mystérieuse entre théorie et pratique en philosophie ? Peut-être de l'élitisme accolé à la réflexion philosophique au fil des années. L'idée de philosopher en milieu communautaire est une manière de renouer avec Socrate qui sillonnait





les villes d'Athènes à la rencontre des plus démunis socialement et des moins matures intellectuellement pour discuter et faire découvrir la précellence de la philosophie dans la vie de l'être humain. Lorsque Socrate cherchait à approcher ce qui constituait, pour chacun, le soin de son âme, il enseignait que la dialectique,

seule, réussit à tirer l'âme de son « borbier barbare » pour la faire accéder, en dehors d'elle-même, à ce qu'il y a « en haut » : la lumière du Bien (Mattéi, 1999, p.5). La philosophie pratique n'est-elle pas la vraie voie de la pensée rationnelle ?

---

## Références

- Aristote, *Métaphysique* A, 2, 982 b 10 (1986), Paris : Vrin trad. J. Tricot.
- Bonvin, J-M. (2011). Au-delà de la « précarité » et de son ambivalence : la contribution de l'approche par les capacités, *SociologieS* [En ligne], Débats, La précarité, mis en ligne le 11 avril 2011, consulté le 25 juillet 2016. URL : <http://sociologies.revues.org/3454>
- Bourgeois, B. (1990). *La pédagogie de Hegel*, Paris : Vrin.
- Chevrier, J. (2004). La spécification de la problématique. Gauthier, B. (Dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. (p. 51-84) 4e édition. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- D'Ambroise, G & Audet, J. (1996). Le projet de recherche en administration. Un guide général à sa préparation. Chapitre 4. L'approche holistique-inductive. <http://www.fsa.ulaval.ca/personnel/damboisg/liv1/index.html>
- Debray, R. (1995, 30 novembre-6 décembre). Êtes-vous démocrate ou républicain ? *Le Nouvel Observateur*, Paris.
- Descartes, R. (1637). Discours de la méthode (Collection bibliothèque 10/18, 1951), Paris.
- Hegel, F. (1817). Lettre à van Ghert, Correspondances (Gallimard), C, II, Paris,.
- Kant, E. (1800). *La logique* (Vrin, 1966). Paris, traduction Guillermit.
- Mattéi, J-M. (1999). *La barbarie intérieure. Essai sur l'immonde moderne* (3e édition 2001). Paris : PUF.
- Nietzsche, F. (1901). *La Volonté de puissance*. (Gallimard, Édition 1995). Paris II, trad. G. Bianquis.
- Platon, Théétète, (Bossange Frères, 1986). Paris, Trad. Victor Cousin.
- Wittgenstein, L. (1921). *Tractatus logico-philosophicus*, Première parution en 1972, Trad. de l'allemand (Royaume-Uni) par Gilles-Gaston Granger, Préambule et notes de Gilles Gaston Granger.