

PER

S-254

BNQ

SOMMAIRE

NUMÉRO SPÉCIAL :

L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

Postures de la philosophie
p.3

Babillard philosophique
p.4

Mémoire de la SPQ:
La formation générale et la
réussite scolaire
p. 5

Mémoire du comité des
enseignantes et des
enseignants de philosophie:
Réussir en philosophie: pistes de
réflexion
p. 12

Mémoire des départements
universitaires de philosophie:
De la formation générale dans les
études techniques collégiales
p. 19

A propos du "relativisme
étudiant" ... et de l'absolutisme
des professeurs.
p. 22

Écho du CEPH
p. 25



CONSEIL D'ADMINISTRATION
DE LA SOCIÉTÉ DE
PHILOSOPHIE DU QUÉBEC

Nourredine Mouelhi
président

Paul Dumouchel
vice-président

Alain Voizard
secrétaire

Claude St-Jean
trésorier

François Lepage
resp. des communications

Louis Roy
resp. du recrutement

Josiane Boulad-Ayoub
dir. Philosophiques

Martin Godon
dir. Bulletin

Jean Laberge
resp. du Ceph

Fabienne Pironet
resp. affaires universitaires

Richard Riopel
resp. affaires collégiales

François Dupuis
resp. affaires étudiantes

Marie-France Daniel
resp. affaires régionales

COMITÉ DE RÉDACTION DU BULLETIN

Martin Godon
directeur

André Lacroix

Isabelle Rivard
rédaction

CORRECTION LINGUISTIQUE

Thibaud Sallé

IMPRESSION

Cégep du Vieux-Montréal

EXPÉDITION

Services de réadaptation l'intégral

Politique de publication du
Bulletin de la SPQ

BUTS GÉNÉRAUX

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

LANGUE DE PUBLICATION

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

ÉCHÉANCES

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

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

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

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

RUBRIQUES DU BULLETIN

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

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

LE BULLETIN DE LA SOCIÉTÉ DE PHILOSOPHIE DU QUÉBEC

Case postale 1370
Place Bonaventure
Montréal, Québec
H5A 1H2

Courrier électronique: spq@er.uqam.ca

Adresse URL: <http://www.philo.uqam.ca/spq/infospq.html>

ISSN 0701-1385

POSTURES DE LA PHILOSOPHIE

Martin Godon

Directeur

Opérant régulièrement un retour sur elle-même, la philosophie se penche sur l'épineuse question de son enseignement. Depuis la période idyllique du siècle de Périclès jusqu'à nos jours, les philosophes ont réfléchi sur les conditions de l'apprentissage de leur discipline. Autant le dire tout de suite, jamais les réponses n'ont fait l'unanimité. En fait, on pourrait aller jusqu'à se demander si les questions mêmes par lesquelles on tente d'évaluer la philosophie ont déjà été objet d'un consensus.

Entre autre, pourquoi la philosophie? Pour devenir sage? Pour découvrir la vérité? Ou la vertu? Pour s'enrichir? Pour apprendre à vivre? Pour mieux gouverner? D'aucuns prétendent qu'il s'agit là d'un acte qui nous est naturel et spontané. Pour d'autres, la philosophie nous apprend à affronter la mort. Permet-elle à notre âme de connaître un meilleur sort après la vie? Peut-elle donner un sens à notre existence s'il n'y a pas d'après la mort? Parce qu'il le faut bien, même si nous ne savons pas trop pourquoi...

On le voit bien, la pratique même de la philosophie fait question. On ne s'étonnera guère alors si son enseignement est l'objet d'un débat perpétuel.

Se faisant l'écho de la tournure actuelle de ce débat, le *Bulletin* vous propose, dans ce numéro spécial, les textes des différents mémoires présentés aux récentes réunions du Conseil Supérieur de l'Éducation. En outre, deux textes portant également sur la problématique de l'enseignement de la philosophie trouvent accueil en ces pages.

Que ces textes stimulent votre réflexion et, portant le débat devant un auditoire plus vaste, sachent le nourrir.

Bon été!

*La Société de Philosophie du Québec
et la Faculté de philosophie de
l'Université Laval
vous invitent au*

**27e Congrès
de l'Association des Sociétés de
Philosophie de Langue Française**

LA MÉTAPHYSIQUE

son histoire, sa critique, ses enjeux

Du 18 au 22 août 1998
à la Faculté de philosophie,
Université Laval, Québec

Informations et inscriptions:

Téléphone: (418) 656-2244

Télécopieur: (418) 656-7267

Courrier électronique: asplf@fp.ulaval.ca

Site internet: <http://www.ulaval.ca/fp/asplf.html>

LE BABILLARD PHILOSOPHIQUE

André Lacroix
UQAM

Avec ce numéro spécial du bulletin, j'en profite pour vous faire part des quelques activités estivales. Mais comme la plupart d'entre vous profitez surtout de l'été pour peaufiner le dernier texte ou pour mettre à jour vos lectures, j'insiste surtout sur les nouveautés, relativement nombreuses. Par ailleurs, je vous rappelle que vous pouvez me transmettre toute information que vous jugeriez pertinente et digne de figurer dans ce babillard par courrier électronique à l'adresse suivante:

alacroix@cvm.qc.ca

Bonne lecture et bonnes cogitations estivales!

Les congrès et colloques

Parmi les colloques, figure celui de l'Association nord-américaine des études Jean-Jacques Rousseau. Organisé par la Faculté de philosophie de l'Université Laval, il se tiendra au Pavillon La Laurentienne du 29 mai au 1er juin. Pour obtenir le programme complet, vous communiquez avec M. Philip Knee, de la Faculté de philosophie, au (418) 656 3923, ou au (418) 656 2244.

* * *

Dans le cadre des Conférences de philosophie cognitive Jean-Nicod, le professeur Jon Elster prononcera une série de conférences, à Paris, du 19 au 24 juin. Intitulé «Émotions et dépendance: entre le choix rationnel et la neurobiologie», ce cycle de conférences devrait par la suite être regroupé dans une publication. Pour plus d'informations, vous contactez le Groupement d'intérêt scientifique, Sciences de la cognition au numéro suivant: 011 145 07 56 66. Aussi par E-mail: gis@cnsr.bellevue.fr et par télécopieur: 011 145 07 55 60.

* * *

Enfin, juste au moment de mettre sous presse, on m'a également fait part de la tenue d'un colloque interdisciplinaire organisé par la Société de Philosophie du Québec l'hiver prochain. À défaut

de pouvoir vous en dire davantage, j'invite ceux et celles qui sont intéressés par ce type de problématique à prévoir un moment pour y faire un tour. Pour ce qui est de la date et du lieu du colloque, nous vous fournirons les informations dans notre prochaine parution de l'automne prochain.

Nouvelles parutions

Brière, D., 1997, *Descartes: le discours de la méthode*, Montréal, C.E.C.

Boisvert, Y., 1997, *Une nouvelle grille d'analyse socio-politique*, Montréal et Paris, Harmattan.

Bourgault, G. (dir. pub.), 1997, *Vingt années de recherche en éthique et de débats au Québec 1976-1996*, Montréal, Fidès.

Carrier, A. et Légaré, G., *Petit traité de l'argumentation philosophique*, Montréal, C.E.C.

Coutu, M., 1995, *Max Weber et les rationalités du droit*, Québec et Paris, Presses de l'Université Laval et LGDJ.

Després, P., Guilbert, J.-L., Légaré, G. et Carrier, A., 1997, *L'être humain, conceptions et débats*, Montréal, C.E.C.

Ducasse, G. et Toussaint, N., 1997, *Apprendre à argumenter. Initiation à l'argumentation rationnelle écrite*, Sainte-Foy, Le Griffon d'argile.

Girous, G. (dir. pub.), 1997, *La pratique sociale de l'éthique*, Montréal, Bellarmin.

Hottois, G., 1997, *De la Renaissance à la Postmodernité — Une histoire de la philosophie moderne et contemporaine*, Paris, Éditions de Boeck.

Malherbe, J.-F., 1997, *La conscience en liberté. Apprentissage de l'éthique et création de consensus*, Montréal, Fidès.

Métayer, M., 1997, *La philosophie éthique*, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique, ISBN 2-7613-0995-5.

Pelletier, J., 1996, *Au-delà du ressentiment. Réplique à Marc Angenot*, Montréal, XYZ Éditeur.

Picavet, E., 1996, *Choix rationnel et vie publique*, Paris, Presses Universitaires de France.

Rawls, J. 1997, *Le droit des gens*, trad. B. Guilleme, Paris, Éditions Esprit.

Taylor, C., 1997, *La liberté des modernes*, Paris, Presses Universitaires de France. ♦

LA FORMATION GÉNÉRALE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Nouredine Mouelhi, président de la Société de Philosophie du Québec

MÉMOIRE PRÉSENTÉ AU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

La SPQ remercie la présidente et les membres du comité de travail du Conseil Supérieur de l'éducation d'avoir bien voulu l'inviter à la journée d'audiences sur la composante de formation générale des études techniques collégiales.

Par ce mémoire, la SPQ souhaite apporter une contribution positive au débat entourant cette question. Bien que sollicitée à formuler des commentaires sur la formation générale dans son ensemble au sein des programmes techniques, la SPQ souhaite, dans un premier temps, souligner l'importance de l'enseignement de la philosophie en tant que composante de la formation générale. Notre intention ici n'est pas de relancer le débat sur la place de l'enseignement de la philosophie dans les collèges, mais de rappeler les consensus qui se sont dégagés à cet égard. On consacrera, ensuite, la grande partie de notre avis aux questions qui intéressent particulièrement le comité.

1. L'importance de la philosophie dans la formation générale

Pour rappeler aux membres du comité l'importance de la philosophie dans la formation générale, citons, certaines remarques de l'introduction du mémoire que nous avons déposé auprès de la Commission des États Généraux sur l'éducation en août 1995 :

« Parmi les disciplines enseignées qui ont fourni aux Québécoises et aux Québécois une voie privilégiée pour se donner une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine, la philosophie occupe depuis des décennies une place tout à fait à part. Enseignée aux cours classiques et au cours des deux années terminales, elle venait en quelque sorte couronner la formation des étudiants en développant leurs capacités d'analyse et de réflexion personnelles, en exerçant leur jugement moral et en leur permettant de commencer à acquérir un esprit critique. La commission Parent, qui a présidé à la refonte démocratique de l'éducation au Québec, a recommandé que l'enseignement de la philosophie soit intégralement maintenu dans le curriculum des nouveaux collèges d'enseignement général et

professionnel. »

Cette importance de la formation philosophique commune au niveau collégial a été également réaffirmée à maintes reprises et considérée comme essentielle à la formation générale, que ce soit à la suite de différents avis du Conseil Supérieur de l'éducation, dans le rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation ou dans le rapport du Conseil des Collèges d'avril 1992 et le document du MEQ de 1993 *Des collèges pour le XXI^e siècle*. Dans ce dernier document, on pouvait lire à propos de l'apport de la philosophie à la formation générale qu'elle devrait aider les élèves à acquérir des compétences générales importantes comme :

« maîtriser les règles de base de la pensée rationnelle, du discours et de l'argumentation; être capable d'autonomie dans la réflexion et pouvoir se situer critiqueusement par rapport aux valeurs et aux divers discours sur la réalité humaine; pouvoir se situer par rapport aux grands pôles de l'évolution de la pensée humaine »

Dans le même document, on considérait la philosophie comme la discipline par excellence pour veiller à la conservation et au développement de la culture dans sa généralité *« nous avons plus que jamais besoin de ce fonds culturel commun. »*

Dans son rapport, le Conseil des Collèges, faisant écho aux pratiques en vigueur à l'extérieur du Québec à propos de cette formation, arrivait à la même conclusion à propos de la formation générale et de la composante philosophie de cette formation :

« Le Conseil des Collèges a fait réaliser une étude sur un certain nombre de systèmes d'éducation européens et nord-américains. Bien qu'il s'agisse là de systèmes d'enseignement qui diffèrent largement les uns des autres et qui en sont à des étapes diverses dans leur développement, il est possible de dégager quelques tendances qui se dessinent dans plusieurs de ces systèmes.

« L'une de ces tendances va dans le sens de maintenir ou de renforcer la formation générale en misant à la fois sur des matières qu'on y retrouve traditionnellement (littérature, philosophie, mathématiques, histoire) et sur des matières plus modernes, comme les sciences et la technologie, les langues modernes et la connaissance du monde.

« Autre tendance: développer la formation professionnelle là où celle-ci n'est pas jugée adéquate (par exemple, en Angleterre, en Norvège et en France), mais, ce faisant, en incluant ou en

maintenant une composante de formation générale.

«En d'autres termes, ouvrir la formation générale traditionnelle sur des réalités nouvelles -ou relativement nouvelles- tout en la rapprochant quelque peu des professions; en même temps, rendre la formation professionnelle moins fermée sur la spécialité. Bref, une formation générale actualisée pour tous, plus ou moins poussée ou approfondie selon la filière.

«Il convient d'y ajouter l'aspect relevé par l'étude Grégoire dans le système américain touchant le développement des habiletés intellectuelles (capacité de saisir la réalité, de raisonner, de porter des jugements, de résoudre des problèmes, d'avoir une pensée critique, d'être créateur), aspect qui se rapproche de ce que le conseil entend par formation fondamentale.»

Quant à la Commission des États généraux sur l'éducation, elle affirmait dans son rapport final:

«la cohabitation des programmes préuniversitaires et techniques ainsi que la formation générale commune sont présentées comme des caractéristiques valables qu'il faudrait préserver (...) le curriculum de formation générale est redéfini et modelé, de façon qu'une meilleure formation soit donnée dans tous les domaines.»

A la lumière des interventions de ces différents organismes, soulignons que le bien-fondé de la formation générale est réaffirmée en tant qu'assise de toute formation. Il en ressort, également que la philosophie occupe, dans l'esprit des intervenants, une place privilégiée dans la composition des programmes de formation préuniversitaires et techniques. Que ce soit pour doter les étudiants d'outils essentiels sur le plan méthodologique afin de les aider à structurer leur réflexion, à développer leurs capacités d'analyse et de synthèse ou encore à articuler leur raisonnement et à bien peser leurs jugements ou encore pour développer le goût de l'apprentissage et cultiver leur sens moral ou enfin les éduquer aux droits et leur inculquer leur sens du devoir et de la responsabilité, la philosophie serait, semble-t-il, d'une importance primordiale pour tous les élèves du collégial.

Cela étant, revenons à l'objet même de notre intervention et examinons de plus près les questions posées par le Comité suite aux inquiétudes formulées lors des États généraux à propos de la réussite scolaire.

2. De l'échec et de la réussite des élèves

L'analyse des données statistiques consultées par la SPQ et fournies par la Direction des affaires éducatives du MEQ et l'examen des rapports d'évaluation de programmes produits à ce

jour ne permettent pas, selon la SPQ, à certains intervenants dans le cadre des États généraux d'imputer à la composante générale de formation le problème de la diplomation et de la réussite dans les programmes techniques.

Les statistiques disponibles permettent, à notre avis, de conclure que, dans l'ensemble, les taux de réussite en formation générale sont légèrement plus bas que ceux que l'on observe en formation spécifique dans les programmes techniques. Cependant, l'écart entre les taux de réussite des deux composantes de la formation dans ce secteur n'est pas véritablement significatif et ne permet pas de faire porter la responsabilité de l'échec scolaire à la formation générale. Si, dans certains programmes évalués, la proportion des élèves ayant complété leur formation spécifique dans les délais prescrits est plus élevée, comparativement à la formation générale, cela relève uniquement de certains programmes évalués, programmes considérés comme acceptant des élèves présentant certaines difficultés lors de leur admission dans les collèges. La situation n'est pas la même dans tous les programmes techniques: des statistiques ventilées par famille de programmes relatives aux cours du Renouveau permettent de constater que la réussite globale des élèves varie d'un programme à l'autre. Dans l'ensemble, si on exclut le programme des sciences de la nature, qui accueille des élèves très forts, des élèves qui réussissent leurs cours de formation générale dans une proportion de 90 à 92%, les taux de réussite dans le secteur général et le secteur technique sont très comparables avec un léger avantage pour ce dernier secteur. Comment peut-on prétendre ainsi tirer une conclusion quant à la responsabilité de l'échec dans les cours de formation générale dans le secteur technique et non dans le secteur préuniversitaire?

De plus, on peut remarquer que la proportion d'élèves qui abandonnent leurs études avant l'obtention de leur diplôme est sensiblement la même, qu'il s'agisse du secteur technique ou du secteur général. Si les cours de formation générale peuvent constituer un obstacle à la réussite, cela est vrai dans tous les secteurs et pas seulement dans le secteur technique. Il n'y a donc pas de raisons de leur attribuer particulièrement la responsabilité de l'échec ou de l'abandon des études.

Par ailleurs, l'analyse comparative des données sur la moyenne générale de chaque élève à la sortie du secondaire V et sur la réussite de ses cours de formation générale converge avec celle de Ronald Terrill qui démontre que plus la moyenne des élèves est élevée en secondaire V, plus le nombre de cours réussis à la première session est élevé. C'est là une autre indication qui nous permet de croire que la question de la réussite scolaire n'est pas uniquement liée à la présence, à la qualité et à la nature de la formation générale.

Dans la mesure où la réussite scolaire dépend d'une multitude de facteurs (préparation au secondaire, accueil et orientation, cheminement et encadrement scolaire, structure des programmes d'études, aptitudes et attitudes du corps

professoral, mécanismes locaux favorisant la réussite scolaire, efforts et volonté de réussite de chaque élève, conditions socio-économiques des élèves etc.), il est hasardeux de la part de certains groupes d'intervenants de vouloir attribuer la responsabilité de l'échec seulement à l'un ou à l'autre de ces facteurs. On peut facilement risquer de soutenir que l'amélioration de la réussite passe par des interventions à tous les niveaux sans oublier que des correctifs s'imposent au niveau de la gestion du cheminement des élèves et de la communication entre les professeurs intervenant dans un même programme d'études (approche programme). En effet, il est facile de constater en analysant la situation de l'échec et de l'abandon que :

- l'impossibilité de reprendre un cours de la formation générale à la session subséquente dans les programmes qui comptent peu d'élèves;
- les contraintes d'horaires en période de stage;
- les nombreux préalables dans certains programmes;
- le recrutement de finissants non diplômés par certaines entreprises;
- l'attitude de certains professeurs oeuvrant dans la formation spécifique vis-à-vis de la formation générale;
- le manque de sensibilisation de certains aides pédagogiques aux vertus de la formation générale.

Ces éléments s'ajoutent aux facteurs susmentionnés pour soutenir que l'amélioration de la réussite passe par une intervention globale et concertée de tous les intervenants dans la formation des élèves et non en pointant des coupables du doigt. Ceci nous amène à la deuxième question proposée par le comité.

3. Du défi de cohérence, d'équilibre et de complémentarité.

3.1 La formation générale

Malgré une différence évidente de finalité entre les programmes préuniversitaires et les programmes techniques, à savoir la préparation à des études universitaires ou au marché du travail, il existe des connaissances, des attitudes et des habiletés communes qui visent à faire des diplômés du collégial des adultes compétents et des citoyens responsables. Selon une étude de la DGEC conduite auprès d'employeurs, ces derniers ont identifié des compétences auxquelles ils tiennent fortement. Ces compétences sont rarement des objectifs explicites de la formation spécifique. Dans le tableau qui suit, les connaissances et la capacité de communiquer en français par écrit correspondent à des attentes élevées chez 70% des employeurs interrogés. Toutefois, seulement 33% des employeurs jugent que les diplômés qu'ils engagent ont une

performance inférieure à leurs attentes. De plus, on notera qu'une grande proportion d'employeurs ont des attentes élevées quant aux capacités d'adaptation, de planification du travail, de jugement, d'argumentation, d'innovation, d'écoute et de mise à jour de ses connaissances par soi-même. Étant du ressort de la formation générale dans les deux secteurs, ces capacités ne sont pas la propriété exclusive des enseignantes et enseignants qui dispensent cette formation, mais ils peuvent y contribuer grandement.

(Voir en annexe le Tableau d'appréciations des élèves par les employeurs ayant des attentes élevées à l'égard de connaissances, capacités et attitudes, page 9.)

Ainsi, s'il nous est permis de tenir compte des perspectives d'avenir plutôt que des seuls problèmes immédiats, il est clair qu'une des caractéristiques fondamentales du marché de l'emploi actuel est la mobilité des ressources humaines. Si tel est le cas, nous devons tenir compte, dans la formation que nous dispensons aux élèves, des compétences générales qui leur permettraient de développer suffisamment d'habiletés et de capacités d'adaptation à différentes situations d'emploi. C'est pourquoi il importe au plus haut point, croyons-nous, de ne pas limiter la formation à la seule spécialité choisie par les élèves, mais aussi de leur transmettre les outils critiques et analytiques qui leur permettront à la fois de s'adapter et d'apprendre à apprendre.

3.2 La formation générale adaptée et l'approche programme

La SPQ aimerait réitérer son engagement en faveur de la formation générale adaptée. Le renforcement de la formation générale, tel que nous le concevons, passe par une certaine adaptation aux exigences et objectifs des différentes familles de programmes. Si l'adaptation est souhaitable, elle ne signifie pas pour autant l'assimilation des intérêts généraux par les différentes spécialités. Cela irait à l'encontre du souci de dispenser aux étudiants une formation indépendante de leur spécialité qui leur permette à tout moment de leur vie de s'adapter à différentes situations d'emploi. À cet égard, l'adaptation est, à notre avis, à la fois une adoption prudente de l'approche programme, mais aussi, la mise en application de méthodes pédagogiques qui conviennent à la culture des élèves et à leur style et rythme d'apprentissage.

Plusieurs font valoir que cette adaptation ne peut être conçue que dans le cadre strict et restreint de l'approche programme. Persuadé, à l'instar de Philippe Meirieu, que la pédagogie contemporaine doit être différenciée, on ne peut concevoir cette différenciation qu'en termes d'adaptation aux programmes sans tenir compte de particularités autres, dont au premier chef, les dispositions propres des élèves.

3.2.1 L'intégration de la formation générale dans les programmes

Les controverses ont été vives quant au bien-fondé de toute forme d'adaptation, en ce qui concerne notamment le cours d'éthique (des débats semblables ont eu lieu en français). «*On s'adresse au citoyen et non au travailleur*», faisait-on valoir. «*L'éthique ne change pas selon que l'on s'adresse à de futurs techniciens, avocats, ou éducatrices en garderie*.» «*L'éthique n'est pas la déontologie*.» Certes. Mais on tire de là une conclusion hâtive:

«par conséquent, il ne faut pas s'adresser à des groupes homogènes, ni s'adapter aux programmes, car ce serait renoncer à transmettre le fonds culturel commun à tous les citoyens, suivant un idéal éducatif égalitaire.»

À notre avis, de telles positions sont trop radicales et il est possible de concilier la sensibilisation aux questions posées par l'éthique sectorielle et les principes éthiques fondamentaux.

Idéalement, on devrait enseigner à chaque élève suivant ses caractéristiques propres. Certains apprennent mieux suivant une approche analytique, d'autres ont besoin d'exemples, certains requièrent une attention très personnalisée (un engagement émotionnel fort), certains sont très autonomes et d'autres veulent de l'encadrement. Les connaissances préalables, les habiletés intellectuelles, les capacités en lecture et en écriture sont très différentes d'un élève à l'autre. Un tel degré d'adaptation est, en pratique, impossible; mais on reconnaît généralement que, peu importe la matière, on apprend mieux quand le maître nous connaît et nous amène habilement là où il le veut en s'appuyant sur ce qu'on est déjà.

Dans la mesure où l'approche programme vise notamment à se rapprocher de cet idéal en définissant clairement les objectifs et en regroupant les élèves suivant leur désir commun d'oeuvrer dans tel ou tel domaine, on ne peut rejeter du revers de la main cette approche. Ses effets bénéfiques sont reconnus pour les cours de concentration. Pourquoi serait-ce différent avec les cours de formation générale? Je peux m'adresser à un élève en tant que citoyen et lui transmettre un fonds culturel commun, d'autant mieux si je le connais mieux, si je respecte son choix de carrière et que j'en tiens compte dans mes interventions. Ceci ne peut que faciliter le travail du professeur. Ainsi, il ne s'agit pas de concéder quoi que ce soit sur la matière à transmettre ou sur les objectifs à atteindre, mais plutôt d'adapter les formes de l'intervention pédagogique aux caractéristiques des élèves, suivant leur âge, leurs intérêts et un de leurs premiers choix de jeune adulte, celui d'un métier ou d'une profession.

Considérons aussi le bénéfice qu'on retire à travailler avec leurs autres professeurs. La dynamique interprofessorale peut être très fructueuse si on dépasse les querelles de clocher et qu'on se concentre sur l'objectif commun : la réussite des élèves. Les

professeurs du secteur technique comprendraient mieux notre raison d'être, et nous respecteraient mieux leurs objectifs propres. Nous pourrions ainsi oeuvrer de concert à l'atteinte de certains objectifs communs de formation fondamentale : développement des habiletés intellectuelles et langagières, notamment. Bref, ces raisons nous amènent à préconiser une certaine intégration de la formation générale dans les programmes.

3.2.2 Qu'en est-il de l'approche niveau ?

Cependant, on ne peut considérer cette approche comme un remède à tous les maux. Il y a des problèmes sérieux à considérer. Le professeur doit travailler plus sur le plan des stratégies pédagogiques différenciées. Il faut plus de ressources pour faire des préparations de cours adaptées et participer aux réunions des comités de programmes. Nous pouvons, par exemple, faire face à des résistances concertées de groupe contre le cours de philosophie. Certains groupes homogènes très faibles en français ou en logique peuvent exiger des efforts d'adaptation pédagogique énormes. Là-dessus, on ne peut que se rallier à la thèse du comité des enseignantes et des enseignants de philosophie voulant que l'on pondère les efforts d'adaptation afin de tenir compte essentiellement du niveau des élèves. Nous partageons également leurs inquiétudes quant au manque de ressources et à l'insuffisance des heures d'enseignement en formation générale commune et adaptée.

4. De l'adéquation entre les visées de formation générale et les moyens mis en oeuvre.

Les moyens mis en oeuvre depuis le Renouveau afin d'assurer le succès de la formation générale et la réussite des élèves sont, à notre avis, adéquats. Il serait hâtif, voire même hasardeux, de procéder à des chambardements majeurs avant de laisser à ce qu'il est convenu d'appeler la réforme Robillard le temps d'être bien en place et de produire ses effets. En témoignent la dizaine de manuels et de recueils de textes qui ont été produits en trois ans par les professeurs de philosophie pour assurer une meilleure cohérence dans les enseignements et pour doter les élèves d'un matériel pédagogique apte à favoriser leur réussite. On présume que les mêmes efforts, sur le plan pédagogique, sont déployés par les autres disciplines oeuvrant dans la formation générale commune et adaptée. Cependant, ceci ne doit pas nous empêcher de constater, après analyse, que dans le cas de la troisième composante de la formation générale, à savoir la formation complémentaire, il faut procéder à des ajustements majeurs.

À notre avis, cette composante de la formation devrait faire l'objet d'une remise en question. Un regard attentif sur les titres et devis des cours complémentaires rédigés par les collègues nous permet de relever de très grandes divergences entre les

cours et une certaine incohérence, voire même un certain manque de rigueur, dans leur conception.

De plus, dans les thématiques (*Des collèges pour le XXI^e siècle*) constituant les assises de la formation générale sont énumérés un ensemble d'éléments présentés comme essentiels pour caractériser le fonds culturel commun que doit s'approprier tout élève du collégial. Les six derniers éléments sont les champs de savoirs des cours complémentaires. À l'heure actuelle, un élève ne peut entrer en contact qu'avec deux seulement de ces champs de savoir. De plus, les cours complémentaires sont assez souvent des occasions pour les élèves d'avoir accès à un cours qui aurait dû être offert dans la formation spécifique. Certains cours complémentaires deviennent ainsi des cours de formation spécifique. D'autres élèves se plaignent de ne pas avoir eu de choix véritable en s'inscrivant à leurs cours complémentaires.

En fait, cette formation complémentaire est considérée par certains collèges comme un fourre-tout. Son organisation et son orientation restent problématiques, car elle ne correspond, dans sa forme actuelle, ni aux besoins réels de la formation des élèves ni à leurs préférences. Certains établissements l'utilisent, soit pour régler les problèmes de conflits d'horaires des élèves en leur assignant des cours qu'ils ne choisissent pas mais qui cadrent bien avec leur horaire, soit pour régler des problèmes de gestion du personnel. Certains cours se transforment même en un lieu de rencontre dans une langue étrangère.

À notre avis, la finalité et la place de la formation complémentaire méritent réflexion. Faut-il la consolider en repensant les thématiques déjà en place? Faut-il lui assurer une meilleure gestion? C'est ce qui ressort des échanges que nous avons eus à ce propos avec bon nombre de professeurs et d'élèves. Ces derniers semblent privilégier une formation favorisant le développement des capacités critiques et analytiques dans des domaines aussi divers que la culture scientifique et technologique, l'histoire, l'épistémologie et la pensée politique.

En résumé, cet exercice de consultation et de discussion devrait nous permettre d'approfondir notre réflexion sur l'enseignement dans les collèges encore une fois. À notre avis, accorder une attention particulière aux approches pédagogiques et aux mécanismes de communication entre les divers intervenants auprès des élèves devrait nous aider à favoriser la réussite scolaire. De plus, loin de remettre en question une formation générale commune aux deux secteurs, nous pensons qu'il est impératif de la renforcer et de la consolider en vue de doter les élèves des compétences et des habiletés générales qui leur permettront à la fois d'avoir une meilleure capacité d'adaptation dans un contexte de changements fréquents et de mondialisation et d'agir dans leur milieu en tant que citoyens responsables en vue de l'édification de l'idéal démocratique. ♦

TABLEAU: Appréciations des élèves par les employeurs ayant des attentes élevées à l'égard de connaissances, capacités et attitudes. (Données provenant de la DGEC, 1996)

Qualités évaluées par les employeurs ayant de fortes attentes	Supérieures aux attentes	Conformes aux attentes	Inférieur aux attentes	Total (attentes fortes)
Connaissances	%	%	%	%
Techniques de base	11,4	57,7	18,0	87,1
Langue française	6,5	30,5	33,0	70,0
Techniques spécialisées	7,0	33,8	18,4	59,2
Fonctionnement de l'équipement spécialisé	8,0	30,4	14,7	53,1
Milieu de travail	6,2	30,0	14,2	50,4
Techniques de pointe	6,4	25,4	15,1	46,9
Mathématiques	5,4	26,9	10,2	42,5
Langue anglaise		10,2	13,3	23,5

Qualités évaluées par les employeurs ayant de fortes attentes	Supérieures aux attentes	Conformes aux attentes	Inférieures aux attentes	Total (attentes fortes)
Capacités	%	%	%	%
Suivre les directives relatives au travail	16,4	58,2	9,5	84,1
Travailler en équipe	18,2	53,7	11,5	83,4
Être productif au travail	15,0	48,6	18,0	81,6
S'adapter	17,0	53,7	10,2	80,9
Faire son travail dans les délais	15,0	49,6	15,2	79,8
Planifier et organiser son travail	12,8	42,0	23,5	78,3
Communiquer oralement en français	13,1	53,3	11,0	77,4
Porter un jugement correct	12,1	50,9	14,1	77,1
Apporter des idées nouvelles	13,0	34,5	20,7	68,2
Communiquer par écrit en français	6,4	28,2	33,4	68,0
Maintenir l'équipement en état	9,8	40,0	13,0	62,8
Argumenter, défendre un projet, une idée	9,2	36,2	16,5	61,9
Communiquer oralement en anglais		11,7	13,3	25,0
Communiquer par écrit en anglais		8,2	13,6	21,8
Attitudes				
Sens des responsabilités	17,5	52,6	14,5	84,6
Ponctualité	23,6	53,6	6,0	83,2
Franchise	20,0	57,6	5,3	82,9
Aptitude à apprendre et à se maintenir à jour à partir du travail quotidien	15,9	48,0	17,6	81,5
Débrouillardise	14,4	50,1	16,5	81,0
Loyauté envers l'entreprise	18,9	51,8	9,9	80,6

Qualités évaluées par les employeurs ayant de fortes attentes	Supérieures aux attentes	Conformes aux attentes	Inférieur aux attentes	Total (attentes fortes)
Bonne capacité d'écoute	17,9	54,5	7,1	79,5
Respect de l'autorité	17,0	52,8	8,2	78,0
Dynamisme	14,7	47,5	14,6	76,8
Engagement à l'égard de l'entreprise et de ses tâches	13,2	41,4	21,9	76,5
Ténacité	11,5	48,2	12,5	72,2
Bonnes manières	16,5	52,2		65,7
Goût des défis	11,0	36,8	18,9	66,7
Aptitudes pour le leadership	6,8	28,5	19,7	55,0

Un site internet en français consacré à l'apprentissage des bases de la pensée philosophique:

**ENCÉPHI, L'ENCYCLOPÉDIE ÉLECTRONIQUE
DE LA PHILOSOPHIE**

<http://www.cvm.qc.ca/carrefo.encephi/encephi.htm>

Adaptée aux besoins de l'enseignement collégial, Encéphi est disponible partout dans le réseau informatique du cégep du Vieux-Montréal et à l'extérieur grâce au serveur du cégep sur le *World Wide Web*. Cette encyclopédie dynamique et interactive comporte sept volets principaux:

Philosophes
Articles
Textes classiques
Textes écrits par
les élèves

Leçons
Dialogues
Modules d'aide à
l'apprentissage

Encéphi



Encyclopédie
électronique
de la
philosophie

RÉUSSIR EN PHILOSOPHIE: PISTES DE RÉFLEXION

par André Carrier,

Coordonnateur du Comité des enseignantes et des enseignants de Philosophie

Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de la demande d'avis sur la place de la formation générale dans les techniques¹.

Objet de l'avis

La Ministre de l'éducation consulte le Conseil supérieur sur les solutions à apporter au problème du faible taux de réussite des élèves du secteur technique dans leurs cours de formation générale. Elle s'interroge sur la place que doit occuper la formation générale dans les programmes d'études techniques et sur les moyens à prendre pour mieux l'adapter et mieux l'intégrer.

La Ministre suggère une piste de solution qui lui a été inspirée par la Commission des États généraux, à savoir une intégration de la formation générale dans les programmes techniques qui soit «plus respectueuse de la culture pédagogique de ce secteur et des modes d'apprentissage des élèves qui le fréquentent».

Par son mémoire, le Comité des enseignant-e-s de philosophie entend suggérer un éventail plus large de pistes de réflexion à partir de l'expérience des professeur-e-s qui, dans leur classe, sont jour après jour confrontés aux difficultés des étudiant-e-s. Nous nous prononcerons sur les trois points suivants:

1. La formation générale peut-elle et doit-elle demeurer commune?
2. Comment la formation générale et la formation spécifique peuvent-elles s'articuler² l'une à l'autre pour assurer une formation globale riche et réussie?
3. Que pourrait conseiller le Conseil supérieur pour assurer une meilleure mise en oeuvre de la formation générale?

1. Une formation générale qui doit rester commune

Le rapport de la formation générale à la réussite

Le Président de la Commission d'évaluation a établi un lien de causalité entre les échecs en formation générale et la non-émission de diplôme dans le programme d'informatique: les étudiant-e-s auraient diplômé en plus grand nombre lors des années de référence de l'évaluation du programme (1990-1992) n'eut été le taux d'échecs en formation générale. Quant au

programme de services de garde, la Commission a constaté que les étudiant-e-s ne complétaient pas leur formation générale, le diplôme n'étant toutefois pas exigible sur le marché du travail³.

De là à incriminer la formation générale dans l'ensemble des techniques et à alimenter un discours d'adaptation aux champs d'intérêt des élèves, il n'y avait qu'un pas que la Commission des États généraux sur l'éducation semble avoir franchi.

Nous suggérons au Conseil supérieur de compléter son enquête sur le sujet, car des données⁴ tendent à démontrer des courbes d'échecs similaires entre la formation spécifique ou la formation générale et à établir que les étudiant-e-s réussissent bien leur formation générale dans les programmes contingentés, où on sélectionnent ceux qui ont le mieux réussi leur secondaire⁵. Il serait en ce sens plus conforme à la perception des professeur-e-s de lier la réussite aux acquis, aux capacités et à la disponibilité de l'étudiant-e que de la lier à son appartenance à un programme ou à un autre. Cependant, il est indéniable que certains programmes acceptent des étudiant-e-s plus faibles, ce qui pourrait avoir comme conséquence d'y concentrer les échecs.

Exploration des causes probables d'échecs

Les élèves en provenance du secondaire connaissent de grandes disparités dans leur préparation au plan des habiletés et des connaissances. Certains, bien que diplômés, ont des lacunes dans la compétence langagière⁶, tant à l'oral qu'à l'écrit, et n'ont pas acquis les habiletés et le bagage de connaissances auxquels on pourrait s'attendre: une certaine habileté à raisonner et à traiter l'information, une initiation à l'histoire et aux sciences. Une première cause de difficultés des étudiant-e-s au collège est que leurs lacunes n'ont pas été identifiées au secondaire et qu'il est bien tard pour apporter les correctifs.

De plus, certains étudiant-e-s tendent à la réflexion spéculative et d'autres non, leur rythme d'apprentissage diffère, le cheminement par lequel ils arrivent à la connaissance n'est pas le même chez tous. Le professeur se retrouve donc dans une classe qui commande des rythmes variables quant au transfert de connaissances et devrait adopter différents modes pédagogiques selon les aptitudes de ses différents élèves. La difficulté de rencontrer de telles exigences dans une salle de classe est une autre cause probable d'échecs.

Il existe de plus dans les cégeps une culture qui se transmet d'une génération d'étudiants à l'autre, qui a pour effet de minimiser l'importance de la formation générale dans le curriculum scolaire, ce qui se traduit notamment par de l'absentéisme que l'on revendique comme un droit. Nous ne ferons pas ici l'inventaire de tout ce qui nourrit cette culture, mais l'incertitude sur le maintien de la formation générale, l'attitude des professeur-e-s de techniques, une certaine

indifférence traditionnelle pour la culture qui se manifeste dans une partie de la population et la faiblesse intellectuelle et culturelle des émissions dont les jeunes se nourrissent sont certes des facteurs à ne pas négliger.

Les horaires chargés et les heures de travail rémunéré mettent souvent l'étudiant devant la nécessité de réduire sa charge de travail. La formation générale sera la première abandonnée⁷, car il est plus facile de la reprendre, étant entendu que les étudiant-e-s peuvent la compléter sur six sessions ainsi qu'en cours d'été. Ajoutons à cela que des étudiant-e-s se font offrir un emploi sans avoir terminé leur formation générale et obtenu leur diplôme.

Pourrait être une cause indirecte d'échecs la difficulté pour les professeur-e-s de formation générale d'établir une relation personnelle avec les étudiant-e-s puisqu'ils en rencontrent un grand nombre, et pour une session seulement.

Les grandes divergences qui ont prévalu dans les années passées entre les cours de formation générale à l'intérieur d'un même établissement, le caractère récent de l'existence des devis ministériels communs, l'incertitude qui est entretenue à leur sujet et la difficulté d'intégrer les objectifs de formation générale et de formation spécifique dans les programmes peuvent suggérer à l'étudiant que la formation générale est contingente et aléatoire. Il est difficile pour eux d'en percevoir le sens et on peut penser que cette situation a une incidence sur les échecs.

Deux options possibles

Face à la difficulté des étudiant-e-s de réussir leur formation générale, deux attitudes sont possibles: la première consisterait à abandonner le projet de formation générale pour les étudiants qui ne se destinent pas à l'université et à la remplacer par des cours d'appoint, palliant les carences les plus criantes de la formation de la pensée; la philosophie pourrait certes jouer un rôle dans ce maquillage et s'adapter aux exigences immédiates des programmes, délaissant en cela l'aspect de formation critique, personnelle et sociale et l'accès à un acquis important de la culture pour privilégier le renforcement de comportements adaptés à des tâches spécifiques.

Cette option serait une erreur pour les raisons suivantes:

1) Au collégial, nous ne sommes pas à un degré de formation suffisamment spécialisé pour qu'apparaisse une dichotomie entre «le développement d'habiletés non spécialisées mais nécessaires à l'intégration rapide du marché du travail, d'une part, et l'acquisition des connaissances et des méthodes de travail essentielles à la poursuite d'études universitaires, d'autre part».

En effet, les cours communs de philosophie ont comme objectifs l'acquisition des connaissances et des habiletés de base; celles-ci ne vont pas plus loin que d'assurer une rigueur dans la pensée et une participation au fonds culturel commun, qui sont minimales autant pour l'étudiant-e qui gagnera le marché du travail que pour celui ou celles qui poursuivra ses

études. Retrancher cette formation commune supprimerait la raison d'être des cégeps comme enseignement supérieur. À ce niveau élémentaire, les connaissances et les méthodes de travail nécessaires à la poursuite d'études universitaires ne divergent pas des habiletés non spécialisées utiles à l'intégration du marché du travail.

2) De plus, la formation générale correspond à un idéal d'ouverture à des connaissances autres que celles de la formation spécifique et fait ainsi la différence entre les anciennes écoles techniques et les cégeps.

3) D'autre part, les habiletés s'acquièrent dans les disciplines. Ce qui fait la richesse de la formation est l'apport des disciplines à l'enrichissement des connaissances et des habiletés. Dans des secteurs techniques, les opérations d'observation, de démontage, de remontage, de comparaison, de sériation, de hiérarchisation ont par exemple leur pendant en logique, qui sollicite des opérations d'analyse, de synthèse, d'induction, de déduction, d'analogie. Ce sont des opérations similaires que l'on applique dans un cours de mécanique physique lorsque l'élève doit être en mesure de décrire le mouvement ou l'absence de mouvement d'un corps, d'en comprendre les causes et d'en prévoir les conséquences⁸. Retrancher sur le contenu disciplinaire revient donc à retrancher sur l'apprentissage des habiletés.

4) Ajoutons que l'option d'une adaptation trop marquée aux programmes contrarierait la volonté de la Ministre de faciliter l'accueil des titulaires d'un DEC technique dans les programmes universitaires et obligerait les étudiant-e-s qui veulent passer vers l'université à recevoir préalablement une formation générale adéquate.

5) Enfin, diminuer la formation des techniciens québécois serait indéfendable dans le contexte de la compétition internationale.

La deuxième solution face aux difficultés que présente la formation générale est un parti pris pour la formation fondamentale et pour la culture: donner à tous les jeunes le bagage culturel et les instruments de la pensée qui leur permettent de devenir des femmes et des hommes ouverts, pouvant s'adapter à un marché du travail en transformation, capables de rechercher le bien-vivre. Nous optons résolument pour cette deuxième solution: la formation de base d'un collégien passe par le fait de comprendre l'évolution de la pensée, connaître sa littérature et se frotter à celle des autres, savoir argumenter et rechercher le point de vue de la raison dans tous ses jugements.

Conscients que nous devons déployer des moyens nouveaux pour rencontrer nos objectifs de réussite dans la formation générale, nous vous suggérons les pistes de réflexion qui suivent.

2. Une formation générale et spécifique «intégrée»⁹

L'articulation de la formation générale et technique ne doit pas se penser comme une subordination de l'une à l'autre ou comme une réduction de l'une aux objectifs de l'autre. Si la première vise la formation de la personne dans toutes ses dimensions, la seconde la prépare au marché du travail. L'éducation ne peut faire fi de la nécessité de former des travailleurs compétents, mais elle ne saurait s'y réduire car l'école deviendrait alors de la formations sur mesure au service des entreprises.

L'adaptation

L'adaptation de la formation générale au programme est une solution avancée pour intégrer les deux formations. Nous rejetons toute adaptation des contenus actuellement communs pour les raisons données plus haut. Ce que nous discutons ici est l'adaptation pédagogique. Il est suggéré par certains professeurs de créer des groupes homogènes. Les opinions sur l'efficacité de cette méthode divergent. Il ne faudrait pas l'appliquer sans tenir compte des éléments suivants:

1) Il apparaît douteux que des étudiants, dès leur sortie du secondaire, acquièrent une spécificité dans la forme de leur pensée qui soit en relation avec leur programme.

2) De plus, quand nous savons qu'un grand nombre d'étudiant-e-s changent de programme, comment justifier de catégoriser leur mode d'apprentissage selon leur appartenance à un programme?

3) Des études expérimentales sur les groupes homogènes par programme ou famille (groupes stables) quant à leur effet sur les résultats scolaires tendent à démontrer que cette approche n'a pas d'impact significatif sur les taux de réussite lorsqu'on considère à la fois la moyenne collégiale, la proportion d'abandons et la proportions d'échecs: les élèves des groupes stables ne réussissent pas mieux que ceux des groupes réguliers. S'il y a moins d'abandons dans les groupes stables, la différence n'est pas significative quand on considère l'ensemble des variables de la réussite scolaire. Si des spécificités s'appliquent à des sous-groupes, telles que les élèves en sciences ont tendance (ce n'est pas une différence nette) à réussir mieux en groupes stables par rapport à la moyenne collégiale, tandis que les étudiants en sciences humaines semblent réussir mieux en groupes réguliers, il n'y a pas de différence entre les groupes stables et réguliers par rapport à l'effet combiné de la stabilité et du programme sur la proportion d'échecs et la proportion d'abandons¹⁰.

Par contre dans des expériences individuelles où ils ont mis l'accent sur l'intervention pédagogique, des professeur-e-s sont arrivés à des conclusions apparemment différentes quant aux résultats scolaires; mais ils demeurent prudents sur la formule des groupes homogènes¹¹.

4) Les groupes homogènes feront des programmes des entités cloisonnées, des écoles dans l'école.

5) Le groupe homogène rend la tâche du professeur des plus ardues dans le cas où les professeurs et les étudiants de la formation spécifique perçoivent mal l'intérêt de la formation générale. L'étude citée plus haut révèle que la création de groupes homogènes aurait eu peu d'incidence sur la concertation entre les professeurs du secteur général et technique.

6) Les groupes hétérogènes comportent des avantages pédagogiques reconnus. Actuellement des collèges réussissent le cours d'éthique de la formation générale propre aux programmes par des groupes hétérogènes. Les élèves de programmes variés, techniques et pré-universitaires, développent par exemple un problème relié à leur futur domaine de travail, l'analysent, lui appliquent les connaissances théoriques et des méthodes de délibération éthique, proposent et évaluent des solutions avec des élèves d'autres programmes. Les points de vue y apparaissent plus variés et plus représentatifs de la vie en société.

Bien que nous soyons conscients par ailleurs que la création de groupes homogènes a certains avantages et recueille la faveur de certains professeurs¹², nous vous suggérons d'explorer d'autres pistes qui tiennent compte de la disparité des étudiants.

Des niveaux ont été assignés en anglais, pourquoi n'en serait-il pas de même dans les autres disciplines de formation générale? Est-ce dévalorisant pour l'élève, ou n'est-ce pas plutôt respectueux de sa spécificité? Ne faut-il pas reconnaître des rythmes d'apprentissage plus lents que d'autres, des modes d'apprentissage différents?

Cependant cette option commande aussi la prudence:

1) Pour qu'une adaptation par niveau ne conduise pas à la formation de ghettos, on devra s'assurer du maintien des mêmes objectifs et standards.

2) De plus, le critère de discrimination ne devrait pas être la «douance» mais plutôt le mode d'apprentissage; par exemple, certains étudiant-e-s seront plus à l'aise dans le mode hypothético-déductif et le cours magistral, d'autres procéderont par induction et apprendront en multipliant les exercices.

3) En outre la reconnaissance de niveaux devrait s'accompagner de l'instauration de mesures pour aider les étudiant-e-s dont l'apprentissage demande une attention accrue; on peut penser à des centres d'aide si tant est qu'ils ont été efficaces là où ils furent mis en place¹³, ou à d'autres formes de soutien tels le cheminement particulier lors de la session d'accueil et d'intégration¹⁴, l'ajout de temps de formation, les cours de

méthodologie du travail intellectuel. Il est certain cependant que ces mesures seront inefficaces si on refuse d'y allouer les ressources nécessaires; ces ressources ne devraient cependant pas occasionner d'augmentations de coûts si elles entraînent des échecs.

L'adaptation par niveau aura possiblement un effet bénéfique sur la lutte au décrochage. Des étudiants forts perdent leur temps dans des cours où d'autres ont peine à rencontrer les exigences. Une adaptation par niveau forcerait l'adaptation pédagogique et aurait plus de chance de maintenir l'intérêt des étudiant-e-s. On nous objectera que la catégorisation peut entraîner une dévalorisation et une et une conduite d'échec. Il faudra alors se demander si les différences dans les résultats scolaires n'ont pas un effet plus négatif sur les étudiants faibles. Il faudra aussi nuancer la manière de regrouper les élèves si tel est que les résultats sont l'élément déclencheur: d'un indice, il ne faudrait pas conclure à un critère.

Quelle que soit l'option choisie, la catégorisation par programme, par niveau ou le statut quo, il faudra introduire les transformations, s'il y en a, à titre expérimental et consulter au premier chef les professeurs qui sont ceux qui vivent ces expériences et sur qui repose l'obligation de diplômer les élèves. Des expériences en cours doivent être regardées de près et diffusées. Elles sont nées avec la réforme et portent une attention particulière aux conditions de la réussite.

Le respect des différences

L'articulation des formations générales et spécifique doit être fondée sur une reconnaissance et un respect des différences. Pour y arriver, il faut favoriser à la fois un changement des mentalités et l'instauration de certaines structures:

1) Admettons d'abord que la formation générale ne peut calquer ses méthodes pédagogiques sur la formation techniques pour diverses raisons. Prenons l'exemple de l'enseignement de la musique que l'on dit formateur pour les enfants: est-ce de savoir jouer telle ou telle pièce qui les forme ou de s'être rompu à la discipline nécessaire à cet apprentissage? La particularité de l'apprentissage est formatrice. Si on calquait les méthodes par lesquelles on enseigne la musique, soit le piano et la lecture musicale, sur celles par lesquelles on enseigne le français, les mathématiques ou la dactylo, cet enseignement perdrait sa valeur de formation. Il en est de même pour l'enseignement de la philosophie: si on l'enseigne sans tenir compte de sa spécificité, on la détournera de sa valeur de formation. Ce qui éduque un étudiant en philosophie n'est pas seulement ce que disent Platon ou Kant, mais c'est aussi l'exercice intellectuel nécessaire pour comprendre la gamme de leurs pensées.

Quand la Ministre soutient qu'il faut une intégration de la formation générale dans les programmes techniques qui soit «plus respectueuse de la culture pédagogique de ce secteur et des modes d'apprentissage des élèves qui le fréquentent», elle

néglige l'idée que la façon d'apprendre est inhérente à la nature de ce que l'on apprend. Certes, il y a une culture pédagogique du secteur technique, mais elle tient précisément au fait que ce qui est enseigné est de la technique: la pensée y prend appui sur la connaissance des disciplines de formation spécifique. De plus, la Ministre fait une affirmation qui présuppose un fonctionnement du cerveau différent chez les étudiant-e-s selon qu'ils sont dans le secteur technique ou général. Cette thèse est loin d'être prouvée selon les acquis actuels des sciences cognitives.

Deux pôles sont en tension dans le développement de méthodes pédagogiques: d'une part la capacité de l'étudiant et d'autre part les exigences de la discipline. Rien ne démontre que les capacités des étudiants se catégorisent selon leur appartenance à un secteur général ou technique; il faut se méfier de ce préjugé et ne pas souscrire à cette idée à moins de preuves sérieuses de sa valeur. D'autre part, l'adaptation des méthodes pédagogiques aux exigences de la discipline ne peut se faire que par des discussions entre professeur-e-s de la discipline ou de disciplines apparentées. Certaines méthodes d'apprentissage sont certes communes à toutes les disciplines et une discussion interdisciplinaire demeure enrichissante à la condition d'admettre que l'analogie a ses limites.

Par ailleurs, nous suggérons d'être prudent dans l'adaptation pédagogique qui consisterait en une référence prononcée à des textes et des exemples modulés en fonction du programme car elle pourrait avoir pour effet de refermer trop vite les étudiant-e-s aux réalités qui feront partie de leur vie en dehors des exigences de la carrière. Ce type d'adaptation pédagogique doit être envisagé avec circonspection, mais il est à certains égards intéressant¹⁵.

2) Il faudrait aussi se demander si le regroupement des quatre disciplines de formation générale dans une composante autonome (mais associée) par rapport à la composante de formation spécifique ne favoriserait pas l'intégration de l'une et de l'autre? Ce regroupement aurait l'avantage d'assurer une meilleure cohésion entre les disciplines générales, de rendre plus explicites le sens et les objectifs de la formation générale et d'harmoniser les exigences s'il y a lieu. Cette étape franchie, il resterait à entretenir un dialogue avec les différentes composantes de la formation spécifique. Dans ce contexte, il y aurait lieu de favoriser l'existence d'un comité de formation générale dans les collèges. Ce qui revient à suggérer que la première étape de l'intégration se fasse entre les disciplines de formation générale.

3) Il faut chasser des esprits l'idée que la formation générale est subsidiaire, qu'elle doit venir en dernier dans les priorités d'études et qu'elle doit être abandonnée la première en cas de charge de travail trop importante chez les étudiant-e-s. En d'autres termes, il faut travailler sur la perception que les étudiant-e-s ont de la formation générale comme partie à part entière de leur programme. La présence de la formation générale et le respect de sa spécificité lors de l'épreuve-synthèse

de programme sera un moyen de réaliser cette fin. L'obligation de faire les stages après la réussite des cours de formation générale contribuerait également à faire reconnaître la formation générale.

4) Serait aussi pensable la création de tables de concertation où pourraient être discutés des sujets tels:

- 1- la possibilité d'adopter des critères de correction qui contribuent à la consolidation des habiletés utiles à l'ensemble du programme,
- 2- la planification de la charge de travail des étudiant-e-s,
- 3- le suivi des étudiant-e-s,
- 4- la coordination des cours et des buts du programme.

Les actions mutuelles des composantes de formation seraient en quelque sorte l'enjeu de cette concertation pour la réussite.

5) Le ministère de l'Éducation devrait également refléter l'importance de la formation générale en lui assignant des représentants dans ses directions ou sur ses divers comités.

Le cours propre

Plusieurs départements de philosophie ont rencontré des représentants de la formation spécifique afin de penser l'adaptation du cours propre en éthique. Ce cours de formation générale s'est constitué sur une base commune, tablant sur les acquis des deux premiers cours pour développer une réflexion éthique et politique nourrie aux théories philosophiques, appliquée à des problèmes contemporains sociaux, professionnels et personnels. Éthiques classique, contemporaine et appliquée cohabitent dans ce cours de manière à introduire l'élève aux principes moraux de la vie sociale et politique et aux problèmes qui se posent dans de nouveaux champs de savoirs et de pratiques tels que la bioéthique, la science, la science et la technologie, l'environnement, les affaires.

On sait que les pressions financières ont contraint à regrouper les programmes par famille, délestant en cela une adaptation trop pointue. Les discussions, lors de l'implantation, ont fait ressortir l'importance de la formation de la personne et de l'aspect transversal aux divers domaines d'application de problématiques fondamentales: il fut constaté que celles-ci prolongeant la vie, par exemple, et le droit au refus sollicitent des étudiant-e-s de techniques administratives qui seraient plutôt censés se plier à l'étude de l'éthique des affaires.

Ce qui se vit dans le cours propre est un laboratoire d'expérimentation où on rencontre les limites de l'application de la philosophie aux programmes. Certes l'éthique se prête à l'adaptation thématique, mais il n'est pas souhaitable de fermer la réflexion par une application trop étroite.

On doit laisser à la réforme le temps de produire ses effets et à la réflexion le temps de «déposer». Le caractère propre de ce cours, qui se veut de formation générale, et les discussions qu'il a permises entre les intervenants dans les composantes des programmes laissent deviner des avantages à l'approche programme, entre autres pour la formation en philosophie: «Les philosophes gagnent à être connus», témoignaient des professeur-e-s au retour des rencontres avec les représentants de la formation spécifique. Compte tenu de la nouveauté du cours d'éthique, nous souhaitons que le Conseil recommande à la Ministre d'attendre l'enquête de la Commission d'évaluation: elle démarre un important forum visant à «s'assurer de l'adéquation entre les visées de formation générale et les moyens mis en oeuvre».

Les cours complémentaires

Il faut questionner le sens d'une formation générale «complémentaire»: doit-elle contribuer à parfaire la formation des étudiant-e-s en les initiant à des champs de réflexion connexes à leur formation spécifique, ou en les ouvrant à des champs radicalement différents. Il faut aussi se demander s'il y a lieu de recourir aux cours complémentaires pour rencontrer les exigences pointues des universités. Une chose semble certaine, c'est que l'offre des cours complémentaires devrait se faire d'après des normes objectives afin d'éviter qu'ils ne se distribuent selon les rapports de force dans les collèges où joue la conviction répandue bien qu'erronée qu'«hors sa discipline point de salut». Il serait souhaitable que les critères qui président à la création de cours complémentaires soient nationaux, bien qu'on puisse prévoir que les collèges aient une certaine discrétion dans leur application.

3. Mise en oeuvre de la formation générale

Transparence des devis

Pour que le sens de la formation générale soit compris, pour que les professeurs des programmes puissent être informés du contenu de la formation générale et puissent collaborer à la réalisation de ses fins, il faut que les devis soient clairs, détaillés et permanents. En conséquence, nous croyons qu'il faut préserver des contenus minimaux communs entre les collèges; nous avons des réserves quant à l'intention de la Ministre de laisser à la discrétion des collèges le choix des activités d'apprentissage. Il est toujours désastreux qu'un étudiant qui change d'institution constate que ce qui était une exigence absolue dans son ancien collège est tout à fait absent des préoccupations de son nouvel établissement. Comment alors lui reprocher de douter du sens et du sérieux de sa formation? Ajoutons à cela que l'abandon du caractère commun pourrait conduire à des dérives vers une détermination locale de la formation et à une atteinte à la valeur nationale des diplômes.

On pourrait nous objecter que les buts étant communs, les étudiant-e-s devraient s'y retrouver. Ceci est inexact car l'étudiant perçoit le contenu de son cours et se surprendra qu'il soit contingent, mais peut difficilement apprécier à court terme la réalisation des objectifs généraux, qui eux sont communs.

Puisque les devis de formation générale doivent faire partie des programmes, ils devraient en conséquence figurer dans les profils de formation des programmes.

Sanction des apprentissages

Il y a lieu en philosophie de mettre l'accent sur la concertation pour penser les exigences minimales de réussite. La réflexion engagée sur les critères de performance est insuffisante à préciser les seuils de réussite. L'uniformité n'est pas nécessairement de mise, mais encore faut-il diminuer les risques d'arbitraire dans l'évaluation. La révision des devis pourra éventuellement jouer à la faveur des précisions. Mais cela ne dispose pas de la nécessité d'instances de concertation pour discuter des exigences.

N'y a-t-il pas lieu aussi en philosophie de repenser les modalités de la sanction du français, et ce afin d'éviter qu'une faiblesse de la langue génère deux échecs en formation générale, soit l'un en français, l'autre en philosophie.

Suivi des étudiant-e-s

Certaines mesures pratiques pourraient contribuer à enrayer les échecs en formation générale comme:

- 1- la possibilité pour les étudiant-e-s de faire les deux premiers cours communs de philosophie avec le même professeur (il a été identifié que la relation personnelle avec le professeur pouvait être un facteur de réussite),
- 2- une aide auprès des étudiant-e-s afin qu'ils se planifient un horaire réaliste pour contrer les échecs par abandon, qui sont très nombreux,
- 3- un programme de stagiaires qui deviendraient des intervenants supplémentaires auprès des étudiant-e-s,
- 4- la recherche didactique en formation générale.

Conclusion

Le présent mémoire avait pour objet de présenter des pistes de réflexion pour favoriser la réussite, mais il ne pouvait dépasser le cadre scolaire. La façon dont les étudiant-e-s sont formés préalablement à leur entrée au cégep nous échappe. L'accent qui a été mis sur les valeurs de l'effort et du travail bien fait par le milieu environnant et le milieu scolaire est aussi hors de notre contrôle, mais nous savons que c'est un ingrédient essentiel de la réussite. Et il faudrait pour dresser un tableau

complet faire l'inventaire des idées fausses qui circulent sur les critères qui permettent aux élèves d'obtenir un bon emploi.

Le haut taux d'échecs commande des remèdes appropriés. Il exige d'assigner comme objectif un souci accru de la réussite scolaire sans sacrifier la qualité. Celles-ci, qualité de la formation et réussite, doivent conjointement devenir un sujet de préoccupation «collégiale». Une attention marquée doit être portée aux chances réelles d'accès et de succès en formation générale. Le support institutionnel à cette fin et un parti pris politique pour une excellente formation générale contribueront aux conditions professionnelles facilitant ces résultats.

Nous soumettons de plus que l'effort d'adaptation pédagogique aux divers styles d'apprenants doit être corrélé avec l'effort que ces derniers doivent consentir pour s'adapter à des champs nouveaux du savoir et aux exigences d'une éducation supérieure. Ce sont les étudiants qui doivent s'adapter aux exigences du monde moderne et de la transmission de l'héritage culturel. Si les Québécois et Québécoises ne cultivent pas le sens de l'effort, nous voyons mal comment ils pourront se positionner avantageusement sur l'échiquier mondial et reprendre la suite du monde. Les professeur-e-s ne pourront jamais assumer cette tâche à leur place. ♦

Notes

1. On trouvera avec ce mémoire une série de documents déposés en liasse, portant le numéro des notes de bas de page. Ont déjà été déposés au Conseil des documents pédagogiques issus des départements de philosophie et du matériel didactique édité dans le réseau depuis la réforme.

2. Nous préférons «articuler» à «intégrer» car il signifie le fait de joindre (une pièce à une autre) par un dispositif qui permet le mouvement alors que les termes «intégrer» et «intégration» dans le réseau collégial, particulièrement chez des directions d'études et des conseillers pédagogiques, semblent devoir signifier l'arrimage ou le rattachement de la formation générale à la formation spécifique (et l'intégration des professeur-e-s à une structure de programme qualifié ou nommé par sa formation spécifique et disposant de la structure départementale (disciplinaire) et de la spécificité de la formation dont elle est porteuse.

3. Nous référons ici le Conseil à la conférence prononcée par le Président de la Commission d'évaluation, M. Jacques l'Écuyer, devant le Comité des enseignantes et des enseignants de philosophie, le 6 décembre 1996 au collège André Grasset. Le procès-verbal de la rencontre comprend aussi la conférence de

Mme Renée Carpentier, du Conseil supérieur sur les conditions de la réussite, particulièrement en philosophie.

4. Nous suggérons au Conseil de prendre connaissance de l'étude commandée par la Fédération des Cégeps sur la réussite au collégial, étude réalisée par M. Ronald Terrill, du SRAM. Ce rapport démontre qu'il n'y a pas de fondement de l'énoncé qui veut que la formation générale soit la pierre d'achoppement en formation technique. Les élèves ont un taux de passage comparable en philosophie, qu'ils soient inscrits à un programme technique ou à un programme pré-universitaire, si l'on compare les groupes qui ont les mêmes moyennes au secondaire. Quant au taux d'abandon, il serait le même entre les secteurs, sauf pour quelques techniques bien identifiées et peu nombreuses. M. Terrill serait porté à croire par ailleurs qu'il manque plus de cours spécifiques pour l'obtention du diplôme que de cours de formation générale: son étude sera complétée sur ce point dans un court délai, si on le lui demande.

5. Sur ces points, le Conseil devra être attentif aux travaux de la Commission d'évaluation sur la formation générale, et plus particulièrement à son enquête sur le cheminement scolaire des élèves et les causes d'abandon malgré de bons résultats au secondaire. Nous savons par ailleurs que le Conseil est sensibilisé aux cheminements indirects, non «standard», non traditionnels vers les techniques, plusieurs élèves s'y dirigeant après une formation préuniversitaire, voire même universitaire, ce qui n'est pas sans influencer sur la manière de circonscrire la problématique de la formation générale dans les techniques.

6. Notons que la faiblesse de la langue générera souvent deux échecs en formation générale, l'un en français, l'autre en philosophie.

7. Les échecs par abandon sont les plus nombreux en philosophie. Ils se produisent généralement en début de session. Le respect des délais prescrits pour quitter un cours aurait un impact significatif sur le taux de réussite. De plus, la courbe des échecs diminue quand on se déplace vers le troisième cours. Jean-Paul Raïche, *Étude du taux d'échec et du taux de réussite en philosophie*, Document préliminaire, Cégep de Drummondville, avril 1997.

8. On peut ici référer à l'étude de Réal Roy sur la formation fondamentale visée par les programmes techniques et sur les modèles pédagogiques visant à la favoriser. De l'avis de l'auteur, il s'agit d'une «photo» récente de la formation technique, construite à partir du discours des professeur-e-s concernés. Réal Roy, *La formation fondamentale au cégep, une intention éducative et un principe d'action*, Thèse présentée à la Faculté des Sciences de l'éducation, Université Laval, décembre 1996.

9. Nous référons aux réserves de la note 2 sur le concept d'intégration afin de bien faire entendre que le programme hôte est constitué de composantes distinctes formant un tout.

10. François Lasnier, *L'évaluation des groupes stables*, Rapport de recherche (réussite scolaire, liens entre les élèves, besoins, relation professeur-élève, sentiment d'appartenance, adaptation, entraide), Cégep de Sainte-Foy, 1992. Deux programmes ont

fait partie de l'expérimentation: sciences et sciences humaines. L'échantillon de la recherche est toutefois limité: les données ont été recueillies auprès de 422 élèves et de 22 professeur-e-s. L'auteur rappelle que les conclusions de sa recherche ne sont pas nécessairement généralisables à l'ensemble des collèges, compte tenu des particularités de ceux-ci. Mais d'autres études locales, réalisées dans le cadre de l'aide à l'apprentissage, ont tendance à conclure de façon similaire.

11. Le Conseil pourra référer par exemple à une expérience au Collège Maisonneuve où, à l'automne 1996, un professeur a enseigné le premier cours de philosophie (Philosophie et rationalité) à deux groupes homogènes d'informatique et y a obtenu des résultats significatifs. On trouvera également les réflexions du Département de philosophie du Collège Maisonneuve sur des mesures de réussite et les réserves émises aux groupes homogènes.

12. Le Conseil devrait regarder les instruments d'évaluation du Programme intégré en Sciences, lettres et arts du Cégep de Sainte-Foy. Peut-être aurait-il accès à l'évaluation elle-même de ce programme dont le rapport est sous le sceau de la confidentialité. François Lasnier, Martin Lavoie, *Évaluation de programme, Programme intégré en Sciences, lettres et arts*, Direction des études, Cégep de Sainte-Foy, mars 1995.

13. Nous référons le Conseil aux résultats concluants du centre d'aide en philosophie du Cégep Montmorency. Voir la documentation pertinente: Normand Filteau, Diane Brière, Guylaine Laurin, *Le programme d'aide en philosophie au collège Montmorency*. M. Normand Filteau, coordonnateur du programme d'aide, serait la personne désignée pour un complément d'information sur les résultats.

14. Nous référons le Conseil à l'*Évaluation de l'implantation de la session d'accueil et d'intégration, session d'automne 1995*, Cégep du Vieux-Montréal, mars 1996, et particulièrement à Jean-Guy Lacroix, René Dansereau, *Philo-Accueil, Rapport de l'étude à propos du cours de philosophie dans le cadre de la session d'accueil et d'intégration d'automne 1995 au Cégep du Vieux-Montréal*. Les résultats s'avèrent concluants ici aussi. Nous informons par ailleurs le Conseil de l'implication de la discipline philosophie en session d'accueil et d'intégration dans d'autres collèges, comme par exemple au Cégep de Gaspé où l'aide à la réussite prend la forme d'un cours de méthodologie du travail intellectuel.

15. À l'institut de technologie agro-alimentaire de La Pocatière, la mise en oeuvre d'activités d'apprentissage favorisant l'intérêt, l'intégration à la formation technique et la réussite est à cet égard instructive. Jacques Martineau, *L'enseignement de la philosophie dans une formation technique agricole*, Institut de technologie agricole de La Pocatière, mars 1997. ♦

DE LA FORMATION GÉNÉRALE DANS LES ÉTUDES TECHNIQUES COLLÉGIALES

Robert Nadeau, Directeur, Département de philosophie, Université du Québec à Montréal
François Lepage, Directeur, Département de philosophie, Université de Montréal

Avis au Conseil Supérieur de l'Éducation

Que l'on parle de son secteur technique ou de son secteur général, le Cégep fait partie intégrante du niveau post-secondaire. Cela étant, certains départements universitaires se sentent des responsabilités particulières à l'égard de certaines des disciplines qu'on enseigne au Cégep aussi bien qu'à l'égard de la qualité de la formation des professeurs qui oeuvrent à ce niveau. C'est le cas, entre autres, des départements de philosophie des universités québécoises. Car la philosophie est l'une des trois disciplines entrant dans la formation générale offerte au niveau collégial.

La question se pose aujourd'hui, à cet égard, de savoir si l'on devrait former différemment les élèves du secteur technique et ceux du secteur général. Nous articulons notre réflexion à ce propos en répondant aux trois questions sur lesquelles le Conseil Supérieur de l'Éducation sollicite des avis.

La question de l'échec et de la réussite

Il peut être quelquefois tentant, lorsque l'on a identifié un problème sérieux dans la formation des élèves du collégial - ou d'ailleurs -, de pointer du doigt la composante du système qui serait la cause première, la source de la dysfonction. Ainsi, selon certains, la formation générale serait apparemment « une pierre d'achoppement pour bon nombre d'étudiantes et d'élèves en formation technique, allant jusqu'à susciter l'abandon des études avant l'obtention du diplôme. »

La question est beaucoup plus complexe et ne peut être ramenée à une analyse aussi expéditive. Il faut tout d'abord admettre qu'une situation d'échec dans le système éducatif - ici un taux d'abandon trop élevé des élèves en formation technique - n'a pas de cause identifiable qui serait la cause du problème. C'est, en effet, tout le système qui est remis en question; car cet échec est le résultat d'un ensemble de facteurs extrêmement divers et complexes. Certains sont facilement identifiables, d'autres moins et les liens qu'ils entretiennent entre eux sont loin d'être clairs. Bref, en utilisant un vocabulaire à la mode, il faudrait convenir que le problème est systémique.

Il est étonnant, dans ce contexte, que l'on ait identifié comme cause d'un problème ce qui apparaît bien plus naturellement comme un symptôme. Les élèves du secteur technique échouent dans les cours de français ou de philosophie... La solution? Supprimons ces cours!

Ce serait là, à notre avis, adopter une attitude irresponsable. Le véritable problème qu'il faut cesser de se cacher, c'est qu'après cinq années passées au secondaire, ces élèves qui échouent n'ont pas acquis les compétences nécessaires pour pouvoir tirer profit de ces cours communs et pour les réussir. C'est là le véritable problème.

Il ne s'agit pas ici de blâmer les enseignants du secondaire. Car c'est un fait indéniable que la majorité des élèves qui sortent du secondaire ont une formation plus qu'acceptable. De même, la majorité des élèves qui sortent des Cégeps et que nous accueillons à l'université ont en général une bonne formation. Mais, par quels mécanismes certains élèves arrivent à franchir toutes les étapes sans avoir acquis les compétences intellectuelles de base habituellement jugées comme minimales, cela constitue une énigme. C'est, en tout cas, en amont du niveau collégial d'études qu'il faudrait en chercher les facteurs les plus décisifs.

Le défi de cohérence, d'équilibre et de complémentarité des programmes et la difficulté d'augmenter leur degré d'intégration

Venons-en maintenant au deuxième point en discussion. Si l'on reconnaissait que ceux et celles des élèves du réseau collégial qui abandonnent leurs études parce qu'ils ou elles échouent aux cours de formation générale n'ont tout simplement pas appris à apprendre - comme ils et elles auraient dû sans doute le faire avant d'arriver au Cégep, on n'hésiterait pas à reconnaître du même coup que ce n'est pas en coupant ces élèves du noyau dur de la culture scientifique et humaniste qu'on réglerait leurs problèmes.

Supprimer les enseignements généraux dans le secteur de formation technique ne serait pas rendre service aux élèves qui le fréquentent. Les compétences que ces élèves devraient acquérir en suivant ces cours leur seront utiles non seulement tout au long de leur vie professionnelle mais également dans leur vie privée et publique de citoyens responsables. Les apprentissages liés à leur formation technique seront, eux, pour la plupart obsolètes dans cinq, dix, voire au maximum quinze ans. Résoudre le problème de l'échec en supprimant les cours généraux, revient donc à jeter l'essentiel pour ne conserver que l'accessoire.

Par ailleurs, que, pour un système d'éducation comme le nôtre, il soit très difficile, voire pratiquement impossible, de poursuivre au même niveau d'études des objectifs de formation aussi disparates que l'accès au marché du travail d'une part, et l'accès aux études universitaires d'autre part, nous le reconnaissons d'emblée. Mais ça n'est pas parce que cette difficulté pédagogique est bien réelle qu'il faut abandonner la recherche d'une solution.

Cette solution ne saurait consister, par contre, à réserver aux seuls élèves désireux d'accéder à l'université l'acquisition des compétences fondamentales dans le cadre de cours généraux. Car il serait économiquement illusoire et socialement délétère de ne préparer les élèves du secteur technique du niveau collégial qu'au marché du travail tel qu'il se présente dans l'immédiat. Et ici, toutes les analyses convergent sur au moins un point fondamental: se préparer aujourd'hui au marché du travail ne veut pas d'abord dire pour un élève qui a franchi l'étape du secondaire qu'il doit seulement acquérir des compétences dont le besoin socio-économique est déjà affiché. Au contraire, cela doit signifier pour ces élèves qu'ils doivent avant tout se donner les moyens de s'adapter rapidement à l'évolution du marché du travail, un marché dont tous s'entendent pour dire qu'il sera non pas stable et fixe mais en perpétuelle modification.

Une telle *adaptabilité* est indispensable aujourd'hui, et elle ne le sera que davantage dans la société de demain. Déjà, en cette fin de millénaire, nous vivons des retombées technologiques que le développement des sciences fondamentales et appliquées ont fait apparaître depuis moins de cinquante ans. Le rythme de croissance et de transformation des connaissances fondamentales et des savoir-faire ira en s'intensifiant, et les personnes les plus habilitées à se réorienter, à changer de voie lorsque requis, à apprendre de nouveaux contenus, à intégrer au bagage acquis des éléments radicalement imprévisibles au moment où elles fréquentaient encore le réseau scolaire, seront celles qui s'en tireront le mieux sur les plans personnel, social et économique.

La question de l'adéquation entre les visées de formation générale et l'enseignement de la philosophie

Pour aborder la troisième question que le Conseil soumet à notre examen, on nous permettra d'adopter une perspective davantage disciplinaire. C'est, en effet, à titre de spécialistes universitaires d'une des disciplines donnant lieu à l'acquisition de la formation générale au niveau collégial que nous intervenons ici.

Qu'il s'agisse de formation générale *commune* à tous les programmes collégiaux existants ou de formation générale *adaptée* aux profils spécifiques des programmes offerts à ce niveau, il a été traditionnellement accepté, depuis les transformations issues du *Rapport Parent* et même à la suite de ce qui a été appelé la "Réforme Robillard", que la philosophie

comme discipline serait l'une des composantes essentielles de la formation post-secondaire de tous les Québécois. Il doit, à notre avis, continuer d'en être ainsi. Notre argument se base sur deux prémisses.

Notre première prémisse, c'est que tout étudiant du secteur technique au collégial doit impérativement avoir l'occasion d'acquérir des compétences cognitives générales comme les suivantes:

- capacités d'analyse et de réflexion personnelle sur des problèmes existentiels incontournables pour tout être humain vivant en société;
- maîtrise des moyens formels d'expression d'une argumentation logique et cohérente;
- faculté d'apprécier la valeur relative de points de vue différents, voire divergents;
- compréhension minimale des grands problèmes éthiques et politiques de notre temps;
- capacité de faire des retours sur les connaissances déjà acquises, d'intégrer divers éléments ressortissant à des problématiques différentes et d'établir des liens entre eux.

Le consensus général des personnes les plus au fait de la situation et les plus éclairées, qu'elles soient du monde de l'éducation lui-même, du monde du travail ou du monde de l'industrie et des affaires, c'est que l'école, et en particulier au niveau post-secondaire, doit avant tout se charger de l'enseignement des compétences universelles les plus *transposables* et, de ce fait, les plus *durables*, alors que, de plus en plus, c'est l'entreprise elle-même qui se chargera de former les personnes à son emploi aux compétences techniques qu'elles devront maîtriser, compétences appelées, du reste, à se modifier plusieurs fois au cours de la vie d'un individu.

Notre seconde prémisse tient au fait que, de toutes les disciplines intellectuelles auxquelles l'étudiant du secteur technique aura à se frotter durant ses études collégiales, une seule a pour objet propre l'acquisition et le développement des compétences cognitives générales dont il a été question plus haut. Et cette discipline, c'est la philosophie.

Notre argument n'a rien de corporatiste. Loin de nous de vouloir prétendre que le futur détenteur d'un diplôme d'études collégiales dans une technique particulière n'aurait pas intérêt à acquérir également d'autres sortes de connaissances générales: car tout diplômé du secteur technique du réseau collégial québécois sera d'autant plus polyvalent et adapté à son environnement socio-économique changeant qu'il aura une bonne maîtrise de sa langue maternelle et d'une langue seconde, qu'il saura s'y retrouver minimalement dans les complexités de l'histoire contemporaine, et qu'il comprendra mieux les bases du système économique dans lequel il sera appelé à évoluer.

Cela étant, il reste néanmoins vrai de dire que le genre de compétences intellectuelles fondamentales que cherche à faire acquérir l'enseignement de la philosophie à ce niveau, parce

qu'il s'agit d'outils qui peuvent être mis à profit dans *tous* les contextes d'apprentissage quels qu'ils soient, à quelque chose de spécifique et d'irremplaçable qu'aucune autre discipline scolaire n'est à même de fournir.

Par sa nature même et du fait qu'elle adopte une perspective multidimensionnelle, la philosophie a une visée cognitive dont la fonction psychopédagogique peut être extrêmement profitable aux élèves inscrits dans les programmes techniques du niveau collégial. Car, à ce niveau, le rôle de l'enseignement de la philosophie consiste essentiellement à *favoriser l'intégration* de tous les éléments entrant en ligne de compte dans la culture que le système scolaire transmet aux élèves.

Une conclusion s'impose ainsi d'emblée. Loin que l'enseignement de la philosophie soit un corps étranger dans les programmes collégiaux du secteur technique, c'est celui qui est à la fois le plus général et potentiellement le plus intégrateur pour chaque programme de formation. C'est pourquoi, loin de songer à exclure l'enseignement de la philosophie du secteur technique d'éducation collégiale, c'est plutôt à en accentuer le *rôle intégrateur* qu'il faudrait chercher. Dans cette perspective, nous n'excluons pas que l'enseignement de la philosophie puisse éventuellement être mieux adapté aux divers programmes de formation technique: de multiples avenues sont ici possibles, et les développements considérables qu'a connus la philosophie au cours du vingtième siècle pourraient certainement être mis à contribution dans la redéfinition de ce qui pourra compter au vingt-et-unième siècle comme une formation générale adéquate pour toute personne diplômée d'un programme technique de niveau collégial.

Qui plus est, dans la mesure où les départements universitaires de philosophie du Québec sont conscients des enjeux que représente l'acquisition d'une telle formation, et puisqu'il leur revient de droit de former les futurs professeurs de philosophie du niveau collégial, nous sommes prêts à relever le défi qui consisterait à mieux préparer ces enseignants spécialisés de manière à ce que leur enseignement soit davantage adapté aux nouveaux contextes d'apprentissage et de travail qui s'annoncent pour les élèves du secteur technique.

Bref, c'est parce qu'elle est un gage de succès personnel dans un univers technique, scientifique et culturel essentiellement divers et mouvant qu'il faut continuer d'enseigner la philosophie aux élèves du secteur technique du niveau collégial.

[Cet avis a reçu l'appui formel de Jean-Marc Narbonne, Doyen de la Faculté de philosophie de l'Université Laval, de Suzanne Foisy, Directrice du département de philosophie de l'U.Q.T.R., de David F. Norton, Directeur du département de philosophie de l'Université McGill, de Murray Clarke, Directeur du département de philosophie de l'Université Concordia et de Maurice Gagnon, Directeur de l'U.E.R. de philosophie et d'éthique appliquée, de la Faculté de théologie, d'éthique et de philosophie de l'Université de Sherbrooke].♦

10e Colloque biennal de l'association
nord-américaine des études Jean-
Jacques Rousseau

29 mai au 1er juin 1997
Université Laval

ROUSSEAU JUGE DE JEAN-JACQUES

Colloque sur les *Dialogues*

Information:

Philip Knee
Faculté de Philosophie
Université Laval

(418) 656-3923
(418) 656-2244

Courrier électronique:
Philip.Knee@fp.ulaval.ca

À PROPOS DU "RELATIVISME ÉTUDIANT" ...ET DE L'ABSOLUTISME DES PROFESSEURS

Roberto Miguelez

Départements de sociologie et de philosophie, Université d'Ottawa

Dans le Bulletin de la S.P.Q. de l'automne dernier, Jean Laberge, professeur de philosophie au collège du Vieux Montréal, nous fait part de la profonde inquiétude qu'il ressent face à l'ampleur et à l'emprise du relativisme chez les étudiants. C'est un constat, dit-il, qui le désole et l'alarme à la fois "car loin de développer leur esprit critique, les étudiants se confortent plutôt dans ce qu'il faut appeler le dogmatisme du relativisme". Aussi, continue-t-il, l'enseignant qui, comme lui, "souhaiterait que ses étudiants **pensent par eux-mêmes**, soient responsables, fait face à un réel problème". Or, étant donné qu'"il est vain de vouloir réfuter purement et simplement le relativisme tout court", car une telle réfutation n'aurait, à son avis, "aucune chance de faire déborder les étudiants de l'attrait qu'exerce sur eux ce dogmatisme", l'enseignant qu'est Jean Laberge n'aura qu'à "mettre au point des stratégies pédagogiques afin de questionner et de contrer les représentations dogmatisantes des étudiants". Bien que dans mes vingt-cinq ans d'expérience de professeur je n'aie jamais ressenti une telle inquiétude, je ne me propose pas ici de discuter la question de l'ampleur et de l'emprise du relativisme chez les étudiants. J'aimerais, par contre, faire part de ma profonde préoccupation face aux stratégies pédagogiques que se propose de mettre au point Jean Laberge, car s'il réserve "pour une autre intervention" l'exposé de ces stratégies, la manière concrète dont il a envisagé le "relativisme" étudiant dans l'exemple de discussion examiné dans son article donne un avant-goût plus que suffisant de ce que seraient ces stratégies. Cet avant-goût, je le dis d'emblée, me désole et m'alarme à la fois. Je vois, en effet, au coeur même de ces **stratégies** -et le terme choisi n'est pas banal: il avoue la visée manipulatrice et instrumentale de l'attitude pédagogique- l'absolutisme de tant d'enseignants, mais cette fois-ci en contradiction directe et immédiate avec la revendication proclamée du dialogue comme voie royale de la compréhension mutuelle et de la fabrication d'un savoir "commun et plus objectif". J'examinerai dans l'"exemple de discussion illustrant le relativisme étudiant", l'attitude de l'enseignant face aux étudiants, je veux dire par là la manière dont l'enseignant **a conduit** le dialogue, ou encore la façon dont l'enseignant s'y est pris pour **ne pas écouter l'étudiant**, pour ne pas essayer de comprendre son dire mais, au contraire, l'induire sinon en erreur au moins dans la confusion -ce qui est, bien entendu, le contraire exact non seulement d'un vrai dialogue mais aussi du faire penser par soi-même.

Les discussions avec les étudiants examinées par Jean Laberge portaient, je le rappelle, sur la nature de la justice. Voici le premier dialogue:

"À la question 'La justice existe-t-elle?', bon nombre d'étudiants croient que la justice n'existe pas car ce qui est juste dépend du groupe social auquel on appartient. Le cas de O.J. Simpson est un bel exemple qui montre que la justice s'"achète" grâce au pouvoir de l'argent. Mais lorsqu'on leur demande: 'Est-ce que tous ceux qui sont riches sont injustes?'. 'Non, pas forcément', répondent certains. 'Il y a des riches qui ne commettent pas d'injustice', avouent-ils. 'Ça veut donc dire qu'il y a parmi les riches des gens justes et des gens injustes, tout comme il y a certains pauvres qui sont justes et d'autres qui ne le sont pas. Donc, peut-on dire que l'injustice est nécessairement du côté des riches?'"

La question posée ("La justice existe-t-elle?") est, bien entendu, une question totalement ambiguë, voire équivoque. La notion de "justice" peut, en effet, signifier au moins deux choses bien différentes du point de vue de leur nature logique: ou bien un **principe moral**, ou bien une **institution sociale**, à savoir l'organisation du **pouvoir** (social) judiciaire. Lorsque bon nombre d'étudiants "croient" que la justice n'existe pas, ils se réfèrent, bien entendu, à l'institution sociale et non pas au principe moral. Ils ne confondent certainement pas, comme l'affirme Jean Laberge, l'institution de la justice (la Justice) avec la notion ou le concept de justice. D'une certaine manière, c'est à dire implicitement, ils reconnaissent cette différence car ce que ces étudiants affirment est que l'institution (sociale) de la justice (la Justice) **ne répond pas au principe moral** du juste. Ces étudiants non seulement pensent donc bien mais même ont l'attitude critique que l'enseignant se doit, selon Jean Laberge, de développer car, qu'est-ce qu'ils font sinon d'examiner (critiquement) le fait à la lumière du principe? Belle occasion pour l'enseignant d'approfondir et l'analyse du fait (de l'institution) (analyse "empirique") et du principe (analyse "philosophique"). Occasion "ratée": puisque la justice, "c'est bien connu, est du côté du plus fort", l'enseignant demande: "Est-ce que tous ceux qui sont riches sont injustes?" Mais avec cette question ce n'est pas seulement un dialogue fécond qui avorte, l'enseignant induit les étudiants directement en erreur, ou provoque une confusion dont il va tirer nombre de conséquences. Car le "comportement" d'une institution sociale, comme tout sociologue le sait bien, ne peut pas être déduit du comportement d'un membre de l'institution, même pas du comportement de **tous** les membres de l'institution pris un à un. En effet, un principe fondamental de l'ontologie en général -et non pas seulement de celle présumée par les sciences sociales- est que des propriétés émergentes définissent des niveaux de la réalité -comme celui des institutions sociales- qui ne peuvent pas être réduites aux propriétés des éléments qui les

composent. L'enseignant va profiter de cette confusion induite pour dévier la critique des institutions à l'analyse des comportements **individuels**. Qui tombe alors dans le subjectivisme, voire dans l'erreur ontologique? L'étudiant, ou le professeur?

"Ce qui est juste, disent-ils (les étudiants) est relatif. (Nous y sommes! en plein dans le relativisme!) "Le pauvre qui vole pour manger, arguent-ils, ne fait rien de mal; c'est un moyen pour lui de survivre, et en ce sens, c'est correct!". "Mais, qu'en est-il du riche qui vole les plus démunis en les exploitant?" - là, c'est pas bien", répondent-ils de façon hésitante, pour finir par réaffirmer la thèse relativiste: "Pour le riche, c'est bien. Mais pas pour le pauvre. Les deux n'ont pas les mêmes valeurs" - Mais qu'en pensez-vous? Le riche fait-il ce qui est juste?" - "Moi, répond un étudiant, je suis pauvre, donc je ne ferais pas ce que le riche fait; et ce qu'il fait est injuste à mes yeux; mais si j'étais riche je ferais peut-être comme lui... Je ne vis pas ce qu'il vit".

Bien entendu, l'enseignant conclut de cet échange au subjectivisme étudiant: "la notion étudiante de "valeur" est, écrit-il, toute subjective. Elle est en ce sens difficilement communicable et, au fond, **indiscutable**". Or, ici encore l'analyse de l'enseignant est, pour le dire avec ménagement, superficielle. Les étudiants ont soulevé, avec quelques remarques à peine, plusieurs questions extrêmement importantes -et difficiles à résoudre! D'abord, la question **des conditions sociales de la réalisation des valeurs**. On a beau vouloir réaliser la valeur "honnêteté": que faire dans certaines circonstances "limites", par exemple, lorsque notre survie, ou celle de nos enfants, nous pousse au vol? Belle occasion pour discuter la position de Kant, par exemple, pour qui l'impératif n'admet aucune exception, c'est-à-dire en aucune circonstance **sociale**. Ou pour discuter la notion de guerre juste et de guerre injuste, reprise même par l'Église catholique, et qui renvoie de manière directe à un "relativisme" des valeurs (Est-il juste moralement d'employer dans certains cas la violence?). Il y a aussi la question si fondamentale du **rapport entre société (ou culture) et valeurs**. N'a-t-on pas vu (Max Weber) dans l'éthique protestante un facteur décisif dans l'émergence du capitalisme? Pour certains sociologues les valeurs privilégiées par le catholicisme ont eu quelque chose à voir avec le (sous)-développement du Québec. Enfin, que la position sociale d'un individu peut avoir une influence sur la manière dont il conçoit les valeurs, et l'échelle des valeurs, voilà des questions qui ne sont nullement "relativistes", encore moins "subjectivistes", et surtout pas "dogmatiques". Du fait que les étudiants pensent, en bons sociologues, que "notre connaissance est affectée par notre environnement physique, social et culturel" (thèse soutenue, entre autres, par Robert K. Merton), notre enseignant conclut au radicalisme de l'empirisme étudiant et, ce qui est étonnant, à la négation de l'existence d'une réalité objective existant en dehors de nos points de vue. Or, rien ne permet logiquement de tirer une telle conclusion. L'affirmation "Je ne vis pas ce qu'il vit" renferme ici, en abrégé, une foule d'idées dont celle du **perspectivisme** qu'il ne faut surtout pas assimiler

à un relativisme. (D'ailleurs, notre enseignant reproche aux étudiants de définir les valeurs comme ce que l'on désire ou ce que l'on aime et de confondre ainsi le goût ou la préférence à ce qui est désirable ou souhaitable (sic). Il faut bien dire que, dans cette "confusion", les étudiants se retrouvent dans la compagnie du propre Hobbes pour qui "l'objet, quel qu'il soit, de l'appétit ou du désir d'un homme, est ce que pour sa part celui-ci appelle bon; et il appelle mauvais, l'objet de sa haine et de son aversion" (Léviathan) -ce qui devrait rendre les étudiants un peu plus respectables philosophiquement).

"Enfin, conclut-il (l'étudiant), sur toutes ces questions on n'a pas de "preuve", seulement des arguments qui peuvent être aussi bons les uns que les autres. Donc, chacun croit ce qu'il pense être juste". Bon nombre d'étudiants sont d'accord avec cet étudiant".

Ce paragraphe du résumé de la discussion permet à notre enseignant de discourir autant sur le relativisme et le subjectivisme des étudiants que sur leur "scientisme". "Par "preuve", écrit-il, la plupart des étudiants entendent une conclusion établie sur des recherches et des études menées rigoureusement en conformité à des règles "scientifiques". Bravo!, serait-on tenté de dire. Mais non! Ils s'avèrent alors coupables de "positivisme" et leur "scientisme" serait flagrant lorsqu'ils acceptent que "tout ce que dit la science est vrai - même en dépit des bombes atomiques et des désastres écologiques qu'elle a occasionnés indirectement- et tant qu'elle ne s'est pas prononcée, on ne peut rien affirmer de certain". Suit une tirade sur le faillibilisme et le falsificationnisme. Ici la confusion (de l'enseignant, pas des étudiants!) est à son comble. Les étudiants énoncent on ne peut plus clairement les conditions d'acceptation d'une preuve, ils n'affirment nullement qu'une telle preuve est absolue et définitive. Du fait que l'on pense que la méthode scientifique est, jusqu'à date, celle qui nous permet d'obtenir les meilleures preuves on ne peut pas déduire non plus que ce que la science dit n'est pas (provisoirement) vrai parce qu'elle a permis la fabrication des bombes atomiques ou des destructions écologiques! D'ailleurs, attribuer à la science la responsabilité directe ou indirecte des bombes atomiques ou des désastres écologiques permet aux politiciens et aux industriels de s'en tirer vraiment à bon compte. L'analyse de notre enseignant est encore tellement superficielle et réductionniste qu'elle n'est pas en mesure de distinguer les théories scientifiques et leur utilisation politique et/ou économique, voire même la science comme Idée et la science comme institution, ni de penser les rapports entre l'institution scientifique et la société dans laquelle elle vit.

Une dernière remarque concernant la question de la "preuve". Un étudiant affirme, on l'a vu, que "sur toutes ces questions (questions de valeur) on n'a pas de "preuve", seulement des arguments qui peuvent être aussi bons les uns que les autres". Pour notre enseignant, il y a là un subjectivisme total, à la limite une incommunicabilité qui rendrait le dialogue impossible. Ce jugement me semble non seulement discutable, il me paraît dangereux. Ce qui est finalement en cause est le dialogue, et ce que l'on peut raisonnablement attendre du

dialogue. J. Habermas a vu très clairement -lui, qui a fait du dialogue une pièce essentielle de l'échange intercompréhensif- que tout intérêt n'est pas "généralisable", donc que le dialogue ne permet pas toujours d'arriver à un consensus, donc que des arguments peuvent être aussi bons les uns que les autres -pour chacun des participants. (Voir, à cet égard, *De l'éthique de la discussion*). Il ne s'ensuit nullement que la communication soit impossible, et que le dialogue ne serve à rien. Comme le dit si bien Simone Chambers, "Deep disagreement is not always or even primarily a case of misunderstanding. Deep disagreement is often a case of understanding too well the gulf that separates you from others. But disagreement, like agreement, can be more or less rational depending on the reasons one has. Rational disagreement requires that you understand the claim that you are rejecting, and this calls for putting yourself in the other's place" (Chambers, Simone, "Discourse and democratic practices", in *The Cambridge Companion to Habermas*, ed. by

Stephen K. White, Cambridge University Press, Cambridge, 1995, p. 240). Ne pas reconnaître qu'il peut y avoir, qu'il y a en fait et réellement des points de vue en opposition **qui ne sont pas "décidables"** me paraît constituer un danger majeur pour des rapports sociaux authentiquement démocratiques. Comprendre ne signifie pas ou n'implique pas faire sienne. Mais pour comprendre il faut se mettre à la place de l'autre et postuler, ne serait-ce qu'à titre d'hypothèse du travail communicationnel, que l'autre a des raisons. Il faut bien dire que dans tout son exercice de travail communicationnel avec ses étudiants notre enseignant ne montre certainement pas qu'il croit bon de se mettre à leur écoute, c'est à dire à l'écoute de leurs raisons. À la limite, je préférerais mille fois le "relativisme" des étudiants que cet absolutisme des professeurs. ♦

Activité de perfectionnement en didactique de la philosophie

28 et 29 mai 1997 de 9h à 17h

THÈMES:

La prolématique de la didactique de l'apprentissage du philosophe
Proposition d'une matrice de l'apprentissage du philosophe autour de trois processus philosophiques de pensée: conceptualiser, problématiser et argumenter

Organisation philosophique en classe

Vers une didactique de la discussion philosophique

La lecture philosophique des auteurs en classe

PERSONNE RESSOURCE: Michel Tozzi, maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Montpellier III, coordonateur d'une série de recherche sur la didactique de l'apprentissage du philosophe, membre du comité de rédaction des *Cahiers Pédagogiques* depuis 1985.

Université du Québec à Montréal
Pavillon Hubert-Aquin
1255 rue St-Denis
Salle A-2855

Information:

Colette Tessier: (819) 478-4671 #269

LE CEPH : orientations et démarches en perspective

Jean Laberge

Responsable du CEPH

" Vous n'apprendrez pas de moi la philosophie, mais comment philosopher, non pas répéter des pensées mais comment penser. "

Propos attribués à Emmanuel Kant

Liminaire

C'est avec enthousiasme que, depuis janvier dernier, j'ai pris la direction du Comité de l'enseignement de la philosophie (Ceph). Avant toute chose, je tiens à saluer mon prédécesseur immédiat, Joseph Chbat. Le Ceph est un comité permanent qui s'occupe de l'enseignement de la philosophie au sein de la Société de philosophie du Québec (SPQ). Composés de divers représentants, les travaux du Ceph portent sur toutes les facettes de l'enseignement de la philosophie à tous les niveaux (université, collège, primaire et secondaire). Le Ceph en est à son cinquième comité. J'entends poursuivre l'excellent travail déjà accompli par mes prédécesseurs.

À l'heure des réformes et des coupures annoncées en éducation, la philosophie se trouve à nouveau questionnée. Le Ceph doit retrousser ses manches et se cracher dans les mains, car beaucoup reste à faire, sans parler des dossiers brûlants qui l'attendent. À titre d'exemple, il y a le dossier de l'arrimage au collégial entre la formation générale et le professionnel. Mais avant d'être un organe de la SPQ chargé de réagir souvent sur le vif aux dossiers pressants qui font l'actualité, le Ceph se veut d'abord et avant tout un lieu de réflexion regroupant tous ceux et celles intéressés par les questions et les problèmes posés par l'enseignement de la philosophie. Je souhaite vivement que le Ceph devienne un endroit où seront débattues librement, démocratiquement, et dans un climat amical, les interrogations, les idées, les conceptions et les théories de la pédagogie en lien direct avec la discipline que nous chérissons, la philosophie. Il va également de soi que mon souhait le plus cher c'est que les enseignants de philosophie de même que tous ceux intéressés par l'enseignement et la philosophie trouvent au sein de notre Comité un écho de leurs interrogations et de leurs préoccupations.

La philosophie de l'enseignement de la philosophie

Dans les quelques lignes qui suivent, je voudrais brosser à grands traits les orientations et les démarches que j'entends donner au Ceph. Comme je le mentionnais tantôt, le Ceph devrait être un lieu privilégié de réflexion sur des questions et des sujets qui touchent de près l'enseignement de la philosophie à tous les niveaux, comme le mandat du Ceph d'ailleurs l'exige. Avant d'aborder les grands dossiers du Ceph, concernant l'enseignement aux trois niveaux (primaire et secondaire, collégial et universitaire), je voudrais épingler trois questions qui me paraissent particulièrement importantes et qui, je l'espère, solliciteront nos réflexions au sein du Ceph. Cette présentation veut mettre en évidence le fait que la réflexion au Ceph s'inscrit au cœur de la philosophie de l'enseignement de la philosophie.

Vers une didactique de l'enseignement de la philosophie ?

Platon se demandait si la vertu peut s'enseigner. Si, comme on a de bonnes raisons de le penser, la sagesse pour Socrate, était la vertu par excellence, et que la sagesse n'est rien d'autre que la philosophie, la question devient: la philosophie peut-elle s'enseigner? Ou: peut-on apprendre la philosophie? Au Ceph, nous faisons nôtre cette question, et, bien sûr, nous répondons par l'affirmative. Le problème, toutefois, vient de ce que personne ne s'entend sur les moyens pour faire accéder l'apprenant à cette fin qu'est l'acte, la disposition, l'attitude ou l'intention de philosopher. Pour plusieurs, c'est en faisant de la philosophie qu'on apprend ce qu'est la philosophie. La fréquentation des grands auteurs et de leurs productions suffisent à conduire là où l'enseignant de philosophie veut conduire l'élève. Selon cette position, la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie. On peut qualifier cette position de "thèse de la pédagogie immanente": la pédagogie est immanente à la philosophie. Selon cette thèse, une séquence structurée de processus - une didactique - conduisant l'apprenant à l'acte de philosopher est perçue comme parfaitement inutile, oiseuse. Comme l'écrit très bien Michel Tozzi :

"La philosophie est selon eux par elle-même didactique. Elle est sa propre pédagogie : par la tradition de pensée qu'elle véhicule, par sa vocation d'éveiller par son mouvement propre la liberté de l'esprit. Elle n'a pas à se confronter à son extérieur, à attendre de l'autre [des sciences de l'éducation, en particulier] de la philosophie ce qu'elle possède elle-même. Cet apport ne pourrait au contraire que

dénaturer la spécificité de son enseignement." ¹

Il y a ceux qui, par ailleurs, pensent avec Tozzi que la philosophie, dans la mesure où elle est une matière enseignée dans des institutions scolaires, doit médiatiser son accès. Elle doit se didactiser. C'est la thèse de la didactisation de la philosophie.

"Nous refusons, écrit Tozzi - le principal défenseur de cette approche-, le postulat proclamé de l'identité ou de l'isomorphisme de la philosophie comme discipline de recherche et de la philosophie comme matière scolaire de l'enseignement. Nous faisons l'hypothèse d'un écart important, source de dysfonctionnement, entre philosopher devant un élève et lui apprendre à philosopher, entre l'enseignement philosophique du maître et l'apprentissage du philosophe de l'élève. Et c'est dans cet espace disjoint qu'il nous semble légitime que se déploie la didactique, c'est-à-dire la réflexion sur les médiations nécessaires entre philosopher soi-même et enseigner la philosophie à d'autres, l'enseigner et l'apprendre, écouter ou lire de la philosophie et commencer à philosopher par soi-même. La didactique serait un effort de lucidité sur les conditions concrètes de l'émergence d'une pensée philosophique dans un cadre scolaire." ²

Le modèle didactique de Tozzi propose moins l'apprentissage de la philosophie que l'apprentissage du philosophe comme habileté de pensée (penser par soi-même). Au centre, il y a l'apprentissage de l'élève et non l'enseignement du professeur, celui-ci n'étant que l'interface entre, d'une part, l'élève et, de l'autre, la philosophie. Le "philosopher", selon ce modèle, se fractionne en trois habiletés de pensée génériques: conceptualiser, problématiser et argumenter.

À ma connaissance, le modèle de Tozzi est le plus intégré et le plus poussé en son genre. Qu'on soit ou non en accord lui, il faut convenir que Tozzi a su mettre au point un certain nombre d'"intuitions" qui circulaient déjà, principalement dans le monde anglo-saxon depuis la fin de la deuxième Guerre Mondiale. Chez les Britanniques et les Américains, l'enseignement de la philosophie est de plus en plus conçu comme l'enseignement d'habiletés de pensée (*thinking skills*). C'est ainsi que sont nés les mouvements très importants actuellement de la logique informelle (*Informal Logic*) et de la pensée critique (*Critical Thinking*). Le programme de Philosophie aux enfants de Matthew Lipman - dont je parlerai plus loin - est directement issu de ces courants, au début des années 70.³

Pour clore ce point, j'aimerais relever un aspect central du modèle de Tozzi: l'apprentissage centré sur l'élève. L'enseignement partant de l'élève, tenant compte de ses intérêts, de ses goûts, de ses représentations de lui-même, de l'école, du travail, de la société, de la vie, du monde etc., fait partie de mon deuxième *credo* pédagogique. Il m'apparaît en effet capital de connaître les caractéristiques des représen-

tations mentales de nos élèves. Par exemple, il m'apparaît important que l'enseignant de philosophie ait à l'esprit qu'un des "noyaux durs" des représentations actuelles des étudiants est le relativisme⁴. Si le cours de philosophie doit mettre en question quoi que ce soit et aider les étudiants à mieux penser, ou - pour employer l'image de Platon - si l'on veut permettre à nos étudiants de "sortir de la caverne", il m'apparaît incontournable d'organiser notre enseignement autour de ce fameux problème. C'est une condition essentielle pour la qualité de notre enseignement et également de la réussite des élèves. Mais qu'est-ce au juste que "réussir" un cours de philosophie? Avant d'examiner la question de l'évaluation, disons un mot de la formation fondamentale et de la philosophie.

La pensée critique comme formation fondamentale ?

Un argument de poids que les défenseurs de la philosophie présentent aux décideurs politiques et économiques, justifiant la place de la philosophie de le *curriculum* éducatif, c'est cette idée, parfaitement acceptable, que la philosophie occupe une place à part parmi les autres disciplines parce qu'elle offre une formation fondamentale sous-jacente à toutes les autres disciplines. Mais si on s'entend sur ces idées généreuses, on ne sait pas trop au juste sur ce que devrait être la formation fondamentale⁵. Le Ceph devrait se pencher sur cette importante question.

Dans un tout récent ouvrage, *Formation de la pensée critique au collégial*, Jacques Boisvert⁶ définit la formation fondamentale, du moins au collégial, comme la formation à la pensée critique (*critical thinking*). L'auteur est bien conscient que cette définition peut conduire à faire de la pensée critique une simple technique de pensée (ce qui ne serait plus, en effet, une pensée critique), à moins qu'elle ne soit complétée par d'autres «modes plus globaux d'appréhension de la réalité». À mon avis, cette hypothèse est intéressante et mérite qu'on l'examine de près. Nous devrions au Ceph nous pencher sur l'arrimage entre la pensée critique et la philosophie. Si on redéfinit la philosophie par la pensée critique, ceci implique que l'enseignement de la philosophie consisterait en l'apprentissage d'un ensemble d'habiletés de pensée (*thinking skills*).

Si l'on s'entendait pour dire que la formation fondamentale devrait consister en un certain nombre d'habiletés de pensées générales "universelles", au sens où ces habiletés sont transposables à n'importe quelle discipline ("transdisciplinaires"), quel que soit son contenu spécifique, il resterait toutefois à s'entendre sur un certain nombre d'habiletés spécifiques ou particulières propres à la philosophie redéfinie comme pensée critique. Comme le mentionne le mémoire de la SPQ, à cet égard, "le général ne s'enseigne pas."⁷ Ici se pose tout le problème d'une didactique de la philosophie comme pensée critique (que j'examine brièvement au prochain point). Les habiletés de pensées fondamentales, comme l'analyse, la

synthèse, la conceptualisation, l'argumentation, l'écriture d'un texte philosophique, etc., peuvent se fractionner en habiletés de pensée spécifiques et intermédiaires, dont la maîtrise assurerait la maîtrise des habiletés supérieures ou générales.

Je sais que, devant cette hypothèse, plusieurs agiteront le spectre de la "mécanisation" de l'enseignement de la philosophie. C'est vrai, on court toujours le risque de faire dans l'abrutissement... Mais ceci, à mon avis, n'invalide pas la didactique de la philosophie redéfinie comme pensée critique, qui repose en fait sur un principe que je place au centre de mon *credo* pédagogique: il doit y avoir une progression dans l'apprentissage de la philosophie. Trop souvent, les notions, idées, concepts, etc., introduits par l'enseignant sont hors de portée de ses étudiants et ce, malgré leur bonne volonté. La "marche" est tout simplement trop haute pour eux. Il faut donc prévoir des intermédiaires - des marches - pour les mener là où nous voulons. Pour parvenir à l'étage, l'escalier est indispensable.

Comme le remarque le philosophe britannique Alec Fisher, préoccupé lui aussi par les problèmes reliés à l'enseignement de la philosophie⁸, la question de la transposition des habiletés philosophiques aux autres disciplines n'est pas seulement une question d'ordre conceptuel, mais également une question d'ordre empirique. Si on peut s'entendre sur les habiletés génériques et spécifiques à enseigner en philosophie (question conceptuelle), il convient de mener par la suite des enquêtes empiriques confirmant (ou infirmant) la question de savoir si les habiletés philosophiques sont effectivement transposées ou transférées dans les autres disciplines. C'est là une autre tâche qui incombe au Ceph.

Évaluer en philosophie, une imposture ?

L'enseignant en philosophie est confronté à l'épineux problème de l'évaluation. L'acte du philosophe chez l'étudiant semble toujours échapper à l'évaluation. Il paraît en somme impossible de vérifier l'apprentissage en philosophie, l'acte du philosophe étant toujours pour ainsi dire au-delà des objectifs à atteindre ou des habiletés à maîtriser à l'intérieur d'un cours. Comme on le lit dans le mémoire de la SPQ :

"Le problème est le suivant : tout le monde est d'accord pour favoriser des enseignements qui contribuent au développement d'aptitudes intellectuelles, mais l'acquisition de ces aptitudes est extrêmement difficile à mesurer, si bien qu'il est tentant d'évaluer la pertinence d'un cours à son apport concret et à ne respecter finalement que ce qui est directement pondérable et mesurable.... qu'apprend-on véritablement dans un cours de philosophie. Il est clair que l'on chercherait en vain un tel contenu de connaissance mesurable ou quantifiable dans les cours de logique informelle, d'épistémologie ou encore dans des cours basés sur la lecture de textes de Platon, Descartes ou de Russell. L'apport de la réflexion philosophique n'est

*pas intangible, certes, mais parce qu'il n'est pas directement opérationnalisable ou immédiatement instrumental, puisqu'il est d'ordre conceptuel ou spéculatif, on a énormément de difficulté à apprécier à sa juste valeur la formation d'habitudes de pensée que seule une telle discipline intellectuelle est à même de procurer."*⁹

Une évaluation uniquement quantitative des savoirs philosophiques apparaît donc, pour beaucoup, toujours insatisfaisante, unilatérale. Si on va trop loin en ce sens, on risque de tomber dans le piège 'instrumentaliste' que d'aucuns rejettent. Sur ce point précis, le Comité des enseignant-e-s, écrit

*"Il est utopique et intellectuellement injustifiable de prétendre traiter les habiletés intellectuelles comme des comportements appropriables uniquement par des exercices formels."*¹⁰

À ce compte, faut-il condamner tout « dispositif » didactique -- comme celui que propose Michel Tozzi par exemple -- puisqu'il paraît mener vers un « instrumentalisme » creux qui empêcherait les élèves de penser ? C'est ce que semble penser Philippe Meirieu. Pour ce grand pédagogue de la philosophie, évaluation et philosophie sont des concepts mutuellement incompatibles¹¹. Dans une formule assez spectaculaire, il déclare même qu'« évaluer [en philosophie] est toujours une imposture »¹². Ce n'est pas le lieu ici de reprendre et d'examiner attentivement les arguments de Meirieu mais c'est un exercice qui serait fort utile en ce sens qu'il permettrait de dévoiler les présupposés pédagogico-philosophiques de l'auteur et d'être mieux en mesure ensuite d'évaluer sa thèse radicale.

**

Le Ceph s'est toujours préoccupé de l'enseignement de la philosophie aux trois niveaux de l'éducation: enseignement au primaire et secondaire, collégial et universitaire. Trois grands dossiers solliciteront donc les réflexions et les démarches du Ceph :

- 1) Le dossier pré-collégial: l'enseignement de la philosophie au niveau primaire et secondaire.
- 2) Le dossier collégial: les interrogations et problèmes relatifs à l'enseignement de la philosophie au collège.
- 3) Le dossier universitaire: le lien entre, d'une part, l'université et, de l'autre, le collégial et le pré-collégial.

Présentons brièvement chacun de ces dossiers en indiquant les orientations et les démarches qu'entend prendre le Ceph.

1 Le dossier pré-collégial

Le Ceph a une bonne tradition derrière lui. Depuis ses débuts, en particulier sous la responsabilité de Gérard Potvin, le Ceph a fait de l'enseignement de la philosophie au primaire et au secondaire, notamment par le biais du matériel de Lipman, l'une de ses priorités. En tant que responsable du Ceph, j'entends poursuivre les efforts de mes prédécesseurs, et j'entends défendre et promouvoir intégralement les positions de la SPQ telles qu'elles sont énoncées dans son Mémoire présenté aux États Généraux de l'éducation en 1995¹³. Il s'agit, en gros, de promouvoir l'enseignement de la philosophie au niveau primaire et secondaire par le biais du programme de Philosophie aux enfants mis au point par Matthew Lipman et son équipe de l'IAPC, au Montclair State College. Ayant moi-même reçu une formation en Philosophie aux enfants, et ayant oeuvré pendant plus de cinq années dans diverses écoles primaires de la région métropolitaine à initier de jeunes enfants au programme en question, la nécessité de les initier très tôt à une pratique réflexive de nature philosophique m'est apparue clairement au fil de ces années. Trois raisons m'incitent à le penser.

1) L'éducation au niveau primaire et secondaire présente à l'heure actuelle d'importantes lacunes quant au développement d'habiletés de pensée chez les élèves. L'accent est davantage mis sur l'accumulation des connaissances que sur leur intégration. Or ces connaissances, pour importantes qu'elles soient, devraient être intégrées par une activité de nature philosophique qui consisterait à amener les enfants à penser, juger, réfléchir, délibérer ensemble, dans un contexte démocratique où la recherche commune devient un processus de plus en plus intériorisé et acquis. On assure ainsi une formation fondamentale aux enfants, formation qu'il peuvent ensuite transposer dans les autres matières. À mon sens, l'enseignement de la philosophie, tel que le propose l'approche préconisée par Lipman, est le seul moyen d'assurer une formation fondamentale dès le primaire.

2) L'autre argument découle du premier. On se plaint au collégial et à l'université que les élèves ne savent ni lire, ni écrire, ni penser. Il me semble que si la formation fondamentale était présente dès le primaire et le secondaire par l'enseignement de la philosophie selon l'approche Lipman, la formation fondamentale au collégial et à l'université serait dans le prolongement de celle qui serait présente déjà. Je suis d'avis qu'il ne faut pas attendre le collégial pour enseigner la formation fondamentale. Avec la formation qu'ils ont reçue durant tout le secondaire et une partie du primaire, il est compréhensible que les élèves arrivés au collégial soient médusés, désorientés et déstabilisés lorsqu'on leur demande de réfléchir et de penser par eux-mêmes, et encore plus lorsqu'ils sont confrontés à la lecture et à l'écriture de textes philosophiques. La solution à tous ces maux passe par l'enseignement de la philosophie antérieurement à leur arrivée au collège.

3) La pratique éducative des enseignants du primaire et du secondaire faisant de la philosophie selon l'approche Lipman

se trouve de ce fait enrichie et renouvelée. Sur ce point, citons le Mémoire de la SPQ :

« La SPQ croit que l'enrichissement de la formation contenue dans le programme de philosophie pour enfants est de nature à renouveler la pratique même de l'enseignement et, de ce fait, l'esprit dans lequel l'éducation est dispensée en classe. En permettant aux enseignants de redécouvrir les fondements mêmes de l'activité d'éduquer, la formation à l'enseignement de la philosophie pour enfants permet de renouveler le sens des pratiques éducatives à l'école en les inscrivant dans une démarche marquée au coin de l'humanisme fondamental. »¹⁴

Pour m'aider à mener à bien cet important dossier, je me suis assuré de la collaboration de trois personnes connues dans les milieux qui oeuvrent depuis des années à l'implantation de l'enseignement de la philosophie au primaire et au secondaire. Il s'agit de M. Pierre Lebus (Sciences religieuses, UQAM et CIRADE), Mme Marie-France Daniel (Éducation physique, UdeM) et de M. Robert Lavigne (École Saint-André-Apôtre). Ces trois personnes font partie d'un comité que je veux pour l'instant informel, en ce sens qu'elles n'ont pas de directives précises, seulement celle de m'informer sur les travaux qu'elles mènent à leur niveau et de m'en informer sous forme de rapport. C'est également un comité-conseil qui me donne son avis sur telle ou telle question concernant tout ce qui a trait à l'école primaire (par exemple, la réforme au primaire annoncée par la Ministre) et secondaire et, bien entendu, l'enseignement de la philosophie qui se fait à ces niveaux. Mon intention est de présenter cette année à la Ministre Marois un mémoire défendant l'enseignement de la philosophie au primaire et secondaire.

2 Le dossier collégial

Les questions et les problèmes soulevés tantôt à propos de l'idée d'une didactique de l'enseignement de la philosophie, d'une définition de la formation fondamentale et de la question de l'évaluation, touchent de très près l'enseignement de la philosophie au collégial. Aussi, je n'y reviendrai pas. Je me contenterai simplement de reprendre ici à mon compte quelques-unes des interrogations que le Ceph, avec mon prédécesseur, Joseph Chbat, formulait dans son bilan de fin de mandat.¹⁵

À partir de quoi convient-il d'imposer l'enseignement de la philosophie au collégial? C'est-à-dire: comment justifier l'enseignement de la philosophie au collégial? Plus particulièrement, quelle est la place et le rôle de la philosophie face aux autres disciplines et programmes enseignés au collégial?

Comment rendre l'enseignement de notre discipline plus significatif pour les jeunes qui en sont à leur première approche? Quelles sont les représentations des jeunes lorsqu'ils

arrivent au collège et quels en sont les impacts sur les difficultés rencontrées par l'enseignement de la philosophie?

Quelle place occupent ou devraient occuper l'étude des textes canonique et l'initiation aux grands auteurs? J'ajouterais à cette interrogation la suivante: dans quelle mesure le cadre de la communauté de recherche selon l'approche Lipman (le Ceph s'est toujours fait le défenseur de cette approche), où il s'agit de participer à l'élaboration d'un dialogue cohérent, peut-il être une formule pédagogique favorable à l'atteinte des objectifs des trois cours de philosophie? Bon nombre d'enseignants paraissent trouver réductrice l'approche par compétences qui oblige les étudiants à ne maîtriser qu'un seul type de texte philosophique, la dissertation, alors qu'il en existe une grande variété (le dialogue, le mode épistolaire, les pensées, etc.). Devrait-on tenir mordicus à la dissertation philosophique?¹⁶

Tout comme pour l'enseignement pré-collégial, je compte m'entourer de personnes qui formeraient un comité semblable pour l'enseignement collégial. À ce jour, j'ai reçu l'accord de Anne-Marie Claret, une collègue au département de philosophie du Vieux Montréal, et de Pierre Laurendeau du cégep Lionel-Groulx. Je suis présentement en contact avec d'autres personnes.¹⁷

3 Le dossier universitaire

Lorsqu'il est question du dossier universitaire, on a pris l'habitude, y compris au Ceph, de se référer à toute la question entourant le « pont » entre l'université et le collégial, en un sens « unidirectionnel »: de l'université au collégial. Il serait peut-être temps au Ceph qu'on se penche sur ce qui se fait niveau universitaire en matière d'enseignement de la philosophie (puisque c'est d'ailleurs dans son mandat); sur la place accordée dans les cours universitaires à la pédagogie et à la didactique. D'autant, que le Ceph, se faisant l'écho de bon nombre d'enseignants du collégial, réclame du niveau universitaire une formation adéquate pour ses futur-e-s enseignant-e-s, de même que du perfectionnement pour ceux et celles qui enseignent déjà. Le Ceph entend donc faire des démarches en sens pour s'informer de la qualité des enseignements dispensés à ce niveau principalement au plan pédagogique et didactique.

Le dossier universitaire comporte donc, d'une part, la formation des futur-e-s enseignant-e-s au collégial et, d'autre part, le perfectionnement de ceux et celles déjà en place.

Quant à la formation des enseignants du collégial, le Ceph entend poursuivre les démarches entreprises par l'ancienne équipe. Il fait siennes les recommandations que Pierre Després¹⁸ formulaient (qui sont celle en gros du Ceph et du Comité des enseignant-e-s): 1° Formation de stages pour les étudiant-e-s de premier cycle; 2° Un enseignement de second cycle en didactique de la philosophie.

À tout ceci devraient s'ajouter diverses activités de perfectionnement, non seulement sur le plan du renouvellement en matière de philosophie, mais également au plan pédagogique. Ces activités pourraient prendre diverses modalités dont celle (pourquoi pas?) de week-ends ou de journées intensives consacrées à des discussions philosophiques selon la formule de la communauté de recherche de Lipman (on sait que Lipman forme les futur-e-s enseignant-e-s de philosophie aux enfants en les faisant participer, de façon relativement intensive, à des communautés de recherche.)

J'invite ceux et celles intéressés à m'assister dans ce dossier à participer au « comité universitaire ».

Plus que jamais, le Ceph a sa raison d'être, et je compte sur vous pour pouvoir faire progresser d'importants dossiers qui engagent notre avenir ainsi que la qualité et la pertinence de l'enseignement de la philosophie au Québec. ♦

Notes:

1. Michel Tozzi, "Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe", *Revue Française de Pédagogie*, no 103, avril-mai-juin 1993, p. 20.
2. Ibid. p. 20-21.
3. Quiconque feuillette par exemple la revue américaine *Teaching Philosophy* pourra réaliser l'importance de ces approches dans l'enseignement de la philosophie.
4. Voyez mon article, "Le relativisme étudiant" (*Bulletin de la SPQ*, vol. 22, no 3, automne 1995, p. 12-18), où je tente d'analyser le relativisme des étudiants en trois grandes composantes: le subjectivisme, l'empirisme radical ou l'idéalisme social et le scientisme (on pourrait ajouter une quatrième composante: le conformisme légal ou social).
5. Voir le mémoire de la SPQ présenté aux États généraux de l'éducation au Québec à l'automne, *Bulletin de la SPQ*, vol. 21, numéro 3, p. 18-19.
6. Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 1996, 198 p.
7. Ibid., p. 19.
8. Voyez en particulier son article, "Philosophy and Transferable Thinking Skills. Do the Lessons of the Philosophy

Class Generalize? ", *Cogito*, summer 1990, pp. 123-129. Alec Fisher enseigne la philosophie à l'université East Anglia, Norwich, en Grande-Bretagne. Il s'intéresse en particulier à l'enseignement de la pensée critique (*Critical Thinking*).

9. *Bulletin de la SPQ*, vol. 21, no 3, automne 1995, p. 19-20.

10. *Mémoire des professeur-e-s de philosophie de l'ordre collégial*, op. cit., p. 32.

11. Philippe Meirieu, "L'Impossible évaluation", *Bulletin de la SPQ*, vol. 22, no 3, automne 1996.

12. *Ibid.* p. 25.

13. Voir *Mémoire de la SPQ*, op. cit., p. 14-18.

14. *Mémoire de la SPQ*, op. cit., p. 18

15. Document interne de la SPQ.

16. J'ai rédigé pour ma part des dialogues philosophiques s'adressant à des élèves de niveau collégial et s'inspirant de l'approche Lipman. Ces dialogues sont disponibles (en version partielle) sur le Web dans le site Encéphi (Encyclopédie électronique de la philosophie) à l'adresse Web suivante:

<http://www.cvm.qc.ca/carrefo/encephi/encephi.htm>

Je compte éventuellement faire accompagner ces dialogues d'un guide pédagogique montrant leur utilisation en classe.

17. Pour ceux ou celles qui seraient intéressés à y participer à ce comité informel de l'enseignement de la philosophie au collégial, vous pouvez me joindre par courrier électronique à l'une ou l'autre des deux adresses suivantes :

laberge.jean@uqam.ca

ou

jlaberge@cvm.ca

18. Voir son article « L'enseignement de la philosophie au collégial », *Bulletin de la SPQ*, vol.22, no 1, hiver 1996, p.7. ♦

* * *

APPEL DE COMMUNICATIONS

Colloque interdisciplinaire de la SPQ

Problématique: L'enseignement de la philosophie aux niveaux primaire, secondaire, collégial et universitaire.

16-17 janvier 1998

Information:

Richard Riopel Collège de l'Outaouais (819) 770-4012

François Lepage, Université de Montréal (514) 343-2054

Paul Dumouchel, Université du Québec à Montréal



VIENT DE PARAÎTRE

Descartes



Descartes

DISCOURS DE LA MÉTHODE

Texte et appareil pédagogique établis par

Diane Brière

Professeure au Collège Montmorency

Conçu parce qu'il semblait essentiel de rendre Descartes accessible aux étudiants et étudiantes de niveau collégial, cet ouvrage propose un appareillage de notes le plus simple et le plus éclairant possible. Il atteint les objectifs des deux cours.

Contenu

DESCARTES - UN GRAND DISCOURS

L'HOMME
LE DISCOURS
LA MÉTHODE
LE COGITO
SUR LA ROUTE DE LA VIE
DESCARTES ET LA MODERNITÉ

DISCOURS DE LA MÉTHODE

MORCEAUX CHOISIS

ANNEXES

*Table des matières
détaillée :
voir verso*

- Un texte de lecture facile, établi par l'auteure à partir des éditions d'Étienne Gilson et d'André Bridoux.
- Des questions portant sur chaque paragraphe pour inciter à une lecture de type analytique ainsi que des questions d'ensemble pour favoriser le développement de la pensée synthétique et la production de réponses structurées.
- Des définitions de certains mots en marge du texte pour faciliter la lecture et, en fin de volume, un glossaire des concepts centraux du *Discours*.
- Des *morceaux choisis* de divers auteurs pour permettre les comparaisons ou éclairer certains passages de façon particulière.
- Une chronologie pour bien situer l'homme et l'oeuvre.

Une édition format poche d'une présentation très claire ;
148 pages rehaussées de documents iconographiques variés.

ISBN 2-7617-1314-1

205120

9,95 \$

Prix de détail 1997, sujet à changement sans préavis.
Taxe et frais de transport en sus.



LES ÉDITIONS CEC INC.

8101, BOUL. MÉTROPOLITAIN EST, ANJOU, QC, H1J 1J9
TÉLÉPHONE: (514) 351-6010 TÉLÉCOPIE: (514) 351-3534



**SOCIÉTÉ DE PHILOSOPHIE
DU QUÉBEC**

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

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

Votre adhésion à la SPQ vient à échéance le :

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

Adhésion ou renouvellement ☐

Changement d'adresse ☐

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

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

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

☐

MEMBRE ORDINAIRE

Personne détenant un diplôme ou poursuivant des études en philosophie.

☐

MEMBRE ASSOCIÉ

Personne intéressée aux buts de la Société.

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

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

☐

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

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

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

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

Chèque ou mandat ☐

Argent comptant ☐

Carte de crédit Visa ☐

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

Numéro de carte de crédit:

Date d'expiration:

Signature :

Date de la transaction:

Paiement annuel pré-autorisé par carte Visa ☐

Le paiement sera fait entre le 10 et le 20 décembre de chaque année.

Veuillez adresser ce formulaire a/s du trésorier à l'adresse qui figure ci-dessus.

Tarifs valables jusqu'au premier juillet 1998