

SOMMAIRE

La rentrée

p. 3

Hommages à Louise Maril

p. 4

Dossier thématique

• QUESTION DE NATION
RÉPLIQUE DE M. WEINSTOCK
p. 6

• QUESTION DE NATION
RÉPONSE DE M. SEYMOUR
p. 8

• L'AMOUR DES LOIS
p. 11

État généraux sur l'Éducation

• MÉMOIRE DE LA SPQ
p. 14

• MÉMOIRE DES
PROFESSEUR - E - S
DE PHILOSOPHIE
p. 28

Chronique

• ENTRETIEN AVEC
CLAUDE PANACCIO
p. 37



CONSEIL D'ADMINISTRATION
DE LA SOCIÉTÉ DE
PHILOSOPHIE DU QUÉBEC

Michel Seymour
président

André Carrier
vice-président

Alain Voizard
secrétaire

Robert Tremblay
trésorier

Michel Robert
resp. des communications

Claude St-Jean
resp. du recrutement

Josiane Boulad-Ayoub
dir. *Philosophiques*

Martin Godon
dir. *Bulletin*

Joseph Chbat
resp. du Ceph

Daniel Marc Weinstock
resp. affaires universitaires

Pierre Després
resp. affaires collégiales

Marie-Eve Hébert
resp. affaires étudiantes

Marie-France Daniel
resp. affaires régionales

COMITÉ DE RÉDACTION
DU BULLETIN

Martin Godon
directeur

André Boissinot

André Lacroix

Isabelle Rivard

Claude St-Jean
rédaction

CORRECTION LINGUISTIQUE

Thibaud Sallé

ÉDITIQUE

Danielle-Claude Bélanger

IMPRESSION ET EXPÉDITION

Cégep du Vieux Montréal

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 tombé 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 : 15 février, 20 avril et 25 octobre de chaque année.

RUBRIQUES DU BULLETIN

Tout écrit devrait pouvoir s'insérer sous une des rubriques suivantes : La rubrique *Nouvelles* qui contient trois sections : les comptes-rendus d'événements (colloques, 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

Adresse électronique : SPQ@eureka.qc.ca

La rentrée

Comité de rédaction

Bulletin de la SPQ

La vie philosophique québécoise est plus intense que jamais. Afin de vous permettre de prendre connaissance des diverses activités qui viennent la jaloner, nous vous offrons, région par région, les informations que nous possédons concernant les activités en question. Etant donné les impondérables délais entre le début de la saison et la sortie du numéro automnal du *Bulletin*, une partie des activités que nous annonçons ont déjà connu leur terme. Néanmoins, il ne nous semble pas inutile de rappeler ce qui est déjà de l'ordre du passé, sachant que si des paroles se sont prononcées ici ou là, elles vont assurément être écrites dans quelque publication.

Tout d'abord, Montréal se verra honorer de la présence de John Rawls. Il sera en nos murs afin de prononcer une conférence sous le titre de *The Idea of Public Reason* à la Faculté de droit de l'Université McGill dans le cadre de la Quatrième conférence annuelle en jurisprudence politique publique. Cet événement aura lieu mercredi le 8 novembre 1995 à 17h00 à la salle Moot Court Room, New Chancellor Day Hall. Pour information supplémentaire, on peut contacter le professeur Peter Benson au numéro suivant: 514-398-6618. À l'intention du public qui serait en surnombre, la conférence de M. Rawls sera simultanément télédiffusée.

Pour sa part, l'UQAM reçoit ce trimestre le professeur Luciano Boi qui donne un séminaire de deuxième cycle ayant pour titre: Questions d'interprétation.

Le département de philosophie de l'Université du Québec à Trois-Rivières organise une série de conférences publiques. Le 16 octobre le professeur Boi prononçait une conférence dont le titre était: "La question épistémologique de l'espace: de Kant à Husserl". Jeudi le 2 novembre à 15.30h au local 2077 du pavillon Ringuet, Jean-Paul Brodeur de l'Université de Montréal prononcera une conférence. Le titre annoncé est: "À la recherche du fait perdu: philosophie et politique pénale". Enfin, jeudi le 23 novembre à 15.30h. au local 2077 du pavillon Ringuet, Madame Josiane Boulad-Ayoub de l'Université du Québec à Montréal nous parlera de "Platon et la représentation".

La Société d'études kantienne de langue française organise un congrès à Ottawa, du 4 au 8 octobre 1995. Il s'agit d'une rencontre internationale qui aura pour thème *Kant, la paix et les nations unies*.

lorsqu'au même moment l'Université Laval célèbre le cinquantenaire de la vénérable revue *Laval théologique et philosophique*. Plusieurs invités prestigieux dont Jean Ladrière, Jean Greisch, Paul Valadier, Michel Delsol, Gilbert Hottois et autres vont venir y prononcer des conférences sous le thème de "Sens et Savoir". Le colloque se déroule du 27 au 30 septembre au Pavillon La Laurentienne. Les textes prononcés au cours de ce colloque seront publiés à l'intérieur d'un prochain numéro de la revue.

La Société de philosophie de Québec organisera à nouveau, en collaboration avec la Faculté de philosophie de l'université Laval, un programme de conférences. Au moment de mettre sous presse, seules les participations de monsieur Bernard Bourgeois (de l'Université de Paris 1) et de monsieur Jean-François Mattéi (de l'Université de Nice) étaient confirmées.

La faculté de philosophie de l'Université Laval a le plaisir de recevoir Monsieur Jean-Louis Vieillard-Baron à titre de professeur invité. Enfin, le professeur Thomas De Koninck procédera au lancement officiel de son livre au cours du mois d'octobre. Pour toute information concernant les activités philosophiques de la vieille capitale on peut concacter la Faculté de Philosophie au (418) 656-2 244.

Le groupe de recherche Éthos de l'Université du Québec à Rimouski et le Centre interdisciplinaire d'études philosophiques de l'Université de Mons-Hainaut organisent un colloque à l'Université du Québec à Rimouski les 11, 12, 13 octobre 1995. Le thème du colloque pose une question typique des préoccupations philosophiques de cette fin de siècle: *L'éthique et l'esthétique: l'une sans l'autre?* Pour plus d'information au sujet de ce colloque il est possible de communiquer avec Madone St-Hilaire par téléphone au (418) 724-1784 ou par télécopieur: 418-724-1851

Beaucoup d'autres activités philosophiques auront lieu au Québec cet automne. Nous aurions souhaité en dire un mot, fut-ce très bref mais il ne fut pas toujours possible de recevoir l'information pertinente au moment opportun. Si vous désirez voir le Bulletin s'intéresser aux activités philosophiques auxquelles vous participez, n'hésitez pas à nous faire parvenir l'information dans les plus brefs délais aux coordonnées indiquées au revers de la couverture. Nous vous souhaitons une bonne lecture et un excellent automne. ♦

Erratum

À la page 5 du volume 21 #1 (Hiver 1995), on peut lire: «On peut obtenir de l'information concernant ce programme en s'adressant à Marie-France Pourcel, présidente de l'Association québécoise de philosophie pour enfants, Centre interdisciplinaire de recherche pour l'apprentissage et le développement en éducation (Cirade), Université du Québec à Montréal, boîte postale 8888, succursale Centre-ville, Montréal (Québec), H3C 3P8». Tandis qu'il aurait fallu lire: *On peut obtenir de l'information concernant ce programme en s'adressant à Marie-France Daniel, présidente de l'Association québécoise de philosophie pour enfants...*, Le Bulletin tient à s'excuser auprès de madame Daniel et des lecteurs pour les désagréments que cette erreur a pu provoquer. ♦

Hommages à Louise Marcil

*Louise Marcil, professeure au
Département de philosophie de l'Université de Montréal,
est décédée soudainement le 16 avril dernier. Le Bulletin
reproduit ici les témoignages de son conjoint, Jean-Claude
Guédon, et d'un collègue et ami, Vianney Décarie, publiés
dans le journal Forum du 8 mai 1995.*

Jean-Claude Guédon

professeur au Département de littérature comparée
Université de Montréal

Il suffisait de la voir marcher pour commencer à tout comprendre. Elle posait son pied comme si chaque brin d'herbe comptait, car elle se savait brindille. Mais elle le faisait avec une telle grâce qu'elle nous renvoyait perpétuellement à la danse miraculeuse de notre station debout, elle qui a permis de libérer nos mains et de déployer notre humanité. Car, mieux que personne, elle connaissait notre humanité.

Il suffisait de l'entendre parler pour reprendre contact avec la valeur des mots. Par décalages infimes, toujours discrets, timides même, elle nous ramenait aux vraies questions, aux vraies valeurs. Et elle le faisait en s'excusant presque de ne pas savoir faire autrement. Mais les cyniques et les tacticiens, qui ne pouvaient pas s'y tromper, détournent le regard devant tant d'authenticité.

Il suffisait de sentir son amour pour savoir qu'elle était fondamentalement amour. Elle le faisait jaillir dans toute sa plénitude, mais avec une telle inconscience de l'exceptionnel de son être qu'elle ne comprenait pas pourquoi, autour d'elle, elle ne rencontrait pas toujours des sentiments de même qualité.

Il suffisait de sentir sa force de petit oiseau — car elle était aussi grande dame en forme de pinson — pour distinguer à jamais ce mot «force» de la violence ou du pouvoir. Un petit oiseau ne peut se faire entendre que dans l'adhésion la plus totale à ses principes, et sa force consiste à rappeler, doucement, que les choix que l'on effectue en découlent, et non l'inverse.

Il suffisait de frôler sa pensée pour découvrir qu'elle débusquait des différences, des distinctions, des passages secrets des failles là où tous les autres avaient buté sur une paroi apparemment

lisse et infranchissable. Inlassablement, elle remplaçait, redéfinissait, réorganisait des pans entiers de la connaissance. Elle avait forgé l'égalité en levier et, appuyée sur le pluralisme, avait entrepris de soulever le monde. Mot galvaudé, trop associé à de nombreux slogans, il ployait, avant elle, sous la charge d'un concept dévalué en leitmotiv et rien d'intéressant ne paraissait plus pouvoir sortir de ce terrain épuisé. Elle lui redonna alors toute sa fraîcheur, sa richesse, le fit se redéployer en un champ de notions complexes à partir duquel elle se mit à mirer le monde. En quelques courtes années, nous aurions eu un traité majeur sur l'égalité et nous l'aurions eu à temps pour bien lancer le XXI^e siècle.

Il suffisait de la voir et de l'entendre travailler avec un étudiant pour savoir comment elle guidait. Elle glissait légèrement sur les critiques pour s'attarder sur le meilleur et aider l'étudiant à le mettre en valeur dans un travail par là transfiguré. Tout cela se faisait dans un petit murmure de voix qui durait des heures, comme si deux enfants, d'âge inégal, avaient décidé de construire le plus beau château de sable du monde, en guise de prolégomènes à toute architecture future.

Il suffisait enfin de la rencontrer, ne fût-ce que quelques secondes, pour sentir que l'on venait de sentir le bon, le vrai, le tendre, le doux. Elle n'était pas qu'amour; elle était lumière et elle était vie. La qualité de son être était telle qu'elle nous interpellait forcément dans le nôtre. Sa perte n'est pas immense, elle est infinie. ♦

Vianney Décarie

professeur émérite, Université de Montréal

Tout d'abord, j'exprimerai, au nom des personnes présentes, nos vives condoléances à ses enfants et aux membres de sa famille: que la profondeur de notre chagrin leur soit un gage de notre sympathie. Que son conjoint partage avec sa famille nos sentiments de profonde tristesse.

Comment caractériser Louise, sinon par la polyvalence de sa riche personnalité aux multiples facettes? Mais il faut en premier lieu souligner ce qui apparaît chez elle comme des qualités exceptionnelles: une intelligence très vive doublée d'une curiosité particulière qui la portait à explorer de nouvelles avenues; un courage soutenu par la persévérance qui lui a

permis de franchir les nombreuses difficultés jonchant la route qui devait la mener d'un brevet d'enseignement à un doctorat en philosophie; enfin une ardeur au travail qui ne se démentait pas.

Après ce Ph.D. en philosophie obtenu à l'Université McGill, Louise a été nommée professeure adjointe au Département de philosophie de l'Université de Montréal. C'est le début d'une brillante carrière qui la mènera au tituliariat en moins de 10 ans. Sa thèse portait sur deux philosophes du sens commun du XVIII^e siècle. L'un français, Claude Buffler, l'autre écossais, Thomas Reid. Mme Marcil y fait montre d'une admirable compréhension de cette époque complexe, dans les deux cultures, et son lieu a toujours été à la croisée de la philosophie anglo-américaine et de la philosophie continentale, française et allemande. Encore que spécialiste du XVIII^e siècle, ses intérêts débordent largement ce cadre historique et s'attardent à l'ensemble de l'histoire de la pensée et, singulièrement, à la problématique critique de la pensée actuelle dans ses multiples dimensions. Chez elle, Hobbes et Rawls côtoient Rousseau et Diderot, et Tocqueville, Machiavel rencontrent Kant et Hegel, et ainsi de suite.

Le second axe de son enseignement et de ses recherches porte sur l'éthique et les droits de l'homme, en accordant une attention toute particulière aux concepts de justice et d'égalité. Une grande partie de ses recherches depuis une dizaine d'années tentait, en effet, de cerner ce concept d'égalité dans toutes ses dimensions: individuelle, familiale, sociale, politique, juridique et fictionnelle (la littérature était pour elle un merveilleux laboratoire où se jouaient ces multiples facettes de la différence des sexes). Louise Marcil pose dans toute son ampleur la question de l'égalité entre hommes et femmes et fait de leur différence—ce que la tradition a toujours passé sous silence—une véritable interrogation philosophique: les théories féministes, le sexisme, la discrimination sexuelle, bref tout ce que les sciences humaines décrivent comme la condition féminine devient objet d'étude proprement philosophique. Nombre de ses travaux relèvent, aujourd'hui, de l'éthique appliquée et sont d'une importance cruciale pour notre société contemporaine.

En outre, la philosophie de l'éducation a constitué, depuis le début de sa carrière, un thème privilégié de son enseignement et de sa recherche. C'est dans le prolongement naturel de son intérêt pour les problèmes de l'éducation qu'elle s'est attaquée à l'audacieux projet de l'extension de l'enseignement de la philosophie non seulement au secondaire, mais aussi au primaire.

Le rayonnement de Louise Marcil à l'échelle locale, nationale et internationale, soit par ses écrits, soit par ses communications et conférences, reste tout à fait exceptionnel. Non seulement a-t-elle donné au Canada, aux États-Unis, en France, en Angleterre, en Italie, en Russie, et j'en passe, plus de 150 conférences, communications et commentaires à des colloques ou à des congrès scientifiques, mais elle avait déjà à son actif plus d'une centaine d'articles, un grand nombre de comptes rendus et d'articles de journaux. Il faut ajouter à cela des livres fort denses et volumineux (six volumes dont deux à



Photo : Bernard Lambert, Journal Forum, Université de Montréal

paraître et huit autres auxquels elle a collaboré), des numéros de revues qu'elle a pilotés, des colloques, congrès, comités qu'elle a mis sur pied, sans compter les mémoires et les thèses qu'elle a dirigés, les nombreuses subventions qu'elle a obtenues (pour elle-même et pour les groupes dont elle était responsable).

Comme le remarquait un collègue, «elle a joué un rôle indispensable en philosophie». C'est en considération de la valeur exceptionnelle de son enseignement et de sa recherche que Louise Marcil a été élue membre de la Société royale et que, au sein de cette société, on lui a confié d'emblée des responsabilités importantes.

Je terminerai en rappelant que son premier article, «Voltaire et les Canadiens», est paru en 1974 dans les Annales de l'ACFAS, L'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences. Par un étrange et juste retour des choses, Louise Marcil venait d'apprendre—et ce fut l'une de ses dernières joies—que l'ACFAS lui octroyait le prix André-Laurendeau pour la philosophie et les sciences humaines.

Devant cette mort qui fauche une personne en plein essor, on ne peut que reprendre le mot de l'abbé Pierre: «Il n'y a qu'une seule alternative à l'absurde, c'est le mystère.»

Au revoir, Louise, et merci. ♦

Question nationale : réplique de M. Weinstock

Daniel M. Weinstock

Département de philosophie
Université de Montréal

Je voudrais dans ce texte réagir à certains arguments mis de l'avant par Michel Seymour dans son texte "Question de nation", publié dans le dernier numéro du Bulletin. La démarche de l'auteur comporte deux étapes complémentaires mais distinctes. Dans un premier temps, Seymour rejette une typologie assez courante des nationalistes qui, à son avis, sied mal au nationalisme québécois. Cette typologie ne reconnaîtrait que, d'une part, le nationalisme "ethnique", défini en fonction de critères "objectifs" tels que la race et le sang, et, d'autre part, le nationalisme "civique", défini en termes juridiques et procéduraux, et donc en principe ouvert aux citoyens de toutes appartenances ethniques, mais vidé de tout contenu culturel distinct, et par conséquent incapable de servir de fondement à un véritable projet collectif. A cette alternative trop contraignante, Seymour voudrait que l'on rajoute un autre type de nationalisme, dont le nationalisme québécois contemporain serait une instanciation, et qui définirait la nation en termes de langue, d'influences culturelles, morales et politiques, et de territoire. L'avantage de cette conception du nationalisme serait de réunir les avantages et d'écarter les désavantages des deux conceptions plus traditionnelles: l'adhésion à la nation serait, comme dans le cas du nationalisme "civique", ouverte à tous, indépendamment de l'appartenance ethnique, mais la conception de la nation, basée en partie sur la langue et la culture, serait suffisamment étoffée pour pouvoir servir de support normatif à des projets collectifs.

Dans un deuxième temps, Seymour offre une interprétation originale du différend Canada/Québec. Le refus par le Canada de reconnaître constitutionnellement la spécificité nationale québécoise ne serait pas issu de la mauvaise volonté des Canadiens, mais serait plutôt le reflet de leur propre nationalisme. Ce nationalisme se caractériserait négativement par la volonté des Canadiens de se distinguer des Américains, dont ils seraient par ailleurs culturellement assez proches. Il aurait reçu son expression la plus forte dans la nouvelle Constitution canadienne et dans les institutions qui y sont associées. Mais cette Constitution et ces institutions, qui seraient donc selon l'auteur le lieu d'un énorme investissement identitaire de la part des Canadiens, rendraient justement impossible la reconnaissance par les Canadiens de la spécificité nationale québécoise.

Je considérerai dans un premier temps au second de ces argument, qui me semble être le maillon faible de la position de Seymour. Malgré sa volonté affichée de trouver une interprétation du conflit constitutionnel canadien qui ne

démonise pas les Canadiens-anglais, il s'agit néanmoins d'un procès d'intention sans assise empirique. Pourquoi l'auteur ne considère-t-il pas la possibilité que l'adhésion des Canadiens à la Constitution tient au fait qu'ils la trouvent justes, qu'ils y voient l'expression d'un idéal de société qui mérite d'être défendu? Quelle preuve l'auteur serait-il en mesure de fournir pour étayer son interprétation que c'est le sentiment nationaliste, et non les convictions morales et politiques, qui seraient premières dans l'ordre de l'explication? L'hypothèse de l'auteur a malheureusement la forme d'une mauvaise hypothèse scientifique, dans la mesure où même si rien ne peut véritablement la confirmer, elle résiste par ailleurs à la falsification. C'est-à-dire que selon la logique de l'auteur, aucun fait ne saurait être invoqué pour la contredire. Le sentiment nationaliste canadien aurait en effet, selon Seymour, ceci de particulier qu'il ne serait jamais tant présent que lorsque l'on ne le voit pas, lorsqu'il a la forme superficielle d'une adhésion à des principes. Comme le "ça" freudien ou le "régime de pouvoir" foucaultien, l'explication des attitudes politiques canadiennes invoquant le sentiment nationaliste dont les Canadiens eux mêmes ne seraient qu'obscurément conscients a une force rhétorique considérable, dans la mesure où elle permet aux nationalistes de (se) représenter le différend Canada/Québec comme opposant un nationalisme québécois, qui n'est pas en principe hostile au fédéralisme multinational, à un nationalisme canadien qui, lui, le serait; mais elle me semble malheureusement sujette à des objections philosophiques décisives. De plus, dans la mesure où il serait possible d'invoquer des faits empiriques pour évaluer l'hypothèse explicative que propose Seymour, ils sembleraient plutôt aller dans le sens de son invalidation. En effet, si la cause profonde des attitudes et des actions politiques des Canadiens était vraiment une volonté inavouée de se démarquer des Américains, n'aurait-elle pas plus facilement et plus efficacement pu se manifester par la reconnaissance de la dualité nationale du Canada? Et si l'on peut reprocher quelque chose au nouvel ordre constitutionnel canadien, n'est-ce pas justement, comme l'ont si souvent maintenu Charles Taylor et d'autres, qu'il est trop calqué sur l'individualisme et le procéduralisme du régime américain, et qu'il risque d'estomper les différences entre les cultures politiques américaine et canadienne? Il semblerait donc que les faits appuient une hypothèse opposée à celle qu'avance Seymour: les Canadiens semblent avaliser les principes de leur Constitution *indépendamment* des conséquences identitaires d'une telle adhésion.

Devant l'impossibilité de confirmer une hypothèse comme celle que propose Seymour, je pense que nous devons faire preuve de davantage de charité dans l'interprétation des Canadiens, et supposer que leur adhésion aux principes de la Constitution canadienne et de ses institutions associées est faite de bonne foi, et en l'absence de toute duperie de soi.

Une telle reconnaissance aurait pour effet d'assainir le dialogue entre fédéralistes et nationalistes, dans la mesure où il serait maintenant basé sur le respect minimal de l'autre qui consiste à supposer que lorsqu'il dit x, c'est bien x et non y qu'il veut dire. Mais elle ne réglerait aucunement le fond du différend Canada/Québec, qui consisterait en partie, selon l'auteur, en ce que les Canadiens se méprennent sur la nature du nationalisme québécois. Ils y voient soit un nationalisme "ethnique" et donc, moralement suspect, ou un nationalisme purement "civique" qui bien que "désincarné et aseptisé" d'un point de vue culturel, serait en principe parfaitement compatible avec le respect des normes constitutionnelles canadiennes. Selon Seymour, cependant, il s'agirait dans le cas du Québec d'un nationalisme de troisième type; bien qu'il soit ouvert à tout habitant du territoire québécois, et qu'il échappe donc aux problèmes moraux associés au nationalisme ethnique, ce nationalisme, en vertu de ses composantes linguistique et culturelle, s'accommoderait néanmoins assez mal de la logique aplanissante de la Constitution canadienne, qui ne verrait le Québec que comme une "simple" province.

Je ne chercherai pas dans ce qui suit à rendre pleinement justice à la complexité et à la subtilité de la caractérisation donnée par Seymour du "vrai" visage du nationalisme québécois. Je me limiterai à deux remarques. La première concerne l'applicabilité du modèle de Seymour au contexte québécois. Il n'y a aucun doute que la vision du nationalisme que nous présente Seymour est attrayante (même si je chercherai à démontrer plus bas qu'elle est traversée par une tension incontournable). Elle semblerait nous donner les moyens de justifier des projets collectifs de protection et de promotion culturelles tout en évitant les exclusions qui ont trop souvent été associées au nationalisme traditionnel. Mais il faut reconnaître qu'elle ne décrit peut-être pas aussi parfaitement la réalité québécoise que l'auteur le laisse entendre. La résistance des communautés allophone, anglophone et autochtone au projet nationaliste québécois s'expliquerait d'ailleurs assez mal si le mouvement nationaliste était, sans ambiguïté aucune, représenté par la conception de Seymour. Mais ce mouvement est complexe et multiforme, et comprend, tout autant que le nationalisme libéral de Seymour, les excès anti-démocratiques de Philippe Paré, l'opposition catégorique au multiculturalisme de Bernard Landry et d'Yves Beauchemin, les propos incendiaires et haineux de Pierre Bourgault à l'endroit de la communauté anglophone, et le nationalisme catholique réactionnaire de Pierre Trépanier. On me répondra sans doute qu'il s'agit là de figures marginales par rapport au courant fort du nationalisme qui, lui, répondrait à la description de Seymour. Mais si, en tant que fédéraliste, je dois assumer, comme les nationalistes ne cessent de clamer que je dois le faire, les pitreries de Mordechai Richler ou la vacuité intellectuelle du leadership libéral actuel, alors les nationalistes ne peuvent du revers de la main se dissocier de leurs propres "marginaux".

Ma deuxième remarque concernant la conception du nationalisme que propose Seymour vise plutôt le fond de cette conception. Il me semble en effet qu'elle est traversée par une tension qui risque fort de se manifester dans la pratique. Cette tension tient à ce que l'ouverture qu'elle effectue envers les

habitants du territoire concerné qui ne partagent pas les mêmes points de référence historiques et culturels que les membres de la majorité rend plus difficile la justification des mesures d'affirmation culturelle collective qui avaient été la raison d'être originale des revendications nationalistes. En d'autres termes, deux des piliers de la vision nationaliste de Seymour, soit son principe inclusif, non-ethnique et son principe d'affirmation culturelle, militent pour des mesures différentes. La volonté de rallier autant de citoyens que possible à sa cause mène le nationaliste à édulcorer et à amincir la conception de la culture nationale qu'il met de l'avant, sans quoi il ne réussira pas à rejoindre ceux qui ne partagent pas avec lui un enracinement historique et culturel profond. Sa volonté de protéger sa culture contre l'effet d'érosion et d'assimilation que provoque l'impact d'autres cultures l'amène plutôt à vouloir limiter l'influence des "autres" sur la sphère publique, et dans la définition et la redéfinition de ce qu'est cette culture nationaliste. Admettons, avec Fernand Dumont, que l'origine *historique* de tout mouvement nationaliste remonte à la volonté d'un groupe relativement homogène d'un point de vue culturel et ethnique d'assurer sa survie et son épanouissement. La présence de plus en plus importante au sein de la société concernée de citoyens d'autres horizons culturels et ethniques obligera les responsables de ce mouvement, soucieux de pouvoir se prévaloir d'une aussi vaste base de légitimité populaire que possible, à se donner une conception de la culture qui n'exclue au moins pas d'emblée les membres de ces communautés. Mais il est utopique de s'attendre à ce que la volonté d'affirmation culturelle plus spécifique qui avait été à l'origine du mouvement disparaisse complètement.

Il me semble que cette tension se manifeste clairement dans la pratique des gouvernements nationalistes. Je ne citerai qu'un exemple, celui du traitement de la minorité nationale anglophone par les gouvernements nationalistes québécois des dernières années. Seymour maintient que sa conception du nationalisme est, contrairement au nationalisme canadien, ouvert au principe de la multinationalité (voir le point ii de sa brève esquisse du nationalisme). On peut donc s'attendre à ce qu'un nationaliste québécois adhérant à la conception du nationalisme que préconise Seymour soit plus généreux envers les communautés nationales minoritaires que le Canada l'a été à l'endroit de la "minorité" nationale québécoise, qu'il lui reconnaisse les droits et les prérogatives que le Canada anglais aurait depuis toujours refusés aux Québécois au sein de la fédération canadienne. Et la rhétorique du Parti Québécois sur la communauté anglophone semble aller dans le sens d'une telle reconnaissance: l'État québécois doit, nous dit-on, reconnaître l'intégrité communautaire et institutionnelle de la minorité nationale anglophone. Le principe inclusif du nationalisme québécois se trouve bel et bien affirmé. Mais dans la pratique, il semblerait que le principe d'affirmation culturelle soit encore dominant, exprimé principalement par le maintien, après près de 20 ans, de la Charte de la langue française qui, dans son application à la communauté anglophone, fait de la rhétorique inclusiviste du gouvernement un ensemble de formules creuses. Si l'on reconnaît, dans les faits plutôt que simplement dans la rhétorique, que la communauté anglophone constitue une

communauté nationale à plein titre, cette reconnaissance ne devrait-elle pas se traduire par un droit aux mêmes outils utilisés par d'autres communautés nationales, et en particulier la communauté nationale majoritaire francophone, afin d'assurer la survie et l'épanouissement de leurs propres communautés? Ne devrait-elle pas, par exemple, avoir le droit de puiser, comme la communauté nationale francophone, au sein du bassin d'immigrants afin de maintenir sa viabilité démographique et institutionnelle? Peut-on justifier qu'il existe tant de restrictions officielles sur la présence de l'anglais sur la place publique, et ce, même dans les quartiers de Montréal majoritairement anglophones? Le caractère sacro-saint que prend depuis un certain temps la loi 101, mesure originellement adoptée à regret pour un laps de temps limité par le gouvernement de René Lévesque, laisse penser que bon nombre de nationalistes québécois répondraient par la négative à ces deux questions, et que la tension que j'ai évoquée plus haut entre l'inclusivité et la volonté d'affirmation culturelle que tente de combiner la conception du nationalisme de Seymour est, dans un cas comme celui-là, loin d'être résorbée.

On me répondra que les communautés nationales ont des droits différents dépendant de leur statut minoritaire ou majoritaire. Au Québec, les francophones constituent le groupe national majoritaire, et il serait donc naturel qu'ils aient des droits que ne possèdent pas les communautés nationales minoritaires. Mais ce serait là une incompréhension totale de ce qu'est un droit, qu'il soit individuel ou collectif. Les droits sociaux et politiques ont été conçus justement pour protéger les individus et les minorités contre la tyrannie de la majorité. En démocratie libérale, il y a certaines choses que la majorité ne peut pas faire, même si elle a l'avantage du nombre. Si les pouvoirs et prérogatives que réclame la communauté nationale francophone sont justifiés en vertu de droits collectifs qu'elle posséderait en tant que nation, ils doivent être reconnus, en vertu des mêmes considérations, aux autres groupes nationaux. Un nationaliste québécois devrait d'ailleurs reconnaître la force de cet argument, puisque c'est justement celui qu'il met de l'avant depuis toujours, et ce en dépit de son statut minoritaire, au sein de la fédération canadienne.

Le texte de Seymour passe sous silence la question de savoir comment ces deux aspects de sa vision du nationalisme pourraient être conciliés. Mais c'est justement cette tension qui, me semble-t-il, empêche un bon nombre de citoyens anglophones, allophones et autochtones de se rallier à la cause souverainiste. S'il veut réellement se faire le porte-parole d'un nationalisme qui viserait «tous les Québécois, c'est-à-dire tous les individus vivant sur le territoire du Québec, et non plus les "Canadiens-français"», il se doit de nous dire comment il espère résoudre à cette tension qui me semble inhérente à sa conception du nationalisme. ♦

Question nationale : Réponse de M. Seymour

Michel Seymour

Département de philosophie
Université de Montréal

Je reprends les arguments de Daniel Weinstock point par point. La typologie des nationalismes en nationalisme civique et nationalisme ethnique est assez courante, mais elle n'est pas la seule. C'est le fait d'une certaine orthodoxie que d'en rester à cette opposition sans chercher à penser plus rigoureusement la complexité du phénomène. À côté de ces deux conceptions, il existe, par exemple, la conception américaine selon laquelle la nation est «un rassemblement de communautés ethniques». (Voir *Le Monde*, Vendredi 31 mars, 1995, p.8) Et il en existe beaucoup d'autres. Il faut, en somme, éviter en ces matières de véhiculer une vision stéréotypée des choses. Autrement, on ne fait que reproduire une certaine langue de bois et reconduire l'ordre établi. La définition de la nation que je propose ne cherche pas à «réunir les avantages et d'écarter les désavantages des conceptions plus traditionnelles». Elle cherche seulement à se rapprocher du phénomène complexe de la nation et à le comprendre.

Le ROC (dans mon dialecte, le ROC est le *rest of Canada* après que l'on ait retranché la nation québécoise, la nation acadienne et les Premières Nations) adhère de plus en plus à une conception civique de la nation. Il semble que l'on assiste depuis une trentaine d'années, notamment sous l'influence de Pierre-Eliot Trudeau, à un nationalisme qui se veut exclusivement civique. La création d'un seul et unique centre économique, le rapatriement de la Constitution, l'inclusion d'une charte des droits, le rejet de l'Accord du Lac Meech, l'entente de juillet 92 des neuf premiers ministres et du fédéral autour d'un sénat triple E et du principe de l'égalité des provinces, tout cela constitue les moments forts qui ponctuent l'histoire récente du Canada et conduit le ROC vers la transformation de l'État souverain canadien en un État unitaire. *These are the hard facts.*

Pourquoi la nation québécoise est-elle exclue? La réponse est que le ROC conçoit la nation comme civique et ne se conçoit donc pas lui-même comme une nation. Le ROC identifie la nation canadienne à l'État souverain, sa constitution, sa charte, ses institutions, ses politiques de multiculturalisme et de bilinguisme, ainsi qu'à ses programmes sociaux. À tout cela, il faut ajouter aussi, bien sûr, l'existence de cultures anglophone et francophone, au sens restreint et non identitaire du mot «culture». Il ne s'agit pas là d'un «procès d'intention» de ma part, mais plutôt d'une tentative de rapporter les propos de

nombreux Canadiens. Combien de fois a-t-on entendu dire que ce qui différencie les Canadiens des Américains, c'était précisément les programmes sociaux, les politiques spécifiques et les institutions canadiennes comme telles? Mes «assises empiriques», ce sont les faits que je viens de relater et qui sont admirablement bien décrits dans de nombreux ouvrages comme, par exemple, celui de Guy Laforest, *Trudeau et la fin d'un rêve canadien*, Sillery, Septentrion, 1992.

Seulement, je crois que le nationalisme civique entraîne aussi très souvent l'exclusion. C'est ce qui risque de se produire si l'on n'admet pas que les nations existent indépendamment des États souverains. Si l'on réduit la nation à la nation civique, on est dans l'impossibilité de dire que les communautés autochtones sont des nations, que les nations sous domination coloniale sont des nations, et que les Québécois et Québécoises forment une nation. Or il faut reconnaître que les nations existent indépendamment du fait d'être souveraines. Le Canada, la Belgique, l'Espagne et la Suisse sont des États qui, dans les faits, ont une composition multinationale qu'ils le reconnaissent ou non. Mais lorsqu'une majorité au sein d'un groupe se conçoit elle-même comme formant avec les autres une seule nation entendue au sens civique de l'expression, elle risque de pratiquer l'exclusion et de faire entrer de force tous les groupes dans un carcan juridique. Et c'est justement ce genre d'exclusion qui est survenue par le rapatriement de la Constitution dont les Canadiens sont apparemment si fiers. Le Canada a alors tenté d'imposer un ordre constitutionnel au Québec. *No one should cheer*. Ce rapatriement fût fait sans le consentement du Québec et de son Assemblée nationale. C'est un peu comme si le Canada s'était alors séparé du Québec. Dans les faits, le Québec a en effet été exclu de la famille constitutionnelle.

Le ROC ne se conçoit pas comme appartenant à un pays multinational et, loin de se doter d'un système qui refléterait la «diversité profonde» qui le compose, il a fait en sorte que le Canada soit progressivement transformé en un État unitaire. Un certain nombre de Canadiens ont cependant commencé à dire, en dépit de la difficulté qu'a le ROC à l'admettre, que le Canada est en fait multinational. (Voir, par exemple, les travaux de Charles Taylor, Will Kymlicka, Kenneth McRoberts et Phil Resnick) Weinstock semble lui-même reconnaître «la dualité nationale» du Canada. (J'y ajouterais pour ma part les Premières nations et la nation acadienne).

Voilà donc les données du problème : le ROC s'est orienté de plus en plus dans la direction d'un État unitaire qui procède d'un nationalisme civique alors que, dans les faits, le Canada est caractérisé par une diversité profonde. La question se pose : comment se fait-il que le ROC ne se conçoit pas comme une nation à part entière alors qu'il l'est? Weinstock peut-il nous dire pourquoi? Il n'est pas nécessaire d'invoquer un inconscient collectif ou une mauvaise hypothèse scientifique pour admettre l'explication que j'avance, contrairement à ce que Weinstock suggère caricaturalement. Le ROC ne croit pas sincèrement et

consciemment qu'il constitue une nation définissable en termes de langue, de contexte de choix et de territoire et c'est parce qu'il se croit, à tort à mon avis, trop proche des Américains sous ce rapport. Mais puisque dans les faits ce sont là les caractéristiques qui définissent une nation, les Canadiens sont alors conduits à occulter ce qui fait de leur propre groupe une nation à part entière. Puisqu'ils ne se reconnaissent pas eux-mêmes comme une nation, et qu'ils adhèrent à la nation civique canadienne, ils ne voient alors pas de raison de ne pas y inclure les Québécois.

Avoir sa propre constitution, avoir sa propre Charte, ses propres programmes sociaux et ses propres politiques, telles sont les grandes lignes du projet «national» canadien. Il ne se différencie pas beaucoup de celui des Américains en ce qui a trait au contenu de la Charte et de la Constitution, mais il se différencie au moins concernant les institutions, les programmes sociaux et les politiques, ainsi que par le fait que la Constitution et la Charte sont sa propre Constitution et sa propre Charte. Les Canadiens n'ont pas voulu se différencier trop des Américains, au point d'en arriver à reconnaître la diversité profonde qui compose le Canada, et c'est peut-être parce qu'ils y voyaient un danger pour l'«unité nationale». Mais pour que mon hypothèse soit valide, il n'est pas nécessaire que l'État souverain du Canada soit en tout point différent des USA. En identifiant la nation canadienne à un État souverain et à ses institutions, les Canadiens se démarquent suffisamment des Américains même si ce n'est pas comme le voudrait Charles Taylor. En somme, le contre-exemple offert par Weinstock ne parvient pas à falsifier le tableau d'ensemble que je brossais. Son «objection philosophique décisive» tombe donc à plat.

Mais au fond, l'explication des raisons profondes entraînant l'exclusion de la nation québécoise est de peu d'importance dans la conjoncture présente. La seule chose qui importe est que, de fait, la nation québécoise soit exclue. La conception selon laquelle le Canada origine de plusieurs peuples fondateurs n'est plus retenue par le ROC. Mais il y a bel et bien plusieurs peuples ou nations au sein du Canada. Si Weinstock est d'accord avec Charles Taylor et les autres sur ce point, comme il semble l'être, et qu'il est d'accord aussi pour dire que le Canada est «trop calqué sur l'individualisme et le procéduralisme américain», comme il semble l'être, alors il devrait être d'accord pour dire qu'il y a bel et bien exclusion de la nation québécoise par le ROC. Et voilà un tout premier argument pour que le Québec ait une motivation rationnelle d'adhérer à la souveraineté. Ce n'est pas un argument rhétorique, c'est un fait que les Québécois ont depuis toujours cherché à fonctionner à l'intérieur d'un système fédéral multinational. Et c'est un fait que les Canadiens refusent désormais définitivement cette option. Tirez vos propres conclusions. La plupart des souverainistes québécois seraient d'accord avec le principe d'un fédéralisme multinational. Mais après plus de trente ans d'échecs constitutionnels, la plupart des fédéralistes ne sont pas encore capables d'admettre la légitimité

d'un réaménagement de l'union politique Québec-Canada qui puisse s'accomoder de la souveraineté du Québec. Se braquer de cette manière, c'est faire preuve de dogmatisme.

La résistance de la communauté anglophone à l'égard du projet national québécois s'explique non pas par les torts qu'ils subissent de la part de la majorité, comme le laisse entendre Weinstock, mais d'abord et avant tout par le fait qu'ils veulent rester Canadiens. Ils ont un attachement profond et sincère au Canada tel qu'il est. C'est une attitude bien naturelle qu'il faut comprendre et respecter. Je rejette donc totalement les propos de Pierre Bourgault à l'effet que le vote des anglo-québécois contre la souveraineté serait un vote raciste. La même remarque vaut pour les propos de Philippe Paré. C'est une bonne chose que les partis politiques les aient rabroués. Weinstock peut bien énumérer des noms de personnalités québécoises qui entretiennent l'exclusion à l'endroit de nos minorités, à défaut de pouvoir exploiter le programme officiel du Parti Québécois, mais cela ne se compare pas à la liste des partis politiques fédéraux qui entretiennent officiellement une politique de fermeture et d'intransigeance à l'endroit de la nation québécoise. Quant à l'opposition de Bernard Landry à l'égard de la politique du multiculturalisme, je dois dire que je la partage. Elle convient peut-être au Canada, mais elle ne convient pas au Québec. On peut la critiquer sans se faire passer pour un raciste, j'espère? Cette politique peut traduire une certaine générosité de la part des Canadiens, mais elle comporte aussi plusieurs avantages politiques que l'on ne peut passer sous silence. Cela permet simultanément aux Canadiens de bien paraître sur la scène internationale, de se démarquer des Américains et de leur politique du *melting pot* (attention, je ne veux surtout pas suggérer que les Américains cherchent à faire fondre leurs immigrants dans une marmite!), de ne pas se penser comme une nation au sens où je l'entends, et de traiter la différence québécoise seulement comme un aspect de la «mosaïque canadienne». En somme, cette politique cache une fermeture face à la «diversité profonde» qui compose le Canada. Mais indépendamment de ce fait, on peut objecter que cette politique convient à une société qui a un pouvoir d'intégration naturel reposant sur la prédominance de l'anglais. Elle ne thématise pas explicitement la nécessaire intégration à la communauté d'accueil, mais c'est parce que cette intégration se fait d'elle-même sans avoir à être prise en charge par une politique.

La tension dont parle Weinstock entre le besoin d'«affirmation culturelle» et l'ouverture à l'égard des minorités est une tension avec laquelle je veux bien vivre. La réalité est faite de tensions et l'idée que l'on puisse parvenir à instaurer un système dans lequel de telles tensions n'apparaîtraient pas est une idée saugrenue, sinon dangereuse. Selon cette conception, il faudrait renoncer au droit du public à l'information parce qu'il entre en tension avec le droit à la vie privée! Le nationalisme que j'ai cherché à définir devrait conduire les Québécois francophones à continuer d'être plus généreux à l'endroit de leur minorité

nationale que le ROC ne l'a été à l'égard de sa minorité nationale, à savoir celle des Canadiens français vivant à l'extérieur du territoire québécois. Contrairement à ce que laisse entendre Weinstock, la situation symétrique est celle qui concerne le rapport du ROC avec les francophones vivant sur le territoire du ROC et non avec la nation québécoise. Cette dernière n'est pas une minorité nationale mais une nation. Quand on fait la comparaison qui s'impose, l'on constate que le Québec se comporte mieux à l'égard de sa minorité. Si Weinstock s'inquiète du sort de la minorité anglophone du Québec, c'est sans doute par peur de la voir s'effriter, se désintégrer, s'assimiler. Mais tous s'entendent pour dire que l'assimilation est galopante pour les Franco-canadiens presque partout au pays, alors qu'aucun chiffre n'indique que telle soit la situation au Québec. Il y a aussi un engagement formel de la part du parti au pouvoir à maintenir les droits de la minorité anglophone dans la perspective d'un Québec souverain. Le ROC a lui aussi une telle responsabilité à l'endroit de sa minorité nationale francophone. Le fait que plusieurs Canadiens prétendent que les droits de cette minorité nationale ne seraient plus assurés au sein du ROC après la victoire du OUI en dit long sur leur propre sens des responsabilités.

Weinstock parle d'hypothèse scientifique, mais il devrait regarder les chiffres au lieu de se laisser convaincre par des ouï-dire. La baisse dans la clientèle étudiante au sein des écoles primaires et secondaires anglophones du Québec semble être due au fait que la communauté anglophone ne récupère plus autant qu'avant les enfants d'immigrants qui arrivent sur le territoire québécois. Cette baisse résulte donc, peut-être, du rééquilibrage nécessaire provenant de l'intégration des enfants d'immigrants à la langue commune. Les plus récents chiffres indiquent que la baisse de la fréquentation des élèves dans les écoles anglophones s'est arrêtée, ce qui tend à confirmer que cette baisse résulte de la correction d'une injustice passée, celle qui faisait de l'anglais la langue d'intégration des immigrants au Québec. Pour ce qui est de l'assimilation des immigrants, on doit dire qu'ils sont plus nombreux dans le ROC à parler régulièrement l'anglais à la maison (50%). Au Québec, 60% des immigrants parlent régulièrement une autre langue que le français ou l'anglais à la maison. Ensuite, depuis les trente dernières années, ceux qui changent de langue ont joint autant la communauté anglophone que la communauté francophone. Certes, de 1976 à 1991, près de 70% des immigrants qui ont changé de langue parlent régulièrement le français à la maison, mais cela veut dire aussi que la communauté anglophone a un pouvoir assimilateur (30%) qui est plus grand que ce qu'il devrait être (15%), du moins si l'on s'en tient à la proportion de la population qu'elle représente. Dans les faits, elle puise donc, comme la majorité francophone, «au sein du bassin d'immigrants afin de maintenir sa viabilité démographique et institutionnelle». Par ailleurs, quand Weinstock parle de «tant de restrictions officielles sur la présence de l'anglais sur la place publique», je ne sais pas exactement de quoi il parle. À l'entendre, c'est comme si la loi 86 n'avait jamais été votée.

On cherche à blâmer le Québec concernant sa loi linguistique, mais ce dernier n'a fait que judiciariser une intégration qui ailleurs au pays se fait sans loi. En dépit de cette loi, l'intégration à la langue commune se fait très difficilement au Québec. Sans aucune loi, l'assimilation va bon train dans le ROC. Weinstock tombe ici dans un panneau bien connu. Il se réfugie dans les principes abstraits d'égalité pour critiquer des lois qui visent à rééquilibrer les choses et à réaliser ces principes d'égalité dans la réalité. Et pendant tout ce temps, il ne dit rien contre les faits accablants d'assimilation partout ailleurs au pays.

En suggérant que la minorité nationale anglo-québécoise devrait avoir les mêmes droits que la nation québécoise, Weinstock met le doigt sur un différend fondamental entre nous deux. Je crois qu'il ne faut pas confondre les droits des minorités nationales avec ceux des communautés issues de l'immigration, pas plus qu'avec ceux des nations. Il s'agit de groupes ayant des besoins différents. Weinstock ne devrait pas confondre les minorités nationales et les nations. Les premières sont le prolongement d'une nation voisine, se perçoivent de cette façon, elles sont minoritaires au sein d'une autre nation, mais ont aussi joué un rôle historique important au sein de cette autre nation. Les nations, par contre, sont comme je l'ai dit dans ma définition. Je crois que Weinstock n'a pas bien saisi cette définition. Lorsque j'ai parlé de la reconnaissance du caractère multinational du Québec, ce n'était pas en pensant à la minorité nationale anglophone mais en pensant aux onze Premières Nations que l'on trouve sur son territoire. La présence sur le territoire québécois d'une majorité francophone et d'une minorité anglophone n'est pas ce qui révèle le caractère multinational du Québec, mais plutôt son caractère «multiculturel» entendu au sens de la diversité profonde. La nation québécoise a des droits que n'a pas sa minorité nationale anglo-québécoise, comme par exemple un droit à l'autodétermination. Pour ce qui est des droits de cette minorité nationale, rien n'indique qu'ils soient brimés. Quand on consulte les plus récentes études comme celles de Charles Castonguay (*L'assimilation linguistique : mesure et évolution 1971-1986*, Québec, Les publications du Québec, no 41, 1994) et de Marc Termote (*L'avenir démolinguistique du Québec et de ses régions*, Québec, Les publications du Québec, no 38, 1994) faites pour le compte du Conseil de la langue française, on est même amené à tirer des conclusions très différentes de celles de Weinstock. Je me permets donc d'émettre le vœu que dans toutes ces discussions sur la question nationale, l'on s'en tienne dorénavant le plus possible aux faits et non aux rumeurs ou aux perceptions. ♦

L'amour des lois

Georges Azzaria

Bachelier en sciences juridiques de l'UQAM
et étudiant à la maîtrise en philosophie
à l'Université de Montréal.

LA PERTE DE SENS DES LOIS: REPÈRES*

L'amour des lois: la crise de la loi moderne dans les sociétés démocratiques, colloque international en théorie du droit organisé par Pierre Robert (Sciences juridiques, UQAM), Josiane Boulad-Ayoub (Philosophie, UQAM) et Bjarne Melkevik (Droit, Université Laval). Ce XIVe Colloque interdisciplinaire de la Société de philosophie du Québec s'est tenu à l'Université du Québec à Montréal du 26 au 29 avril dernier et réunissait une trentaine de spécialistes, historiens, sociologues, philosophes et juristes.

*Ce texte a déjà fait l'objet d'une publication dans le *Journal du Barreau*, vol. 27, no 10, 1er juin 1995.

Placé autour du thème de la crise de la loi dans les sociétés démocratiques, le colloque abordait plus particulièrement le rapport entre les citoyens et la loi et les transformations du système juridique. Cet exercice a alimenté la réflexion sur les enjeux de la perte de sens des lois, en y analysant ses symptômes, origines et remèdes. La multiplicité des conférences et des points de vue soumis sera ici résumée en trois thèmes centraux.

L'AMOUR DES LOIS

Le colloque a fait une large place à Montesquieu et à l'idée de la loi comme intention commune; la loi est objet d'amour parce qu'elle incarne le juste et représente la volonté générale. Mais la loi impose aussi un rapport de soumission, rapport qui n'est pas d'emblée naturel ou amoureux mais conventionnel, à travers lequel on peut tout de même aimer la loi. Jean-Fabien Spitz (Philosophie, Paris X-Nanterre) a souligné l'identité entre l'amour des lois et la liberté chez Rousseau, en reprenant la thèse du penseur français qui démontre que l'amour de soi est constitutif de l'amour des lois. Chez Rousseau, l'amour des lois est la seule forme que peut prendre un amour de soi éclairé; s'aimer soi-même c'est aimer la liberté et à cet égard la loi est la seule instance qui permette de vivre comme être libre, c'est-à-dire comme être vivant en dehors de l'état de nature. Se déploie

ainsi la volonté de changer l'être humain en citoyen, dans les limites de la raison publique, afin de le soustraire à la dépendance de la volonté d'autrui, source du malheur. Ce postulat est repris dans ses grandes lignes par le discours révolutionnaire français du dix-huitième siècle qui, comme l'a noté **Serge Leroux** (Histoire, UQAM), s'ingénie à régénérer l'être humain par les lois pour en faire un citoyen, avec comme postulat que les bonnes lois font les bonnes mœurs. À cet égard et comme l'ont soutenu nombre de conférenciers, l'éducation joue un rôle crucial car elle seule peut indiquer le chemin qui mène de la nature humaine à la citoyenneté.

Le rapport aux lois se transforme au vingtième siècle et **Christophe Grzegorzczak** (Droit, Université de Saint-Quentin) l'explique par un parallèle entre les ambiguïtés qu'entretiennent les lois scientifiques et les lois juridiques à travers l'histoire. Ainsi, au dix-septième siècle, la thèse voulant que les phénomènes découlent de la nature des choses dominait; à cette époque on aime une loi, tant scientifique que juridique, parce qu'elle est sûre, parce qu'elle met de l'avant une régularité et une prévisibilité. À notre siècle cependant, la nature est postulée comme impénétrable, la science décrivant de moins en moins le réel. Cette relativisation de la connaissance scientifique a des effets sur le droit car, ne pouvant plus être définie *a priori*, la loi est jugée sur ses conséquences et ses effets. **Marie-Anne Frison-Roche** (Sociologie-juridique, Paris II) a ainsi insisté sur le fait que l'amour des lois est intéressé, à savoir qu'on peut aimer certaines lois sans aimer l'ensemble des lois ou encore la loi dans l'abstrait. On aime les lois dans lesquelles on retrouve son intérêt ou une utilité quelconque et cela est particulièrement vrai au sujet des lois économiques, où chaque intervenant trouve une parcelle lui convenant. Pour sa part, **Stamatos Tzitzis** (CNRS, Paris) a ajouté que l'amour des lois ne peut exister actuellement parce qu'en entrant dans un rapport utilitaire avec la loi, on néglige la densité ontologique de l'être humain dans laquelle l'amour des lois se retrouve.

H.W. MacLauchlan (Droit, Université du Nouveau-Brunswick) a recoupé le rapport contemporain des citoyens aux lois sous trois fonctions, soit celles d'éducation, de consultation et de livraison. Cette dernière fonction, qui concerne la manière par laquelle la loi est livrée aux citoyens, témoigne du fait que le processus législatif n'est pas seulement une mécanique de production, mais qu'il doit aussi s'analyser via son mode d'accessibilité au public. Il ne faudrait cependant pas chercher un amour romantique des lois derrière cette pratique; en effet, comment aimer un dépliant bureaucratique, un discours sur le budget ou une banque de données? **Paule-Monique Vernes** (Philosophie, Aix-en-Provence) s'est quant à elle demandée d'où venait cette exigence d'instituer l'amour des lois comme une vertu politique. L'appareil politique ne nous guidant pas d'office vers l'amour législatif, reste à savoir s'il faut absolument concilier amour et loi, si en fait nous avons besoin d'aimer les lois pour fonctionner comme corps politique.

LE CAS DU CANADA

Disséminées à travers le colloque, les communications ayant trait au Canada ont exemplifié le propos de la transformation de la fonction et du sens de la loi. **Daniel Mockle** (Sciences juridiques, UQAM) a analysé le passage du légicentrisme, du culte de la loi et des institutions parlementaires, à l'État de droit, où s'observe une perte de l'autorité parlementaire au profit notamment des juges. Au Canada, jusqu'en 1982, c'est le droit statutaire qui détermine les normes, mais depuis on constate une relativisation de la loi, cette dernière étant contestée comme source première du droit. La loi est concurrencée, la puissance du Parlement étant encadrée par le droit. Il ne s'agit pas d'une stricte opposition entre juges et Parlement, mais d'une recomposition de la légitimité au profit d'une formulation plus jurisprudentielle qui relativise d'autant la puissance de l'État légicentrique.

Les conséquences sont multiples et tendent vers une perte de stabilité de la loi et un repositionnement de la question de la volonté générale comme facteur de création du droit. Aux dires de **Jules Duchastel** (Sociologie, UQAM), la représentation identitaire, c'est-à-dire la création par l'État d'une représentation de la nation, passe, avec la Charte de 1982, de principes universalistes à la mise en place d'une citoyenneté particulariste. La Charte consacre ainsi la logique du spécifique qui fragmente les citoyens en groupe d'ayant-droits. Selon **Gary Caldwell** (Sociologie, Bishop University), cette modification de la culture politique commune emporte aussi comme conséquence le passage obligé par le juridique pour obtenir justice. De même, les transformations juridiques annoncent le retrait de la connaissance historique de sa culture pour faire valoir ses droits et donnent naissance à l'idée que pour être loyal il suffit de respecter la loi.

LA FABRICATION DE LA NORME

Partant du constat qu'une norme n'est pas donnée mais qu'elle est socialement construite, le colloque a aussi traité du prolongement de l'État de droit dans un État communicationnel. Ce prolongement implique une recomposition de la façon de penser la modernité juridique et peut voir une issue du côté du modèle participatif théorisé par le philosophe allemand Jürgen Habermas. **Bjarne Melkevik** (Droit, Université Laval) a fait écho à cette théorie où la notion de pouvoir s'efface au profit d'une procédure de délibération qui mène ultimement au consensus normatif. **Emmanuel Decaux** (Sciences juridiques, Paris X-Nanterre) a rappelé qu'un tel consensus n'allait pas de soi, en évoquant les tentatives de ceux qui cherchent à dégager un langage commun et à créer un espace juridique européen et qui se butent, notamment, à l'irréductibilité de certaines expériences nationales. L'harmonisation normative pose aussi problème lorsque l'on se penche sur la généalogie de la quête de

la formulation d'une loi parfaite, quête qui demeure inachevée, comme l'a soutenu **François Ost** (Facultés universitaires Saint-Louis, Bruxelles), vu l'hétérogénéité inscrite dans l'histoire.

Ainsi, la constitutionnalisation du juridique, la transformation de la fonction de juger et la déformalisation des modes de résolution des conflits, mettent en place, selon **Jacques Lenoble** (Droit, Université catholique de Louvain), la nécessité d'un réaménagement de la fonction de production et d'application de la norme. Un tel réaménagement va de pair avec une modification de la compréhension de la rationalité, avec les conditions de possibilité et les mécanismes mêmes de

production du sens. Problématiser ainsi le processus de fabrication de la norme, de manière à le faire correspondre à la crise des lois, implique d'aller jusqu'à reconstruire les modes d'appréhension du contexte à partir duquel on juge.

S'agissant de comprendre, tant d'un point de vue historique que dans une perspective contemporaine, la complexité des sociétés démocratiques, ce colloque a sans contredit établi le passage obligé que représente la réflexion en droit. Du coup, il a aussi su démontrer comment cette réflexion s'enrichissait de l'interdisciplinarité. ♦

Notes sur le renouvellement des adhésions et les changements d'adresses

La SPQ s'approche du cap des 500 membres et, bien sûr, il y a tout lieu de s'en réjouir. Toutefois, ce succès fait en sorte que la gestion de la liste de membres devient de plus en plus exigeante en termes de ressources et de temps qu'on doit y consacrer. Or, cette gestion serait considérablement facilitée si on arrivait à amoindrir deux problèmes récurrents. Précisons:

- Trop de membres ne renouvellent pas leur adhésion avant le 31 décembre, ce qui nous oblige à mettre en place des campagnes de rappels, tant par lettre que par téléphone.
- Trop de membres aussi ne nous avisent pas lors d'un changement d'adresse. En conséquence, plusieurs s'exposent à ne plus recevoir les publications de la SPQ et, éventuellement, à une radiation de la liste de membres.

Tout cela est une source de frustrations, tant pour les membres visés que pour les administrateurs de la SPQ (qui, rappelez-vous, sont généreusement bénévoles). Alors payez donc votre cotisation avant le 31 décembre et avisez-nous sans faute lorsque vous changez d'adresse. Ça nous ferait plaisir.

Amicalement,

le responsable du recrutement

La contribution éducative de la philosophie dans le Québec d'aujourd'hui et de demain

Mémoire de la Société de Philosophie du Québec

préparé dans le cadre de la tenue
des États Généraux sur l'Éducation au Québec
Août 1995

LIMINAIRE

Parmi les disciplines enseignées qui ont fourni aux Québécois et Québécoises 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 au cours classique au cours des deux années terminales, elle venait en quelque sorte couronner la formation des étudiants en développant leur capacité d'analyse et de réflexion personnelles, en exerçant leur jugement moral et en leur permettant de commencer d'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 maintenue dans le curriculum des nouveaux collèges d'enseignement général et professionnel. Cela n'a pas empêché cette discipline, qui se trouve, en Occident du moins, au fondement historique de toutes les autres, de faire régulièrement au Québec l'objet de remises en question. À la faveur de ces réexamens récurrents, l'enseignement de la philosophie a fait l'objet de nombreux ajustements, aussi bien au niveau collégial qu'au niveau universitaire, et c'est ce qui explique sans doute qu'encore aujourd'hui cette discipline intellectuelle occupe une place à part, une place qu'elle ne partage en fait, au niveau collégial à tout le moins, qu'avec de rares autres disciplines, les mathématiques, par exemple, et en particulier l'enseignement de la langue maternelle.

Il ne saurait être question que cette place lui soit aujourd'hui disputée. Nous allons, en effet, faire valoir que l'enseignement de la philosophie conserve toute sa pertinence au niveau postsecondaire. Mais nous irons plus loin, car nous allons réclamer que l'enseignement de la philosophie soit officiellement étendu aux niveaux primaire et secondaire. Depuis plusieurs années maintenant, la SPQ, fortement inspirée d'expériences et de travaux de recherches menés en particulier aux États-Unis, travaille au développement d'un cadre pédagogique qui permettrait à la philosophie de fournir à tous les élèves une occasion de formation supplémentaire que nous

en sommes venus à juger avec le temps tout à fait indispensable.

C'est de **formation fondamentale** qu'il sera question dans notre présent mémoire: s'il y a un souci que nous avons fait nôtre depuis plus de dix ans maintenant à la SPQ, c'est bien celui de faire la preuve que non seulement la philosophie constitue une discipline *incontournable* pour quiconque veut s'assurer une pleine maîtrise des valeurs qui l'informent, mais encore qu'elle s'avère une discipline proprement *irremplaçable* à ce chapitre puisqu'aucune autre qu'elle ne saurait être vue comme ayant pour objectif spécifique de fournir cette maîtrise globale.

Dans les trois sections qui suivent, nous allons précisément faire le point sur la place qu'occupe - ou que pourrait occuper, si l'on parle de l'enseignement primaire et secondaire - l'enseignement de la philosophie à chacun des paliers distincts de notre système d'éducation. Nous envisagerons donc, d'abord, le primaire et le secondaire, deux niveaux d'enseignement distincts que nous traiterons néanmoins ensemble; puis nous aborderons le niveau collégial, en nous satisfaisant ici de réexposer des positions qui ont été mises de l'avant à la faveur de ce qui s'est appelé par la suite la "Réforme Robillard"; enfin, nous préciserons nos vues sur la fonction de l'enseignement de la philosophie au niveau universitaire.

1. LA PHILOSOPHIE AUX NIVEAUX PRIMAIRE ET SECONDAIRE

1.1 La réforme de l'école élémentaire et secondaire

Les énoncés ministériels sur la réforme de la formation élémentaire et secondaire tablent sur une formation générale de qualité en tenant compte de trois aspects essentiels: 1- en incluant plus que le "savoir lire, écrire, compter", la formation générale incorpore des connaissances de base dans les principaux domaines de la culture; 2- elle va de pair avec le développement des savoir-faire, compétences ou habiletés, dont la capacité d'analyse et de synthèse, le sens critique, le sens du travail méthodique et discipliné, la capacité de recueillir et de traiter l'information, le sens de la solidarité, la capacité de travailler en équipe; 3- elle appelle le savoir-être ou l'art de vivre, ce qui touche aux dimensions personnelle, sociale et éthique de la vie, ainsi qu'aux options spirituelles et religieuses, l'enjeu étant de former des individus et des citoyens capables d'affronter les défis sociaux et éthiques de notre temps.

Éduquer, dans ce projet de réforme, "c'est littéralement «sortir l'élève de lui-même» pour l'initier au fonds culturel commun de son peuple et de l'humanité entière en matière de langue, de sciences, d'arts, de technologie, de littérature, de façons de vivre, de valeurs et de sens à donner à la vie"¹. Menu principal mais non exclusif, la grille-matières actuelle peut recevoir des ajouts, selon l'ouverture créée par le ministère, ou se voir modifiée dans l'importance relative accordée aux matières. La tâche première de la réforme est de rendre plus explicite la formation générale qui traverse cette grille-matière, et de revoir à cette fin la cohérence de l'ensemble pour en dégager les fils conducteurs.

Comme le profil de sortie consiste à définir l'école par rapport à ses résultats en matière de connaissances, de compétences et d'attitudes, il faut se demander ce que les jeunes doivent savoir, savoir faire et savoir être à la fin des études secondaires. L'enseignement de la philosophie aux enfants contribuerait fortement à rencontrer les attentes ministérielles, plus particulièrement en ce qui a trait aux habiletés transdisciplinaires comme l'analyse, la synthèse, la pensée rationnelle, mais aussi en ce qui concerne les habiletés cognitives relatives à la pensée autonome, à la créativité et au sens critique. C'est pourquoi la SPQ recommande que cet enseignement soit implanté aux niveaux primaire et secondaire.

1.2 Le programme de philosophie pour enfants

Le but d'un éventuel programme de philosophie pour enfants, gouverné par les idéaux humains, serait de les amener à penser par eux-mêmes de manière plus pratique, raisonnable et juste, à l'aide de critères, et de leur insuffler le plaisir et l'habitude de la réflexion devant ce qui pose problème. Réflexive, rigoureuse et critique, cette formation viserait donc certains objectifs précis:

- 1- développer les habiletés à faire des inférences valides et à raisonner;
- 2- aider à voir les liens entre divers domaines et à faire des distinctions;
- 3- développer les habiletés créatives (la capacité de générer des solutions à un problème, la capacité d'inventer des scénarios dans le cours d'une problématisation, la capacité de distinguer des niveaux dans la résolution de problèmes)
- 4- aider à découvrir divers aspects d'une question, et à rechercher l'objectivité et la cohérence;
- 5- conduire à la recherche évaluative de raisons, d'explications et de principes;

¹. *Faire avancer l'école*, pp.18,19.

6- permettre de rendre plus significative l'expérience de la vie;

7- développer des attitudes personnelles, morales et sociales tels l'estime et la connaissance de soi, le respect de soi et de l'autre, l'ouverture aux différences et la sensibilité à l'environnement.

Le fil conducteur de la formation philosophique aux enfants est la sagesse comme fruit du bon jugement caractérisant la pensée critique. Adroite et responsable, celle-ci facilite l'exercice du jugement car elle s'appuie sur des critères, est auto-rectificatrice et sensible au contexte. Elle habilite l'enfant à donner de bonnes raisons pour justifier les opinions qu'il émet ou pour fonder les comparaisons qu'il établit. Outre la cohérence, la pertinence et la solidité de la pensée qu'elle sollicite, une telle formation conduit les enfants à assumer la responsabilité de leur propre pensée et, par extension, celle de leur action et de leur éducation. Elle les rend sensibles aux lacunes de leur démarche. Elle attire leur attention sur les circonstances et conditions particulières marquant les manières de penser ou de parler, et les aide à traduire en contexte les conclusions sur lesquelles ils doivent argumenter en considérant les limites qui affectent leur point de vue, les contingences dont ils doivent inmanquablement tenir compte et les contraintes qui s'exercent inéluctablement sur eux.

En voulant opérer le passage de l'apprentissage à la réflexion, on ne peut faire l'économie de la pratique philosophique auprès des enfants puisqu'ils doivent apprendre à penser par eux-mêmes à partir des savoirs disponibles, et à penser de manière adéquate, dans la mesure où c'est le bon jugement qui caractérise les interprétations fines des textes, la rédaction cohérente et équilibrée, la compréhension lucide et l'argumentation convaincante. L'amélioration attendue de la philosophie est celle d'accroître la quantité et la qualité des apprentissages que les élèves tirent de ce qu'ils lisent et perçoivent, et des apprentissages qu'ils expriment dans ce qu'ils écrivent et disent. L'objectif avoué est celle d'une prise en charge par l'élève de sa capacité d'apprendre.² Il a d'ailleurs été démontré que les élèves qui ont connu l'expérience Lipman ont de meilleurs résultats dans des disciplines comme le français, les sciences et les mathématiques.

1.3 La méthode de la philosophie pour enfants

Le programme de philosophie aux enfants procède essentiellement d'échanges en groupe, ce qui est la "communauté de recherche", sur les grands thèmes de la

² Matthew Lipman, *Pensée critique et philosophie pour les enfants*, tiré à part, IAPC, Montclair State College; Michel Sasseville, *Quelques aspects du programme de philosophie pour les enfants*, tiré à part.

philosophie, à partir de romans philosophiques conçus à l'intention des enfants et de guides pédagogiques assistant le personnel enseignant. L'orientation prise n'est pas d'apprendre la philosophie au sens traditionnel du terme, mais d'apprendre à penser de façon autonome, critique, créative et responsable: le but est d'encourager les enfants à penser philosophiquement, de manière rigoureuse, impartiale, objective, dans le respect des raisons avancées, afin que l'étonnement se traduise en réflexion, dialogue et expérience.

Le matériel du programme couvre la période allant de la maternelle à la fin de la formation secondaire. Il se distribue selon l'objet à l'étude ou l'habileté à développer:

Elfe : apprendre à établir des distinctions et des ressemblances (maternelle et première année);

Kio et Augustine : introduction à la philosophie de la nature (1^{ère} et 2^{ème} années);

Pixie : recherche du sens des mots, des situations, de soi, des autres, du monde et initiation à la logique informelle (3^{ème} et 4^{ème} années);

La découverte de Harry : introduction aux principales habiletés d'une pensée logique, en particulier aux règles de la pensée formelle (5^{ème} et 6^{ème} années); pièce maîtresse du programme;

Lisa : introduction aux problèmes éthiques et à la question des valeurs (début du secondaire);

Suki : introduction à l'esthétique et à l'écriture (milieu du secondaire);

Marc : introduction aux problèmes qui concernent la société et aux règles régissant la base de la bonne marche de cette société (politique) (fin du secondaire).

La méthodologie du programme permet aux enfants de se familiariser avec l'histoire des romans, d'en retenir les différentes idées et de les discuter. Chaque leçon procède en trois moments principaux: les enfants lisent à haute voix les passages désignés pour l'étude, ils relèvent les idées qui les ont marqués lors de la lecture, puis ils discutent de l'un ou de quelques-uns des thèmes qu'ils choisissent. Ce procédé crée la communauté de recherche qui consiste en une discussion et une réflexion en groupe où s'intègrent les apprentissages de l'ordre du savoir (le sujet de la discussion), du savoir-faire (les habiletés de pensée) et du savoir-être (les attitudes d'écoute, d'expression, de respect des autres, de recherche d'impartialité et d'objectivité, d'attention aux significations et aux nuances ainsi qu'aux contextes).

En développant le potentiel individuel des enfants, la communauté de recherche favorise aussi le développement de comportements spécifiques facilitant les habitudes intellectuelles. Elle conduit les enfants à accepter les remarques des pairs, à être capables d'écoute active, à pouvoir reformuler les points de vue d'autrui, à construire leur propre opinion à partir des idées des autres, à être ouverts aux idées nouvelles, à démontrer de la considération envers le droit de parole des pairs, à chercher la consistance et la cohérence dans l'argumentation sur un problème, à être capables de poser des questions pertinentes, à pouvoir énoncer les relations entre moyens et fins et entre causes et effets, à fournir par eux-mêmes et à demander aux autres des justifications pour tout énoncé, à se sentir à l'aise de concevoir et d'émettre des idées personnelles sans peur ni gêne.³

L'autonomie et le respect de l'autre à l'oeuvre dans la communauté de recherche, autrement dit la liberté et l'égalité, constituent les éléments fondamentaux de la philosophie libérale et de la vie démocratique. Ils sont véhiculés concrètement par l'exercice réel de dialogue offert aux enfants. Ces éléments posent les conditions de dignité des personnes que les enfants sont appelés à devenir et que l'éducation doit préparer. L'excellence recherchée dans la réflexion constitue ici l'occasion exigeante et sans cesse renouvelée de rendre les enfants raisonnables en augmentant méthodiquement leur capacité de penser et de connaître.

Cette excellence passe par la coopération entre élèves et entre élèves et enseignant-e-s. Il convient ici de souligner qu'une telle coopération modifie les attitudes des enseignant-e-s en ce qui a trait à leur vision du savoir et à leur approche pédagogique. L'idée à l'oeuvre est qu'un savoir se construit en communauté.

1.4 Situation actuelle la philosophie enseignée aux enfants

La philosophie aux enfants n'en est pas à ses premières armes. Outre le résultat de recherches témoignant d'avantages évidents quant au raisonnement logique, à la capacité de lecture, à la facilité de s'orienter dans la réalisation d'un travail, à l'habileté à résoudre des problèmes, à la flexibilité de la pensée, au comportement quotidien dans la classe, outre sa diffusion mondiale, dans au moins quarante pays, et les rencontres internationales qu'elle suscite, outre la création d'organismes internationaux voués à sa défense⁴, outre la mise sur pied d'un programme international de doctorat à l'Université Iberoamericana de Mexico, la philosophie aux enfants connaît

³. Marie-France Daniel, "Philosophie et communauté de recherche", dans *Philosophie et pensée chez l'enfant*, p.79. Référence explicite à Mme Ann-Margaret Sharp.

déjà une diffusion significative au Québec, diffusion accueillie tant par les enfants, leurs parents et les milieux enseignants.⁵

Pour citer quelques exemples, le programme est déjà implanté à la Commission scolaire Le Gardeur, aux Commissions scolaires de Victoriaville, des Cantons, de Chicoutimi, de Bellechasse, de Saint-Jérôme, des Mille-îles, à la Commission des écoles catholiques de Montréal, et à la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal. Le matériel fait l'objet de traductions et d'adaptations en plusieurs endroits. L'Université Laval offre des cours de formation à l'intention des maîtres. Et la récente création de l'Association québécoise de Philosophie pour enfants répond à un besoin de regroupement des efforts de recherche et de diffusion. Outre qu'elle organise des sessions de formation, elle voit à la diffusion et à la supervision de la philosophie pour enfants, notamment en organisant des rencontres entre personnes intéressées, dont des spécialistes de diverse provenance internationale. Une équipe de chercheurs du CIRADE, de l'UQAM, a par ailleurs été subventionnée par le ministère de l'Éducation pour élaborer du matériel scolaire (romans et guides d'accompagnement) sur la «Philosophie des mathématiques et des sciences», l'objectif étant de démystifier les mathématiques et les sciences et d'inciter les jeunes du deuxième cycle primaire à réfléchir sur les concepts et les problèmes mathématiques et scientifiques.

1.5 Modalités d'implantation de la philosophie pour enfants

L'implantation du programme de philosophie pour enfants peut se faire selon les modalités de l'intégration aux différentes matières ou de la substitution, au choix de l'élève. Dans le premier cas, elle vient informer l'apprentissage des différentes matières en introduisant une attitude réflexive et critique qui rend l'élève apte à questionner le sens des apprentissages et des savoirs. Dans l'autre cas, elle devient une matière spécifique offerte aux élèves qui la choisissent en lieu et place de la morale ou des sciences religieuses. Autre option, elle peut

⁴ L'ICPIC (International Conference on Philosophical Inquiry with Children) réunit des philosophes, des professeurs et des étudiants d'une quarantaine de pays qui s'intéressent à la philosophie pour enfants et qui utilisent le matériel créé par Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp.

⁵ Le programme de Lipman est arrivé au Québec il y a environ une quinzaine d'années et c'est au moins depuis une dizaine d'années que le CEPH (Comité de l'enseignement de la philosophie relevant de la Société de philosophie du Québec), notamment sous l'impulsion de Gérard Potvin (UdM), s'emploie à le découvrir et à le faire connaître, conjuguant ses efforts à ceux d'autres artisans tels qu'Anita Caron (UQAM) et Judy Kyle (CSPGM), deux pionnières, Michel Haguette (CECM), Pierre Lebus (CIRADE, UQAM), Michel Sasseville (UL), Louise Marcil (UdM), Marie-France Daniel et Robert Lavigne de l'Association québécoise de la philosophie pour enfants, et Gilbert Talbot (Collège de Jonquière) pour les applications collégiales du programme.

s'intégrer à une matière tout en demeurant spécifique. Ainsi en est-il actuellement de la formation philosophique intégrée au cours de français.⁶ La morale se prête aussi à cette formation mixte.

La diffusion de la formation philosophique ne saurait par ailleurs contourner la question de la formation des maîtres, qu'il s'agisse de ceux déjà en exercice ou des futurs diplômés. Compte tenu des objectifs assignés à l'enseignement de la philosophie pour enfants, la formation des maîtres doit être axée sur l'apprentissage de l'analyse réflexive de manière à ce que l'enseignement en classe donne lieu à l'élaboration de capacités analogues chez les enfants. Cette perspective est sans doute indissociable d'un processus de formation continue et elle exige de l'enseignant une motivation personnelle forte.

Encore ici, des options sont offertes au choix, et il conviendrait de les explorer plus avant. Soit que des professeurs des niveaux élémentaire et secondaire reçoivent la formation pertinente et développent l'habileté à utiliser le matériel pédagogique, soit qu'ils reçoivent dans leur classe un professeur de philosophie de formation spécialisée. Spécifiquement formés, dans le premier cas, ils assument la formation des élèves quitte à être assistés d'un professeur de philosophie. Dans le second cas, ils assistent l'intervenant en philosophie, étant acquis qu'en tant que titulaires de la classe, ils sont amenés à poursuivre le processus d'éveil et de prise de conscience amorcé pendant la période réservée à l'activité philosophique.

1.6 Recommandation de la Société de Philosophie du Québec

La Société de philosophie du Québec, appuyée par l'Association québécoise de philosophie pour enfants, réitère la position qu'elle émettait récemment à l'effet d'ouvrir un espace institutionnel à la réflexion philosophique aux niveaux de l'enseignement élémentaire et secondaire. La SPQ juge qu'en prévoyant une place spécifique à la philosophie et à l'intervention de personnes formées à cette fin, le triple objectif du renouveau de la formation sera mieux atteint, et ce, tant sur le plan de la diffusion du patrimoine culturel commun que sur le plan du développement des habiletés de pensée ou des préoccupations éthiques à l'endroit des exigences de la vie

⁶ À l'heure actuelle des cours de philosophie se donnent à l'intérieur des cours de français, à raison d'une heure par semaine, et les enseignants comme les parents y voient un outil complémentaire contribuant aux apprentissages en français et à l'intégration des autres matières. En effet, à l'aide du matériel de *Philosophie pour enfants*, les jeunes explorent les concepts relatifs à chacun des domaines étudiés dans chacun des romans (science, recherche du sens, logique informelle, logique formelle, éthique, écriture et esthétique, relations interpersonnelles et sociales). La réflexion philosophique en groupe sur ces notions permet le développement d'habiletés de pensée relatives au raisonnement, à la formation de concepts, à la recherche et à la traduction.

individuelle et collective. Enfin, 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.

2. LA PHILOSOPHIE AU NIVEAU COLLÉGIAL

Au chapitre de l'enseignement collégial, nul ne s'étonnera de ce que la Société de Philosophie du Québec épouse les positions défendues par le regroupement des professeurs de philosophie des collèges (ex-Coordination provinciale). Nous pensons, en effet, que les cours de philosophie sont un moyen privilégié d'assurer l'éducation de la personne, du citoyen et du travailleur en permettant l'acquisition non seulement d'une culture générale mais surtout d'une formation fondamentale. De plus, nous croyons également que le cadre de la formation générale en philosophie tel que défini par les devis ministériels actuels doit être revu et modifié afin de rendre possible l'acquisition d'une véritable formation fondamentale. Cet avis mérite cependant d'être étayé davantage et assorti de recommandations complémentaires, et c'est ce à quoi nous nous emploierons dans les pages qui suivent.

La SPQ s'est constamment préoccupée de la remise en cause du statut de l'enseignement de la philosophie dans les collèges. La réforme qui a suivi le dépôt du rapport du Conseil des Collèges⁷ a amené une diminution du nombre de cours de philosophie dans l'enseignement collégial, et ceci sans justification plus approfondie que le recours allusif à l'opinion ou à la prétendue « difficulté à établir des consensus sur l'orientation de l'enseignement de la philosophie » (p. 149, § 2 du rapport). Disons que c'était pour le moins faire bon marché de l'histoire dynamique qui a marqué, dans les milieux de notre discipline, la constante réflexion aussi bien sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial de la philosophie que sur la contribution de cet enseignement à la formation du citoyen et à l'évolution de notre société. En témoignent, depuis bientôt vingt-cinq ans, les nombreux colloques, états généraux,

consultations, articles, textes, documents, livres, rapports, analyses, numéros spéciaux de revues spécialisées, etc., traitant précisément de ces questions importantes, publications que tout un chacun peut aisément se procurer⁸.

Il est en quelque sorte étrange qu'il ait fallu régulièrement rappeler à une communauté singulièrement oublieuse la nécessité vitale de maintenir dans son intégrité l'enseignement de la philosophie comme pièce essentielle à la formation des jeunes membres de cette communauté au niveau postsecondaire. Dans cette section de notre mémoire, nos objectifs sont simples: nous aimerions dire comment nous comprenons la notion de *formation fondamentale* et quelle est, à cet égard, la contribution de l'enseignement de la philosophie. Cela étant, nous toucherons aussi à deux problèmes connexes: l'approche par programme et l'évaluation.

2.1 Philosophie et formation fondamentale

On s'entend en général aujourd'hui sans problème pour accorder une grande importance à la question de la formation dite « fondamentale ». Ainsi que le Rapport du Conseil des Collèges le soulignait déjà, l'expression « formation fondamentale » ne renvoie pas à une notion précise universellement reconnue: il n'y a pas de consensus sur ce que devraient être les composantes d'une formation fondamentale. Plutôt que de s'engager dans une polémique, les auteurs du rapport proposent plus lucidement une « définition » de ce que devrait comporter la formation fondamentale au collège, qui se résume en neuf composantes qu'il vaut la peine de reprendre ici. Ces neuf composantes, incidemment, visent toutes l'acquisition d'habiletés cognitives générales à savoir:

- les capacités intellectuelles génériques et supérieures;
- la maîtrise de la langue en tant qu'outil de communication et de pensée;
- les méthodes de travail intellectuel;
- l'autonomie dans la poursuite de la formation;

⁷ *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Gouvernement du Québec, 1992.

⁸ Signalons, entre autres, que les premiers « États Généraux de la philosophie au Québec » ont donné lieu à la publication d'un ensemble d'articles et d'études dans *Philosophiques* XIII, 2 (automne 1986). *La Formation fondamentale. Tête bien faite ou tête bien pleine?*, Actes du XI^e colloque interdisciplinaire de la Société de philosophie du Québec, Collectif sous la direction de Christiane Gohier, Montréal, Les Éditions LOGIQUES, vol. 4 de la collection « Théories et pratiques dans l'enseignement » dirigée par Gilles Fortier et Clémence Préfontaine, 1990. Les actes du colloque Cegeps/Universités consacré au thème « Épistémologie et critique sociale des sciences », qui eut lieu à l'Université de Montréal les 18 et 19 janvier 1991, ont été publiés dans *Philosopher*, No 11 (mai 1991).

- la capacité et l'habitude de réfléchir sur les questions morales et éthiques;
- l'ouverture au monde et à la diversité des cultures;
- la conscience des grands problèmes et défis de notre temps;
- la conscience de la dimension historique de l'expérience humaine;
- la capacité et l'habitude de faire des retours sur les apprentissages, d'intégrer divers éléments et d'établir des liens entre eux. (p. 95)

Bien que cette énumération ne soit pas exhaustive et demeure un peu floue, nous ne pouvons qu'être globalement d'accord avec une telle liste sommaire. Tout simplement, il s'agit, comprenons-le, de circonscrire un certain ensemble de caractéristiques universelles au niveau d'étude considéré, et par « universelles » on entend « transférables à n'importe quel domaine de connaissance quel que soit son contenu spécifique ». L'idée n'est pas nouvelle. Depuis la deuxième guerre mondiale — et surtout depuis l'apparition de l'informatique — la durée de vie des connaissances techniques est tellement courte que la seule solution durable pour le jeune citoyen est d'*apprendre à apprendre*, ce qui exige de pouvoir développer une connaissance formelle de second ordre sur les connaissances. Lorsqu'une connaissance devient dépassée, l'individu doit pouvoir s'adapter naturellement et rapidement, et la formation collégiale est, au Québec — c'est assurément là un des traits les plus distinctifs de notre société — le moment privilégié où le citoyen est à même de développer et de consolider ces capacités générales d'adaptation et de polyvalence.

Cela étant dit, on est resté jusqu'ici plutôt discret sur les moyens à prendre pour développer des habiletés générales de cette nature. Le général ne s'enseigne pas. On n'a jamais vu, en mathématique par exemple, enseigner l'addition en général sans passer par un apprentissage d'additions particulières. On ne saurait non plus apprendre à reconnaître un comportement raciste en général sans être confronté à des situations particulières, au moins par le moyen d'expérimentations mentales. Ce n'est pas ici le lieu de traiter la question de l'abstraction et de la généralisation inductive des habiletés cognitives et nous nous contenterons de rappeler un lieu commun. La multiplication de confrontations à des situations problèmes dont les solutions ont en commun de faire appel aux mêmes structures cognitives est la base du développement de ces structures cognitives. C'est la méthode universellement reconnue pour réaliser l'équilibre réflexif entre l'acquisition d'habiletés opératoires spécifiques et l'apprentissage de second ordre.

La question du développement de la maîtrise de la langue maternelle écrite nous servira ici, brièvement, d'exemple. Le rapport déjà cité parle de « dilemme: faut-il mettre l'accent sur l'enseignement de la littérature [...] ou sur la maîtrise de la langue...? » (p. 141). Il s'agit là, selon nous, d'un faux dilemme: comment peut-on développer chez l'étudiant une maîtrise réelle et profonde de la langue sans l'amener à se frotter à la littérature? Maîtriser la langue signifie, au Québec francophone, être capable d'utiliser les ressources expressives du français, être capable de s'exprimer clairement et de manière nuancée, être en mesure de formuler sa pensée en termes précis, etc. Cela ne peut s'apprendre que par référence à des situations exemplaires, voire idéales, à savoir celles qui, justement, sont mises en scène dans les œuvres littéraires de qualité. C'est dire qu'on ne peut acquérir cette maîtrise de la langue écrite si l'on n'analyse pas d'un peu près comment d'autres concrètement y parviennent et en font preuve. Bref, les habiletés fondamentales se développent au contact intime de situations qui font appel à ces mêmes habiletés. Il faut un équilibre entre la fréquentation des auteurs et le retour réflexif sur la langue. Par ailleurs, cette conception, qui demanderait certainement à être développée davantage pour être mieux appréciée, semble avoir été implicitement adoptée par un peu tout le monde maintenant au Québec.

Dans ce contexte, il est pour le moins surprenant qu'on ait proposé une nette diminution de la place de la philosophie dans l'enseignement collégial. Du reste, il ne s'agit pas tant d'une diminution de la place de la philosophie en termes d'heures d'enseignement que d'un rétrécissement de son champ d'intervention.

Globalement, sans aller jusqu'à dire que la récente réforme a voulu confiner l'intervention de la philosophie à l'éthique, à la morale et à l'analyse du politique, la contribution des cours de philosophie dans le développement des habiletés intellectuelles (capacité d'analyse et de synthèse, capacité d'élaborer un discours réflexif, un discours critique, capacité de comprendre des situations abstraites nouvelles, etc.) est encore souvent présentée comme un à-côté, une contribution « supplémentaire » de la philosophie. On cherchera en vain les raisons explicites d'une telle prise de position à moins qu'elle ne soit basée, comme dans le Rapport du Conseil des Collèges, sur le fait que « la légitimité et la pertinence de cet enseignement (de la philosophie) sont remises en question, non seulement par de nombreux élèves mais aussi par plusieurs acteurs et observateurs qualifiés de l'enseignement collégial. » (p. 149)

On se trouve ici au cœur du véritable dilemme de l'enseignement de la philosophie. 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. Un étudiant qui a terminé un cours de mathématique, de chimie ou de sociologie a acquis un certain bagage de connaissances mesurables ou quantitativement évaluables. Mais, dira-t-on, 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, de 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.

Ce serait donc un leurre de croire que d'autres disciplines sont en meilleure, ou même en aussi bonne position que la philosophie pour contribuer efficacement à la formation fondamentale. Ce sont justement très souvent les professeurs des autres disciplines qui, les premiers, déplorent la carence d'habiletés fondamentales chez leurs étudiants. C'est pourquoi il est de plus en plus fréquent que les programmes universitaires de premier cycle (en sciences naturelles, en sciences administratives, en sciences humaines, en lettres et en arts) comptent un certain nombre de cours de philosophie, soit obligatoires, soit optionnels. C'est une tendance qui est apparue depuis une douzaine d'années et qui s'est accentuée récemment.

Les problèmes inhérents à l'acquisition d'une formation fondamentale sont profonds et ils sont liés à la structure globale du projet éducatif québécois. Il n'y a pas de solution miracle à ces problèmes mais ce n'est certainement pas en retranchant, voire en ajoutant tel ou tel cours que du jour au lendemain le niveau de formation fondamentale fera un bond en avant chez nous. Une chose est sûre cependant: la diminution de la place accordée à la philosophie au niveau collégial, à supposer que cette option soit maintenue par le Gouvernement, constitue certainement une contribution hautement négative à la solution de ces problèmes. Dans la tradition occidentale, l'enseignement de la philosophie a toujours été le lieu privilégié où le futur citoyen venait chercher ce complément de formation qui lui permettait d'organiser son univers mental et de développer des schèmes intellectuels à la fois unificateurs et critiques. Réclamer à la fois une meilleure formation fondamentale et une diminution de l'enseignement de la philosophie nous semble une position qui ne résiste pas à l'analyse. C'est une option pour le moins paradoxale, voire trompeuse ou qui se révélera rapidement chimérique, et qui prépare à coup sûr des lendemains qui déchantent.

2.2. Philosophie et culture seconde

Il est pour le moins étonnant qu'après avoir insisté sur le besoin d'une formation fondamentale de qualité et d'une formation générale large et solide leur [les étudiants] permettant d'accéder à la culture seconde (humaniste, scientifique et technologique), d'acquérir les valeurs essentielles à la vie dans une société complexe, pluraliste et ouverte sur le monde, et de s'initier aux réalités socio-politiques» (p. 122), le même Rapport du Conseil des collèges ait proposé... une diminution de la place de la philosophie dans les programmes. Remarquons, par ailleurs, que dans l'état actuel des choses, la formation générale ne comporte aucun pôle intégrateur, aucune perspective unificatrice, reproduisant ainsi inopinément l'éparpillement et le manque de cohérence déjà reproché par ailleurs aux programmes de lettres et de sciences humaines. Or la philosophie, à cet égard, possède des avantages indéniables qui lui sont spécifiques en tant que discipline entièrement consacrée au développement de la raison en elle-même et à la recherche des principes qui gouvernent toute pensée rigoureuse et toute réflexion particulière. Sans prétendre surplomber les disciplines littéraires, artistiques ou scientifiques, il faut néanmoins reconnaître que la philosophie est la seule discipline qui touche à l'ensemble des thématiques visées sous le vocable de "formation fondamentale et générale" et qui ait sur ces thématiques une approche globale. Loin de se limiter aux seules composantes savantes de la culture seconde, qu'elle est pourtant seule à couvrir d'un regard unificateur et systématique, la philosophie réfléchit aussi bien sur les composantes anthropologiques et symboliques de cette culture seconde, permettant ainsi un dialogue entre culture savante et culture traditionnelle, spécialement dans la perspective des valeurs humaines que l'on met habituellement, et à juste titre, parmi les priorités de l'éducation de niveau collégial. En cette ère d'hyper-spécialisation, il s'agit là de vertus disciplinaires qu'on aurait grand tort de négliger.

De plus, il n'est pas sans intérêt de noter qu'il s'agit précisément ici de l'orientation que la communauté des professeurs de philosophie du collégial s'était donnée dans les démarches en vue de réformer la séquence des quatre cours obligatoires de philosophie, démarches entreprises avant la récente réforme. Loin de contredire les orientations retenues dans cette réforme, les professeurs de philosophie travaillent présentement encore à établir plus fermement et de manière plus systématique, cohérente et ouverte à l'évaluation externe indépendante, les bases d'une contribution mieux intégrée de la philosophie à la formation générale et fondamentale des élèves, tel que le Conseil des collèges lui-même les définissait. C'est dire que, loin d'être dépassée par les problématiques contemporaines, la philosophie est aujourd'hui comme toujours une discipline dynamique qui est partie prenante de l'évolution et du développement de ces problématiques. Plus concrètement, l'activité philosophique, en prise directe avec

l'essor théorique et culturel ayant marqué la société québécoise, est souvent à l'origine de la réflexion sur les instruments les plus aptes ou les plus novateurs qu'on entend donner aux collégiens pour leur permettre d'affronter les défis de l'avenir. L'enseignement philosophique qui tente de réduire le plus possible l'ignorance et les préjugés, prépare peut-être avec plus d'efficacité que d'autres, en tous cas avec la longue expérience qui le caractérise, adossée sur la pensée de ses grands et considérables auteurs, les futurs citoyens à aborder avec confiance, équanimité et esprit d'analyse non seulement les thématiques éthiques et politiques, mais aussi sociales, économiques, technologiques et scientifiques. L'enseignement philosophique est également à même de fournir une perspective historique qui permet de mettre en résonance les problèmes contemporains avec la culture traditionnelle de notre civilisation.

Si nous voulons élargir la culture seconde des étudiants de niveau collégial, et si nous voulons assurer que leur formation fondamentale sera cohésive et articulée, ce n'est pas en les privant d'un langage intégrateur et en leur proposant une formation éclatée que nous y parviendrons. C'est au contraire en laissant à la philosophie la tâche d'assurer la cohérence organique de la formation générale des étudiants.

2.3 Pour une recherche de l'excellence en philosophie

On a récemment mis beaucoup d'accent sur l'importance de l'évaluation — et en particulier sur l'évaluation des apprentissages, des modes de gestion, et des équipements institutionnels. Il nous semble cependant que l'on passe un peu trop rapidement sur la nécessaire évaluation des enseignements de philosophie qui se font dans les collèges et sur celle des enseignants qui dispensent ces cours. Cette évaluation ne nous semble pas suffisante à l'heure actuelle, loin de là, et les importants objectifs que seule une procédure efficace et régulière d'évaluation des enseignements (régime pédagogique, contenus de cours, méthodes de contrôle des apprentissages, etc.) permettrait d'atteindre risquent dès lors de demeurer des vœux pieux.

Notons qu'une telle opération d'évaluation en bonne et due forme, suivant en quelque sorte l'un ou l'autre des modèles en vigueur dans les universités québécoises, n'a jamais eu lieu dans les collèges. Une telle évaluation devrait en fait venir compléter l'évaluation déjà envisagée dans le rapport du Conseil déjà cité. Car une évaluation des programmes ne saurait être suffisante pour atteindre les objectifs d'une éducation de qualité. Il faut, de plus, que non seulement les plans de cours soient étudiés régulièrement, ce que plusieurs départements de philosophie semblent déjà faire, mais également que les pratiques effectives des enseignants soient soumises à examen et qu'elles puissent être sanctionnées et

validées. Une telle évaluation doit immanquablement porter sur le contenu réel des cours, sur les méthodes pédagogiques en vigueur, sur les moyens didactiques en usage, sur les lectures suggérées, les travaux requis, les critères, normes et procédures d'évaluation des élèves, etc. Il faudrait dès lors que non seulement les enseignements effectifs soient examinés, de manière à identifier les correctifs qui, le cas échéant, devraient être apportés, mais il faudrait également que, d'une manière ou d'une autre, ces enseignements, au moins pour ce qui concerne les cours obligatoires, soient éventuellement sanctionnés par la mise en vigueur de normes nationales, ce qui pourrait exiger, par exemple, de recourir à un examen standard sous forme de dissertation auquel seraient soumis tous les élèves du collégial.

Dans cette même perspective il serait capital d'améliorer les possibilités de formation continue pour les professeurs de philosophie du collégial. Le ressourcement permanent des professeurs, par exemple par le maintien et le développement de programmes comme *Performa*, est sans doute vu par la majorité des intervenants du milieu collégial comme une nécessité. Il faut signaler cependant que trop peu des cours de recyclage qui ont effectivement été jusqu'ici offerts aux professeurs touchaient à des questions de contenu philosophique: plutôt que d'offrir la possibilité d'une mise à jour dans divers champs de la discipline susceptibles d'aider les enseignants à améliorer leur niveau de formation et d'information, on a préféré le plus souvent centrer ce genre d'interventions sur leur perfectionnement didactique. Un virage important, ici, s'impose manifestement: toutes les personnes qui enseignent la philosophie au niveau collégial devraient, comme leurs collègues du niveau universitaire, avoir un droit indiscutable au ressourcement intellectuel, et cela devrait pouvoir être accompli pendant le temps de travail, c'est-à-dire pouvoir être comptabilisé dans la charge normale et ne jamais occasionner un surcroît de travail. Et ce ressourcement devrait avant tout viser l'amélioration de la compétence philosophique des enseignants.

2.4 Recommandations de la SPQ

L'enseignement de la philosophie au collégial a été l'objet de nombreux préjugés par le passé. Cela explique sans doute qu'on ait pu en venir à recommander que l'un des quatre cours obligatoires de philosophie soit supprimé et remplacé par des cours optionnels à prendre dans le champ plus large des sciences humaines. Notre insistance présente sur la nécessité de procéder à l'évaluation des pratiques effectives d'enseignements n'a pas pour objectif d'accréditer de tels préjugés. Nous soutenons, au contraire, qu'une large majorité des professeurs de philosophie du niveau collégial sont tout à fait compétents et qu'ils accomplissent leur travail avec un professionnalisme qui les honore. Cela dit, l'évaluation des enseignements doit être

envisagée comme une démarche régulatrice et non pas considérée comme une procédure d'exception: elle doit, par conséquent, être institutionnalisée sur une base régulière et non organisée sur une base ponctuelle ou occasionnelle. Cependant, l'opération d'envergure actuellement requise dans les collèges sera d'autant plus difficile à réaliser que le souci de l'évaluation n'y a jamais été posé au départ comme une nécessité de la vie professionnelle de l'enseignant, au contraire de ce qui se fait dans les universités. Et cette opération sera d'autant plus délicate à mener à terme que le niveau de formation des professeurs de philosophie au collégial a pu varier au gré des institutions et que les mécanismes d'embauche (et surtout les normes en vigueur et les procédures suivies) ne semblent pas avoir toujours permis d'atteindre les meilleurs résultats possibles. À ce chapitre, nous croyons devoir affirmer haut et fort que le diplôme minimal de tout enseignant de philosophie au niveau collégial devrait être le diplôme de maîtrise: non pas, le baccalauréat de premier cycle, comme c'est parfois le cas à l'heure actuelle, non pas la scolarité de maîtrise, mais bien le plein titre de Maître ès Arts en philosophie. De plus, il devrait aller de soi que les détenteurs d'un doctorat en philosophie, qui seront de plus en plus nombreux dans les années à venir, devraient au moins bénéficier d'un préjugé favorable sinon avoir préséance à l'embauche, toutes choses égales par ailleurs. Il n'est pas évident, loin de là, qu'à l'heure actuelle les collèges du Québec se soient donné des normes d'embauches qui favorisent partout et toujours ceci.

La philosophie enseignée au niveau collégial doit continuer de jouer un rôle majeur dans le développement culturel de la population québécoise. En annonçant les modalités de la réforme collégiale, l'ex-ministre Lucienne Robillard avait promis que le personnel des départements de philosophie ne serait pas réduit. Nous constatons maintenant avec regret que les professeurs au statut précaire sont tout simplement remerciés de leurs services, et qu'un bon nombre de professeurs permanents sont mis en disponibilité. Il y a lieu de s'insurger contre de telles pertes de postes qui surviennent alors que s'amorçait enfin un renouveau dans la composition des départements. Nous craignons que le renouvellement des effectifs dans les départements soit encore une fois reporté d'une décennie. La SPQ est toujours intervenue en faveur du maintien des quatre cours de philosophie au collégial et juge insuffisant le temps actuellement consacré à l'étude de cette discipline qui est au fondement de nos institutions. À son arrivée au collège, jamais l'étudiant n'a été initié à cette matière, alors qu'il a été exposé, depuis le primaire, aux mathématiques pendant plus de 1300 heures, aux sciences humaines pendant 1000 heures, et à l'éducation physique, la langue seconde, les sciences de la nature, la morale ou l'art pendant 500 à 600 heures pour chacune de ces matières. Les lycées français dispensent dans certains profils de programme jusqu'à 225 heures de cours de philosophie, alors que seulement 150 heures

de cours sont dispensées aujourd'hui au Québec. La SPQ se croit donc fondée de réclamer que l'enseignement de la philosophie au collégial soit rétabli au niveau où il était avant la réforme Robillard.

3.1 Trois interrogations conjoncturelles

Le problème de la place de l'enseignement de la philosophie au niveau universitaire se pose de manière différente: il dépend de la réponse que l'on apporte à la question globale du rôle qu'on attend des universités dans la société québécoise. Or, ce rôle est actuellement sous examen. Qu'il s'agisse de l'enseignement de la philosophie, de l'enseignement des arts, des lettres et des sciences humaines en général, la même question se pose et à peu près dans les mêmes termes. Dans tous les cas, c'est la fonction de l'université pour l'acquisition d'une formation fondamentale qui doit être considérée. Et à ce chapitre, plusieurs interrogations se sont fait jour au cours des années récentes relatives à la place que doit occuper l'enseignement universitaire dans une société développée et post-industrielle comme la nôtre. Trois ordres de préoccupations viennent, en particulier, nous contraindre à nous poser à nouveaux frais la question de la pertinence de maintenir un enseignement de la philosophie au niveau universitaire.

Premièrement, on ne saurait passer sous silence que cette question est inévitablement liée à celle du niveau de financement général du réseau universitaire, puisque l'enseignement de toute discipline génère ses coûts propres. La question est la suivante: compte tenu de ce qu'est la capacité de payer de la société québécoise pour l'éducation de ses membres, et compte tenu, tout particulièrement, de l'état des finances publiques de l'État québécois, l'enseignement de la philosophie doit-il y être intégralement maintenu ?

Une deuxième préoccupation concerne le rôle que l'université doit jouer dans la formation de la force de travail de la société québécoise: doit-on exiger que l'université se mette à la remorque du marché du travail de manière à rendre les meilleurs services possibles aux entreprises et de manière à assurer également aux diplômés une place sur le marché du travail ? Et si c'est le cas, y a-t-il lieu de maintenir un enseignement de la philosophie à l'université, et si oui, de quelle nature devrait-il être ?

Une troisième préoccupation, tout aussi essentielle que les deux premières, est liée à la spécialisation souvent souhaitée des diverses institutions universitaires. La question est ici de savoir si toutes les institutions devraient enseigner toutes les disciplines ou si, au contraire, elles ne devraient pas plutôt viser à se cantonner dans un nombre restreint de secteurs où elles excellent déjà où dans des créneaux qu'elles visent à développer plus que d'autres. Si c'est le cas, est-il souhaitable

que pratiquement toutes les institutions universitaires au Québec aient leur propre programme de baccalauréat, de maîtrise et de doctorat en philosophie ? N'y aurait-il pas lieu d'en diminuer le nombre et de concentrer les ressources (financières, professorales, documentaires) en quelques lieux spécialisés ? Aucun de ces trois ordres de préoccupation ne saurait être ignoré, et dans les lignes qui suivent, nous les aborderons globalement.

3.2 Le financement public de l'éducation universitaire

Que les finances publiques québécoises soient aujourd'hui en état de crise, on ne peut malheureusement plus en douter. L'intervention récente du ministre fédéral au Développement des ressources humaines Lloyd Axworthy pour réformer les politiques canadiennes d'aide sociale, et tout récemment les politiques d'aide financière aux étudiants universitaires, s'inscrit manifestement dans la panoplie des mesures que le gouvernement du Canada envisage pour ramener le déficit de ses opérations courantes à 3% du PIB d'ici l'année budgétaire 1996-1997. C'est là son objectif primordial déclaré. Mais, quoique l'éducation soit une compétence provinciale, cet *aggiornamento* fédéral aura une incidence certaine sur le financement des institutions universitaires et sur celui des étudiants qui désirent fréquenter l'université. En effet, il est déjà acquis que le Québec ne pourra échapper à un réaménagement de ses politiques de soutien financier aux universités, car il est évident que les coupures que le gouvernement fédéral s'apprête à faire dans les crédits qu'il transfère actuellement aux provinces pour l'éducation postsecondaire affecteront énormément le Québec dans les années à venir. L'avenir des universités québécoises ne semble donc pas radieux, et les pires craintes sont fondées. Quel sera demain le sort des universités québécoises ? Quel rôle leur demandera-t-on de jouer ? Risquent-elles de perdre leur rôle traditionnel, à savoir celui de rendre possible le développement libre et fondamental du savoir dans toutes les disciplines, et deviendront-elles exclusivement des lieux d'apprentissage technico-scientifique dans l'optique pure et simple de permettre à ceux et celles qui l'auront fréquentée d'occuper un emploi stable et bien rémunéré ? Que devrait être l'université québécoise du vingt-et-unième siècle ? Et en particulier, doit-on tenir pour acquis que les disciplines qui y dispensent encore aujourd'hui des connaissances liées à ce qu'il est convenu d'appeler la 'formation fondamentale' (nous pensons à la philosophie, bien sûr, mais aussi aux sciences humaines et sociales en général aussi bien qu'aux arts et aux lettres) n'y trouveront plus leur place ?

Notre position à ce chapitre sera claire: il ne faudrait absolument pas que le gouvernement du Québec emboîte le pas aux gouvernements du Canada, qu'il s'agisse du gouvernement

fédéral ou de gouvernements provinciaux comme ceux de l'Alberta ou de l'Ontario, qui ont déjà décidé de réduire leur aide aux universités et aux étudiants du niveau universitaire. Et il ne faudrait pas que, sous prétexte de rationaliser son système d'enseignement universitaire, le Québec propose que l'on supprime certains des programmes de philosophie actuellement dispensés dans les universités québécoises, comme la chose a déjà été faite il y a quelques années à l'Université de Sherbrooke. Il faudrait même que cette dernière institution songe à rétablir ses programmes spécialisés et son département de philosophie.

3.3 Actualité de l'enseignement universitaire de la philosophie

Certes, le maintien de tous les programmes actuels d'enseignement universitaire de philosophie occasionnent pour la société québécoise des coûts relativement importants et récurrents. Mais il n'est pas d'autre façon de justifier la légitimité de ces coûts que de faire prendre conscience de la contribution de l'enseignement de la philosophie en contexte universitaire. Bien sûr, l'une des tâches assignées à cet enseignement est de former le corps enseignant de niveau collégial. Il serait tout à fait opportun que le gouvernement invite les responsables de l'éducation postsecondaire (collèges et universités) à se demander si l'université remplit aujourd'hui correctement son rôle au chapitre de la formation des professeurs de philosophie du niveau collégial. Il y a fort à parier que le Québec profiterait grandement de mesures correctives à ce chapitre. Car, bien que depuis des décennies l'on ait remarqué à plusieurs reprises qu'aucune formation spécifique n'était dispensée aux futurs professeurs de philosophie du niveau collégial et bien que l'on ait régulièrement souhaité développer de telles compétences dans le cadre de programmes universitaires spécifiques, assez peu de gestes concrets ont été posés en ce sens au Québec. Toute cette question devrait donc faire l'objet, à terme, d'un débat de société.

Mais la contribution de l'enseignement de la philosophie à l'université déborde très largement cet objectif de former les professeurs de philosophie du réseau collégial. Il n'est pas faux de prétendre qu'à l'heure actuelle, et de plus en plus, la philosophie constitue la discipline par excellence qui sert à ressourcer intellectuellement, par l'intermédiaire des cours de service, les étudiants des divers autres programmes universitaires. Ces étudiants, selon les universités qu'ils fréquentent, sont inscrits dans un programme de sciences naturelles, de lettres, de sciences de l'éducation, de sciences administratives, de droit, de sciences de la santé ou de sciences humaines. Qu'apportent, au juste, les cours de philosophie dispensés à ce niveau ? Une occasion privilégiée pour l'étudiant de réfléchir à tous les problèmes qu'engendrent une discipline

ou une pratique professionnelle donnée au plan éthique, sociopolitique et épistémologique. Bref, au niveau universitaire, mis à part le fait qu'il est indispensable pour former la relève dans la discipline elle-même, l'enseignement de la philosophie joue encore un rôle majeur et crucial, voire irremplaçable, dans l'acquisition d'un supplément de *formation fondamentale*.

Qu'advierait-il alors si, du jour au lendemain, on prenait la décision de fermer les départements de philosophie universitaires, certains d'entre eux du moins, sous prétexte qu'ils sont devenus inutiles, c'est-à-dire qu'ils enseignent des contenus sans pertinence économique immédiate ou concrète ? Une telle décision politique ne pourrait paraître qu'inopportune à une époque où l'emploi fait gravement défaut et où la seule façon de sortir du taux de chômage élevé que l'on connaît actuellement chez les jeunes est de leur fournir la plus grande polyvalence possible et les meilleures habiletés intellectuelles de base. Autant il est vrai de dire qu'à l'heure actuelle les jeunes ont grand besoin qu'on se préoccupe de leur formation générale et fondamentale, autant il est vrai de considérer que l'apprentissage de la philosophie, lorsqu'intégrée à un programme de formation disciplinaire spécialisée, peut constituer un facteur important dans l'acquisition d'une pleine maîtrise des fondements épistémologiques mais aussi des tenants et aboutissants éthico-politiques de la discipline en question.

3.4 Formation fondamentale et formation spécialisée

Si, de manière générale, on peut s'entendre pour dire qu'il serait souhaitable que le gouvernement du Québec vise à équilibrer les finances publiques et à diminuer sinon à éliminer à terme aussi bien son déficit budgétaire annuel que la dette publique accumulée, on peut également s'entendre pour dire que la visée de cet objectif ne doit pas se faire aux dépens du développement de l'éducation des québécois.

C'est pourquoi, au lieu de songer à ralentir la croissance de son réseau universitaire, à rendre plus difficile l'accès aux études universitaires à ceux et celles qui en ont le désir et les capacités intellectuelles, à ralentir ses investissements dans le financement de la recherche là où les perspectives de retombées économiques ne sont pas immédiatement tangibles, le gouvernement québécois devrait plutôt poursuivre l'objectif explicite de rendre l'éducation universitaire plus accessible, celui de pourvoir son réseau de moyens financiers plus grands, celui d'accroître son soutien à la recherche *dans tous les domaines disciplinaires*, indépendamment de la question de savoir s'il est prévisible et calculable qu'à court, moyen ou long terme, ces investissements amélioreront la compétitivité économique du Québec sur le plan international.

Il est donc tout à fait opportun de se demander si une poursuite trop radicale de l'objectif relatif au contrôle de la croissance de notre dette publique ne risque pas de compromettre l'objectif concernant le développement de l'éducation universitaire, sinon d'en faire dévier les finalités. C'est, bien sûr, d'abord et avant tout en créant les conditions de la production d'une plus grande richesse collective que le Québec se sortira du cercle vicieux dans lequel la spirale de l'endettement et de l'augmentation des taxes pour payer les intérêts sur la dette publique semble l'enfermer conjoncturellement. Mais une plus grande richesse collective ne saurait elle-même être produite que par des entreprises plus performantes et aussi par un personnel plus compétent, c'est-à-dire mieux formé. C'est pourquoi, en fin de compte, tout est affaire de *formation*, et la conclusion s'impose d'elle-même: pour sortir le Québec de la crise de ses finances publiques, une crise qui menace à n'en pas douter non seulement le système social qui fait la fierté des Québécois mais, à moyen terme, l'existence même d'une société juste au Québec, le gouvernement québécois doit d'urgence faire de l'éducation, y compris de l'éducation universitaire, sa toute première priorité.

C'est dans ce cadre global que, selon nous, doit être posée la question concernant la formation d'une main-d'œuvre plus qualifiée. Nous croyons ferme, en effet, que c'est seulement si la société québécoise se donne les moyens de réduire radicalement le nombre de ses chômeurs et de ses assistés sociaux qu'elle se sortira du cercle infernal de l'endettement et de la décroissance. Car une force de travail plus qualifiée, plus dynamique, plus compétente, est sans aucun doute la clé du succès de l'économie québécoise du vingt-et-unième siècle. Mais cependant, et il faut y insister, le discours sur la formation de la main-d'œuvre s'enferme le plus souvent dans une dialectique qui, à défaut d'une vision à plus long terme et d'un horizon plus large et plus profond, tourne court. On parle trop volontiers des «travailleurs» québécois comme s'il ne s'agissait pas avant tout et à proprement parler des *citoyens* de ce pays. Or, comme toute société, la nôtre n'est pas composée d'abord d'entrepreneurs et de salariés mais de *personnes*, c'est-à-dire d'individus entrant dans des rapports sociaux divers et multiples, et dont les interactions déterminent globalement la qualité de la vie politique, culturelle et économique qui définira la société québécoise. Ainsi, il serait absurde de penser qu'on pourrait faire du Québec un pays plus prospère et plus productif si la très grande majorité des citoyens qui l'habitent n'a pas l'esprit davantage ouvert, si tous et chacun ne sont pas plus curieux intellectuellement, si les québécois ne sont pas, tout compte fait, mieux éduqués et plus cultivés, et aussi s'ils ne deviennent pas eux-mêmes, et assez rapidement, davantage conscients de l'extrême diversité des valeurs de leurs concitoyens et aussi des autres citoyens du monde. C'est pourquoi il est facile de convenir que notre système

d'éducation a bien besoin d'être renforcé dans ce sens, et en particulier au niveau universitaire.

Mais le discours que l'on tient de plus en plus au sujet de l'université n'est pas rassurant à ce chapitre. En effet, plusieurs tiennent déjà pour acquis que l'université doit être réorientée en fonction d'objectifs socio-économiques plus concrets, qu'elle doit mieux s'articuler au marché du travail, qu'elle doit davantage coordonner ses ressources intellectuelles et financières avec celles de l'industrie.

Il faut plutôt craindre qu'une éventuelle réorientation nettement plus "instrumentaliste", allant par exemple dans le sens d'un plus grand développement de la recherche commanditée et appliquée au détriment de la recherche libre et fondamentale, ne produise des effets pervers allant dans le sens contraire de la situation qu'il faudrait travailler à faire advenir. Une remarque analogue vaut globalement pour ce qui a trait au développement de la programmation à l'université et pour tout ce qui touche à l'orientation des étudiants vis-à-vis des divers programmes. Il faut d'emblée refuser la vision au nom de laquelle on pourrait vouloir exiger des institutions universitaires qu'elles s'arriment plus immédiatement aux conditions à court terme du marché du travail et qu'elle produise presque exclusivement des super-techniciens plus qualifiés au lieu de chercher à former, ce qui est beaucoup plus difficile, des êtres humains plus ouverts, mieux articulés et davantage innovateurs. Il est beaucoup plus désirable d'exiger des universités qu'elle façonne les esprits dans toutes les dimensions de la vie intellectuelle plutôt que de requérir d'elles qu'elles préparent une main d'oeuvre plus qualifiée pour occuper les emplois que le marché du travail, soumis à toutes sortes d'aléas, offre à un moment donné. Outre que le premier objectif ne contredit pas le second, il l'englobe et le relativise.

Il ne faut évidemment pas faire des universités des tours d'ivoire isolées des besoins de la vie en société, mais il ne faut pas davantage en faire des super-écoles technologiques ou professionnelles qui auraient pour objectif de fournir à la société les travailleurs spécialisés dont elle a besoin à très court terme. Il faut jusqu'à un certain point laisser l'université, dont le rôle est tout autant de faire progresser le savoir disciplinaire et interdisciplinaire que de le transmettre aux générations montantes, se développer selon sa dynamique propre. Cela n'implique aucunement, bien sûr, d'en faire les chasses gardées de chercheurs qui n'auraient aucun souci du monde environnant dans lequel ils vivent.

Cela dit, il faut assurément refuser que l'avenir des universités québécoises soit uniquement ou avant tout dicté par la recherche systématique de réponses aux besoins socio-économiques de l'heure. Une telle reformulation de la mission des institutions universitaires du Québec pourrait certainement inciter les étudiants à ne plus rechercher pour eux-mêmes

qu'une formation immédiatement utile, exclusivement pratique et monnayable à court terme. Un tel redéploiement socio-économique des universités nous amènerait assez rapidement à caractériser l'éducation universitaire en termes purement instrumentaux: l'éducation universitaire ne serait plus vue que comme ce qui procure un meilleur accès à un emploi bien rémunéré. Dans une telle perspective, l'université ne serait plus considérée comme la voie privilégiée vers une vie intellectuelle bonne et intéressante, elle ne serait plus conçue comme fournissant éventuellement à l'individu, et pour quelques rares années au cours de son existence, une occasion unique de se développer globalement dans un milieu culturel et scientifique ayant pour but de stimuler son esprit dans toutes sortes de directions: elle serait exclusivement approchée - et financée - pour sa rentabilité économique immédiate.

Il est à craindre, en effet, qu'avec l'implantation éventuelle d'une telle réorientation, l'éducation universitaire ne soit plus envisagée au Québec comme un processus qui prépare à la vie adulte, qui rend possible l'épanouissement de tout un chacun selon sa personnalité propre et lui facilite l'accès aux moyens de manifester maximale sa créativité. Le temps de l'éducation universitaire pourrait ne constituer alors, dans cette perspective malencontreusement réductrice, qu'une simple période d'instrumentation, par opposition à une phase de développement personnel global. Cette étape unique au cours de l'existence humaine risquerait fort de se transformer, en effet, en une période d'apprentissage technique au détriment de l'acquisition d'une éducation plus poussée. Tout compte fait, il est à craindre qu'avec ce genre d'approche purement économiste et à courte vue, l'éducation universitaire dégénérerait en une forme d'entraînement spécialisé. Et dans une telle optique, c'en serait fini de la recherche d'une formation fondamentale, de la quête d'une culture commune, de la recherche d'horizons intellectuels plus larges. En ce sens, il n'y aurait plus aucun intérêt à offrir aux étudiants universitaires de suivre des cours de philosophie.

3.5 La recherche subventionnée en philosophie

Certes, le gouvernement du Québec, comme tous les autres gouvernements occidentaux, doit se soucier du drame occasionné par le fait que de nombreux québécois ne maîtrisent pas aujourd'hui les compétences de base comme la lecture, l'écriture et le calcul élémentaire. Ce sont là assurément les causes prochaines du chômage endémique, il n'y a pas à le nier. Et le système d'éducation primaire et secondaire doit être rapidement mis à contribution pour aider à éliminer ce scandale social. Mais le gouvernement ne devrait pas pour autant s'abstenir de se préoccuper du réseau universitaire, et il devrait être tout aussi soucieux de s'assurer qu'au niveau universitaire, tous les étudiants aient la possibilité de parfaire leur

apprentissage fondamental, celui qu'offre l'étude des arts et des lettres mais en particulier l'apprentissage de la philosophie.

La perspective qui se dévoile à cet égard n'est pas réjouissante. Car au lieu de viser à former des citoyens à part entière, plus éclairés et plus responsables, le système québécois des collèges et des universités, dans l'optique du virage économiste qu'on pourrait le contraindre à prendre, pourrait dorénavant se limiter à ne former que des travailleurs exclusivement jugés à leurs compétences techniques ou professionnelles, c'est-à-dire en fonction de leur degré de performance économique. Cela est un non-sens absolu, aussi bien, du reste, du point de vue économique et social que du point de vue éducatif.

Si un tel scénario de réorientation des universités devait être suivi au Québec dans les années qui viennent, cela aurait inévitablement des conséquences délétères. Car l'optique socio-économique qui est sous-jacente à ce scénario présente, malgré ce qu'il peut paraître avoir de défendable à prime abord, quelque chose de désespérant pour quiconque a quelque peu réfléchi au fonctionnement des mécanismes fragiles de socialisation et d'acculturation. Il est clair que le fait d'orienter le système d'éducation universitaire en se laissant guider avant tout par les déterminismes immédiats du marché du travail est néfaste à moyen et à plus long terme. Cela produirait inévitablement des effets pervers: car à trop vouloir préparer les jeunes québécois à occuper immédiatement les postes que l'économie leur promet, on les «unidimensionnaliserait», et, qui plus est, on les préparerait très mal en fait à occuper les postes de l'économie *de demain*. Dans cette perspective unidimensionnelle, on omet de prendre en compte ce qui sera très certainement la marque de l'économie de demain, à savoir la capacité d'apprendre et de s'adapter rapidement à *de nouveaux contextes*, c'est-à-dire à des situations d'emploi encore inédites et imprévisibles à l'avance. Tout compte fait, il manque dans l'analyse que nous avons qualifiée d'"économiste" une claire conception des objectifs économiques, *mais aussi des objectifs non strictement économiques*, que doit absolument poursuivre tout notre système d'éducation universitaire.

Ce qui vaut pour l'enseignement de la philosophie vaut *a fortiori* pour le développement de la recherche subventionnée dans cette discipline. Tous les chercheurs oeuvrant au Québec en philosophie sont conscients, et maintenant plus que jamais, du fait que le financement de leurs travaux de recherche est difficile à justifier auprès des décideurs politiques. Cela est dû justement au fait que l'optique des décideurs publics est très souvent marquée au coin de "l'économisme" à courte vue. Sans doute est-il plus ardu de légitimer aux yeux du grand public que l'on subventionne des travaux de recherche dont les résultats ne se mesurent pratiquement jamais en termes d'avantages comparatifs pour l'économie québécoise. Et il n'est pas toujours facile d'expliquer la "pertinence sociale" d'entreprises

intellectuelles qui ne se définissent pas par leur caractère utilitaire ou qui ne se caractérisent pas par une orientation instrumentale.

Il est malgré tout impératif que le financement public de la recherche en philosophie soit maintenu. Certes, ce financement pourrait ne pas sembler menacé à l'heure actuelle, pas plus que, en général, le financement de la recherche en sciences humaines et en sciences sociales pourrait ne sembler en péril. Mais cet état de choses est éminemment fragile. Car, somme toute, tous les organismes gouvernementaux et paragouvernementaux qui subventionnent la recherche dans quelque domaine que ce soit sont perméables aux critiques émanant de l'opinion publique, des critiques souvent entendues et qui pourraient faire assez rapidement évoluer les choses dans un sens contraire. Du reste, le processus est déjà en cours au niveau fédéral. À ce propos, Lise Bissonnette remarquait récemment qu'«au cours des dernières années, les programmes fédéraux de subventions à la recherche ont été de plus en plus structurants, conçus pour favoriser certains domaines plus que d'autres (la technologie plutôt que les sciences humaines par exemple) et pour correspondre ainsi à l'idée que se fait Ottawa des exigences futures de l'économie» (cf. son éditorial publié dans *Le Devoir* du jeudi 4 mai 1995, p. A6). Cela nous paraît indéniable, et nous craignons fort que la chose se répète sur la scène québécoise. Une lecture attentive à cette dimension de la réalité permet, en effet, de constater que, de plus en plus, les organismes subventionnaires seront davantage à l'aise avec le financement de travaux de recherche stratégique dans des domaines d'importance nationale qu'avec celui de projets dont le lien avec le contexte socio-économique du pays n'est pas immédiat. Sans doute est-ce dû au fait que l'on a pris l'habitude de considérer que, globalement, c'est la société qui pose des questions aux chercheurs, et que la science tente de répondre à ces questions; que l'on considère par la suite que la réponse fournie doive en retour faire son chemin jusqu'à la société, cela semble pratiquement aller de soi. Mais un tel schéma ne vaut que pour expliquer le développement des *savoirs appliqués* et ne vaut pas dans le cas de la *recherche libre et fondamentale*, où les problèmes pertinents sont entièrement déterminés de l'intérieur par les chercheurs eux-mêmes, et cela en fonction du point où ils en sont rendus dans leur questionnement propre. S'il fallait que ce schéma devienne la norme de référence pour valider le modèle suivant lequel la recherche universitaire devrait se développer, en philosophie par exemple, autant dire que l'on conclurait rapidement que la recherche en philosophie, notamment dans des équipes de recherche financées par le Fonds FCAR du Québec, mais aussi sans doute celle menée dans la plupart des disciplines relevant des sciences humaines et sociales, ne correspond pas au scénario prévu. De là à conclure qu'il est illégitime de financer ce type de recherches à l'aide de fonds publics, il n'y aurait qu'un pas.

3.6 Recommandations de la SPQ

Toute opération de restructuration des politiques de financement de la programmation et aussi de recherche universitaire qui ne partirait pas du postulat que l'université a pour mission de développer *toutes* les disciplines porterait un coup fatal au développement de l'éducation au Québec. Elle signifierait à toutes fins utiles que l'institution universitaire n'a plus de rôle à jouer dans l'acquisition d'une formation fondamentale. Elle signifierait également à terme la fin de la recherche subventionnée dans des domaines comme les arts, les lettres et la philosophie, car ces disciplines seraient rapidement sacrifiées sur l'autel de la pertinence sociale et de la rentabilité économique immédiates.

Nous aimerions faire valoir en conclusion de cette section que, pour autant que l'objectif de continuer de confier aux universités québécoises la mission de parfaire la formation fondamentale de ceux et celles qui la fréquentent serait intégralement maintenu, il irait de soi que les politiques de financement de la programmation et de recherche subventionnée pour les divers domaines qui contribuent à assurer l'acquisition de cette formation fondamentale à l'université devraient être également maintenues, voire, le cas échéant, améliorées.

L'université québécoise ne sera un lieu d'excellence que pour autant qu'elle sera administrée comme un réseau. Cela exige que les faiblesses apparentes qui s'y manifesteraient soient corrigées et que les secteurs performants soient encouragés à continuer de se développer, mais cela contredit l'approche qui placerait les diverses institutions en compétition les unes avec les autres comme s'il pouvait être normal et acceptable que chaque université puisse être spécialisée, et donc *partielle*, alors que, par définition, une université n'est une université que si le savoir *universel* y est dispensé et développé. Qui plus est, s'il fallait que les universités deviennent des grandes écoles spécialisées, on ne pourrait plus défendre l'idée que l'étudiant ou l'étudiante qui s'y inscrit a accès à tous les *fondements* du savoir établi. La notion même de *formation fondamentale* dispensée à l'université n'aurait plus de sens, car seule une formation spécialisée y serait accessible.

La position que nous prenons est claire. L'université québécoise du vingt-et-unième siècle doit, dans chacune des institutions qui en composent le réseau national, non seulement continuer d'être démocratiquement accessible à tous ceux et celles qui ont le talent pour s'y faire admettre, mais elle doit également rester ouverte sur toutes les sources du savoir universel. Une université d'où l'enseignement et la recherche en philosophie seraient exclus ne serait plus une université au sens fort du terme. ♦

Luc Brisson

Le Même et l'Autre dans la structure ontologie du Timée de Platon

INTERNATIONAL PLATO STUDIES, VOLUME 2

«EN NOUS PROPOSANT UNE LECTURE
SYSTÉMATIQUE DU TIMÉE,
LUC BRISSON NOUS A DONNÉ EN MÊME
TEMPS UNE EXCELLENTE INTRODUC-
TION AUX THÈMES MAJEURS DE LA
PHILOSOPHIE DE PLATON»

Carlos Stelle, Erasmus XXIX, 1977, p. 557.

Academia Verlag



Sankt Augustin

Postf. 16 63 D-53734 Sankt Augustin

Tel.: 1 22 41/33 33 49

Fax: 34 15 28

Mémoire des professeur-e-s de philosophie de l'ordre collégial

présenté par

André Carrier

Coordonnateur provincial,
aux audiences publiques des
États généraux sur l'Éducation 1995-1996

Madame la présidente,

Monsieur le président,

Mesdames et Messieurs les commissaires,

Nous saluons la décision du Ministre de tenir des États généraux sur l'éducation. Cet exercice démocratique devrait permettre de faire le point sur les orientations de notre système. Il est l'occasion d'en identifier les lacunes et de relancer un projet collectif, projet qui devra trouver ses objectifs dans les exigences des savoirs disciplinaires et dans les réalités sociales de notre époque. Les professeur-e-s de philosophie du réseau collégial, par le biais de leur coordination provinciale, vous font part de leurs réflexions sur ce que devra être la formation en philosophie.

Nous vous entretiendrons des finalités que l'enseignement de la philosophie doit se fixer et des moyens de les réaliser.

1^{RE}PARTIE: LES FINALITÉS

Nous vous soumettons que les cours de philosophie sont un moyen privilégié d'assurer la formation du citoyen, du travailleur et de la personne¹.

¹Le Conseil supérieur de l'éducation, dans une relecture du rapport Parent, réactualise trois grandes finalités de l'enseignement supérieur: 1- développer les compétences générales et professionnelles des individus qui leur permettent de jouer leur rôle en tant que travailleurs et en tant que citoyens dans une société en profonde mutation; 2- développer les connaissances et leurs applications; 3- contribuer au développement des collectivités et de la société dans son ensemble sur les plans économique, social, culturel, politique et démocratique. Les résultats attendus tiennent compte de trois préoccupations majeures: 1- l'atteinte de normes de qualité de haut niveau, soit la formation de travailleurs et de citoyens «d'un niveau de compétence et de culture comparable à celui d'autres sociétés»; 2- l'accessibilité, soit le fait de mettre fin à la disparité entre les groupes et les régions et de «conduire le plus grand nombre possible à la réussite»; 3- l'efficacité et l'efficience, soit le rapport entre les objectifs poursuivis, les ressources utilisées et les résultats atteints. CSE, *L'Enseignement supérieur, pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, 1992, p.31, 32.

Le citoyen d'aujourd'hui doit contribuer à maintenir les valeurs démocratiques; il est appelé à entrer en relation avec des gens de tous pays et vit chez lui le multiculturalisme; il est de plus confronté à des problèmes complexes sur lesquels il doit pouvoir se prononcer pour assumer ses responsabilités démocratiques. Comme travailleur, l'étudiant devra pouvoir faire face à la concurrence internationale et s'adapter à des progrès scientifiques et techniques rapides. Comme personne, le jeune adulte doit savoir problématiser son rapport au monde, aux autres, à lui-même et à un éventuel absolu.

I - FORMATION DU CITOYEN

La fin du vingtième siècle assiste hélas à une montée de mouvements anti-démocratiques et sectaires où la haine, la peur et la recherche d'union fusionnelle tiennent lieu de raisonnement et d'analyse. Le pouvoir grandissant des gourous de sectes, des leaders intégristes et des groupes néo-fascistes, s'ils ne sont pas encore une menace directe à la démocratie, sont un danger latent qu'il ne faut pas négliger. Or ces mouvements s'appuient sur l'ignorance et la confusion de pensée. L'absence d'idées ou leur pauvreté rendent incapable de saisir le réel et provoquent un isolement intellectuel qui met les jeunes à la merci du premier démagogue venu. L'incapacité à maîtriser la parole et l'expression confine à la violence et au désarroi. Pour pouvoir défendre la démocratie, il faut être initié au débat d'idées et à la confrontation des valeurs qui en ont été la source. Il faut aussi compter sur une rationalité bien construite, une différenciation claire des ordres de discours, l'aptitude à prendre des décisions et à poser des jugements en référant à des valeurs réfléchies. La fréquentation des philosophes — que l'on pense particulièrement à ceux du siècle des Lumières — nourrit l'esprit des idées et des valeurs démocratiques.

La mondialisation des échanges nécessite pour chacun une maîtrise de son identité culturelle; elle permet de faire valoir sa spécificité dans le milieu international et de faire de ses différences un atout. La valorisation de l'identité culturelle suppose une connaissance de son histoire et notamment de l'histoire des idées qui ont constitué le champ conceptuel dans lequel se développe la pensée. Au surplus, la concurrence internationale et le multiculturalisme interne exigent de comprendre les autres cultures. La connaissance et la compréhension en profondeur des phénomènes humains et sociaux conduisent à la tolérance en permettant d'accepter la polyvalence des idées et des valeurs. Par ailleurs la tolérance ne doit pas conduire au scepticisme. Il est plus que jamais indispensable que la personne possède des référents qu'elle a acquis après examen et réflexion pour conserver son équilibre et son autonomie. Or, c'est le propre de la philosophie que de

remonter aux sources de la culture et de conduire l'esprit, à travers l'histoire des idées, vers ce qui est fondamental chez l'humain et dans les sociétés. La philosophie est aussi le seul lieu en dehors des églises où les gens peuvent au-delà et au coeur de la diversité des croyances, discuter du sens, de la transcendance et des valeurs.

De plus, sur l'échiquier mondial, il semble que le Québec doit développer sa spécificité culturelle d'allégeance française et à cette fin maintenir une formation littéraire et philosophique de grande qualité. Cela respecte la tradition de pensée québécoise.

Le développement des sciences et des techniques met le citoyen devant des responsabilités nouvelles du point de vue de l'éthique; il est politiquement interpellé et doit prendre ou participer à des prises de décisions. Devant cette tâche, il doit pouvoir mettre en application, de façon rationnelle et consciente, des valeurs qu'il aura préalablement eu l'occasion d'interroger et de problématiser. Une réflexion anthropologique, morale et politique doit soutenir toute prise de position politique lorsque l'éthique est en jeu.

Par ailleurs, les développements scientifiques et technologiques engendrent des transformations économiques et sociales importantes. Devant cette situation, il est nécessaire de former des esprits indépendants et innovateurs, de développer des capacités critiques et créatives qui seront des ressources pour penser une société juste et équilibrée. Les jeunes d'aujourd'hui n'ont pas qu'à intégrer les savoirs d'hier mais ils doivent trouver des solutions nouvelles à leur situation. Nous aurons de plus en plus besoin de penseurs et de gens qui ont une formation suffisante pour prendre part aux débats sociaux.

Par sa méthode qui en est une d'analyse, de questionnement et de problématisation, la philosophie habitue les jeunes à réfléchir. Les cours de philosophie exposent les étudiants aux penseurs les plus valables de tous les temps qui, par leurs écrits, présentent des modèles d'attitude rationnelle et créatrice. Ils sont un moment privilégié de recherche, de discussion et de réflexion sur des sujets tels l'organisation du travail et la justice distributive, la nécessaire limitation des applications techniques (bioéthique, environnement), le développement des sciences ou les questions existentielles et humanitaires.

II - FORMATION PROFESSIONNELLE

La concurrence internationale et les changements scientifiques et techniques rendent impérieuse l'obtention de résultats satisfaisants dans l'élaboration des connaissances et la maîtrise de leur application. Comme le dit le Conseil supérieur de l'éducation, la formation collégiale doit être fonctionnelle, c'est-à-dire être spécialisée et favoriser l'insertion professionnelle; elle doit aussi être polyvalente afin de «permettre une pratique professionnelle ouverte, l'exercice de fonctions de travail connexes ou ce qu'on appelle la mobilité professionnelle,

l'évolution et l'approfondissement continus dans les savoirs professionnels et la poursuite d'études ultérieures».²

La philosophie est un soutien à l'enseignement de toutes les disciplines aussi spécialisées soient-elles car elle favorise l'acquisition des habiletés et des attitudes génériques qui sont la base de tout travail intellectuel. Pour citer à nouveau le Conseil: «On parle ici, par exemple, des capacités d'analyse, de synthèse, de raisonnement, de critique, de résolution de problèmes; on parle aussi de capacité d'apprendre à apprendre, de méthode de travail, de métacognition et d'intégration des savoirs; on évoque également les attitudes d'autonomie, de créativité et de responsabilité».³ Ajoutons à cela que la philosophie oblige l'étudiant à s'ouvrir à la possibilité de penser autrement. Ce qui déroute l'étudiant en philosophie, c'est l'étrangeté des pensées avec lesquelles il est mis en contact; c'est précisément ce qui lui ouvre l'esprit et l'enrichit. Une pensée riche et cohérente qui soit sensible aux référents nouveaux doit pouvoir identifier des principes qui balisent l'action, les décisions, l'adaptation. La faculté d'apprendre et de comprendre joue ici un rôle de premier plan; l'étudiant doit être conduit à questionner la légitimité des projets qui lui sont présentés et à laisser ouverte la perspective de leur transformation. Il doit pouvoir discuter des critères de ses choix et débattre des principes qui lui permettent de juger la situation à la lumière de l'expérience et du sens, tout en sachant n'être sûr de rien au besoin et reconnaître là une source de recherche personnelle et de progrès. Ces rôles assignés à la philosophie, on les retrouve en partie dans les devis ministériels des actuels ensembles de formation.

Toutefois le curriculum, depuis la réforme, renonce à un apport philosophique incontournable, soit celui de l'épistémologie. Par l'ouverture qu'elle permet aux concepts, méthodes et valeurs liés aux disciplines, l'épistémologie contribue aux apprentissages essentiels des champs spécifiques de savoir et de pratique. Le Conseil supérieur soutient qu'à l'intérieur de ceux-ci, «la formation fondamentale poursuit la maîtrise des concepts de base, des repères historiques et des démarches méthodiques pratiquées par les disciplines ou les techniques concernées. Elle permet de saisir la portée et les limites des disciplines et techniques en cause, les défis importants qu'elles ont à relever, leurs répercussions sur les personnes et la société, les valeurs qu'elles sous-tendent. En permettant d'accéder aux fondements conceptuels, historiques et méthodologiques, la formation fondamentale tire l'essentiel de l'apport spécifique de chaque discipline ou technique à la formation globale de l'étudiant ou de l'étudiante».⁴ Voilà décrit ici l'apport de

² *Ibid*, p.38.

³ *Ibid*.

⁴ *Ibid*, p.41.

l'épistémologie par rapport aux sciences et aux techniques. La philosophie a donc un rôle à jouer de l'intérieur même des programmes.

III - FORMATION DE LA PERSONNE

La personne est, à notre époque, particulièrement abandonnée à elle-même. Confrontée aux questions métaphysiques de sa place dans l'univers, de sa raison d'être compte tenu de sa qualité de mortelle, de l'existence ou de la non existence de Dieu, elle se retrouve face à une profusion de guides de toutes croyances; il est alors facile de verser dans un scepticisme cynique et désespéré ou de se raccrocher à des mouvements religieux extrémistes ou à des groupes sectaires. La philosophie est le lieu du questionnement métaphysique qui, les événements le prouvent, ne saurait être oublié au profit de la seule rationalité instrumentale dont la science et la technique sont porteuses. De discuter du sens et de l'absolu à la lumière de l'esprit de la philosophie et des auteurs les plus éclairés est l'occasion d'interroger librement les buts de l'existence et les dogmes qui s'essaient à y répondre. La méditation est une attitude humaine millénaire; notre système d'éducation serait téméraire de vouloir la balayer.

Par ailleurs, face au développement du monde des communications et en regard de la cohabitation des cultures qui proposent une multitude de modèles d'existence, l'individu trouve difficilement son identité personnelle. Or cette dernière se construit à l'aide d'une conception éclairée de ce qu'est l'humain, laquelle se nourrit de réflexions sur la liberté de l'humain, sur son activité, sur sa vie et sa mort, sur sa nature, sur son rapport à autrui et à l'environnement. Accepter la liberté de l'autre tout en assumant sa propre liberté exige d'articuler une ligne de pensée cohérente et qui soit susceptible d'être défendue. Cette ligne de pensée ne peut être trouvée dans la profusion d'informations hétéroclites que les media jettent pêle-mêle devant l'imagination et l'intelligence. Elle se construira par la prise de contact avec des oeuvres qui développent une réflexion profonde et par le perfectionnement de ses propres facultés rationnelles et réflexives.

IV - LES OBJECTIFS

L'éducation est un acte social. Or, la société est une communauté où l'on ne fait pas que produire et échanger des marchandises, mais où l'on vit: on y entretient des rapports familiaux et amicaux, on y puise nos croyances et nos connaissances, on y développe une représentation de nous-mêmes et des autres, on y défend nos idées avec intelligence ou même par la violence, on y crée, on y projette sa vie, on y forme et on y soutient des institutions politiques, on y décide nos rapports à la nature, on y instaure des rapports de domination, parfois on y tue, toujours on y meurt. Une société est plus qu'un amalgame d'individus hétéroclites parce qu'elle

intègre ses membres, leur transmet une culture qui a pris forme à travers l'histoire et véhicule les valeurs et les exemples de comportements que le groupe accepte et défend. C'est ainsi que la société se reproduit; une société qui ne transmet plus son histoire, ses valeurs et sa pensée d'une génération à l'autre est une société décadente. Une discipline comme la philosophie en plus de transmettre la culture, doit se donner comme but d'aider à vivre, d'aider à se faire une représentation de soi-même et des autres comme humains, à penser des rapports sociaux conscients et rationnels, à entretenir un dialogue plutôt qu'un monologue; elle doit aider à analyser les idées et les croyances auxquelles on adhère, à développer une attitude éthique et politique critique et sérieuse.

L'individu pour sa part est un être complexe qui, heureusement ou malheureusement, est bien plus que le porteur d'un ensemble de comportements fonctionnels et rentables. Il peut osciller entre être excessif et violent ou nuancé et pacifique; il peut hésiter entre être sectaire ou tolérant; il peut sacrifier sa vie et celle des autres à des croyances chimériques ou oeuvrer à des projets sociaux librement discutés et consentis; il peut être vandale, incohérent et assassin ou équilibré, cohérent et pacifique. Il est un être capable de désespoir et son intelligence doit être formée, structurée et nourrie sinon sa puissance risque de devenir dévastatrice et de faire reculer la culture vers la barbarie. La réduction de l'opacité du monde par la connaissance scientifique, la réduction de l'opacité du sens par la réflexion philosophique sont des conditions d'existence indispensables à l'épanouissement. La philosophie doit d'abord habituer l'esprit des étudiant-e-s à un questionnement sur le sens, lequel ne sera pas circulaire et vain mais rigoureux et nourri du cheminement des plus grands auteurs.

En somme, la reconnaissance des finalités de l'enseignement de la philosophie commande que nous lui fixions des objectifs précis et qui leur correspondent. À partir des considérations qui précèdent, nous vous soumettons les objectifs que devraient avoir atteints les étudiant-e-s au terme de leur formation en philosophie.

Les objectifs généraux de l'enseignement de la philosophie seront de conduire l'étudiant-e à un **savoir-être**. On le veut apte à défendre les valeurs démocratiques et à assumer ses rôles de citoyen, capable d'analyser son champ professionnel, d'y performer et de s'y adapter et capable de réfléchir son identité. A cette fin lui seront transmis les contenus de connaissance pertinents et seront cultivées les attitudes témoignant:

- qu'il s'en remet à la raison pour analyser toute question;
- qu'il fait confiance aux vertus du dialogue;
- qu'il sait critiquer et juger;
- qu'il est autonome, créatif et responsable;
- qu'il est sensible à l'importance des idées et à la nécessité de structurer sa pensée;

- qu'il sait s'adapter aux différences et être ouvert à la possibilité de penser autrement.

Plus spécifiquement les cours de philosophie devront offrir à l'étudiant-e un **savoir** qui:

- transmet le patrimoine culturel et fait connaître les moments importants de l'histoire de la pensée;
- informe des sources des valeurs démocratiques et de leur histoire;
- fait connaître les phénomènes humains et les phénomènes sociaux dans leur unicité et leur diversité;
- initie au débat d'idées par la mise en contact avec des idées et par leur confrontation;
- introduit aux exigences du développement rationnel de la pensée et du discours;
- présente et différencie les ordres de discours;
- présente et compare les diverses conceptions de l'être humain;
- sensibilise à la discussion rationnelle du sens, des valeurs, de l'absolu et de la transcendance;
- expose les théories, les principes et les référents à partir desquels il pourra construire sa pensée morale et politique;
- critique les concepts de base et les démarches méthodologiques des divers champs de savoirs et de pratiques, en présente la portée et les limites, en identifie les répercussions sur les personnes et la société compte tenu des valeurs qu'ils mettent en cause.

Ce savoir relève proprement de la philosophie anthropologique, éthique, politique, métaphysique, logique et épistémologique. Il s'acquiert par la fréquentation des textes philosophiques pertinents, leur mise en situation et une explication des concepts et des idées qui permettent l'élaboration des différentes pensées.

Les cours de philosophie devront aussi favoriser le développement d'un **savoir-faire** qui rendra l'étudiant apte à:

- conceptualiser, analyser, synthétiser, raisonner, argumenter et problématiser;
- maîtriser la parole et l'expression écrite dans leurs articulations logiques;
- poursuivre une discussion de façon rationnelle;
- articuler une ligne de pensée cohérente sur les plans

cognitifs et éthiques et qui soit susceptible d'être défendue;

- remonter aux principes fondamentaux des savoirs et de l'action;
- intégrer les savoirs;
- prendre des décisions et poser des jugements en référant à des valeurs réfléchies;
- travailler avec méthode.

Ces savoir-faire s'acquièrent par un apprentissage des données pertinentes, par l'analyse et la discussion des textes philosophiques qui sont à cet effet des modèles et par la pratique. Cette dernière sera donc l'occasion pour l'étudiant de produire du discours, d'articuler une réflexion et d'exercer son jugement.

2^E PARTIE: LES MOYENS

Dans cette partie, nous vous ferons part des aménagements pratiques et immédiats à apporter pour favoriser un enseignement de la philosophie qui soit en mesure de réaliser ses objectifs. Nous aborderons les sujets suivants: les méthodes pédagogiques, les devis ministériels et le temps de formation, le perfectionnement et les instances de concertation.

I - LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

La méthode par compétence, si elle ne trouve pas un moyen de préserver son apport tout en s'assouplissant aux exigences de la discipline philosophique, pourrait occulter les dimensions les plus importantes de l'enseignement de la philosophie. Aussi, faut-il dépasser les catéchismes pédagogiques et penser l'enseignement librement dans l'intérêt des étudiants et de la société dont ils font partie.

La réforme et l'approche par compétence qu'elle a mise de l'avant a eu du bon. Il faut en conserver les bienfaits tels:

- la précision de contenus minimaux communs et d'habiletés intellectuelles à développer;
- l'équivalence des enseignements d'un cours à l'autre et d'un collègue à l'autre;
- la cohérence des enseignements à l'intérieur du curriculum;
- le souci de vérifier l'atteinte des objectifs;
- la formation centrée sur les apprentissages;
- l'intégration des apprentissages;

- la mise en commun des pratiques d'enseignement;
- la recherche d'une plus grande équité dans l'évaluation.

Il faut cependant reconnaître l'importance du savoir disciplinaire; elle a été occultée par un engouement excessif pour les savoir-faire. Il est utopique et intellectuellement injustifiable de prétendre traiter les habiletés intellectuelles comme des comportements appropriables uniquement par des exercices formels. Elles se développent par un enrichissement de la pensée et de manière concomitante à l'acquisition des connaissances. Dans le domaine de l'enseignement, il est périlleux d'adopter une approche trop instrumentale et dans le domaine de la pédagogie il a parfois coûté très cher de s'éloigner trop radicalement des méthodes éprouvées.

Les présents devis ministériels souffrent d'une application rigide de la méthode par compétence et, de ce fait, ils prêtent trop largement à interprétation et ils tolèrent certaines incohérences. Par exemple, le contexte de réalisation — qui oriente l'évaluation — est insuffisant à rendre compte des éléments de la compétence et des contenus et activités d'apprentissage que ces derniers commandent. Autre exemple: l'énoncé de la compétence, par son imprécision, réduit presque à néant l'effort d'harmonisation et de délimitation des contenus dont les éléments de la compétence, les critères de performance et les activités d'apprentissage font preuve.

Il faut donc penser l'enseignement de la philosophie en tenant compte de la capacité intellectuelle et de la formation préalable des étudiant-e-s; mais il faut aussi considérer les exigences de la discipline. Les pédagogues assistent les enseignants dans cette entreprise, mais ces derniers doivent aussi compter sur les enseignements de l'expérience et sur la didactique propre à la discipline.

II - LES DEVIS MINISTÉRIELS

En ce qui concerne le cadre de formation, nous vous suggérons que la lecture et le perfectionnement des actuels devis ministériels devraient se faire en tenant compte de la nécessité de mettre en corrélation les contenus disciplinaires, l'énoncé de la compétence et les standards afin d'accorder toute sa place au savoir disciplinaire; cela n'a pas pour but d'amorcer un recul par rapport au savoir-faire et au savoir-être, mais se veut une façon efficace de les réaliser. De plus les objectifs devraient être établis à la lumière de principes intégrateurs propres à la philosophie. Nous suggérons également d'assouplir les modes d'évaluation afin de les diversifier et de les mettre en lien avec les trois dimensions du cours qui sont la recherche d'un savoir, l'acquisition d'un savoir-faire et la poursuite d'un savoir-être.

LE CADRE DE FORMATION

Il faut déterminer un «programme national» qui, bien que suffisamment souple pour laisser vivre la réflexion et permettre

les différences, repose sur un corpus de thèmes et d'auteurs qui assurent la transmission d'un fond culturel commun et l'acquisition des attitudes et des compétences reconnues comme objectifs de la formation.

Les sujets et les auteurs choisis doivent être abordés en fonction de la réalité existentielle des étudiants et de la réalité globale de l'époque contemporaine. Ils doivent aider l'étudiant à mieux se comprendre, à mieux agir et à mieux assumer son rôle de citoyen et de travailleur. Le choix des auteurs abordés doit tenir compte de la tradition philosophique et assurer la transmission des pôles dominants de notre culture. Il faut reconnaître qu'enseigner la philosophie, c'est former l'intelligence à revenir sur ce qu'elle fait et sur elle-même par le questionnement, la rendre apte à formuler des réponses qui intègrent des milliers d'années de civilisation et qui sont suffisamment créatives pour aller plus loin dans la recherche. Elle doit donc transmettre à l'étudiant-e un savoir qui sera la base de la construction de sa propre pensée sur des thèmes déterminés. Les auteurs et les textes philosophiques sont l'essentiel de ce savoir dans la mesure où ils sont utilisés dans le but de fournir aux étudiants et étudiantes des instruments pour penser leur propre réalité et des méthodes pour structurer leur rationalité. Il ne saurait être question de verser dans la muséomanie, car la classe de philosophie n'a pas d'avenir au Musée Grévin des concepts.

Les textes philosophiques présentent des raisonnements fondamentaux, voire fondateurs, tenus par les philosophes de toutes les époques qui ont exprimé des réflexions, construit des théories sur le sens de l'existence, l'ordre du monde, la réalité de l'humain, l'ordre de la société, les questions premières. Ces connaissances, puisqu'il s'agit bien de connaître ce qui s'est dit et d'initier les étudiant-e-s à ce fonds culturel, sont la source des discours d'aujourd'hui, et en ce sens intéressent l'étudiant-e en tant que citoyen, travailleur et personne. En cela les étudiants et étudiantes sont invités à la démarche philosophique de réflexion et de méditation; la façon de faire des auteurs illustre une attitude et une méthode formatrices en soi.

Par la fréquentation des textes philosophiques les étudiants identifient comment un auteur conceptualise, problématise, argumente et articule ces opérations en une pensée cohérente et originale⁵. Ils acquièrent ainsi un modèle de travail intellectuel. Ils sont sollicités à articuler leur compréhension des sources étudiées, à les analyser, à les synthétiser et à les confronter aux exigences de la raison et à l'appropriation qu'ils sont en mesure de s'en faire, et aux exigences de la réalité et de la représentation qu'ils en ont.

⁵ Michel Tozzi, Patrick Baranger, Michèle Benoît, et Claude Vincent, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, préface de Philippe Meirieu, Centre régional de documentation pédagogique de Montpellier, Hachette Éducation, 1992, p.91.

LES PRINCIPES INTÉGRATEURS

Dans le cadre global d'une recherche de perfectionnement du citoyen, du travailleur et de la personne, il faut articuler les objectifs de l'enseignement de la philosophie à la lumière de certains principes qui sont à la source de la démarche philosophique⁶:

1- Un principe de recherche critique: mettant à l'épreuve la validité des opinions et des jugements, il permet la recherche logique des arguments et la saine appréciation des faits réels; et il permet l'autocritique; il est au fondement du développement des attitudes d'autonomie, de créativité et de responsabilité et de la faculté de juger.

Il initie à une démarche intellectuelle qui consiste à remonter aux principes fondamentaux des savoirs, des discours et des actions.

2- Un principe logique: indissociable du principe critique, il développe la pensée rationnelle, donne les règles du développement du discours et de la discussion rationnels et cohérents; il conduit au travail intellectuel méthodique.

3- Un principe éthique: les discours et les pratiques philosophiques, scientifiques, religieux et autres n'étant jamais sans conséquences humaines, ils exigent une réflexion sur les conséquences morales des idées et des doctrines afin que chacun puisse être sensibilisé à porter un jugement éclairé; combiné aux principes logique et épistémologique qui favorisent une différenciation claire des ordres de discours et de leurs implications, il initie à la confrontation rationnelle des valeurs et permet de trouver des principes et des référents fondateurs de l'action.

4- Un principe historique: les doctrines philosophiques et autres évoluant en fonction des expériences théoriques, morales et sociales, les comprendre exige de connaître les questions auxquelles elles apportent une réponse; le principe historique permet ici, sans s'y réduire, la recherche de la genèse d'une doctrine, de ses transformations, de son enracinement social et historique⁷; il permet de connaître et de comprendre les phénomènes humains et les phénomènes sociaux dans leur unicité, leur diversité et leur histoire; il initie au débat d'idées par la mise en contact avec des idées et leur confrontation et permet de prendre conscience de son identité culturelle; il conduit à apprécier dans leurs dimensions historiques et

⁶ La formulation de ces principes s'inspirent de Raymond Klibansky (dir.), *La philosophie en Europe*, Folio, Essais, 1993.

⁷ Il ne s'agit pas de recourir à l'histoire pour éviter l'effort difficile du dialogue et de la réflexion par l'échange. L'esprit avec lequel on aborde la dimension historique des questions s'inscrit dans la perspective d'une histoire revécue, plus qu'apprise, faisant faire le cheminement intellectuel et refaire l'expérience de la pensée et des arguments, dont l'aperçu de la valeur et des limites enrichit l'horizon intellectuel, permet de poser des questions avec plus de perspective et facilite l'autonomie en tant que sujet réfléchissant expérimenté. *Ibid.*

culturelles les valeurs démocratiques; il développe la faculté d'adaptation par l'ouverture à la différence. Avec les principes critique, logique et épistémologique, il contribue à intégrer les savoirs.

5- Un principe métaphysique: il consiste en l'obligation de rendre possible dans la recherche philosophique une orientation rationnelle au niveau des premiers principes, de manière à exercer la vigilance face aux formes autoritaires et sectaires de certaines idéologies.

6- Un principe épistémologique: éminent pour ses apports en réflexions sur les champs de savoir et de pratique, il interroge les concepts de base et les démarches méthodologiques des disciplines et des techniques, en présente la portée et les limites, permet d'en apprécier les enjeux.

7- Un principe politique: il permet à l'étudiant de dépasser les limites de la seule individualité pour accéder à un ordre de préoccupations collectives et lui faire comprendre la dimension sociale de sa réflexion éthique et le cadre global de son activité professionnelle.

Si ces principes peuvent recevoir un poids inégal selon les sujets de philosophie, ils n'en constituent pas moins les axes de toute culture profonde et à ce titre devraient faire partie du mandat confié à l'enseignement collégial de la philosophie.

Et s'il est un impératif par-dessus ces principes qui devrait guider la formation, c'est celui de l'Idée dont la recherche ou la construction constitue un maître-mot de la philosophie et que résume bien l'expression de nos étudiant-e-s quand ils demandent: «C'est quoi l'idée?». Quelles sont les idées des discours entendus, des textes lus, des émissions captées? Quelles sont les idées en jeu dans les débats de société? Comment s'articulent-elles? Quelles en sont les conséquences et les enjeux? D'où viennent-elles? Que présupposent-t-elles? A ce jeu d'identification et de découverte, de recherche et d'articulation, nous sommes appelés, professeur-e-s comme étudiant-e-s, à développer par notre formation notre faculté de penser.

ÉVALUATION

L'évaluation en philosophie ne peut être réduite à la seule mesure de résultats immédiats. On se souvient de Michel Serres qui affirme avoir parfois mémorisé des informations sans en prévoir la portée et les applications et qui conclut en avoir pleinement saisi le sens beaucoup plus tard. Combien d'entre nous ont apprécié les implications pratiques de la morale kantienne une fois la quarantaine venue. Le redéploiement de sens qui s'effectue à la faveur des expériences et des circonstances n'est pas étranger à la formation première qui marque irrémédiablement les individus lorsqu'elle intervient en bas âge. À dix-huit ans, l'étudiant peut témoigner du fait qu'il a acquis et compris des savoirs; il peut aussi faire la

démonstration des habitudes qu'il contracte en ce qui a trait aux opérations intellectuelles; il peut en outre faire signe en direction des savoir-être attendus de lui au cours et au terme de sa formation en philosophie.

L'évaluation du savoir-être devrait se faire à partir de critères permettant de reconnaître dans l'acquisition de savoirs et de savoir-faire des indices de leur possible contribution au savoir-être. Cela n'exclut donc pas d'évaluer la compréhension et la mémorisation de certains savoirs.

Il faut de plus lever toute ambiguïté entre l'évaluation interne à un cours et l'actuel contexte de réalisation des devis ministériels pensé pour un contrôle externe et dévié vers une pratique uniforme, exclusive et insuffisante de l'évaluation. Il faut aussi préserver l'évaluation interne à une discipline malgré le souci d'évaluer les apprentissages globaux liés aux programmes. Dans ce souci, on ne saurait négliger la nécessité des épreuves propres à la philosophie, si devaient se réaliser des épreuves-synthèse de programmes.

La réflexion sur l'évaluation est à peine amorcée et il y aura intérêt à suivre d'avantage le cheminement des professeur-e-s sur cette question qui concerne au plus haut point leur travail.

Il est donc souhaitable que soit préservée la recherche de cohérence, d'équité et d'équivalence mise de l'avant par la réforme; mais il y a aussi lieu de préciser et de diversifier les critères d'évaluation. Cependant cette entreprise n'est pas simple car ces derniers doivent tenir compte de tous les objectifs et de la diversité des enseignements à l'intérieur de ceux-ci; ils doivent prévoir des modes de mesure différents selon qu'il s'agit d'objectifs à réalisation immédiate ou à réalisation progressive; ils doivent tenir aussi compte de la diversité des cheminements personnels dans l'atteinte des objectifs.

III - LE TEMPS DE FORMATION

Il faut augmenter le temps consacré à la formation en philosophie afin qu'elle puisse respecter le rythme d'apprentissage des étudiant-e-s, réaliser pleinement son «programme» et jouer son rôle dans la formation fondamentale à l'intérieur des programmes par le biais de l'épistémologie.

À son arrivée au collège, jamais l'étudiant n'a été initié à cette matière, alors qu'il a été exposé, depuis le primaire, aux mathématiques pendant plus de 1300 heures, aux sciences humaines pendant 1000 heures, et à l'éducation physique, à la langue seconde, aux sciences de la nature, à la morale ou à l'art pendant 500 à 600 heures pour chacune de ces matières.

Les difficultés d'apprentissage

Il faut reconnaître que le mandat de la philosophie est alourdi en raison de la faiblesse d'un grand nombre d'étudiant-e-s à leur arrivée au collège. De plus on doit reconnaître l'apport possible de la philosophie dans la mise à niveau des étudiant-e-s dépistés faibles.

La démocratisation de l'école et l'accessibilité sont plus qu'une ouverture formelle de l'école à tous. Elles ont un autre visage, celui de la réussite. Il est inutile de présenter à grand frais une dragée que seule une minorité atteindra dans la réalité. La priorité du renouveau du système d'éducation doit être de faire de l'accessibilité une réalité.

Nous recevons chaque année des milliers de jeunes qui viennent de compléter onze années d'études élémentaires et secondaires. Malgré leur bonne volonté, une grande partie d'entre eux échouent à leurs cours. Parmi les faiblesses le plus souvent constatées par les professeur-e-s de philosophie mentionnons:

- 1- des connaissances historiques et une culture générale déficientes: cette lacune empêche l'étudiant de situer ses nouveaux apprentissages dans un continuum;
- 2- des difficultés de lecture: plusieurs étudiants lisent sans saisir la signification d'ensemble et l'articulation logique d'un texte;
- 3- des difficultés d'expression: l'incapacité à maîtriser l'écriture et l'expression orale est corrélative de l'inaptitude à concevoir et à maîtriser les opérations logiques;
- 4- des difficultés méthodologiques: cette acquisition est lente et principalement si elle n'a pas commencé aux niveaux antérieurs.

La philosophie est apte à donner aux étudiants une structure logique de pensée qui se transpose dans la lecture et l'écriture. Une connaissance de la nature des concepts, des raisonnements et de leur articulation logique et la pratique du raisonnement sont des remèdes aux carences précédemment évoquées. De plus, la fréquentation de textes d'auteurs d'une grande valeur logique et littéraire développe les capacités de lecture et d'écriture et fournit un modèle de méthode de travail intellectuel et de réflexion. La philosophie a par ce biais une incidence sur la maîtrise de la langue.

Les carences se font particulièrement sentir dans le premier cours de philosophie. L'apprentissage y est lent et le niveau de développement intellectuel des étudiant-e-s varie grandement à l'intérieur d'un même groupe. Les professeur-e-s se réjouissent de la décision du ministre de l'éducation de porter de 3 à 4 le nombre d'heures de formation dans ce premier cours. Cette mesure est bien accueillie car on prévoit qu'elle permettra de satisfaire les exigences du premier cours tout en favorisant une meilleure assistance professionnelle aux étudiants compte tenu de la modification du ratio maître-élèves.

Cependant cette mesure est insuffisante pour les étudiants particulièrement faibles. Il faut penser des cours de philosophie à un rythme plus lent et en groupes exceptionnellement restreints pour les étudiants dépistés faibles au niveau de l'organisation logique de la pensée. Il y a fort à parier qu'ils seront les mêmes que ceux qui sont dépistés faibles en français.

Il est tentant de baisser les exigences, tout au moins des cours de formation générale, et d'adapter les cours au niveau actuel des étudiants. Cette attitude ne peut être que néfaste sur le terrain de l'identité culturelle et de la concurrence internationale. En ce sens, il serait dangereux d'encourager à réduire le vocabulaire employé dans les cours de philosophie et il serait déplacé d'écarter les grands textes qui sont à la portée des étudiants de même niveau dans d'autres pays. Cela pourrait conduire à confiner les Québécois à une sous-culture.

Il est louable et justifié d'avoir le souci d'augmenter le taux de diplomation. Cependant, il faudra adopter une politique de diplomation qui ne force pas le mensonge. Il faut accepter que des étudiants prennent plus que le temps normal à faire leurs cours et accepter de leur donner plus de support; il faudra interroger tous les niveaux d'enseignement pour combler les lacunes. Le haut taux de diplomation est une conséquence de la qualité et non un moyen de l'atteindre. Le ministre devra être vigilant pour assurer le respect de planchers minimaux nationaux dans toutes les institutions. Il devra accorder les ressources pour que son vœu d'augmenter le nombre des diplômés prenne le sens d'une amélioration réelle des performances.

LA DURÉE DU «PROGRAMME» DE PHILOSOPHIE

Aux fins de la réalisation du «programme» de philosophie, les professeur-e-s prennent pour un acquis une période hebdomadaire de prestation de quatre heures pour le premier ensemble, ce qui porte le cours à 2 1/3 unités.

Cependant le temps alloué pour la réalisation du troisième ensemble s'annonce insuffisant. Le devis ministériel ajoute à la dimension théorique, qui était déjà couverte dans l'ancien programme, une dimension appliquée. S'il est apparu qu'il fallait prendre le temps de réfléchir sur les applications pratiques des théories éthiques et politiques, comment n'est-il pas apparu évident qu'il fallait ajouter du temps de formation pour atteindre les résultats? Un programme plus dense pour un temps de formation égal altèrera la dimension théorique et laissera aveugle l'application de l'éthique à des problèmes contemporains. Une quatrième heure de prestation, qui pourrait prendre la forme d'une heure de laboratoire, devrait donc être allouée à cet ensemble de formation, le portant à 2 1/3 unités.

De plus le troisième cours doit être allégé de l'application de l'éthique aux champs professionnels. Le besoin de réflexion éthique étant criant au niveau social et personnel, ce champ d'application est déjà suffisamment large pour occuper tout le

troisième cours. À cette tâche s'ajoute celle de faire ressortir l'aspect politique de la réflexion éthique, mandat que la philosophie ne saurait contourner dans une société démocratique. A ce titre, le troisième cours devrait être un cours de formation générale commune. L'éthique appliquée aux programmes trouverait mieux sa place dans le prolongement de la démarche épistémologique. Le retour dans le curriculum du cours d'épistémologie, supprimé lors de la récente réforme, permettrait de loger la réflexion sur les implications éthiques des divers champs de savoirs et de pratiques professionnels.

Deux unités de formation en philosophie doivent être ajoutées au curriculum des étudiant-e-s afin de mettre en place un cours d'épistémologie. En effet la reconnaissance de la nécessité de la formation fondamentale dans le renouveau collégial appelle la création de ce cours à l'intérieur des programmes. Il serait l'occasion de situer le savoir spécifique lié à la profession dans le champ des savoirs et dans la réalité sociale. Il devrait aussi viser une mise en lumière des concepts, des méthodes, des repères historiques et des valeurs liés aux disciplines. Ce temps de recul, pensé avec les professeur-e-s des programmes concernés, contribuerait à initier le mouvement de cohésion entre les différents intervenants pour assurer l'intégration des savoirs. Ce cours de formation propre, qui devrait logiquement s'inscrire à la fin du curriculum, serait une occasion pour l'étudiant d'effectuer une synthèse de ses apprentissages qui intègre les savoirs disciplinaires de sa formation.

IV - LE PERFECTIONNEMENT

L'accent a été mis depuis quelques années sur le perfectionnement pédagogique et plusieurs professeur-e-s de philosophie y ont trouvé intérêt. Cependant, le perfectionnement disciplinaire s'est vu allouer moins de budget. Pour que l'enseignement reste vivant, que le professeur demeure motivé, il doit pouvoir se ressourcer. C'est même un devoir. Le professeur doit intéresser l'étudiant à sa discipline et la faire vivre; cela suppose qu'il continue à s'y intéresser et à y progresser. La philosophie est une discipline dont le champ est vaste et en constante évolution. Enseigner, c'est en quelque sorte travailler dans un secteur de pointe qui nécessite la mise à jour des connaissances et les supports à cette fin. Le perfectionnement, par des plans de formation disciplinaire, par un soutien à la recherche et par la mise en commun des savoirs didactiques relatifs à la discipline, serait de nature à faire vivre un enseignement de qualité.

V - LES INSTANCES DE CONCERTATION

L'éducation est l'affaire des éducateurs et les principaux éducateurs dans l'école sont les professeur-e-s. Cette réalité est souvent oubliée et ces derniers se voient traiter comme s'ils étaient des outils à usage quotidien et à mécanisme simple communément appelés «ustensiles». La classe semble devenue

accessoire, le principal s'étant déplacé vers des intervenants en éducation qui étaient considérés naguère comme étant des supports à l'enseignement. Nous nous interrogeons ici sur la pertinence d'une récente hiérarchisation des instances gestionnaires, de l'augmentation de leur pouvoir et de leur audience auprès du ministère et de l'élargissement de leur mandat alors que les professeur-e-s se voient parallèlement de moins en moins consultés, moins écoutés, moins respectés.

Il ne s'agit pas de nier qu'il soit nécessaire de maintenir dans les collèges des instances de concertation qui réunissent les départements et les programmes. Il s'agit simplement d'y réserver aux professeurs une place qui respecte leur expertise et leur intelligence.

De plus il est nécessaire de maintenir un lieu provincial de consultation et de concertation des professeur-e-s de philosophie. Leurs recommandations devraient être considérées de façon prioritaire en ce qui concerne l'enseignement de la discipline, notamment pour ce qui est du «programme», des méthodes pédagogiques et de l'évaluation. Cette instance doit pouvoir recevoir des mandats des professeur-e-s tout en répondant aux mandats émanant du ministère. Elle joue un rôle de conseil auprès du ministère et des collèges. Elle est responsable de la conception et de la mise en oeuvre du «programme» de philosophie ainsi que de l'évaluation. Cette responsabilité est tributaire des finalités négociées et consenties socialement. Elle est le moyen d'assurer une formation comparable des étudiant-e-s au niveau national. Instance pédagogique, elle ne devrait pas avoir à être soumise au veto de l'instance administrative des directions d'étude. Le ministère ne doit pas renoncer à son rôle de leadership et d'arbitrage en matière d'éducation.

RECOMMANDATIONS

S'instruire, c'est se donner la possibilité de trouver un emploi mais c'est aussi beaucoup plus que cela: c'est se donner une qualité de vie et une richesse intérieure que nul récession ne peut éroder.

En ce qu'ils sont concernés, les professeur-e-s de philosophie du niveau collégial font les recommandations suivantes à la Commission des états généraux de l'éducation:

- 1- Reconnaître que les finalités de l'enseignement de la philosophie sont de contribuer à la formation de l'étudiant-e comme citoyen, comme travailleur et comme personne.
- 2- Assigner des objectifs à l'enseignement de la philosophie qui soient de l'ordre des savoir, savoir-être et savoir-faire et qui s'inscrivent dans les finalités globales de formation du citoyen, du travailleur et de la personne.
- 3- Reconnaître la pertinence d'articuler les objectifs d'enseignement à la lumière de certains principes intégrateurs de la démarche philosophique, soit les

principes de recherche critique, de logique, d'éthique, d'histoire, de métaphysique, d'épistémologie et de politique.

- 4- Reconnaître la pertinence d'un «programme national» qui repose sur un corpus de thèmes et d'auteurs assurant la transmission d'un fond culturel commun et l'acquisition des attitudes et des compétences reconnues comme objectifs de la formation.
- 5- Ajouter au curriculum actuel de l'étudiant-e un cours en épistémologie afin de compléter sa formation fondamentale dans son programme et d'y loger l'application de l'éthique aux champs professionnels.
- 6- Faire du troisième cours un cours de philosophie éthique et politique de formation générale commune.
- 7- Augmenter le curriculum collégial en philosophie en prévoyant 2 1/3 unités dans le premier cours (*Introduction à la philosophie*), 2 unités dans le deuxième cours (*Les conceptions de l'être humain*), 2 1/3 unités dans le troisième cours (*Ethique et politique*), 2 unités dans un cours de formation générale propre en épistémologie (*Epistémologie*).
- 8- Reconnaître les limites de la méthode par compétence en ce qui a trait à l'enseignement de la philosophie; en conséquence: a- reconnaître l'importance accordée au savoir disciplinaire, b- revoir l'articulation des devis ministériels en assouplissant les applications de la méthode par compétence en vue de les rendre plus conformes aux objectifs poursuivis, c- redonner aux méthodes pédagogiques leur rôle subsidiaire d'assistance à l'enseignement dans le processus de formation.
- 9- Affirmer la nécessité d'une évaluation qui tienne compte de la multidimensionnalité de la formation en philosophie, de la diversité des enseignements, de la diversité des cheminements des étudiant-e-s et de la pluralité des pratiques dans la vérification de l'atteinte des objectifs.
- 10- Reconnaître un rôle à la philosophie dans la mise à niveau des étudiant-e-s dépistés faibles au niveau de l'organisation logique de la pensée.
- 11- Promouvoir l'ajout de ressources en perfectionnement disciplinaire.
- 12- Revaloriser le rôle des professeur-e-s sur les instances de concertation institutionnelles.
- 13- Reconnaître une instance nationale des professeur-e-s de philosophie qui ait pour mandat de conseiller le ministre sur l'enseignement de la philosophie. ♦

Pour le nominalisme de Guillaume d'Occam dans les débats de la philosophie analytique et de la philosophie de l'esprit: Entretien avec Claude Panaccio

Isabelle Rivard
Université Laval

Pour l'inauguration de cette chronique du Bulletin, nous avons eu le plaisir de nous entretenir avec Claude Panaccio. Professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1974, codirecteur de la revue *Dialogue*, il poursuit depuis quelques années des recherches en philosophie médiévale, en philosophie du langage et en philosophie de l'esprit. C'est avec générosité qu'il a bien voulu répondre à nos questions, autant sur les divers groupes de recherche auxquels il participe, (comme directeur dans une équipe subventionnée par le FCAR sur le thème de la naturalisation de l'intentionnalité, comme membre au sein du Groupe de Recherche en Philosophie Analytique de L'UQTR et comme membre du Groupe de Recherche sur la Représentation, l'Action et le Langage), que sur la recherche en général; sans oublier ses recherches personnelles au coeur desquelles le nominalisme de Guillaume d'Occam joue un rôle primordial, à la fois par son intérêt historique et par la contribution aux débats de la philosophie analytique contemporaine qu'on peut en extraire, comme le soutient *Les concepts, les mots et les choses*¹.

Claude Panaccio- Généralement, le travail d'équipe dans une discipline comme la philosophie diffère de ce qu'il peut être en biologie, par exemple, où chacun participe à une tâche commune en effectuant une part déterminée, à la suite de quoi on procède à une synthèse des résultats. Les groupes de recherche en philosophie auxquels j'ai participé et auxquels je participe ont consisté surtout à rassembler des gens dont les intérêts de recherche individuels ou personnels se recoupent de près et à fournir ainsi un lieu d'échange, un milieu de stimulation au sein duquel chacun peut à l'occasion présenter ses plus récents travaux, pour faire face ensuite à la critique, aux objections et aux commentaires des collègues travaillant sur des questions apparentées. L'objectif du groupe n'est alors pas de mettre en commun des résultats pour en arriver à une conclusion précise et définitive.

Une tâche commune antérieurement déterminée n'est ainsi pas le moteur du groupe de recherche, du moins pas de la même

façon que dans les autres disciplines. Parfois, on peut toutefois isoler un thème de recherche, comme c'est le cas pour l'équipe subventionnée par le FCAR que j'anime depuis trois ans. Cette équipe interuniversitaire, résultant du dédoublement d'une équipe dirigée, de 1990 à 1993, par François Lepage, de l'Université de Montréal, se compose à présent de Daniel Laurier (UdM. Mtl), de Michel Seymour (UdM. Mtl), d'Alain Voizard (UQAM), de Denis Sauvé (Collège de St-Hyacinthe), de Nicolas Kaufmann (UQTR) et de moi-même. Nos recherches sont orientées par le thème de la naturalisation de l'intentionnalité, par le dessein de savoir dans quelle mesure le rapport intentionnel de l'esprit, de la conscience et des objets appréhendés par la conscience, peut être ramené, analysé et écrit en des termes purement naturalistes.

Isabelle Rivard- À quoi s'oppose une telle vision de l'intentionnalité?

CP- D'abord, ce que l'on entend par l'expression "termes naturalistes", n'est effectivement pas parfaitement défini. On signifie par cela des relations du même genre que celles existant entre des objets naturels, essentiellement des rapports de causalité, de contiguïté et de ressemblance, ces rapports s'opposant à une approche de l'intentionnalité qui en ferait une relation, un rapport absolument inédit, quelque chose *sui generis* qui serait vraiment irréductible aux rapports naturels qui peuvent exister entre les êtres dénués de conscience. Les approches naturalistes, très importantes en philosophie de l'esprit et en philosophie analytique, essaient de voir jusqu'à quel point on peut décrire la conscience, ou l'esprit, et surtout le rapport de l'esprit aux choses. Voilà la question qui réunit notre équipe. Notre objectif n'est toutefois pas d'apporter une réponse commune et unique à cette question. Chacun y travaille sous un certain angle, s'éloignant parfois momentanément de la question elle-même, s'y attachant par ailleurs directement. Dans la mesure où tous ces travaux ont des rapports avec la question, on se rencontre, sur une base régulière, à l'occasion de quoi l'un de nous rend compte aux autres de l'état de ses recherches, suscitant par là commentaires, questions et critiques de ses collègues, eux-mêmes très au fait de la problématique.

Lorsqu'on travaille en recherche avancée en philosophie, il est souvent difficile d'obtenir des commentaires critiques de gens connaissant bien la problématique et les références par rapport auxquelles on se situe. Les groupes de recherches ont alors la fonction d'en procurer l'occasion. C'est en l'occurrence le cas de cette équipe subventionnée par le FCAR.

Par ailleurs, j'appartiens aussi, à titre différent cependant, à deux autres groupes de recherche. L'un d'eux, le Groupe de recherche sur la représentation, l'action et le langage (GRRAL) est un regroupement interuniversitaire d'équipes de recherche, composé de membres en provenance de l'Université de

1. Claude Panaccio, *Les mots, les concepts et les choses*. Montréal: Bellarmin et Paris: Vrin, 1991. 288 pages. (Collection Analytiques)

Montréal, de l'Université McGill et de notre équipe s'intéressant à la naturalisation de l'intentionnalité. La problématique d'ensemble vise les rapports entre le langage, l'esprit et la nature.

IR- Ce groupe ne comprend-il que des gens travaillant en philosophie, ou reçoit-il le concours d'autres disciplines?

CP- Ce groupe n'est censé réunir que des philosophes. Cela dit, le groupe de McGill (Gim MacGilvray, Paul Pietr, David Davies, Don Petrowski, Susan Dwyer, Michael Hallet) travaille en relation avec la linguistique. En fait, son projet s'oriente vers la philosophie de la linguistique, en particulier la linguistique chomskienne, dans la perspective d'une interrogation sur l'allure que peut prendre une explication scientifique en linguistique: dans quelle mesure peut-on avoir une approche scientifique d'un phénomène tel que la production du langage? Celui-ci étant évidemment une manifestation de l'intentionnalité, l'approche scientifique n'étant de surcroît pas très éloignée d'une approche naturaliste, on voit aisément que les problématiques se rencontrant par le GRRAL sont interreliées, tout à fait selon l'idée du groupe de réunir des gens observant les mêmes horizons de recherche, de référence; de leur permettre, à cette occasion, de s'enrichir mutuellement sur le plan philosophique. Outre l'équipe de McGill et la nôtre, le groupe de l'Université de Montréal, dirigé par François Lepage, apporte sa contribution au GRRAL par ses travaux en logique.

Le troisième regroupement auquel j'appartiens est le groupe de recherche en philosophie analytique du département de philosophie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, dont le directeur, connu pour ses contributions à la théorie des actes de langage, est Daniel Vanderveken. Le groupe rassemble, outre son directeur et moi-même, Nicolas Kaufmann, Claude Savary, qui travaille en philosophie de l'anthropologie, et Suzanne Foisy, dont les travaux sur l'esthétique kantienne sont toutefois en interrelation avec des développements en philosophie analytique, sur la représentation plus précisément. Les structures de ce groupe, souples et variées, permettent, hormis nos discussions, la visite de conférenciers et la préparation de séminaires.

À travers cette série de regroupements, je poursuis essentiellement, et depuis plusieurs années, les mêmes deux projets interreliés, entretenus et nourris par ces structures de travail. Ces groupes sont donc des lieux d'échanges, et qui plus est, d'échanges avancés, dans le sens suivant: selon un collègue français, il est essentiel de pouvoir se référer à des pairs auxquels on puisse expliquer les problèmes rencontrés, sans compromis dans la formulation du problème en question, sans l'obligation de reformuler, de vulgariser. Ce n'est pas seulement une question d'avancement dans la discipline: les gens ayant la même formation, les mêmes références, travaillant quotidiennement dans des eaux un peu semblables aux nôtres, des gens à qui l'on puisse demander autant de commentaires que d'objections pertinentes, sont simplement indispensables.

IR- Où se manifestent les résultats, si l'on peut user de ce terme en philosophie, d'un projet tel que celui sur la naturalisation de l'intentionnalité?

CP- Il n'y a pas de publication commune ou conjointe à nos travaux, et en cela réside sans doute une différence de la philosophie avec des disciplines des sciences pures ou des sciences biologiques. Chacun publie au fil des circonstances, des congrès, des collectifs, des invitations que chacun peut recevoir à participer à un ouvrage. Les principaux lieux de publication sont les revues spécialisées en philosophie et les collectifs, les actes des colloques, ou encore les collectifs publiés à l'occasion d'un hommage à quelqu'un. Certains écrivent des livres, comme je l'ai fait.

À travers ces groupes et ces publications naissent et croissent des démarches essentiellement personnelles et individuelles, ce qui est tout à fait normal en philosophie. Le fonctionnement de ce type de recherche ne peut, dans la plupart des cas, se réduire à une répartition des tâches d'un seul projet, qui serait commun à tous les membres. Chacun poursuit une démarche, dont les bases ont pu être jetées bien avant la constitution du groupe et dont les développements peuvent tout aussi bien se poursuivre après la dissolution de l'équipe.

Aucune publication officielle n'est liée aux groupes mentionnés. Au GRRAL toutefois, nous avons l'intention de mettre sur pied une publication informatisée, un cahier informatique en quelque sorte. Nous avons renoncé à publier des cahiers comme ceux du Groupe de Recherche en Épistémologie Comparée de l'UQAM, ou comme il en existe au département de philosophie de l'Université de Montréal, qui, dans les deux cas, sont des cahiers de prépublication. Les "Cahiers d'épistémologie" de l'UQAM, d'ailleurs très ouverts, ne publient pas exclusivement les travaux des membres de ce groupe, grâce à quoi j'ai pu à maintes reprises y faire publier mes textes avant leur version finale. L'intérêt de ce genre de prépublication est d'avoir des échos à propos de nos travaux avant la véritable publication.

IR- C'est alors presque un lieu de rencontre?

CP- On pourrait, pour décrire le phénomène, presque user de cette expression de la sociologie qu'est le "collège invisible", c'est-à-dire un regroupement de chercheurs n'ayant aucune réalité institutionnelle, et encore moins physique, dont les membres sont toutefois en interrelation, en interaction, souvent même à travers le monde, via des cahiers, des colloques, des congrès, des lettres... Sans oublier le concours croissant du courrier informatique, des groupes de discussion sur Internet. En philosophie ce genre de contact est extrêmement précieux, dans la mesure où la démarche de travail ne peut être, au départ, strictement personnelle, sauf peut-être dans des secteurs comme la logique. Il faut pouvoir continuellement tester ses idées par la critique d'autrui.

IR- N'y a-t-il pas à Trois-Rivières de groupe de discussion informel, composé d'étudiants, dans lequel vous seriez actif?

CP- J'anime depuis 1986, ici à Trois-Rivières, un groupe pas tout à fait formel que nous appelons l'équipe de discussion en philosophie médiévale, composée en effet d'étudiants. Claude Gagnon du Collège Édouard-Montpetit, y apporte son concours depuis le début, et parfois un collègue ou l'autre, d'ici ou de l'extérieur, y participe. Cette équipe informelle, réunissant des étudiants travaillant à des thèses en philosophie médiévale ou s'intéressant simplement à cette philosophie, se rencontre irrégulièrement deux ou trois fois par trimestre, fournissant l'occasion aux participants de présenter des exposés, d'examiner des textes et des commentaires. Nous insistons sur la référence à des textes médiévaux en général, quoiqu'on ait parfois débordé en philosophie grecque et en philosophie contemporaine.

J'appartiens également à un autre groupe, un curieux regroupement s'appelant le "Mercure philosophique", composé d'une vingtaine de philosophes, français pour la plupart, s'intéressant à la philosophie des sciences, à la philosophie analytique et à l'histoire de la philosophie. Fondée par Gilles Gaston Granger et Jules Vuillemin, cette équipe se réunit quelques jours chaque année, de façon assez informelle. J'ai été amené, dans le cadre de ces rencontres, à produire quelques exposés sur mes travaux actuels, sur l'histoire du concept de langage mental. Ce fut pour moi d'une grande utilité. Malgré le temps de discussion très limité, j'ai obtenu des échos, des commentaires qui, bien que ne provenant pas de spécialistes de la question, identifiaient avec perspicacité les enjeux philosophiques de la problématique. Voilà un excellent exemple de ces "collèges invisibles".

IR- Peut-on conclure que tous les groupes de recherche auxquels vous participez ont permis et permettent de mettre en oeuvre, de différentes manières, les divers aspects de votre travail de reconstruction de la sémantique de Guillaume d'Occam dans la perspective d'un apport aux débats de la philosophie analytique contemporaine?

CP- Je m'intéresse à Guillaume d'Occam depuis 1968, au moment où, après un mémoire en philosophie sur Merleau-Ponty, je m'apprêtais à la rédaction d'un mémoire en sciences médiévales. Mon objet d'étude est désormais la recherche d'une approche nominaliste viable en philosophie. Malgré mon goût pour l'histoire de la philosophie, mon intérêt ici n'est pas seulement historique.

IR- L'enjeu est donc, à partir de Guillaume d'Occam, le nominalisme lui-même?

CP- Tout à fait, ainsi que le naturalisme. Ce que j'entends par nominalisme est une conception de l'univers selon laquelle ce dernier est composé exclusivement d'entités individuelles et où tout le reste, tout ce qui est de l'ordre de la généralité, est une abstraction sémiotique, de l'ordre des signes, du langage, de la pensée, dans la mesure où l'on peut concevoir la pensée comme un système de signes. Là est la thématique qui, dans mes travaux des dernières années, a pris deux figures dont l'une, beaucoup plus importante et historique, est de reconstruire la pensée de Guillaume d'Occam; de l'explorer, de la reconstruire,

et ensuite de la mettre en dialogue avec des développements contemporains. L'autre figure, plus discrète, consiste à produire, indépendamment de Guillaume d'Occam, certaines hypothèses de construction théorique dans une perspective nominaliste et naturaliste. Ma principale production à ce sujet récemment est un article devant paraître cette année dans un recueil sur la philosophie des sciences au Québec. Ma contribution est une analyse des énoncés de croyance (des énoncés comme "X croit que..."), cette analyse, quoique nominaliste, n'étant pas faite en référence à la pensée de Guillaume d'Occam, mais étant plutôt une contribution *sui generis* que je voudrais compatible cependant avec ce que j'ai par ailleurs développé sur l'occamisme. C'est donc une contribution dans le domaine de la philosophie analytique, sans la dimension historique davantage présente dans le reste de mes travaux.

IR- Quelle est la position du nominalisme dans la philosophie analytique?

CP- Très générale, la philosophie analytique recouvre tous les domaines de la philosophie, et aussi toutes les approches. C'est une façon de faire de la philosophie (pas même encore une méthode, je préfère l'appellation "façon", moins stricte); une façon, donc, de faire de la philosophie, se caractérisant par l'utilisation d'appareils d'analyse sémantique, de la logique à l'occasion, et par un accent sur l'analyse détaillée de l'argumentation, plutôt que sur l'expression d'une vision du monde plus globale. À l'intérieur de ce vaste univers, la question du nominalisme a joué un rôle dans les débats de la philosophie analytique au cours des dernières décennies. On ne peut cependant pas prétendre qu'elle soit à l'avant-garde maintenant. Elle l'a été davantage à certaines autres époques. Un certain nombre d'auteurs, tels Nelson Goodman et Wilfrid Sellars, qui en furent les porte-paroles, sont d'une autre génération; Quine, d'une certaine façon, fut un porte-parole du nominalisme bien qu'il ait pris ses distances par rapport à certaines thèses dans les années 40-50. Ce fut donc déjà à l'avant-scène, maintenant moins; mais ça n'en est pas pour autant disparu. C'est une problématique plutôt qu'une école; par exemple, voici une question typique de la philosophie contemporaine: peut-on comprendre le fonctionnement des mathématiques sans faire intervenir d'entités autres qu'individuelles? Faut-il supposer l'existence réelle des ensembles?

IR- Certains mathématiciens ne le croient-ils pas fermement?

CP- La plupart des mathématiciens ne sont pas nominalistes. Il y a une forte suggestion des mathématiques contre le nominalisme. Dans le dernier numéro de la revue *Dialogue*, on a publié un texte de Gödel (c'est un vieux texte des années 50) un texte anti-nominaliste. Cela dit, il y a des positions inverses à l'heure actuelle: Harry Field a publié des articles pour tenter de promouvoir une interprétation nominaliste des mathématiques; Bas Van Fraassen, philosophe des sciences respecté, a une approche nominaliste instrumentaliste. En philosophie du langage beaucoup de philosophes se sont résignés, avec plus ou moins d'enthousiasme à dire que, pour

faire de la sémantique théorique on doit accepter qu'il existe des entités abstraites qui sont les signifiés des phrases, des mots-qui sont alors des entités platoniciennes indépendantes des esprits. C'est une position frégeenne, une radicalisation des position de Frege: il y a des entités abstraites, indépendantes des cerveaux et des esprits humains, que l'on découvre (que l'on n'invente pas) et qui ne sont pas singulières. Cette position tout à fait anti-nominaliste, a pour avantage de simplifier considérablement la sémantique parce qu'on projette en quelque sorte une ontologie qui ressemble à la structure même du langage. Si on projette sur la structure du monde la structure même du langage, la mise en rapport du monde et du langage est assurément plus facile. Le défi du nominalisme est de savoir si on peut éviter de supposer cet isomorphisme entre l'être et la pensée, entre l'être et le langage, et si on ne peut pas au contraire admettre cette grande idée de Guillaume d'Occam selon laquelle le langage et la pensée sont structurés de manières différentes de la réalité, qu'ils sont néanmoins appropriés à représenter cette réalité. Voilà qui est au coeur de la pensée de Guillaume d'Occam, voilà ce que j'essaie d'explorer en relation avec des philosophes contemporains.

IR- Quel type d'opposition le nominalisme peut-il rencontrer pour être ainsi mis en doute et permettre l'isomorphisme entre pensée, langage et réalité?

CP- Le problème majeur se rencontre après que l'on ait affirmé, à l'instar de Goodman (qui disait: "a world of individuals"), l'existence exclusive des choses individuelles: comment peut-on, sur cette base, rendre compte de la généralité qui est dans le langage et dans la pensée? On peut en désespérer et dire que tout ce qui est généralité n'est qu'illusion, et la plupart des philosophes n'a pas voulu se jeter dans ce désespoir face à la raison et face à la science. On a donc essayé d'avancer, comme Guillaume d'Occam a voulu l'affirmer, que l'on peut dire des choses vraies, penser correctement, tout en usant de concepts généraux, ou de termes généraux issus du langage. La question est alors: comment rendre compte de l'adéquation d'un discours formulé en termes généraux mais se rapportant à un monde qui, pour sa part, n'est peuplé que d'individus, selon l'hypothèse nominaliste? Cela inaugure immédiatement un programme entier de recherche impliquant une sémantique, cette dernière étant indispensable à rendre compte de la signification dans le langage, de telle façon que les seuls référents soient toujours des objets individuels, les termes généraux étant néanmoins reconnus (sinon tout le langage s'effondre). Une théorie de la connaissance est également impliquée: comment les concepts généraux sont-ils connectés à des individus seulement? Une philosophie des sciences est aussi sollicitée: comment la science, qui fonctionne avec les mathématiques, avec des lois universelles, peut-elle être adéquate à un monde qui n'admettrait ni universaux, ni entités mathématiques, qui n'admettrait que des êtres concrets (tels un chien, un chat, etc.)? Comment une science est-elle possible par rapport à un univers de cette sorte? Les défis deviennent vite considérables. Mais en fait, les choses ont une ontologie très simple; la complexité est reportée à la théorie sémantique et à la théorie de la connaissance. On complexifie les modes de significations

plutôt que les modes d'être. Puisqu'il faut reporter la complexité quelque part, alors on la reporte du côté des structures sémiotiques, des structures de signes.

Cela n'est pas un report à l'infini de la difficulté, loin de là. Si l'on a reporté le problème, on ne l'évacue pas pour autant. On prend le taureau par les cornes, si je puis dire, en philosophie des sciences, en philosophie du langage, en philosophie de l'esprit. C'est pourquoi les philosophes nominalistes comme Quine, Goodman, Field, van Fraassen, sont des gens qui réfléchissent sur les sciences, sur les mathématiques ou sur le langage. Si, pour ma part, j'ai fait peu de philosophie des sciences, j'ai beaucoup travaillé en philosophie du langage. Chaque philosophe nominaliste ou d'inspiration nominaliste a ses champs privilégiés d'intervention.

IR- En reprenant en douze formules la sémantique d'Occam, comme vous le faites dans Les mots, les concepts et les choses², on pouvait donc espérer apporter des éléments à ce débat?

CP- Au moins y contribuer. Certaines idées occamistes ne se retrouvent en effet pas ailleurs. Certaines se sont perpétuées dans des courants de pensée ultérieurs, certaines non. Parce que l'oeuvre d'Occam se déploie d'une façon systématique, que les différentes idées y sont étroitement connectées, parce qu'on y retrouve une grande finesse d'analyse, il m'apparaissait intéressant de ne pas laisser se perdre une telle richesse. Mon attitude n'est pas celle propre aux thomistes d'il n'y a pas si longtemps, selon lesquels la philosophie *ad perennis* avait été essentiellement exprimée dans l'oeuvre de Thomas d'Aquin. J'ai plutôt été motivé par la pensée que l'on pouvait trouver dans l'oeuvre du franciscain d'Oxford une inspiration, des éléments de discussion susceptibles de faire avancer les débats contemporains. Un tel point de départ implique une reconstruction, c'est-à-dire le choix de certains éléments au détriment des autres, que l'on doit abandonner le cas échéant...

IR- Vous avez du mettre de côté dans Les mots, les concepts et les choses³, en l'occurrence, la théologie présente dans l'oeuvre d'Occam.

CP- En effet, et j'ai d'ailleurs été un peu querellé à ce sujet. Ma thèse n'est pas du tout que la théologie ne revêt aucune importance dans l'oeuvre d'Occam, elle y est en fait au premier plan. Obéissant à des motivations théologiques cruciales, Occam était un théologien sincère. Nous sommes toutefois ici en présence d'une thèse philosophique, selon laquelle l'intérêt de son oeuvre, pour la pensée contemporaine, est relativement indépendant des motivations théologiques et de la théologie occamiste elle-même. On peut faire abstraction de ce contenu sans trahir l'oeuvre et sans la ramener à rien du tout. J'ai par cela été amené à m'opposer à une attitude très courante chez les

² Ibid.

³ Ibid.

historiens de la philosophie continentaux contemporains, attitude selon laquelle on ne peut séparer les éléments d'une pensée les uns des autres. Je soutiens qu'on peut le faire, et non arbitrairement de surcroît. En fait, dans mes discussions avec les théoriciens de l'histoire de la philosophie, j'ai toujours tenté de démontrer que tout historien de la philosophie le fait. Chaque historien de la philosophie découpe une oeuvre, en choisit des éléments; sinon, on ne produirait jamais un autre discours, on n'aurait qu'à rééditer les textes originaux. Ce que j'ai appelé la reconstruction n'est pas une méthode dont j'aie l'exclusivité, j'ai simplement essayé de lui donner une forme particulière, une portée particulière, et je crois qu'ainsi fait tout historien de la philosophie, y compris celui qui le nie. On le fait toujours dans la mesure où on écrit un texte différent de celui du mentor. On reconstruit toujours d'une certaine façon. Il s'agit de n'être pas naïf, et de dire au nom de quoi, de quels objectifs, on opère la reconstruction. Souvent, ces objectifs commandent le choix, le fait de privilégier tels aspects, de laisser de côté certains autres, de reformuler d'une telle manière.

Les choix que l'on fait dans une perspective historique dépendent beaucoup de la façon dont on philosophe (même si l'on se définit d'abord comme historien), de ce que l'on estime être de la philosophie, et même de ce que l'on estime être de la philosophie intéressante; et j'espère avoir l'occasion de revenir à cette thématique, qui alimente d'ailleurs un certain débat avec Alain de Libera⁴.

IR- Votre article "Guillaume d'Occam et la perplexité des platoniciens" dans les *Cahiers d'Épistémologie* (no 9224), où vous débusquez ce qui entrave une orientation vers le nominalisme et où est visé, à ce qu'il m'a semblé, un déracinement du réalisme platonicien, cela permettant enfin une sémantique nominaliste, était-il une nouvelle piste de recherche?

CP- Non. C'était simplement une texte de circonstance. Très souvent, un texte est le fruit d'une occasion, d'une invitation. Dans ce cas-ci, il s'agissait d'une invitation de Monique Dixsaut, qui est spécialiste de philosophie grecque, du platonisme en particulier, dans le cadre de son séminaire sur l'anti-platonisme à l'Université de Paris XII en 1992.

IR- Votre prochain ouvrage n'étant donc pas là annoncé, c'est au numéro de l'automne 1994 de la revue *Philosophiques*^{5*} qu'on doit demander un indice, là où est évoqué, dans votre

réplique aux articles critiques de Cyrille Michon et d'Élizabeth Karger sur votre livre, le thème de la formation de l'idée de langage mental à partir de Platon et d'Aristote jusqu'à Guillaume d'Occam?

CP- Ce thème a donné en effet son impulsion à tout un programme de recherche devant conduire éventuellement à la publication d'un livre. Cette enquête est proprement historique, n'évacuant cependant pas toute dimension philosophique. J'y essaie de retracer, en partant de Guillaume d'Occam (donc à rebours, l'exposé final empruntant toutefois un ordre chronologique), l'idée que la pensée est organisée comme un système de signes prélinguistiques, c'est-à-dire indépendants des langues de communication. L'hypothèse centrale à propos d'Occam, déjà exprimée dans *Les mots, les concepts et les choses*⁶ (dans lequel j'y consacre les chapitres les plus longs), est l'idée, intrigante certes, que la pensée est un langage (mais non formé de mots), qu'elle est un système de signes comprenant des catégories grammaticales, une syntaxe, une sémantique. Deux interrogations orientent ma recherche. D'une part, la question un peu malsaine que chaque historien de la philosophie est amené à se poser, à savoir: quelle est l'originalité de mon auteur? Certes, l'idée de langage mental est chez Occam; mais elle était présente chez Augustin, chez Aristote, peut-être chez Platon. L'aspect un peu plus sain consiste à me demander quelles sortes de problèmes philosophiques ont pu conduire à la construction progressive d'une telle idée. Sous une forme assez différente, des idées apparentées à celles d'Occam à ce sujet se manifestent chez Augustin. Quel est leur contexte? La tradition aristotélicienne et Boèce montrent également des affinités. Quels problèmes les y ont conduits?

Je rejoins ici l'un des thèmes de la discussion sur l'histoire de la philosophie: l'enjeu est la démonstration, dans ce prochain livre, qu'à travers les époques philosophiques, à travers des changements de contexte radicaux, il y a ce que j'appellerais une insistance des problèmes. Très souvent, des problèmes s'effacent pendant des siècles; mais ne resurgissent-ils pas un jour ou l'autre? Dans le cas présent, la question de la structure compositionnelle de la pensée, présente chez Aristote et dans la tradition aristotélicienne, est aussi le problème au coeur de l'occamisme: dans la mesure où existent des unités de pensée vraies ou fausses, les conditions de vérité de ces unités intellectuelles, quelle qu'en soit la nature exacte, dépendent-elles de la structure interne de ces unités, et comment? Le principe de composition, ou de compositionnalité en sémantique, est le principe voulant que les propriétés sémantiques de l'unité complexe (phrase) soient fonction des propriétés sémantiques des constituants de la phrase. Placé à la base de la sémantique du langage chez un certain nombre d'auteurs contemporains, ce principe n'en est pas moins contesté par certains autres. Une réflexion sur cette thématique resurgit continuellement, me semble-t-il, à travers l'histoire de la pensée, ramenant à la surface la question du langage mental,

4. Consulter à ce sujet les articles suivants: Claude Panaccio, "De la reconstruction en histoire de la philosophie" in *Cahiers d'épistémologie*, no 9403. Montréal: UQAM, Groupe de recherche en épistémologie comparée, 1994. 22 pages; et Alain de Libera, "Retour de la philosophie médiévale?" in *Le débat*, no 72, nov.-déc. 1992. pp.155-169.

5.* Claude Panaccio, "Guillaume d'Occam et la sémantique des concepts" in *Philosophiques*, vol. XXI, no.2. Ville Saint-Laurent: Bellarmin, 1994. pp.599-605.

6. *Ibid.*

c'est-à-dire la tentation ou le goût d'aborder la structure cognitive comme une structure linguistique, comme quelque chose ayant la forme logique de cette dernière. Voilà le leitmotiv philosophique de l'enquête.

Abordant quelque peu naïvement cette problématique, il y a quelques années, je désirais la circonscrire au XIII^e siècle. En cours de route, j'ai dû me résoudre à aborder également les sources plus lointaines (Augustin, Boèce, jusqu'à la philosophie grecque). Suite à l'élargissement inattendu de l'enquête, le défi consiste à présent à en tenir les résultats dans un format adéquat à un livre.

À travers cela cependant viennent continuellement s'ajouter de nouvelles entreprises, d'autres occasions et circonstances. Présentement, la rédaction d'un long article sur Guillaume d'Occam pour une encyclopédie de philosophie en préparation chez Routledge, un éditeur anglais, m'occupe entièrement. Cette maison a entrepris un vaste projet dont l'ambition est de remplacer l'encyclopédie publiée par McMillan en 1967. L'intention de Routledge n'est rien moins que devenir l'ouvrage de référence en philosophie pour la prochaine génération de philosophes lisant l'anglais.

IR- On peut supposer que la fin de la rédaction de cet article vous verra retourner à la préparation de votre prochain ouvrage? Peut-on dire que, pour ces recherches comme pour les précédentes, les groupes de recherche ont joué un rôle?

CP- On peut le dire. Cependant, dans ce cas, mon statut devient un peu particulier. En effet, les thématiques des divers groupes dont nous nous sommes entretenus ont toutes d'étroits rapports avec la philosophie analytique contemporaine, la philosophie du langage et la philosophie de l'esprit. Comportant un aspect historique beaucoup plus prononcé que la précédente, mon entreprise est assurément d'un intérêt moins immédiat pour mes collègues. J'impose néanmoins à leur bonne grâce, de temps à autre, un petit exposé sur Aristote ou sur tel auteur préoccamiste, assorti d'une réflexion susceptible d'avoir prise sur leurs propres travaux.

IR- Vous avez mentionné, au tout début de notre entretien, les transformations considérables qu'a connues le visage de la recherche depuis quelques décennies. L'opinion veut que, engloutis sous leurs recherches personnelles, les professeurs disparaissent désormais dans leurs cabinets inaccessibles aux étudiants à qui autrement ils enseignent. Doit-on rétorquer à cette opinion que la recherche, loin de nuire à l'enseignement, favorise au contraire son constant épanouissement?

CP- Croire à un enrichissement automatique de l'enseignement par la recherche relève d'un certain optimisme. Là où se fait le plus efficacement le lien entre la recherche et l'enseignement est sans conteste l'ensemble des études avancées, à l'occasion des séminaires de maîtrise et de doctorat. Au cours des années, j'ai pu à maintes reprises organiser des séminaires en rapports directs avec mes projets de recherche, en essayant d'y associer les étudiants, évidemment selon leurs préoccupations. J'ai fait en l'occurrence plusieurs séminaires sur le thème du langage

mental, en proposant aux étudiants de trouver des auteurs les intéressant d'abord, pas nécessairement Occam, Augustin ou Thomas d'Aquin pouvant, par exemple, tout à fait convenir.

J'ai donc effectivement tenté de tracer un lien, un rapport direct, entre ma recherche et mon enseignement, et je vois que ce fut souvent très stimulant pour mes étudiants. La difficulté consiste à garder le contact avec des étudiants n'ayant pas encore acquis les outils conceptuels nécessaires, ceux du premier cycle, par exemple, surtout dans un domaine comme la philosophie analytique. En histoire de la philosophie néanmoins, la difficulté est plus facile à surmonter puisqu'on peut avoir plus de souplesse dans la répartition des travaux, des types d'intervention des étudiants. Toutefois, même si pour l'enseignement au premier cycle les retombées de la recherche sont moins immédiates, un impact indirect majeur est parfois possible. Si je donne, par exemple, un cours de méthodologie, mon expérience en histoire de la philosophie joue un rôle: car c'est à elle que je m'abreuve pour parler d'analyse de texte, de reconstruction de textes, etc.

IR- On peut constater que l'ensemble de vos recherches couvre une échelle qui passe progressivement d'une perspective locale à une perspective internationale.

CP- Pour tout dire, bien des choses n'ont ni le nom ni l'allure d'existences institutionnelles. Dans le domaine de l'étude médiévale, autant en logique qu'en sémantique, toute une série de spécialistes entretiennent d'étroites relations. Tous les deux ans, le Symposium Européen de Logique et de Sémantique Médiévales, dont je fais partie depuis maintenant plusieurs années, réunit une cinquantaine de personnes, les plus au fait de ces questions. L'an dernier, San Marino, une petite république indépendante à l'intérieur de l'Italie, nous accueillait. Le prochain colloque aura lieu à Copenhague et portera sur des questions de philosophie du langage et de philosophie de la connaissance entre les XIII^e et XIV^e siècles.

L'internationalisation de la recherche, inévitable dans la mesure où l'on s'intéresse à des questions pointues, particulièrement à des questions historiques, est un des phénomènes majeur de notre époque. On ne peut négliger de se tenir constamment au courant de ce qui se passe au moment où ça se passe et, mieux encore, avant les publications officielles. En cela réside une large part de l'intérêt de ces colloques, qui en outre ont l'heur de fournir à nos propres travaux toutes les réactions, commentaires et critiques nécessaires à nous stimuler, à nous donner l'énergie d'aller plus loin. La recherche en solitaire ne peut fournir ainsi tant de questions et d'idées à exploiter, qui renouvellent la pensée, alimentent la recherche et mettent à l'épreuve les résultats. Les groupes de recherches, quels que soient leur forme, leur statut et leur envergure, permettent tous de quitter le si peu souhaitable état de celui qui travaille sans écho de ses pairs. ♦

NOUVEAUTÉ 95

TITRE

APOLOGIE DE SOCRATE

Introduction à la philosophie

MATIÈRE

Philosophie

NIVEAU

Collégial - Ensemble 1

AUTEURS

ANDRÉ CARRIER, Professeur au Cégep de Lévis-Lauzon

PIERRE DESPRÉS, Professeur au Cégep Montmorency

MARIE-GERMAINE GUIOMAR, Professeure au Cégep de Sherbrooke

GINETTE LEGARÉ, Professeure au Cégep de Lévis-Lauzon

COMPOSANTES

LIVRE DE L'ÉTUDIANT

GUIDE DU PROFESSEUR

Remis gratuitement aux enseignants et enseignantes qui adoptent le manuel.

TABLE DES CONTENUS

- 1 - Présentation de la collection
- 2 - Table des matières
- 3 - Introduction
- 4 - Portrait de Socrate (3 pages)
- 5 - Le modèle socratique (15 pages)
- 6 - La cité d'Athènes au V^e siècle (20 pages)
- 7 - L'Apologie de Socrate, texte de Platon + exercices (± 65 pages)
- 8 - Les enjeux du procès (20 pages)
- 9 - Platon - vie et oeuvre (15 pages)
- 10 - Repères chronologiques (10 pages)
- 11 - Lexique (6 pages)

PARUTION

JUIN 1995 Manuel

AOÛT 1996 Guide du professeur



CENTRE ÉDUCATIF ET CULTUREL INC.
8101, boul. Métropolitain Est,
Anjou, Qc, Canada, H1J 1J9
Téléphone: (514) 351-6010
Télécopie: (514) 351-3534



**SOCIÉTÉ DE PHILOSOPHIE
DU QUÉBEC**

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

Tél. et téléc. : (514) 987-6712

Votre adhésion à la SPQ vient à échéance le :

**FORMULAIRE D'ADHÉSION, DE
RENOUVELLEMENT D'ABONNEMENT ET
DE CHANGEMENT D'ADRESSE 1996 & 1997**

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. Dans le cas d'un changement d'adresse, 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

Tarif régulier : 1 an ☐ 50\$ 2 ans ☐ 80\$ 3 ans ☐ 110\$

Tarif étudiant : 1 an ☐ 25\$ 2 ans ☐ 40\$ 3 ans ☐ 55\$

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

Tarif institutionnel : 1 an ☐ 75\$ 2 ans ☐ 120\$ 3 ans ☐ 165\$

☐ **MEMBRE ASSOCIÉ**

Personne intéressée aux buts de la Société

Vous recevrez un reçu d'impôt à la fin de chacune des années d'adhésion.

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

Chèque ou mandat ☐

Argent comptant ☐

Paiement annuel pré-autorisé ☐ Nous vous ferons parvenir les instructions et formules requises.

Carte de crédit Visa ☐

Numéro de carte de crédit:

Date d'expiration:

SIGNATURE:

DATE:

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