PER
S-254

BULLETIN

Publication de la Société de Philosophie du Québec

Volume 19, numéro 1-2
Hiver 1993

SOMMAIRE

•En guise d'introduction p. 3
•Lettre ouverte à la Ministre p. 4
•Le pourquoi d'une coalition p. 7
•Coalition pour la défense de la philosophie au collégial p. 9
•Le rôle de la philosophie dans l'éducation p. 15
•Dossier de presse p. 19
•Réforme des cégeps, Réflexions sur des informations partielles p. 27
•L'enseignement de la philosophie est-il nécessaire dans les collèges ? p. 52
•Élimination de la philosophie p. 64
•Buts de la S.P.Q. (statuts) p.67
•Commission parlementaire p. 68
•Des nouvelles du CEPH p. 80
•Congrès de l'Acfas p. 82
•Tribune libre p. 86

CONSEIL D'ADMINISTRATION DE LA SOCIÉTÉ DE PHILOSOPHIE DU QUÉBEC

Jean-Claude Simard
président
Michel Seymour
1er vice-président
Michel Juneau
2ième vice-président
Yvon Cayouette
secrétaire
Michel Robert
secrétaire adjoint
Robert Tremblay
trésorier
Jacques Aumètre
trésorier adjoint
Josiane Boulad-Ayoub
dir. *Philosophiques*
Luc Thériault
dir. *Bulletin*
Jean-Maurice Lamy
président du CEPH
Patrick Imbert
président SPO
André Côté
président sortant

REPRÉSENTANTS RÉGIONAUX

Luc Bégin
Léo-Paul Bordeleau
Marcel Côté
Jocelyne Couture
Bernard Dupuis
Suzanne Gauvin
Jean Roy
Gilbert Talbot
Roger Toupin
Michel Tourigny

COMITÉ DE RÉDACTION DU BULLETIN

Luc Thériault
Directeur
Martin Godon
Directeur adjoint
Robert Tremblay
Responsable des liens entre le Bureau de direction et le Bulletin

INFOGRAPHIE ET MONTAGE:

Danielle-Claude Bélanger

Depuis près d'un an, une nouvelle équipe de direction veille aux destinées du *Bulletin* de la société de philosophie du Québec.

Malgré quelques petits ajustements qui sont encore à réaliser, nous sommes fiers des résultats déjà obtenus. Cependant, la direction du *Bulletin* ne peut tout réaliser elle-même. C'est pourquoi nous faisons appel à votre bonne volonté afin de mettre sur pied une équipe qui serait chargée de la rédaction.

Si vous désirez collaborer, veuillez nous communiquer vos nom, adresse et numéro de téléphone. Notre adresse est :

Le Bulletin de la Société de philosophie du Québec.
Case postale 1370
place Bonaventure
Montréal, Québec
H5A 1H2

• Prenez bien soin d'indiquer sur l'enveloppe qu'il s'agit de courrier destiné au *Bulletin*.

La Société de philosophie du Québec est soutenue par le Cégep du Vieux Montréal, le Cégep de Rimouski et l'Université du Québec à Montréal.

Université du Québec à Montréal

Le *Bulletin* de la Société de philosophie du Québec est imprimé et posté par les services du Cégep du Vieux Montréal.

Les articles signés, les annonces et les lettres qui sont publiés par le Bulletin sont la responsabilité de leurs auteurs.

En guise d'introduction

Luc Thériault

Directeur du Bulletin

Au moment de mon immersion dans le monde philosophique universitaire, se tenait un colloque pour «que la philosophie puisse descendre dans la rue». Treize ans plus tard — progrès oblige — le présent numéro du Bulletin se veut en « pro-action » tout contre une vulgaire tentative (à l'origine) de mettre la philosophie à la rue. Les philosophes deviendront-ils les prochains sans-abri de la culture québécoise ? Puisque c'est bien du pouvoir de/ dans l'institution qu'il s'agit ?

Le danger qui nous guette, c'est de rester dans le mode de la réaction, c'est-à-dire de se laisser piéger par l'effet institutionnel de clôture engendré par un discours de dénonciation qui serait ésotérique et par le fait même sans effet en dehors de l'institution. Aussi faut-il agir, s'arroger le pouvoir d'*indiquer* plutôt que revendiquer, manifester *proactivement* et non réactivement notre *pouvoir-faire dans l'institution* et *la culture québécoise*.

Aussi, préjugeant de la déformation professionnelle du lecteur dans sa propension à se ravir de l'assurance que lui inspire le geste d'écriture, permettez-nous, en guise d'introduction, d'insister sur le caractère offensif du plan d'action de la Coalition pour la défense de la philosophie. Offensons-nous activement ! Tous contre ce préjugé qui se prétend réforme !

Pour terminer, avouons que nous sommes particulièrement fiers du présent numéro. Nous avons voulu faire place à des contributions du milieu collégial qui illustrent la qualité de la réflexion de ses professeurs de philosophie. Puissiez-vous partager notre enthousiasme.

Du nouveau : (514) 987-6712

Un téléphone, un répondeur un télécopieur : la SPQ peut maintenant être contactée directement.

Ce nouveau service vous permettra de communiquer avec le secrétariat et la trésorerie de la société.

Pour tout problème avec votre abonnement au Bulletin ou à Philosophiques, pour vérifier votre membership ou faire votre changement d'adresse. Pour passer votre message, un seul numéro à retenir : 987-6712.

Lettre ouverte

de la

Société de philosophie du Québec

PHILOSOPHIE

Montréal, le 26 février 1993
Madame Lucienne Robillard
Ministère de l'enseignement supérieur
et de la science
Cabinet du ministre
1033, rue De La Chevrotière, 7e étage
Québec (Québec)
G1R 5K9

Madame la ministre,

La Société de Philosophie du Québec est un organisme représentant quelques trois cents individus qui ont à coeur le sort de la philosophie au Québec. Qu'il s'agisse de professeurs de collèges ou d'universités, d'étudiants gradués de philosophie ou d'individus qui n'ont aucune attache particulière à une institution d'enseignement, tous n'ont qu'un seul objectif fondamental en commun: la promotion de la philosophie au Québec. C'est donc avec stupeur, inquiétude et indignation que nous, du Bureau de direction de la SPQ, avons depuis quelque temps pris connaissance des orientations nouvelles que le gouvernement entend donner à l'enseignement de la philosophie au secteur collégial. Nous ne nous attarderons pas sur la question de savoir si les orientations que l'on vous attribue sont des intentions bien arrêtées, des hypothèses de travail ou des ballons d'essai, et nous ne chercherons pas non plus à départager ce qui relève de la nouvelle de ce qui n'est que rumeur. Nous voulons simplement réitérer les principes qui guident notre action et qui ont motivé le dépôt de notre mémoire l'automne dernier à la Commission parlementaire sur la réforme des collèges.

L'approche-programme

Il n'y a en soi rien de répréhensible à promouvoir l'approche-programme comme façon de concevoir l'enseignement de la philosophie. Après tout, la réflexion philosophique doit, lorsqu'elle s'enracine dans le réel, être en mesure de s'illustrer par des exemples et ces derniers seront beaucoup plus parlants pour les étudiants s'ils les touchent directement dans les programmes de formation qu'ils ont choisis. Il n'y a rien à dire contre une stratégie pédagogique visant à établir un rapprochement entre le professeur et ses étudiants. Nous ne voyons pas non plus de problème à ce que certains des cours de formation générale soient conçus spécifiquement en fonction de la clientèle à laquelle ils s'adressent. Un programme peut inclure des cours visant des "clientèles-cibles". Il s'agit dans ce cas d'adapter des contenus et non plus seulement des stratégies pédagogiques. Le problème surgit toutefois lorsqu'on propose une réforme du contenu des cours obligatoires qui, sous prétexte d'adapter ceux-ci fonctionnellement aux besoins des étudiants,

risque de faire de tous les cours de philosophie des "cours de services".

Les habiletés intellectuelles

Nous craignons que vous vous soyez engagée malencontreusement dans une telle voie. Rien n'est plus révélateur que cette fameuse réduction de l'enseignement de la philosophie à un "développement d'habiletés intellectuelles", sans égard pour la formation fondamentale. A-t-on raison de penser que vous n'avez retenu que cette dimension de l'enseignement de la philosophie? Vos échanges avec les représentants du groupe Philosophie au collège, lors de la commission parlementaire, le laissent croire. Monsieur Pierre Cohen-Bacrie recommandait le maintien de quatre cours obligatoires pour le développement de trois ensembles d'habiletés intellectuelles comme: "premièrement, le développement de la capacité de raisonner; deuxièmement, l'acquisition de compétences éthiques; troisièmement, et enfin, se situer historiquement dans la culture" (Bulletin de la Société de Philosophie du Québec, Vol. 18, no 4, automne 92, page 60; voir aussi page 64). Comme par hasard, les trois cours retenus, logique, éthique et histoire des idées, correspondent justement à ces trois ensembles d'"habiletés intellectuelles".

Et la philosophie dans tout ça?

Mais la philosophie ne saurait se réduire à un ensemble d'habiletés intellectuelles. Les cours de philosophie donnent accès au réservoir inépuisable de l'histoire de la pensée humaine et contribuent à enrichir la culture de l'étudiant d'une façon privilégiée. Ils permettent de jeter un regard critique sur les préjugés qu'il entretient et de contribuer à modifier sa conception du monde. Ils rendent possible l'expression articulée de ses frustrations, désaccords et opinions autant sur le plan moral que sur les plans esthétique et politique. Dans la vision qui semble être la vôtre, l'histoire de la pensée se trouve encapsulée dans un cours d'histoire des idées. Comme si la logique et l'éthique n'étaient pas elles aussi des disciplines enracinées dans l'histoire et comme si elles ne s'inscrivaient pas elles aussi dans des courants de pensée! Nous craignons en outre que les cours de logique s'enseignent seulement à l'aide de manuels et d'exercices qui risquent de réduire la discipline à une affaire de manipulations de symboles et de priver les étudiants d'un regard philosophique. La vérité est que la logique formelle elle-même prend sa source dans l'histoire de la pensée philosophique et que sa raison d'être est essentiellement philosophique. C'est cela que l'on risque d'occulter quand on restreint la logique à un jeu qui s'apprend dans un manuel, à un savoir-faire où ce qui compte, c'est la capacité de manipuler des symboles. Enfin, quelqu'un peut-il nous dire à quelles habiletés intellectuelles se réduit l'éthique? Quelles techniques les étudiants doivent-ils maîtriser pour approfondir leurs réflexions morales?

Une espèce en voie de disparition

Mais une fois que l'on s'est décidé à rabaisser de cette manière l'enseignement de la philosophie au niveau collégial, on a beau jeu de prétendre que la discipline ainsi conçue peut être enseignée par d'autres que par des professeurs de philosophie. Si on ne saisit pas la spécificité de la philosophie, n'importe quel professeur capable d'inculquer aux étudiants ces fameuses "habiletés intellectuelles" peut faire l'affaire. Rien ne sert de former des philosophes dans les universités, car ces derniers n'ont plus de compétences exclusives en matière d'enseignement de la philosophie ! Tant pis pour tous ceux qui terminent leurs études doctorales et post-doctorales. Tant pis pour tous ceux qui sont dans l'antichambre d'un poste au collège. Les étudiants ont déjà l'impression que tout ce qu'ils disent est valable du seul fait qu'ils le disent et, qu'à ce titre, ils sont aussi philosophes et savants que leurs profs. Faire en sorte que la philosophie n'existe plus comme discipline et puisse être enseignée par n'importe qui favoriserait ce relâchement intellectuel et encouragerait les étudiants à banaliser toutes les autres disciplines.

Les cours obligatoires

Enfin, lorsqu'on a ainsi opéré une révision du rôle de la

philosophie et minimisé l'importance des professeurs de philosophie, on comprend pourquoi l'on pourrait se sentir autorisé à diminuer aussi le nombre de cours obligatoires. Puisque la philo n'assure que le développement d'habiletés intellectuelles et qu'elle peut être enseignée par des non-philosophes, on ne voit pas en effet pourquoi on n'en réduirait pas aussi la visibilité. En plus de priver les étudiants avancés de nos universités d'un accès à des postes d'enseignants, on ne se fera pas de souci à l'idée que "seulement" 125 professeurs permanents seront mis en disponibilité. Mais il faut souligner que la réforme va entraîner aussi la mise à pied de plusieurs centaines d'autres professeurs qui enseignent dans des collèges et qui ne détiennent pas de postes permanents. Ce sont les plus jeunes, qui possèdent le moins d'ancienneté, qui risquent d'être remerciés. Tant pis pour le sang neuf sur lequel on devrait pourtant compter pour assurer le maintien d'un dynamisme véritable dans nos départements de philosophie.

Et la S.P.Q. dans tout ça?

Nous voulons réitérer notre opposition à la réduction du nombre des cours obligatoires de philosophie et à l'éclatement de la formation philosophique fondamentale. Nous nous opposons aussi à ce que des non-philosophes puissent en principe assumer l'enseignement des cours de philosophie. Sans nier la pertinence de la problématique des habiletés intellectuelles, nous rejetons l'idée que l'enseignement de la philosophie puisse se réduire au développement d'habiletés intellectuelles. Et nous nous opposons fermement à cette idée que la philosophie doive, sur le plan du contenu des cours obligatoires, adopter une approche qui ne tiendrait pas compte de la formation générale.

Où sont donc les vrais problèmes?

Tout cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de problèmes dans l'enseignement de la philosophie au niveau collégial. Les problèmes ne sont cependant pas là où vous semblez le croire. Par exemple, nous sommes ouverts à l'idée que les professeurs fassent l'objet d'une évaluation périodique. Nous sommes aussi ouverts à l'idée qu'ils doivent éviter d'enseigner une matière trop éclatée, dans laquelle on n'aborderait pas les grands courants de pensée de l'histoire de l'humanité. Un travail énorme a d'ailleurs été fait dans ce sens depuis des années. En outre, on ne peut plus faire l'économie de la qualité dans l'évaluation de l'enseignement en philosophie ou dans les autres disciplines. Nous sommes ensuite ouverts à l'idée de programmes d'accès rapide à la retraite pour les professeurs qui désirent s'en prévaloir. Il faut enfin s'assurer aussi de faire entrer du sang neuf dans les départements. Depuis 1982, il n'y a à peu près pas eu de nouveaux arrivants dans les départements et nous pensons que la présence d'une relève est essentielle à la qualité autant qu'au dynamisme d'un département. D'une manière générale, nous sommes d'accord avec l'idée qu'il faut ne pas avoir peur de poser le problème de la qualité et de la fiabilité de l'enseignement de la philosophie. Nos intérêts ne sont pas corporatistes. Ils sont ceux de la philosophie. Mais nous ne voulons pas non plus nous résigner à une rationalisation qui passe à côté des vrais problèmes et nous faire les complices d'une démarche qui conduit directement au dénigrement de l'enseignement de la philosophie au collégial.

Veuillez agréer, Madame la ministre, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Michel Seymour

pour le bureau de direction de la SPQ:

Jean-Claude Simard, président (Collège de Rimouski)

Michel Seymour, 1er vice-président et relationniste (Université de Montréal)

Michel Juneau, 2ième vice-président (Doctorat à l'Université d'Ottawa)

Robert Tremblay, trésorier (Collège du Vieux-Montréal)

Jacques Aumètre, trésorier adjoint (Université du Québec à Montréal)

Yvon Cayouette, secrétaire (Collège de Chicoutimi)

Michel Robert, secrétaire-adjoint (Collège du Vieux-Montréal)

♦

LE POURQUOI D'UNE COALITION

Robert Tremblay

Trésorier de la SPQ et de la Coalition

La création d'une Coalition pour la défense de la philosophie au collégial est un événement important dans le milieu philosophique québécois. D'abord, en raison de sa composition. Ensuite, par l'unité dont elle est le symbole. Enfin, à cause de ses objectifs.

La Coalition est composée de responsables des principales organisations représentatives du milieu, notamment, la Société de philosophie du Québec, Philosophie au collège, la Coordination provinciale de philosophie, l'Association canadienne de philosophie, ainsi que de plusieurs organismes étudiants et comités départementaux. Le secteur universitaire est également représenté. Elle regroupe aussi de nombreux volontaires. Enfin elle entretient des rapports avec les organisations syndicales.

En raison d'un malencontreux hasard, l'assemblée de formation de la Coalition — une initiative du Bureau de direction de la SPQ — a eu lieu le même jour que la dernière réunion du comité pédagogique de la coordination provinciale de philosophie. Par conséquent, certaines personnes intéressées ne pouvaient y être, et l'émission subséquente de communiqués par les deux organisations — couplée à diverses rumeurs et quelques malentendus — a donné la fausse impression qu'une division s'était installée dans le milieu. La rencontre organisationnelle du 20 mars et l'émission subséquente d'un communiqué conjoint du coordonnateur provincial et du porte-parole de la Coalition ont heureusement clarifié la situation. La Coalition est un mouvement militant, aux structures souples et adaptatives, qui est le lieu et le symbole de l'unité de principe et d'action du milieu philosophique québécois.

Sur le plan des objectifs, il faut souligner le fait que la Coalition n'est ni un mouvement corporatiste, ni une organisation syndicale : c'est un mouvement et un groupe de pression qui a pour finalité la défense d'un acquis culturel important : l'enseignement collégial de la philosophie. Dans sa déclaration de principe, la Coalition affirme que toute réforme de l'enseignement collégial doit respecter les principes suivants : le maintien d'une séquence de quatre cours communs obligatoires de philosophie, le maintien de la discipline philosophie et des départements de philosophie, la reconnaissance du rôle des départements dans la définition des cours de philosophie, et le respect de la spécificité de la discipline et des objectifs de formation fondamentale qu'elle poursuit. Il

ne faut voir ici aucune contradiction avec la position de la Coordination provinciale, que la Coalition appuie, mais simplement une différence de mission. La Coordination représente les professeurs de collège en philosophie et à ce titre peut s'adresser au ministère en leur nom, discuter des contenus de cours et des aménagements à l'intérieur de certains paramètres ; la Coalition, par contre, est un regroupement d'organismes et d'individus décidés à se porter à la défense de la discipline qui n'a d'autre fonction que de susciter et de canaliser l'action commune de ses diverses composantes. La seconde permet d'élargir le champ d'action de la première en l'intégrant dans un ensemble plus vaste où une pluralité d'intérêts convergents autour de la défense de la discipline peuvent s'exprimer. La Coalition est un front uni essentiellement tourné vers l'action; elle n'a donc pas à se pencher sur les détails d'une éventuelle réforme, sa position fondatrice est une position de principe générale susceptible de soutenir l'action commune, en quelque sorte un plus petit commun dénominateur. Si, comme la plupart des intervenants, la Coalition souhaite une réforme, elle souhaite surtout que celle-ci se fasse dans le respect de la philosophie et des professeurs de philosophie qui travaillent dans les collèges et qui, depuis de nombreuses années d'ailleurs, s'attachent à améliorer leur cours.

Au plan de l'organisation, la Coalition se caractérise par des structures souples permettant d'assurer une circulation rapide de l'information et des consignes d'action. Son existence devrait permettre au milieu philosophique québécois de se manifester rapidement, avec force et vivacité, dans l'éventualité où le projet de réforme qui sera annoncé par la Ministre s'attaque de front à l'intégrité de la discipline ou à son rayonnement dans les collèges : ni plus, ni moins. Elle ne se substitue à personne, et n'affecte en rien la légitimité des diverses instances et des différents organismes œuvrant dans le milieu, qu'elle contribue plutôt à coordonner.

« La Coalition est un mouvement militant, aux structures souples et adaptatives, qui est le lieu et le symbole de l'unité de principe et d'action du milieu philosophique québécois »

Il est très important en ce moment que le milieu philosophique québécois soit uni et parle d'une seule voix, forte et articulée. Quand la maison est en feu, ce n'est pas le temps de débattre de la couleur du tapis ! Nous en aurons amplement l'occasion par la suite. Pour l'instant, il importe au plus haut point que nous nous portions tous ensemble à la défense de la philosophie, non seulement parce que nous croyons qu'elle est un acquis culturel et un attribut de notre différence, mais aussi parce que les générations futures d'élèves ont le droit d'y avoir accès et de profiter de son apport à la formation fondamentale de la personne et du citoyen. ♦

On peut rejoindre la Coalition pour la défense de la philosophie au collégial aux numéros suivants :

Téléphones :

(514) 987-6712
ou
(418) 723-1880 poste 2337

Télécopieurs :

(514) 987-6712
ou
(418) 724-4961

PORTE PAROLE:

Jean-Claude Simard
Professeur au
Collège de Rimouski
(418) 723-7801

Création d'une coalition pour la défense de la philosophie au collégial

Compte rendu de la première réunion du 13 mars 1993

Robert Tremblay

Secrétaire de la réunion

Lors d'une réunion tenue le 13 mars 1993, au Cégep du Vieux Montréal, une coalition a été formée pour organiser des actions en vue de défendre la séquence des quatre cours de philosophie communs et obligatoires au collégial. La trentaine de personnes — issues de différentes institutions collégiales, universitaires et de divers organismes — qui ont participé à la rencontre dans un esprit d'unité et de mobilisation, ont formé un comité d'organisation appelé à s'élargir au plus tôt de diverses personnes représentatives du milieu.

MEMBRES DU COMITÉ D'ORGANISATION DÉSIGNÉS À LA RENCONTRE DU 13-03-93 :

Pierre Després, prof. Collège Montmorency; Nouredinne Moue-lhi, prof. Cégep de Hull; Michel Robert, prof. Cégep du Vieux-Montréal, SPQ; Marie-Ève Hébert, étud. UQAM; Robert Tremblay, prof. Cégep du Vieux-Montréal, SPQ; Michel Seymour, prof. U. de M., SPQ

MEMBRES STATUTAIRES :

Maurice Gagnon, président de l'A.C.P.; Pierre Cohen-Bacrie, coordonnateur provincial de philosophie; Jean-Marie Therrien, président de Philosophie au collège; Carl Witchel, coordon-nateur provincial de humanities; Josiane Boulad-Ayoub, observa-trice, Comité interuniversitaire de ph.; Jean-Claude Simard, président de ls S.P.Q.; Dominique Lemay, étud. mvmnt. Touche pas à Socrate; Bernard Gadoua, prési-dent, asso. étud. 2e-3e cycles, UQAM

La résolution principale stipule :

Que la Coalition s'oppose fermement au projet actuel de réforme de l'enseignement collégial du MESS, notamment en ce qui concerne les cours de philosophie. Elle réclame :

1. Que soit maintenue une séquence de 4 cours communs obligatoires de philosophie.

2. Que la discipline philosophie, et les départements de philosophie soient maintenues dans les collèges

3. Que soit reconnu le rôle des départements dans la définition des cours de philosophie.

4. Que la détermination du contenu des cours de philosophie corresponde à la spécificité de la discipline et aux objectifs de formation fondamentale qu'elle poursuit.

En outre, la Coalition a adopté le plan d'action proposé par le Bureau de direction de la Société de philosophie du Québec (comprenant une campagne de publicité et le regroupement de personnalités publiques favorables à notre cause), notamment en ce qui concerne l'organisation d'une grande Journée de ralliement en défense de la philosophie, le 24 avril 1993, ayant pour objectif de réunir toutes les forces engagées dans la défense de la philosophie. Il a été aussi résolu que la Coalition se coordonne avec toutes les organisations partageant ses objectifs (associations étudiantes, syndicats, etc.). D'autres moyens d'action ont été envisagés : lignes de piquetage, conférences de presse, participation au colloque du 14 avril sur la réforme, à l'UQAM, pressions sur les partis politiques provinciaux, mise en place de chaînes téléphoniques, etc.

Le tout s'est déroulé dans un climat de solidarité, spécialement envers les délégués de la Cooordination provinciale de philosophie qui se réunissaient simultanément en séance plénière à Québec. ♦

Association générale des étudiants/es du cégep de Limoilou

1300, 8e avenue

Québec ,G1K 7H3

tél.: 647-6682

Limoilou, le 22 mars 1993

Monsieur Robert Tremblay

Coalition pour la défense de la philosophie

Objet : Appui à votre organisation

Monsieur Tremblay,

Depuis quelques semaines, l'association générale étudiante du collège de Limoilou détient le mandat de défendre les cours de philosophie au niveau collégial. Étant membres de l'ANEEQ, nous nous rallions donc à elle sur ce point.

Cependant, la défense de la philosophie étant particulièrement difficile à structurer (d'où l'importance de la dite philosophie), nous nous trouvons actuellement sans grandes ressources ou document de travail pour bien faire valoir nos positions. Votre communiqué tombant donc à point, nous avons décidé en conseil exécutif de nous rallier à vous et d'appuyer toutes vos actions. Nous vous prions donc de nous faire parvenir au fur et à mesure le compte rendu de vos réalisations et vos demandes d'appui sur des points particuliers.

En considérant que l'union ne peut faire autrement que la force et que ce n'est que par des échanges d'informations que nous pourrons arriver à faire bouger la ministre, il nous fait plaisir de vous féliciter pour votre effort d'union.

Martin Cauchon

Secrétaire à la pédagogie, AGEECL

(Document reçu par télécopieur)

Coalition pour la défense de la philosophie au collégial

Comité d'organisation

Procès verbal de la réunion du 20 mars 1993

Ordre du jour adopté

1. Élections de présidence et secrétariat d'assemblée
2. Présentation des objectifs, et plan d'action
3. Tour de table sur les objectifs et le plan d'action
4. Affectation des responsabilités
5. Financement des activités
6. Prochaine réunion

Présences :

Raymond Bélanger, Comité de défense de la philosophie du département du cégep de Montmo-rency

Josiane Boulad-Ayoub, Observa-trice, directrice du département de philosophie de l'Université du Québec à Montréal

Pierre Cohen-Bacrie, Coordonnateur provincial de philosophie

Normand Corbeil, Comité de défense de la philosophie du département du cégep du Vieux Montréal

Pierre Després, Comité de défense de la philosophie du département du cégep de Montmorency

Maurice Gagnon, Université de Sherbrooke, Président de l'Associ-ation canadienne de philosophie

Christian Giguère, Comité des étudiants en philosophie de l'UQAM organisant le Colloque du 14 avril Philosophie et institutions

Marie-Eve Hébert, Représentante des gradués en philosophie de l'UQAM

Jean-Maurice Lamy, Responsable du Comité sur l'enseignement de la philosophie de la Société de philosophie du Québec

Dominique Lemay, Mouvement étudiant Touche pas à Socrate

Noureddine Mouehli, Comité de défense de la philosophie du département du cégep de Hull

Michel Robert, cégep du Vieux Montréal, Secrétaire-adjoint de la Société de philosophie du Québec

Michel Seymour, Université de Montréal, Premier vice-président de la Société de philosophie du Québec

Jean-Claude Simard, Cégep de Rimouski, Président de la Société de philosophie du Québec

Jean-Marie Therrien, Président de Philosophie au collège

Robert Tremblay, cégep du Vieux Montréal, Trésorier de la Société de philosophie du Québec

1. Élections de présidence et secrétariat d'assemblée :

Josiane Boulad-Ayoub, présidente

Robert Tremblay, secrétaire

2. Présentation des objectifs, et plan d'action

La présentation est faite par

Jean-Claude Simard

3. Tour de table sur les objectifs et le plan d'action

Proposition 1

La Coalition acceptera de collaborer à une réforme de l'enseignement de la philosophie dans les collèges à condition que cette réforme respecte les quatre conditions suivantes:

1. Que soit maintenue une séquence de 4 cours communs obligatoires de philosophie.

2. Que la discipline philosophie, et les départements de philosophie soient maintenus dans les collèges

3. Que soit reconnu le rôle des départements dans la définition des cours de philosophie.

4. Que la détermination du contenu des cours de philosophie corresponde à la spécificité de la discipline et aux objectifs de formation fondamentale qu'elle poursuit.

Prop. : Gagnon, App. : Tremblay
Adoptée à l'unanimité

Proposition 2

Que la Coalition appuie la position adoptée à la Coordination provinciale de philosophie du 13 mars 1993.

Prop. : Després, App. : Robert
Adoptée à l'unanimité

Proposition 3

Que notre plan d'action comporte les éléments suivants:

1.Campagne de presse en faveur de notre position

2.Page de publicité dans les journaux

3.Conférence de presse, le 14 avril ou le lendemeain de l'annonce de la réforme

4.Manifestations le 14 avril, ou le lendemain de l'annonce de la réforme

5.Participation au colloque étudiant de l'UQAM, le 14 avril Philosophie et institutions

6.Nouvel appel de personnalités publiques à prendre position en notre faveur

7.Organisation d'une journée de ralliement du 24 avril

8.Participation à la soirée du 5 avril du GRIPH autour de la réforme actuelle

9.Approche de Jacques Brassard du PQ et d'autres politiciens à prendre position sur la réforme

10.Participation active au colloque interdisciplinaire de la SPQ, du 15 au 17 avril 1993 en vue d'en actualiser les enjeux.

11.Toute autre action jugée opportune.

Prop. : Simard, App. : Mouehli
Adoptée à l'unanimité

Proposition 4

Que Jean-Claude Simard, président de la SPQ, soit nommé porte-parole de la Coalition.

Prop.:Boulad-Ayoub, App.: Gagnon
Adoptée à l'unanimité

Proposition 5

Que l'adresse et le téléphone-télécopieur de monsieur Simard soient provisoirement les références officielles de la Coalition.

Prop.:Boulad-Ayoub, App. : Hébert
Adoptée à l'unanimité

4. Affectation des responsabilités

Nominations des responsables:

Comité des communications :
Marie-Eve Hébert, Michel Robert et Jean-Marie Therrien

1. Campagne de presse en faveur de notre position :

2. Page de publicité dans les journaux (position du cégep d'Alma et autre) et coupon-réponse

3. Conférence de presse, le 14 avril ou le lendemeain de l'annonce de la réforme

Comité de mobilisation :
Dominique Lemay, Pierre Després, Marie-Josée Rhéaume

4. Manifestations le 14 avril, ou le lendemain de l'annonce de la réforme

Christian Giguère

5. Participation au colloque étudiant de l'UQAM, le 14 avril Philosophie et institutions

Maurice Gagnon et Robert Nadeau (?)

6. Appeler personnalités publiques à prendre position en notre faveur

Comité d'organisation de la journée de ralliement :
Jean-Claude Simard, Dominique Lemay, Normand Corbeil, Michel Seymour, Raymond Bélanger

7. Journée de ralliement du 24 avril

Idées : ralliement large, personnalités publiques (Dumont, Arcand, Péladeau, Corbo, Lapointe, Taylor, Klibansky, etc. ; accent mis sur des gens à l'extérieur de la discipline), conférences publiques, débats,

déclaration de principe des sommités du colloque interdisciplinaire (manifeste), événement médiatique, fête en soirée, possiblement au Tritorium.

Jean-Maurice Lamy

8. Participation à la soirée du 5 avril du GRIPH autour de la réforme actuelle

Noureddine Mouelhi, Michel Juneau, Louis Gravel, Guy Lafrance

9. Amener Jacques Brassard du PQ et d'autres politiciens à prendre position sur la réforme

Josiane Boulad-Ayoub

10.Qu'on participe activement au colloque interdisciplinaire de la SPQ en vue d'en actualiser les enjeux (assorti du Manifeste).

Comité d'organisation dans son ensemble

11. Toute autre action jugée opportune.

12. Invitation sera faite aux Société de philosophie de Montréal, Société de philosophie de Sherbrooke, Société de philosophie de l'Outaouais, Société de philosophie de Québec de joindre la Coalition.

5. Financement des activités

Proposition 6

La trésorerie de la SPQ gèrera le fonds spécial de la Coalition

Prop. : Robert, App. : Cohen-Bacrie
Adoptée à l'unanimité

Proposition 7

Que tous les départements de philosophie fassent des demandes de fonds à leurs syndicats respectifs en sus des 500 $ déjà demandés, de même qu'à leurs collèges.

Prop. : Mouehli, App. : Després
Adoptée à l'unanimité

Fonds de départ :

1 000 $ de la SPQ

1 000 $ de Philosophie au collège

Un montant à déterminer de l'ACP

Proposition 8

Que la demande de fonds soit faite par Pierre-Cohen Bacrie dans un communiqué commun avec le porte-parole de la Coalition.

Prop. : Robert, App. : Therrien
Adoptée à l'unanimité

Nominations :

Comité levée de fonds

Pierre Cohen-Bacrie et Robert Tremblay

6. Prochaine réunion

Proposition 9

La prochaine rencontre sera convoquée par le porte-parole de la Coalition possiblement pour le lundi 12 avril 1993. Il y aura rapport des sous-comités. Cette rencontre sera suivie d'une conférence téléphonique après l'annonce faite par la Ministre.

Prop.:Després, App.:Boulad-Ayoub
Adoptée à l'unanimité

Proposition 10

Que le secrétaire de la réunion envoie une liste des personnes avec leurs références avec le procès-verbal de la réunion.

Prop. : Corbeil, App. : Seymour
Adoptée à l'unanimité

Annexe

Extrait du procès-verbal de la réunion spéciale du *Comité pédagogique de la coordination provinciale de philosophie*, tenue le 13 mars 1993, à Québec.

I/ Prise de position

La proposition principale, telle qu'amendée, se lit maintenant comme suit :

1. *a) Qu'il soit clairement affirmé que la philosophie est maintenue comme discipline dans la formation collégiale,*

b) Et que les thèmes, les contenus et les méthodes sont authentiquement philosophiques.

2. *De même, que soit maintenus l'existence des départements de philosophie.*

3. *Que soit reconnu le rôle des départements dans la définition des cours, au plan local.*

4. *Que soit maintenu un lieu de rencontre, une instance provinciale, représentantive des départements de tout le réseau collégial, dans l'élaboration des contenus et des objectifs des cours de philosophie.*

5. *Que soit maintenue l'idée d'une séquence, d'une progression à l'intérieur des quatre cours de philosophie, notamment dans les habiletés intellectuelles.*

6. *Que soit maintenue l'idée des contenus philosophiques minimaux communs, dans chacun des cours.*

7. *Qu'une éventuelle implantation de l'approche-programme respecte les spécificités de l'enseignement de*

la philosophie.

Si ces conditions sont respectées, les professeurs de philosophie sont prêts à collaborer à une actualisation de l'enseignement de la philosophie au Collège.

Proposition adoptée à l'unanimité.

II/ Plan d'action

Il est proposé que *le sous-comité de la Coordination provinciale de philosophie présente et fasse valoir publiquement la position de celle-ci, notamment auprès de la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science :*

P : Jean-Marie Therrien, A: Alain Martineau, V: (proposition adoptée à la majorité)

Il est proposé

a)Le maintien de facto de la Coordination provinciale de philosophie;

b)L'établissement et le renforcement de liens d'informa-tion réciproque et, autant que possible, de coordination avec les différentes associations de philosophie, les fédérations syndicales et les principaux regroupements d'étudiants :

P: Romain Gagné, A : Michen Grenier, V: 20-0-2 (proposition adoptée à l'unanimité)

Il est proposé que *nous proposions au Ministère, entre autres choses, la poursuite de la mise en oeuvre de la séquence des cours de philosophie, du resserrement des contenus, avec l'appui du Ministère, pendant une période de temps définie, en prévoyant un processus d'évaluation de cette mise en oeuvre :*

P: Charles de Mestral, A : ,V : Unanimité (proposition adoptée à l'unanimité) ♦

Coalition pour la défense de la philosophie

Liste alphabétique des participants, volontaires et représentants

Arseneault, Patrick
1228, Plessis
Montréal (Qc)
H2L 2W9
597-2356
251-9741(fax)
Professeur
Collège de Maisonneuve

Aumètre, Jacques
4821 De Mobile
Montréal (Qc)
H1T 2C4
(514) 256-7929
(514) 987-4423
987-4644 (fax)
Professeur
UQAM
Trésorier Adjoint SPQ

Bélanger, Raymond
336-5625 (fax)
Professeur
Collège Montmorency
Comité 24 Avril

Boucher, Carmen
Cp. 501 - Succ. Côte Des Neiges
H3S 2V3
739-9071
332-0083 (fax)
Professeur
Collège Bois-De-Boulogne

Boulad-Ayoub, Josiane
Département de philosophie
UQAM
Cp 8888, Succ. A
Montréal (Qc)
H3C 3P8
(514) 288-5309
(514) 987-3252
(514) 987-4644 (fax)
Professeur
UQAM
Directrice Dptmnt Ph.
UQAM
Comité Interuniversitaire

Chicoyne, Pierre
3823, Melrose
Montréal (Qc)
H4 A 2S3
489-0304
667-5100, #247
336-5625 (fax)
Professeur
Collège Montmorency
Rcd Montmorency

Cohen-Bacrie Pierre
Collège Montmorency
475, rue De L'avenir
Laval(Qc)
H9H 1R8
(514) 624-8042
(514) 667-5100
(514) 336-0835 (fax)
Professeur
Collège Montmorency
Coordonnateur Provincial Ph.
Comité levée de fonds

Corbeil, Normand
4060, St-Laurent #702
Montréal (Qc)
H2W 1Y9
843-5757
82-3437 #2278
982-3448 (fax)
Comité Vx Mtl
Comité 24 Avril

Coté, Michel
3508, Marcil
Montréal (Qc)
H4A 2Z3
488-8830
982-3437 #2278
982-3448 (fax)
Professeur
Collège du Vieux Montréal
Comité Vx Mtl

Daigle, Pierre
3971, Drolet
Montréal (Qc)
H2W 2L3
843-6438
667-5100
336-5625 (fax)
Professeur
Collège Montmorency

Després, Pierre
596-0621
336-5625 (fax)
Professeur
Collège Montmorency
Comité Montmorency
Comité mobilisation

Doiron, Irene
4908, Hutchison
Montréal (Qc)
H2V 4A3
495-8776
667-5700 #406
336-5625 (fax)
Professeur
Collège Montmorency

Drouin, Paul
337, Carré Saint-Louis
Montréal (Qc)
H2X 1A7
843-3188
679-2630 #599
679-5570 (fax)
Professeur
Collège Édouard-Montpetit
Comité Édouard-Montpetit

Gagnon, Jacques
1000, St-Charles
St-Félicien (Qc)
G8K 1Y2
679-5369
679-5412
(418) 679-8357 (fax)
Professeur
Collège de Saint-Félicien

Gagnon Maurice
Université de Sherbrooke
Département des Sc. humaines
Sherbrooke (Qc)
J1K 2R6
(819) 564-4073
(819) 821-7954
(819) 821-7238 (fax)
Professeur
Université de Sherbrooke
Président Acp
Comité personnalités

Gingras, Richard
8316, Lajeunesse
Montréal (Qc)
H2P 2E6
385-1124
Étudiant
Université de Montréal
Bicc Et Onu (Coal. Étud.)

Gravel, Louis
19 St-Onge
Hull, Qc
J8Y 5T4
(819) 770-4012 # 376
(819) 771-2092
(819) 770-3855 (fax)
Professeur
Collège de L'Outaouais

Hébert, Marie-Eve
5238, De L'esplanade
Montréal (Qc)
H2T 2Z5
277-1367
987-4644 (fax)
Étudiante
UQAM
Représ. Gradués Ph.
UQAM
Comité communications

Kantorowski, Frédéric
5066, Drolet #6
Montréal (Qc)
H2T 2G9
286-9978
599-2654
Étudiant
UQAM

La Rivière, Bernard
1435 Chemin du Vieux-Puits
Mont-Rolland (Qc)
J0R 1G0
(514) 229-7398
(514) 436-1580 #248
436-1756 (fax)
Professeur
Collège de St-Jérôme

Lacroix, Bruno
1360 Bernard #17
H2V 1W2
274-0552
679-5570 (fax)
Professeur
Collège Édouard-Montpetit

Lamy, Jean-Maurice
12062 rue Daigle
Montréal (Qc)
H4J 1S7
331-4438
282-5108
873-8684 (fax)
Professeur
Institut de Tourisme et d'hôtellerie
Président du Ceph

Lemay, Dominique
963, Des Mésanges
Longueuil (Qc)
J4G 2B4
646-2463 ou 923-9856
493-2930
Étudiant
UQAM
Resp. Touche pas à Socrate
Comité 24 Avril

Massé, Jules
3553 Dorion
Montréal (Qc)
H2K 4B7
529-6752
Étudiant
UQAM

Morosoli, Michèle
308, Ch. Maheu
Canton De Sefford
J2G 9J6
375-0600
372-6565 (fax)
Professeure
Collège de Granby

Mouelhi, Noureddine
259, De Clairvaux
Laval (Qc)
H7N 5K2
(514) 669-3199
(819) 770-4012
(819) 770-3855 (fax)
Professeur
Collège de L'Outaouais
Comité Hull

Parent, François
6895, 19e Avenue
H1X 2L9
593-5769
376-3211 (fax)
Professeur
Collège de Rosemont

Pelland, Ginette
4105, Northcliffe
Montréal (Qc)
H4A 3L2
488-9268
332-3000 #363
332-0083 (fax)
Professeure
Collège Bois-de-Boulogne

Pinard, Sylvain
2610 Bellechasse
App. #2
Montréal (Qc)
H1Y 1J3
593-1020
Professeur
Collège André Grasset
Comité André-Grasset

Rhéaume, Marie-Josée
4266 St-Dominique
Montréal (Qc)
H2W 2B1
982-0694
982-3437
982-3448 (fax)
Professeure
Collège du Vieux-Montréal
Comité Vx Mtl
Comité Mobilisation

Robert, Michel
2625 rue Aird
Appartement #102
Montréal, (Qc)
H1V 2W8
(514) 254-0162
(514) 982-3437, #2278
(514) 982-3448 (fax)
Professeur
Collège du Vieux-Montréal
Secrétaire adjoint SPQ
Communications

Seymour, Michel
7425 Des Ecores
Montréal (Qc)
H2E 2W3
721-8733
343-5933
343-2252 (fax)
Chercheur
Université de Montréal
Premier Vice-Président SPQ
Comité 24 Avril

Simard, Jean-Claude
Collège de Rimouski
60, Évêché Ouest
Rimouski (Qc)
G5L 4H6
(418) 723-7801
(418) 723-1880 #2337
(418) 724-4961 (fax)
Professeur
Collège de Rimouski
Président SPQ
Comité 24 Avril + Porte-Parole

Thériault, Luc
3441, Champlain
Mascouche (Qc)
J7K 3M9
966-9897
254-7131 #662
252-3252 (fax)
Professeur
Collège de Maisonneuve
Directeur Bulletin SPQ

Therrien, Jean-Marie
686, Outremont
Outremont (Qc)
H2V 3M9
271-5542
376-1620 #311
376-3211 (fax)
Professeur
Collège de Rosemont
Prés. Ph. au Collège
Comité Communications

Tremblay, Robert
2172 Cuvillier
Montréal (Qc)
H1W 3A5
(514) 521-2917
(514) 982-3437 # 2052
(514) 982-3448 ou 521-2917 (fax)
Professeur
Collège du Vieux-Montréal
Trésorier SPQ
Trésorier Coalition

Witchel, Carl
3817, Royal
Montréal (Qc)
H4A 2M3
486-9044
457-6610
457-4730 (fax)
Professeur d'humanities
Collège John Abbott
Porte-Parole Humanities

Le rôle de la PHILOSOPHIE dans L'ÉDUCATION

Mouvement étudiant Touche pas à Socrate

La remise en question du statut, du rôle et de la pertinence de l'enseignement de la philosophie dans les Collèges (Cégeps) par la Commission de l'éducation sous l'égide de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) Lucienne Robillard n'est pas sans susciter de vives inquiétudes au sein de la population étudiante soucieuse d'obtenir une formation de qualité.

Les circonstances exceptionnelles, voire l'urgence de la situation présente, ont ainsi conduit un certain nombre d'étudiants à mettre sur pied un Comité qui préconise le maintien des quatre cours obligatoires de philosophie comme outil essentiel à la formation de l'être humain et du citoyen.

1) Considérant que l'on discute sérieusement de la possibilité de diminuer le nombre de cours de philosophie, il importe de rappeler qu'aucune évaluation systématique de l'enseignement de la philosophie au niveau collégial n'a été faite jusqu'à ce jour et, qu'avant toute réforme, une telle évaluation s'impose.

2) Considérant l'apport considérable et indéniable de la philosophie dans le développement intellectuel (capacité d'analyse et de synthèse, capacité d'élaborer un discours réflexif et critique, capacité de comprendre des situations abstraites, etc.) et dans la formation d'habitudes de pensée chez les étudiants.

3) Considérant la spécificité de la philosophie comme discipline entièrement vouée au développement de la raison en elle-même et à la recherche de principes qui gouvernent toute pensée rigoureuse et cohérente, toute action réfléchie.

4) Considérant que l'enseignement de la philosophie contribue par la lecture et l'analyse de textes des grands penseurs (les Présocratiques, Platon, Aristote, Épicure, Sénèque, Augustin, Machiavel, Montaigne, Descartes, Spinoza, Leibniz, Rousseau, Locke, Kant, Hegel, Marx, Darwin, Nietzsche, Freud, Heidegger, etc.) à fournir aux étudiants une perspective historique qui permet de mettre en résonance les problèmes contemporains avec la tradition et l'histoire culturelle de la civilisation occidentale.

5) Considérant que l'enseignement de la philosophie tente de réduire le plus possible l'ignorance et les préjugés et qu'elle prépare les étudiants, futurs citoyens, à aborder avec rigueur et distance critique non seulement les thématiques éthiques et politiques, mais encore les problématiques à caractère social, économique, technologique et scientifique.

6) Considérant la nécessité de donner aux étudiants les moyens de prendre connaissance de la dimension historique de l'expérience humaine pour qu'ils soient capables de mettre en relief et en perspective la diversité des cultures, les valeurs qui les animent.

7) Considérant l'obligation sociale de donner aux étudiants les moyens de mener une réflexion libre et argumentée sur les grands problèmes éthiques, politiques, scientifiques, etc.

Le Comité propose de maintenir les quatre cours obligatoires de philosophie au niveau collégial comme l'option la plus apte à atteindre les objectifs d'une formation fondamentale et générale chez les étudiants. Le Comité national des étudiants pour le maintien des cours de philosophie demande donc officiellement votre appui. ♦

Le Comité national des étudiants pour le maintien des cours de philosophie

Collège Édouard-Montpetit

Adresse:
Comptoir postal Vieux Longueuil
C.P. 88059
135 ouest, rue St-Charles
Longueuil, Qc
J4H 1C8

Appuis et commentaires

«Félicitations pour cette heureuse et essentielle initiative ! (...) je vous renvoie la pétition munie de 32 signatures.»

Lise Cloutier, professeure de langues anciennes

«Déjà les gens ne savent pas penser. L'abolition de ces cours aggravera cette déplorable situation. »

Marie Desjardins, chargée de cours, département de langue et littérature françaises, Université McGill

«Je suis tout à fait d'accord avec vous et vous souhaite le plus vif succès dans votre compagne pour le maintien de l'enseignement de la philosophie dans les CEGEPS.»

Maurice Lebel, Professeur émérite de l'Université Laval ancien doyen de la Faculté des Lettres et ancien président de la Société royale de Canada

«Plus que jamais aujourd'hui, il est absolument nécessaire qu'on garde la philosohpie au programme des CEGEPS. C'est la philosohpie qui éclaire la conscience des humains sur leurs raisons de vivre et la manière de bien vivre. C'est elle qui peut le mieux informer et former leur âme, leur apprendre à raisonner juste.»

Doris Lussier

«Je suis d'accord avec tous les considérants du texte "Le rôle de la philosohpie dans l'éducation " publié par le Comité national des étudiants pour le maintien des cours de philosophie. En conséquence, je propose de maintenir les quatre cours obligatoires de philosohpie au niveau collégial.»

Raymond Poulin, Professeur de littérature, Collège militaire royal de Saint-Jean

«Ce sont les seuls cours qui forment la pensée de l'individu plutôt que l'acquisition de connaissances.»

Denis Preston, Conseiller financier

«Je ne puis me permettre d'«exiger» quoi que ce soit, n'étant pas citoyen québécois. Je puis tout de même exprimer le profond regret de voir mis en cause l'enseignement de la philosophie au CEGEP.»

Maurice Rainville, professeur et vice-doyen de la Faculté des Arts, Université de Moncton (N.B.)

«"Apprendre à apprendre" est une des principales façons de sortir de la "caverne".»

Yvon Rivard, professeur, Département de langue et littérature françaises, Université McGill

«Attendu que le gouvernement du Québec travaille sur une réforme au niveau collégial.

Attendu qu'un des éléments possibles de cette réforme serait la réduction, voire l'abolition des cours de philosophie obligatoires.

Attendu que la philosophie nous apprend entre autres à réfléchir par nous-mêmes à exprimer notre pensée d'une façon rigoureuse, cohérence et claire.

Attendu qu'elle contribue sur un plan éthique à la formation fondamentale des êtres humains et des citoyens.

Il est proposé par Pierre de Bellefeuille, appuyé par François Lemieux, et résolu à l'unanimité d'exiger le maintien des quatre cours de philosophie obligatoires pour tous les étudiants au niveau collégial et d'accorder l'appui de la Société au Comité national étudiant dans sa compagne de pétition pour le maintien des cours de philosohpie au niveau collégial.»

Gilbert Gardner, directeur général, Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal

«Je suis entièrement d'accord avec le contenu de cette pétition.»

Bernard Tellier, conseiler en marketing

«Je suis pour l'enseignement de la philosophie sans réserve à la condition qu'il soit rigoureux, s'appuie sur les grands auteurs et tienne compte de l'ensemble de la tradition philosophique occidentale. Le programme du ministère de l'Éducation ou les directives pédagogiques de chacun des établissements selon ce qui paraîtra le plus judicieux devraient y veiller. Mais doit-il y avoir quatre, cinq ou trois cours de philosophie ? Je ne suis pas en mesure de me prononcer.»

Pierre Trépanier, professeur, département d'histoire, Université de Montréal.

♦

FORMULE D'APPUI AU COMITÉ NATIONAL DES ÉTUDIANTS POUR LE MAINTIEN DES COURS DE PHILOSOPHIE

Le gouvernement du Québec prépare une réforme des cégeps.
Un des éléments possibles de cette réforme serait la réduction, voire l'abolition des cours de philosophie.

La philosophie apprend, entre autres, à réfléchir par nous-mêmes, à aiguiser notre sens critique et à exprimer notre pensée de façon claire, rigoureuse et cohérente. De plus, elle contribue, sur un plan éthique, à la formation fondamentale des êtres humains et des citoyens.

En conséquence, nous exigeons le maintien des quatre cours de philosophie obligatoires pour tous les étudiants du niveau collégial.

Signature _____

Nom _____

Adresse _____

Numéro de Téléphone _____

Occupation _____

Commentaires _____

S.V.P. postez le formulaire au
Comité national des étudiants pour le maintien des cours de philosophie
Collège Édouard-Montpetit
Comptoir postal Vieux Longueuil
C.P. 88059
135 ouest, rue St-Charles
Longueuil, Qc
J4H 1C8

COMMUNIQUÉ
pour diffusion immédiate

Jean-Claude Simard

porte-parole de la Coalition

Position et plan d'action de la Coalition pour la défense de la philosophie au collégial

Lors de sa seconde réunion, tenue samedi le 20 mars au Cégep du Vieux Montréal, la Coalition pour la défense de la philosophie au collégial a arrêté sa position face au projet de réforme des collèges de Mme Robillard. Elle a en outre élaboré plus en détail le plan d'action déjà esquissé lors de sa première rencontre du 13-03-93. Les membres statutaires présents ont en effet convenu de la plate-forme suivante :

•La Coalition pour la défense de la philosophie au collégial acceptera de collaborer à une réforme de l'enseignement de la philosophie dans les collèges à condition que cette réforme respecte les conditions minimales suivantes :

1. Que soit maintenue une séquence de quatre cours communs obligatoires de philosophie; 2. Que la discipline philosophie et les départements de philosophie soient maintenus dans les collèges; 3. Que soit reconnu le rôle des départements dans la définition des cours de philosophie; 4. Que la définition du contenu des cours de philosophie corresponde à la spécificité de la discipline et aux objectifs de formation fondamentale qu'elle poursuit.•

Par ailleurs, après avoir ainsi arrêté sa position de base, la Coalition a en outre manifesté son accord avec la proposition omnibus adoptée par la Coordination provinciale de philosophie lors de sa rencontre du 13-03-93 à Québec, proposition dont l'esprit a été jugé tout à fait conforme aux conditions minimales retenues par la Coalition elle-même. Enfin, les membres statutaires présents ont repris et étoffé le plan d'action et la stratégie esquissés lors de la rencontre précédente de la Coalition. Tel qu'enrichi, ce plan comporte notamment une campagne de presse, l'appui de personnalités publiques (locales ou extérieures au Québec) en faveur des positions de la Coalition, une conférence de presse au lendemain du dépôt officiel du projet de réforme par Mme Robillard, des manifestations, des pressions sur les partis politiques provinciaux, etc. Le tout sera couronné par une vaste Journée nationale de ralliement en faveur de la philosophie le 24 avril 1993.

Afin de mettre en oeuvre efficacement les divers volets de cet ambitieux plan d'action, des comités ont été mis sur pied : Comité des communications, Comité de mobilisation, Comité d'organisation de la Journée nationale de ralliement, etc. On a aussi envisagé divers moyens de financement des activités de la Coalition, dont une demande spéciale de levée de fonds rédigée par le Coordonnateur provincial de philosophie et adressée aux syndicats des collèges, un appel aux syndicats des universités par le biais des départements universitaires de philosophie, etc. L'ensemble de la rencontre s'est déroulé dans un climat de concertation et de mobilisation devant la menace sérieuse qui pèse actuellement sur l'enseignement collégial de la philosophie. ♦

24-3-93

SOURCE :

Jean-Claude Simard, président de la Société de philosophie du Québec et porte-parole de la Coalition. Télép. : (418) 723-1880 ; Téléc. : (418) 724-4961.

Note de la rédaction : Voir aussi le procès-verbal de la rencontre, p. 10.

Dossier de presse

"L'***autopsie*** sera complète et sans merci" (Lapsus ?)
Lucienne Robillard

Présentation:

Le dossier de presse qui suit contient deux types d'extraits. D'une part, des extraits d'articles du grand public et d'observateurs de l'actualité qui expriment ce qu'ils attendent des collèges et dont nous avons ici retenu ce qui pouvait s'appliquer à notre discipline: la philosophie. Notre dossier de presse contient également des extraits d'articles de professeurs de philosophie qui exposent ce que leur discipline apporte dans l'enseignement collégial actuel. Le lecteur attentif de ce dossier de presse constatera que les demandes du public rejoignent les offres des professeurs de philosophie dans le domaine couvert par notre dossier. De plus, la séquence actuelle des quatre cours communs et obligatoires de philosophie permet de combler de façon non négligeable certaines lacunes majeures unanimement reconnues chez les collégiens et collégiennes aux plans de la langue et de la culture générale.

Comité de pédagogie
Département de philosophie
du Cégep du Vieux Montréal

"Pas contents de ramollir les corps, ramollissons les esprits (...)
On coupe la philosophie et on va donner un cours d'histoire des idées. Bien sûr, c'est tellement évident. Je suis certain que nos jeunes vont tripper pendant leur cours d'histoire des idées. Marx, Engels, Duns Scot, Aristote, Héraclite, Parménide, de beaux penseurs, de belles idées. ***Mais quand on a jamais appris les bases de la pensée, comment on fait pour comprendre, pour apprécier ?*** (...)
Pendant toutes ces années où j'ai enseigné le latin et le grec, je devais répondre à des élèves qui s'inquiétaient: -Qu'ossa donne le latin?-. Je répondais: -à réfléchir (...)-
C'est bien plus tard que j'ai compris qu'il y avait une autre réponse encore plus assassine: -qu'ossa donne la chimie, la physique ou l'algèbre ? Quand est-ce que tu mets du NaCl dans ta soupe ? Et faut-il lire les principes d'Archimède avant d'installer le levier sous la voiture ? Et quand est-ce que tu vas te servir de l'algèbre ou de la théorie des ensembles à la caisse du supermarché?-
C'est un sophisme, je le reconnais, mais me semble que seuls les sophismes ont droit de cité dans ce ministère qui devrait s'appeler Ministère de l'avenir."

Réjean Tremblay, chroniqueur sportif de La Presse.
Extraits de *"Les technocrates sabrent dans l'avenir du Québec"*,
in La Presse, 14-2-1993

"L'éducation comme moteur de la société doit ***favoriser la naissance d'une autre culture, celle de la modernité où rien n'est jamais acquis"***.

Paul-É. Dussault et Noelle Sorin, respectivement andragogue et didacticienne: *"L'école de la modernité. L'éducation comme moteur de la société doit favoriser la naissance d'une culture où rien n'est jamais acquis"*,
in Le Devoir, 12-2-1993

"À partir de quelles bases, je vous le demande, nos enfants trouveront-ils les moyens de ***développer l'esprit critique et la faculté de penser***, *absolument* ***indispensables*** à l'exercice de leur droit à la responsabilité et leur devoir de liberté lorsqu'ils seront devenus, par vos bons soins, les disciples de la raison économique ?"

Suzanne Labrie, extrait de
"La philosophie au service de l'économie",
in La Presse, 17-11-1992

"(...) après la robotisation des entreprises nous voilà maintenant rendus au phénomène de la robotisation des individus eux-mêmes, ceux-là même qui auront à faire fonctionner nos sociétés de demain(...) Ce n'est certes pas en tout cas avec une ***formation de base*** aussi ***déficiente*** que celle offerte dans ce qui restera des collèges publics que les étudiants pourront entreprendre des études universitaires sérieuses(...) Avec quel type de ***citoyen***

Dossier de presse ...

nous retrouverons-nous donc en l'an 2000 ? ***Dépourvus de tout sens critique, que pourront faire les jeunes devant l'assaut des idéologies montantes ?*** Démunis intellectuellement, lesquels, par exemple, seront encore aptes à refuser les idéologies d'extrême droite racistes et néo-nazies en vogue ?(...)"

Pierre Desjardins, prof. de philosophie au cégep Montmorency. Extraits de *"Le démantèlement des cégeps"*, in La Presse, 23-2-1993

"Tout est sur la table a dit la ministre lorsqu'elle a annoncé la tenue de sa commission parlementaire sur l'avenir des cégeps. Tout? Pas ***le secondaire***, en tout le cas. Pourtant, selon de nombreux spécialistes, ***c'est là que le bat blesse***(...) Les cégeps n'ont pas le choix: ils doivent multiplier les cours de rattrapage et créer des centres d'aide en mathématiques et en français(...) Selon l' APAPI, «les élèves admis avec le minimum d'unités sont en sérieuse difficulté dès le début des études collégiales et persévèrent très peu pour l'obtention du DEC»(...) Le professeur n'a plus le choix; il doit abaisser le niveau des cours s'il veut rejoindre tout le monde"

Michèle Ouimet, extraits de *"Le secondaire bien plus mal en point que le cégep"*, in La Presse, 21-11-1992

"Le ***secondaire*** est le maillon faible du système"

Paul Inchauspé

"Valeurs, orientation, courage, corruption de la démocratie, mollesse! Voilà les sujets de l'heure, mais voilà aussi, ô ironie! comment la philosophie envahit la société au moment précis où certains voudraient la voir quitter les écoles(...) Une chose est certaine:
dans une société elle-même déboussolée et souffrant de l'être, les professeurs qui enseignent le *déboussolement* seront priés de faire preuve de la ***cohérence*** dont Diogène le cynique a donné l'exemple."

Jacques Dufresne, extraits de *"Philo et éducation physique au cégep ?"* in La Presse, 21-11-92

"Il y a de la ***supercherie*** dans l'air, à mon avis, pour la bonne et simple raison que ***les cégeps ont dans l'ensemble assez bien réussi***. Ils ont réussi à démocratiser l'éducation d'abord, leur mission première(...) Ensuite, contrairement aux juniors et community college américains, par exemple, les cégeps, vu leur caractère polyvalent, ont pour effet de «réchauffer», plutôt que de refroidir, les aspirations universitaires des étudiants inscrits au secteur professionnel. Et puis les cégeps ont donné naissance à toute une nouvelle classe d'intellectuels: les profs du collégial qui, pour irritants qu'ils peuvent paraître par moments, sont drôlement articulés. Ce sont des particularités, doit-on le rappeler, uniques au Québec.
Résultats? Les étudiants sont contents, les profs sont contents, les futurs employeurs sont contents. En effet, le degré de satisfaction -sauf pour ce qui est du français, bien sûr- est étonnamment élevé. Toutes les études le disent. Alors pourquoi s'acharner à couper les cheveux en six ? C'est que nous assistons à un ***virage idéologique*** plus ou moins subtil à l'heure actuelle. Depuis 25 ans que nous favorisons la «participation de la population à la richesse collective», voici que nous favorisons désormais la «productivité et le développement de l'économie». Nous pensions en terme du plus grand nombre, de droit collectif et de culture globale, nous pensons aujourd'hui en terme de premiers de classe, de droits individuels et de spécialisation.

Francine Pelletier, extraits de *"Cégeps, le mythe de la médiocrité"*, in La Presse du 21-11-1992

"Q'y a-t-il de changé depuis 25 ans qui mérite la réduction et la transformation des cours de philosophie au collégial ? Les ***besoins en formation générale et en formation fondamentale*** demeurent au moins aussi importants et on pourrait même dire que les nombreuses carences enregistrées chez plusieurs élèves à ce chapitre rendent le maintien de ces objectifs encore plus évident(...) En réduisant de quatre à deux le nombre de cours de philosophie, ***le projet de réforme au collégial rendra inopérant un outil devenu, avec le temps, de mieux en mieux adapté à rencontrer ses objectifs et ne réussira qu'à recréer une structure de remplacement beaucoup moins efficace***(...)Ce changement semble inspiré de l'approche des «humanities» qu'on retrouve dans le système éducatif anglophone. Cette approche organise les contenus de cours dans une perspective interdisciplinaire fondée sur le postulat du caractère unitaire des sciences de l'être humain. Or sa transposition dans nos cégeps francophones se fait dans l'oubli de ce postulat, et lui fait rater son but. Pourtant cet oubli n'est pas fortuit. En effet, les référents culturels québécois ont historiquement été puisés dans la tradition européenne, surtout française(...)"

Madeleine Ferland, professeure de philosophie au cégep Montmorency, extraits de *"L'étude de la philosophie doit être une finalité de la formation au cégep"*, in La Presse, 20-11-1992

" Aristote doit bien se retourner dans sa tombe, lui qui a affirmé que ***la spécificité de la philosophie réside d'abord et avant tout dans sa totale inutilité***(...) Et si la philosophie existait pour les besoins d'une réflexion critique sur les carences d'une société qui se gausse de la culture et qui est strictement axée sur les objectifs pratiques et matériels ?(...) La tâche des philosophes est de dénoncer cette vision réductrice, plutôt que d'y participer."

Ginette Pelland, prof. de philo, cégep du Bois de Boulogne. Extraits de *"Crier haro sur les opportunistes"*, in La Presse, 17-11-1992

" À l'heure où l'on insiste sur les relations qui existent en-

tre le langage et la pensée, certains et non les moindres, ***le conseil des collèges***, entre autres, ***souhaite développer les qualités langagières et intellectuelles des étudiant-e-s*** en insistant sur le français et en se débarrassant de la philosophie. ***Comment écrire correctement si notre pensée n'est pas formée. On constate dans la pratique quotidienne que les étudiant-e-s ont besoin d'une formation de cet ordre***. Plusieurs étudiant-e-s, à leur arrivée au collège, sont en effet incapables de distinguer une thèse d'un argument. Les capacités d'analyse, de critique, la problématisation, la conceptualisation, l'argumentation, les distinctions entre les niveaux de langage, les questions de la preuve, de la démonstration -la liste pourrait être longue- ne sont pas principalement véhiculées par les cours d'«humanities»(...) (la philosophie) par les problèmes qu'elle soulève, les objectifs qu'elle poursuit et le niveau du discours qui lui est propre, met l'accent principalement sur le développement des habiletés intellectuelles."

Noureddine Mouelhi, prof. de philo, UQAM

"***La philosophie est le lien qui permet de rassembler sciences empiriques et sciences humaines dans une perspective commune***. Priver (et j'insiste fortement sur ce terme) les collégiens d'une telle richesse d'enseignement et d'éducation tant au niveau du langage, du jugement, du raisonnement que de la pensée serait, il me semble une erreur que nous n'aurons pas fini de regretter."

Anne-Pascale Lizotte, extrait de *"La philosophie, la discipline la plus polyvalente qui soit"* (collège André Grasset), in La Presse, 13-12-1992

"Déjà que la majorité de nos cégépiens ne savent pas *comment* écrire, voilà qu'on s'arrangerait pour qu'ils ne sachent pas non plus *comment* penser. C'est un comble !(...)

C'est par la philosophie qu'après avoir fait l'analyse des réalités on peut en dégager des synthèses. C'est grâce à elle qu'on apprend à penser juste- «parler improprement, c'est faire du mal aux âmes», disait Platon(...) La culture, la culture authentique, la culture intégrale tire de la philosophie l'essentiel de sa substance et le meilleur de sa forme, Elle est faite de science et de conscience. C'est en cela qu'elle devient sagesse. Et la sagesse est ce qui manque sans doute le plus à l'homme d'aujourd'hui. Manuel de Corte a écrit joliment: "«***La culture*** était jadis ce qui reste quand on a tout oublié; elle ***est maintenant ce qui manque quand on a tout appris***.»

Doris Lussier, extraits de *"Crime contre l'intelligence"*, in La Presse 3-2-1993

"Parce que la philosophie c'est inintéressant, difficile, abstrait et que ça ne sert à rien, pensent une multitude d'étudiants et beaucoup de personnes oeuvrant dans le milieu, son enseignement est une perte de temps et il faut donc la remplacer par autre chose(...) ***philosophie et démocratie vont ensemble***(...) le recours à la raison pour comprendre et à la parole pour convaincre ***font échec à l'arbitraire et à la violence***(...) Étant le produit de la philosophie, comment notre démocratie pourrait-elle durer si ceux qui la feront fonctionner demain n'ont aucune idée des valeurs humaines qui la fondent et lui donnent son sens ?

Marcel Adam, extraits de *"La philosophie ne sert à rien, sauf qu'elle est indispensable en démocratie"*, in La Presse du 16/2/1993

"Nous nous contentons de dire ici que parler de formation fondamentale, c'est parler de rigueur intellectuelle, de maîtrise de la langue écrite et parlée, d'autonomie et de méthode de travail, de conscience historique et d'ouverture sur le monde(...) nous disons que le niveau collégial pourrait être ce lieu privilégié de formation fondamentale: deux ou trois ans de grâce entre l'adolescence et l'entrée dans le monde adulte(...)

En ce qui concerne la formation fondamentale donc, nous disons qu'elle doit être assurée dans les deux catégories de programmes. Le futur technicien participe de la même nature humaine que le futur médecin ou le futur ingénieur. Nous ne voulons pas de «polynésien téléphonant» , comme disait Alain. Les disciplines essentielles à la formation fondamentale sont la langue maternelle, la philosophie, l'histoire, la mathématique, les sciences(...) ***Précisons un point: toutes les disciplines plus haut mentionnées sont enseignées au niveau secondaire, sauf la philosophie. Nous disons donc, sans autre, que la philosophie doit apparaître dans tous les programmes de niveau collégial.*** «Entre les arts libéraux, commençons par l'art qui nous fait libres» (Montaigne)(...)"

F. Caron, J.P. Desbiens, Martin Desmeules et J.N. Tremblay: extraits de *La formation fondamentale doit demeurer l'objectif de base*, in La Presse, 2-12-1992

"Les ***grands besoins de formation générale en fonction de la formation de la main d'oeuvre*** qualifiée, qui est une priorité au Québec dans la stratégie des grappes industrielles de monsieur Gérald Tremblay, ministre de l'industrie, du Commerce et de la Technologie, ont été identifiées. Ces besoins se résument en deux grands axes. La ***qualité de la communication*** est l'un de ces deux axes. L'autre est la ***formation intellectuelle, les capacités d'analyse et de synthèse, de raisonnement, d'ouverture d'esprit et de tolérance***. Ceci vaut aussi bien pour les futurs universitaires que pour les futurs technologues, qui auront d'ailleurs à travailler en équipe dans le contexte de la gestion participative impliquée dans la Qualité totale(...)

Remarquons simplement l'ironie de la situation. D'une part, le Conseil des Collèges recommande de réduire de

Dossier de presse ...

quatre à deux le nombre de cours obligatoires de philosophie, faisant fi du tournant majeur vers le développement d'habiletés intellectuelles et un resserrement des pratiques pédagogiques entrepris depuis déjà trois ans dans l'enseignement de la philosophie au cégep. Et ceci au moment où les priorités en formation de la main d'oeuvre mettent l'accent sur la qualification, non seulement professionnelle, mais aussi générale, pour des emplois permanents de qualité et une compétitivité mondiale de l'économie québécoise(...)

D'autre part, le ministère de l'enseignement supérieur et de la science commet deux

oublis : il oublie de faire passer l'examen de français aux finissants du professionnel, et il oublie de faire passer à tous un examen sur leurs compétences en matière de raisonnement, d'analyse et de synthèse, de capacité de poser des problèmes, d'ouverture d'esprit (compétences auxquelles la discipline philosophie contribue au premier chef et à propos desquelles elle s'engage, par une orientation pédagogique délibérée, à obtenir des résultats mesurables).

Pierre Cohen-Bacrie, extraits de *"Deux priorités: savoir écrire et raisonner"*, in La Presse, 23-9-1992

" Nous soumettons que les «priorités des priorités» devraient être la maîtrise de la langue écrite et le développement des capacités intellectuelles de raisonnement, d'analyse et de synthèse. En fonction de telles priorités, le choix des disciplines français et philosophie, à raison de quatre cours chacune, devrait être absolument maintenu, compte tenu d'un raffermissement de telles orientations pédagogiques.

En ce qui concerne la discipline philosophie, ***l'adoption récente, après trois ans de travail, d'une séquence de développement des habiletés intellectuelles dans les quatre cours obligatoires pour tous au cégep va dans le sens d'une adaptation aux besoins des étudiants***. La philosophie est, en effet, une discipline réflexive qui met au premier plan l'utilisation consciente et le développement du raisonnement. Mais, de plus, comme cela ne se fait pas à vide, la philosophie propose aux jeunes des thèmes de réflexion et des repères culturels majeurs."

Extrait de Jean-Marie Therrien et Pierre Cohen-Bacrie : *"Les voix de la raison"*, in Le Devoir, 13-11-1992

"(...)Nous posions comme postulat qu'il n'existe pas une seule et bonne pédagogie, à laquelle tout le monde doit ou devrait adhérer sous peine d'hérésie éducative. Pas plus qu'il n'existe une seule et bonne médecine, ni une seule et bonne philosophie...

La pédagogie est fondée sur des valeurs, qui touchent, par exemple, à l'idée que l'on peut avoir de l'autonomie et de la liberté de la personne(...) de l'évolution des connaissances, de l'intégration dans le monde moderne... En second lieu, la pédagogie n'est pas sans lien avec la culture d'une société, avec la civilisation dominante dans laquelle baigne cette société(...)

Nous nous inquiétons beaucoup de voir cette source de richesse (la diversité qui est source d'innovation et de recherche) menacée de disparition au Québec. Nous sommes engagés sur la pente du monolithisme pédagogique. Le régime pédagogique du ministère de l'éducation est allé en précisant toujours davantage, jusque dans l'infime détail, ce que les enseignants et les enfants doivent faire et comment ils doivent apprendre. La marge de liberté, d'autonomie de la direction des écoles, et des enseignants est réduite à presque zéro. Et depuis quelques années, on ne cesse de la restreindre toujours davantage... L'uniformité légaliste ainsi imposée mettre fin à toute possibilité d'échapper au modèle unique(...)

Dans la crise de civilisation contemporaine, nous observons que l'on cherche un peu partout à inventer de nouvelles formules d'avenir. C'est le cas dans la technologie, dans l'industrie, dans les organisations technocratiques, dans le secteur public tout autant que dans le secteur privé. Ce n'est que dans l'enseignement qu'on croit progresser en revenant au passé(...)

Mais en réalité, le passé auquel on se réfère est celui que l'on reconstruit aujourd'hui. Dans les faits, le monolithisme que l'on est en train d'instaurer va bien au delà de ce qui a pu exister avant 1960, À cette époque, les différentes communautés religieuses avaient chacune une pédagogie qui les caractérisait, même si les différences n'étaient pas toujours très grandes. Ce qui le montre bien, c'est que chacune avait ses écoles normales. Les parents et les élèves avaient ainsi le choix non seulement entre des institutions, mais entre des visions de l'éducation. Ce disant, notre intention n'est pas de glorifier ce passé, mais de débusquer la fausse image que l'on en donne en laissant croire qu'on y revient.

Pour notre part, nous demandons le respect du ***pluralisme pédagogique***, i.e. les conditions favorisant, dans le secteur public, l'éclosion et le développement de projets alternatifs de même qu'une gestion du pluralisme, elle-même innovatrice(...)

Guy Rocher, Maurice Bélanger, Charles Caouette, Denise Gaudet et Louise Marcil-Lacoste: extraits de *"Innovation pédagogique: le monolithisme montant nous ramène avant les années 60"*, in La Presse, 7-12-1992

"Allan Bloom, dans un ouvrage qui a fait grand écho, a bien vu cette problématique, en dénonçant l'ignorance qu'ont les gens et, en particulier, les jeunes, des idées des grands penseurs de toutes les époques, de la Grèce antique au XXième siècle. «Parce qu'ils ne connaissent pas les grands penseurs, les jeunes acceptent comme incontestable les idées et les orientations de l'époque dans laquelle ils vivent.» Les américains d'aujourd'hui, soutient Bloom, ne pensent pas aux questions fondamentales de l'existence et n'en discutent pas non plus, parce qu'ils ne sont pas armés pour le faire. Ils acceptent tout simplement les cou-

rants de pensée à la mode. Ce qui leur manque, ce sont les racines qui leur permettraient de mieux se connaître et s'identifier, de mieux savoir d'où ils viennent et à quel univers ils se rattachent(...) Ce qui est ***dangereux pour la démocratie***."

Yvon Simard, professeur de philosophie, Cégep du Vieux-Montréal; extraits de *"Il faut une bonne formation générale"*, in La Presse, 31-12-1991

"La spécialisation de la philosophie, est-ce une bonne chose ?(...) en voulant spécialiser les cours de philosophie selon le programme, les étudiants ne pourront plus échanger, se confronter au-delà des spécialisations. ***En se spécialisant, l'humain s'éloigne du langage universel, le langage courant***. Comme ce langage est commun à tous, il est utile dans les débats, dans les discussions générales de tous les jours, peu importe nos origines diverses. À l'inverse, le langage spécialisé n'est compréhensible que par les initiés de la spécialisation.

Permettez-moi de parler d'un philosophe très connu, Socrate. Lorsqu'il affirmait: «Je ne sais qu'une chose: c'est que je ne sais rien» (Apologie de Socrate), il disait une phrase forte contre la spécialisation(...)"

Sébastien Lafontaine, Collège de Joliette; extraits de *"Contre la philo cloîtrée"*, in La Presse, 17-1-1993

"(...) Or aujourd'hui d'aucuns, d'ici ou d'ailleurs, imbus des principes de la logique, que ce soit de la logique formelle ou plus simplement de la logique argumentative, s'illusionnent en croyant arriver à des vérités absolues en niant la pensée philosophique en ce qu'elle a d'essentiel, c'est à dire dans son aspect d'abord réflexif(...)

Malheureusement, il faut faire le constat suivant: comme toute autre chose, le savoir est aujourd'hui devenu une marchandise. Plus spécifiquement avec l'introduction des ordinateurs dans les écoles et les universités, ***le «grand savoir» s'est vu progressivement réduit à un simple «savoir-faire»***. Étant de l'ordre du langage-machine, ce «savoir-faire» logico-mathématique fait montre alors de ***«bon savoir»***, en opposition au ***«mauvais savoir»*** de la pensée et de la théorie critique(...)"

Pierre Desjardins, professeur de philosophie au Collège Montmorency; extraits de *"Le logicisme: rétrograde ?"*, in La Presse, 3-5-1992

"Chaque société dite évoluée charrie son lot de bêtise. L'une d'entre elles, qui circule présentement dans certains milieux soucieux de renouveau pédagogique, voudrait réduire de moitié l'enseignement de la philosophie au Cégep sous prétexte que cet enseignement serait une perte de temps. Évidemment, le Conseil des collèges, dans son ***Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial***, ne résume pas aussi crûment le fondement de cette remise en question de la philosophie «par de nombreux élèves mais aussi par plusieurs acteurs et observateurs qualifiés de l'enseignement collégial» (Rapport, p. 149)(...)

Réfléchir sur ces grandes questions, «la philosophie (ou les humanities) semble être le lieu le plus approprié pour assumer cette fonction (en plus évidemment d'avoir une responsabilité particulière à l'égard de certains autres éléments de formation fondamentale comme le développement du raisonnement, de la capacité d'analyse et de la pensée critique).» (p.143) Il est significatif que l'essentiel de la formation philosophique soit relégué dans une parenthèse! (...) Ainsi, selon les recommandations du Conseil des collèges, l'étudiant serait gentiment invité à réfléchir sur tout et sur rien sans avoir acquis les moyens de le faire.

Nous nous élevons contre toute tentative de ravaler ou de réduire l'enseignement de la philosophie dans les collèges.

Nous estimons que les orientations contraires à ce que nous appellerions le libéralisme de l'esprit sont à courte vue(...)"

Signé par 24 personnalités du monde universitaire, culturel et artistique; extraits de *"Pour la philosophie"*, in La Presse, 7-1-1993

"En août, Madame la Ministre, la grande majorité de mes étudiants étaient d'avis que toutes les opinions ont la même valeur parce que tous les humains sont égaux, et que chacun a droit à son opinion, quelle qu'elle soit, parce que nous vivons dans un pays libre. Alors ils ont exposé certaines de leurs opinions. Mais à les comparer entre elles, ils sont arrivés à l'idée qu'une opinion, pour être valable, doit être fondée, appuyée sur des arguments. Et que ce pays libre dont ils avaient parlé, cette démocratie, reposait non pas sur une multitude d'opinions toutes tenues pour sacrées, mais plutôt sur des arguments tenus, par la majorité, comme étant valables pour fonder une opinion, pour orienter des choix ou pour prendre des décisions(...) Par le biais de l'histoire, nous avons vu que philosophie et démocratie vont ensemble. ***Que le recours à la raison pour comprendre, et à la parole pour convaincre, font échec à l'arbitraire et à la violence***(...)

(...) Accepteriez-vous, Madame la Ministre, de vous astreindre au même exercice que mes étudiants ? Quels arguments soutiennent l'opinion que les cours de philosophie de niveau 101 et 301 devraient être abolis ? Mes étudiants n'accepteraient pas que l'on se réfère, comme on l'a fait en commission parlementaire,à quelques rares abus de certains professeurs de philosophie; car ils ont appris que c'est une erreur logique que d'accorder au tout un caractère qui n'appartient qu'à une partie, et que c'est de mauvaise foi que d'attirer l'attention sur un fait de peu d'importance pour l'argumentation(...) Mes étudiants vous reprocheraient, surtout, votre manque de rigueur; les cas que vous avez présenté pour affaiblir l'enseignement de la philosophie ne seraient pas résolus par le fait d'abolir deux cours de philosophie sur quatre.

Dossier de presse ...

De fait, Madame la Ministre, pourquoi voulez-vous abolir deux cours ? (...) Vous savez bien que c'est pas l'effet d'un hasard qu'il y en a quatre, et qu'***en enlever deux, c'est amputer un tout qui est articulé et qu'en conséquence s'attaquer à une partie c'est atteindre le tout***. Et pourquoi voudriez-vous abolir les cours 101 (Pensée et discours) et 301 (Les conceptions de l'être humain) plus précisément ? ...

Huguette Larochelle, professeure de philosophie au niveau collégial; extraits de *"Enseignement de la philosophie au cégep: quelques questions au ministre Robillard"*, in La Presse, 7-1-1993

"Quand on pose à la philosophie la question de son utilité, il faudrait donc répondre philosophiquement que la question est mal posée. Ou qu'il s'agit d'une forme subtile de sophisme(...) la philosophie(...) est plus essentiellement un ***plaisir***(...) Ce n'est pas dire que la philosophie ne travaille pas. La philosophie va ailleurs, toujours, ouvre des boîtes et les ferme, ouvre des têtes et les ferme, explore, pose de nouvelles questions, regarde autrement, voit autre chose dans la même chose, ralentit quand tout le monde accélère, et ce qui est le comble s'arrête parfois, bref fabrique des concepts, brûle ses arrières et emmerde toujours celui qui veut s'installer, à commencer par le philosophe lui-même. Ce pourquoi elle est fatigante pour lui d'abord, et exigeante diablement. Comprise comme art de questionner inlassable, lequel devient art de vivre, cette entreprise créatrice ne sert aucun prince: elle est au fond l'activité de tous, mais rendue consciente d'elle-même, libre et souveraine(...)

Ce qui est conçu exclusivement comme utile meurt avec sa destination, c'est fini, défini, classé, bref les antipodes du philosophique(...)"

Normand Corbeil, professeur de philosophie au cégep du Vieux-Montréal; extraits de *"Certaines choses qui doivent être dites..."*, in La Presse, 7-1-1993

"Plusieurs ***collèges privés*** tel le collège Brébeuf ont annoncé qu'ils ne se plieraient pas à la réforme Robillard et continueront, par exemple, à dispenser l'enseignement des 4 cours de philosophie et d'éducation physique à leurs étudiants."

in La Presse, 23-2-1993

"Trente sept ***associations étudiantes*** collégiales et une vingtaine d'associations étudiantes universitaires se sont réunies en fin de semaine, à l'Université du Québec à Montréal, pour protester contre des mesures de la réforme des cégeps proposée par la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Science, Mme Lucienne Robillard(...)

En philosophie, le BIC (bureau d'information et de communication de la coalition collégiale) se prononce ***pour le maintien des quatre cours obligatoires***, mais suggère par contre une actualisation des cours dispensés dans les cégeps."

Extraits de *"Réforme des cégeps. Les étudiants réclament le statut quo"*, in Le Devoir, 1-3-1993

" (...) on peut se questionner sur le choix de la ministre(...) En philosophie, pourquoi un cours de -logique- pure, comme si la logique en elle-même était ce qu'il y avait de plus formateur pour la pensée; pourquoi une histoire des idées, et non de la pensée ?(...) L'enseignement des deux ou trois mêmes cours tout au long d'une carrière n'aura rien de bien stimulant pour un philosophe(...) La ministre a-t-elle bien évalué les conséquences de ses choix sur la ***motivation professionnelle*** des milliers d'enseignants qui seront touchés par son projet ? En charcutant les cours de philo et d'éducation physique, elle récupérera des ressources pour répondre à des besoins sans doute jugés plus urgents. Mais elle n'a certainement pas idée du désarroi qu'elle vient de provoquer en n'accompagnant pas son projet de propositions de recgange stimulantes pour ces individus."

Extraits de Jean-Robert Sansfaçon : *"Les cégeps dans le collimateur"*, in Le Devoir, 18-2-1993

"La publication de ***livres blancs*** ou de couleur -selon que le gouvernement fait ou non sa religion sur un problème donné- est une pratique traditionnelle de notre régime parlementaire. Dont le but est de provoquer un débat public susceptible de mieux éclairer éventuellement le législateur. Cette tradition tombe malheureusement en désuétude. Du moins à Québec(...)

Quand il invite le public à lui proposer la solution qu'il prétend n'avoir pas trouvée à un problème qui semble le dépasser, soyez assuré qu'il s'agit d'un artifice qui témoigne de sa lâcheté(...)

Pour beaucoup d'observateurs, il est maintenant clair que ces exercices hautement médiatisés n'auront servi qu'à légétimer les objectifs préalablement arrêtés par le ministère de l'Éducation et le Conseil du trésor."

Extraits de Marcel Adam : *"Douteuses audiences publiques sur les cégeps et les finances publiques"*, in La Presse, 25-2-1993

"Depuis l'antiquité jusqu'à nos jours ***les philosophes n'ont jamais été populaires***. Au début du XXI e siècle, la philosophie le deviendrait-elle par miracle ? À moins d'y croire ou de la substituer à une idéologie, qui justifierait les pratiques politiques existantes. Que la philosophie déçoive en dissipant les folies de pouvoir, en dénonçant les croyances hallucinées de bonheur qu'on promet et qui, on le sait bien, sont sans lendemain, peut-on le lui reprocher ? N'aide-t-elle pas à différencier le savoir d'une opinion et à interroger celle-ci pour en reconnaître les sources fantasmagoriques ?(...)

La contestation des cours de philosophie est l'expression du refus du fol esprit qui ne veut pas admettre que l'in-

telligence ne se limite pas aux cerveaux spécialisés(...)"

Extraits de Urgel Fortin, Professeur de philosophie au cégep André Laurendeau: *"Depuis l'antiquité les philosophes n'ont jamais été populaires"*, in Le Devoir, 24-2-1993

"Pour l'institut canadien d'***éducation des adultes***, former des individus capables de penser, de s'informer, de se prendre en charge, de s'adapter aux divers changements, de s'engager socialement et de prendre part aux décisions collectives et aux choix de société, doit faire partie intégrante de la mission éducative du système scolaire"

Diane Laberge, Le Devoir, 15-2-1993

"(...) il paraît que l'on songe sérieusement à chambarder l'enseignement de la philosophie, qui serait réduite à la logique et à l'histoire des idées.

Autant proclamer que c'est la fin de la philosophie dans les cégeps. Il vaudrait mieux le dire franchement, à haute et intelligible voix.

La logique n'est pas la philosophie. Tout au moins, elle ne lui appartient pas en propre. En lui accordant pareil privilège, à quelle inspiration obéit-on ? Espère-t-on former les étudiants à la rigueur de la pensée? Mais ce sont toutes les disciplines inscrites au programme qui doivent apprendre à user convenablement de la raison. Ne serait-ce pas plutôt parce parce qu'on tente de transformer la philosophie en une technique semblable aux autres, de la convertir à cette mentalité instrumentale qui règne de plus en plus dans l'industrie de l'éducation ? Quant à l'histoire des idées, ne se résume-t-elle pas à un catalogue d'auteurs ? Étant donné le temps que l'on pourra y consacrer, elle ne fera qu'ajouter à la marqueterie de notions disparates dont on encombre l'esprit des étudiants.

Il y a pire encore, ***En ramenant la philosophie à une technique de la pensée et au bottin des philosophes, on lui donnera ce ton neutre, aseptique, qui contredit l'interrogation qu'elle est censée susciter***. Au coeur de la tradition philosophique se trouvent, non pas la logique et le répertoire des auteurs, mais la métaphysique et l'éthique: ce qui concerne notre conscience, et pas seulement nos outillages; ce qui dérange la tranquille grisaille où risque de s'embrumer le savoir.

Il est vrai que si on pouvait chasser ces questions embêtantes hors des établissements scolaires, le système serait probablement plus facile à administrer. (...)

L'enseignement de la philosophie est dans une situation semblable à celui du français: on ne saurait l'isoler hermétiquement du reste. Tous les deux jouent un rôle de médiation entre des savoirs et des expériences. Leur échec est symptomatique d'une carence plus vaste; leur réussite dépend de conditions qui dépassent leur insertion dans le curriculum. Aussi, c'est en repensant les programmes des collèges comme un ensemble, en examinant soigneusement comment on pourrait remédier à une incohérence évidente, que le statut de l'enseignement de la philosophie (...) pourra être repensé de façon claire et positive. La dispersion et le fatras: voilà la déficience essentielle, et on n'y échappera pas sans tracer des itinéraires pédagogiques où les élèves aussi bien que les professeurs pourront se retrouver. Au lieu de jongler avec des cours à supprimer ou à remplacer. (...)

J'en reviens au naufrage éventuel de la philosophie. Celle-ci est déjà confinée à un ghetto à l'université, à une faculté ou à un département. Alors que, par vocation, ***elle devrait être présente partout***. (...)

Bientôt la réforme sera donc complète. Un jour viendra où l'économisme ayant assuré notre salut, les gadgets techniques nous serviront de science et quelque pacotille religieuse nous tiendra lieu de métaphysique.

Tout cela dans un français impeccable, n'en doutons pas."

Fernand Dumont : *"La philo dans l'étau. Aurait-on vraiment sonné le glas de la philosophie au collège ?"*, in Le Devoir, 4-3-1993

"L'abolition d'au moins un cours de philosophie, l'élimination de trois cours d'éducation physique, la littérature remplacée par la langue maternelle, l'anglais obligatoire, sans parler de la disparition de la commission pédagogique et des départements, toutes ces mesures parmi d'autres, entraîneraient, en plus d'une liquidation de l'orientation humaniste et d'un bouleversement du régime pédagogique, l'amoindrissement et, partant, le discrédit de l'enseignement collégial.

Des 200 mémoires présentés en commission parlementaire, seules les préoccupations des milieux d'affaires et du Conseil du Trésor semblent avoir été retenues.

Par contre, celles des professeurs et des étudiants, qui ont été ignorées jusqu'à présent, doivent être prises en compte car ces derniers demeurent les principaux artisans de toute réforme."

Paul Drouin, Cégep Édouard Montpetit (FNEEQ)

Claude St-Laurent, Cégep Rosemont (FAC)

Le 14 avril, ou le lendemain de l'annonce ministérielle, il y aura manifestation devant les bureaux du MESS. Pour information, à Montréal, veuillez contacter Marie-Josée Rhéaume au 982-0694 ou au 982-3437.

LA PHILOSOPHIE AU CEGEP

LES CONTENUS COMMUNS DES QUATRE COURS OBLIGATOIRES

PREMIER COURS (340-101). **Philosophie, pensée, discours.**
• Naissance de la philosophie et de la rationalité occidentale en Grèce ancienne.
• Comparaison des discours scientifiques, religieux et philosophiques.
• Logique ou argumentation.
••• *Auteurs : Présocratiques, Platon, Aristote, Épicure, Lucrèce, Augustin, Berkeley, Diderot, Feuerbach, Russell, Heidegger etc.*

DEUXIEME COURS (340-201). **L'être humain et son milieu.**
• Naissance de la rationalité moderne à l'époque de Galilée et de Descartes .
• Place de la science dans les représentations de la nature.
• Réflexion sur la technique et les transformations du milieu.
••• *Auteurs : Descartes, Galilée, Leibniz, Hume, Darwin, Kant, Bachelard, Habermas, Popper, Serres etc.*

TROISIEME COURS (340-301). **Conceptions de l'être humain.**
• Étude comparative et critique de quelques conceptions philosophiques de l'être humain.
• Traiter d'éléments de la condition humaine tels que: liberté-déterminisme, conscient-inconscient, féminité-masculinité, individu-collectivité.
• Réfléchir sur les transformations des conceptions de l'être humain à l'époque contemporaine.
••• *Auteurs : Montaigne, Rousseau, Comte, Nietzsche, Marx, Freud, Sartre, Foucault, Lévi-Strauss etc.*

QUATRIEME COURS (340-401). **Éthique et politique.**
• Problématisation (historique) des rapports entre éthique et politique.
• Étude comparative et critique de quelques théories éthiques.
• Étude comparative et critique de conceptions philosophiques de la politique.
••• *Auteurs : Aristote, Sénèque, Machiavel, Spinoza, Montesquieu, Locke, Voltaire, Kant, Hegel, Mill, Jonas, Rawls etc.*

De plus, chacun des quatre cours de philosophie au Cégep poursuit, de manière progressive et cumulative, les objectifs pédagogiques de développement des habiletés intellectuelles suivantes : conceptualiser, analyser, comparer, critiquer, problématiser et synthétiser, qui mènent à la maîtrise du discours rationnel argumentatif, tel que la dissertation.

••••• *PHILOSOPHIE AU COLLEGE* •••••

RÉFORME DES CÉGEPS

Réflexion sur des informations partielles

Vincent Camarada
Jacques Perron

Collège André-Grasset

Les auteurs se réservent le droit de diffuser ailleurs, en partie ou en totalité, ce document.

Mars 1993

INTRODUCTION[1]

L'automne dernier, la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, madame Lucienne Robillard, décidait d'ouvrir une Commission parlementaire sur l'enseignement collégial[2]. Tout indique que cette réforme adapterait le cégep aux «nouvelles réalités sociales», pénaliserait les échecs multiples, hausserait le pourcentage de diplômés au secondaire et au cégep, rendrait obligatoire l'étude de l'anglais, augmenterait les heures de français, réduirait les cours de philosophie et d'éducation physique, évaluerait les enseignements et les professeurs, harmoniserait le cégep francophone avec le système anglophone, revaloriserait et faciliterait l'accès aux programmes techniques, etc. Ce projet est extrêmement ambitieux mais peu réaliste compte tenu du temps dévolu pour y parvenir, sans négliger les sommes d'argent à rationaliser. La solution proposée afin de remédier à l'irrémédiable est de faire la réforme au détriment d'au moins deux (2) disciplines contribuant de manière significative et incontournable à la formation intégrale des individus. Et nous nous interrogeons sur l'inadéquation entre les ressources humaines et les ressources financières dans le traitement des questions centrales, les secondes l'emportant encore (et toujours) sur les premières.

De plus, les événements de la dernière année ne nous permettent pas de lever le voile sur une série de questions délicates mais essentielles en démocratie. Qui dirige le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science? Qui définit les problèmes, les urgences et les priorités? Madame Robillard? Les hauts fonctionnaires? Les administrateurs des institutions? Le monde des affaires? Quelque génie invisible ou "malin génie" peut-être? L'évaluation de l'ensemble bureaucratique très complexe qui préside à la destinée d'une nation par le biais de son éducation s'est-elle jamais faite de façon systématique et critique?

Il nous semble donc opportun, à la veille de l'annonce du contenu de cette réforme qui n'est ni entièrement condamnable ni entièrement louable, de réagir et d'en évaluer les grandes orientations. Notre réflexion ne se veut pas une réponse systématique à toutes ces questions, mais cherche plutôt à expliciter les véritables objectifs de la réforme. À cette fin nous examinerons, après un bref retour sur la création des cégeps, les prolégomènes[3] nécessaires à toute discussion, le rapport du Conseil des collèges, la réduction des cours de philosophie, le problème du

1. Dans ce texte le masculin est employé à titre épicène.

2. «Débat public, remise en cause... Les cégeps n'ont jamais connu autre chose, depuis leur création, en septembre 1967. (...) Malgré les nombreuses et féroces remises en question dont il a été l'objet, le niveau collégial n'a guère changé. Cette fois-ci, nous assure la Ministre, «l'autopsie sera complète et sans merci».

On veut croire que la Ministre a commis un lapsus. D'ordinaire, en effet, on ne pratique une autopsie que sur un cadavre. Nous ne pensons pas que le niveau collégial soit un cadavre. Mais nous pensons qu'il a besoin d'un vigoureux traitement.» (François Caron et autres, *La Presse*, 2 décembre 1992).

3. Exposé préliminaire contenant les notions nécessaires à l'intelligence de ce texte.

secondaire, les incohérences des administrateurs et du ministère, l'exclusion des professeurs, la possible harmonisation de notre système d'éducation avec le système anglophone ainsi que le nivellement par le bas de ce système. Nous poserons aussi un regard critique sur la "fameuse" Commission parlementaire qui selon nous n'a en rien changé les "convictions" de la majorité de l'appareil ministériel et de ses "acteurs en coulisse", et enfin nous terminerons en proposant à madame Lucienne Robillard quelques recommandations.

IL Y A 25 ANS... UN BREF RETOUR SUR LE PASSÉ

La création des cégeps n'a pas été chose facile. Tout allait très vite[4]. C'était l'époque des manifestations et des lois spéciales. Malgré cela, dès l'origine, le système des cégeps s'inspirait d'une philosophie de l'éducation reposant sur l'objectif global suivant: donner une solide formation fondamentale et intégrale au plus grand nombre possible. On s'inscrivait par là dans la grande tradition humaniste, dont les buts visaient essentiellement à connaître et, «... de ce fait, comprendre, respecter, tolérer, aimer tout ce qui manifeste l'essence de l'homme»; par ailleurs cet humanisme, sous-jacent à la création des cégeps, s'opposait à l'assujettissement de l'homme. Il se fondait sur une véritable culture au sens où celle-ci doit tendre à développer des facultés par des exercices appropriés: du corps (la culture physique ou plus proprement l'éducation physique), de l'intellect (par exemple l'intelligence), du coeur (par exemple la sensibilité) et finalement de la volonté. Cet objectif s'appliquait indifféremment pour les secteurs général et professionnel. Cette formation intégrale s'était articulée autour de trois grands blocs de cours obligatoires: quatre (4) cours d'éducation physique (importance irréductible du corps); quatre (4) cours de philosophie (la tête); quatre (4) cours de français (littérature, théâtre, poésie, création, etc., domaine par excellence de la sensibilité). L'idée était simple et pleine de bon sens. On voulait développer un esprit sain (tête et coeur) dans un corps sain à un moment crucial de la vie de nos jeunes: le difficile passage de l'adolescence à l'âge adulte.

Depuis sa mise en place, il y a eu plusieurs remises en question de cette ossature obligatoire. Les professeurs et les programmes ont évolué comme en témoignent l'amélioration des contenus de cours, les productions pédagogiques et la publication de manuels. Ceci est particulièrement vrai en philosophie comme le souligne Fernand Dumont: «... la majorité des professeurs de philosophie ont mis en oeuvre beaucoup d'ingéniosité pour offrir à leurs élèves un enseignement de qualité.»[5] Bien sûr, il y a eu quelques avatars dans l'enseignement de cette discipline, mais ceux-ci ne sont pas plus nombreux qu'ailleurs ou, en tout cas, aucune étude n'établit ce fait de manière indéniable.

Contre vents et marées l'enseignement s'est adapté aux nouvelles conditions sociales. Du côté francophone, le défi des philosophes a été d'opérer ces changements en respectant les exigences de la formation classique inhérente à notre culture gréco-romaine et à la tradition française dominée par l'esprit analytique, au sens cartésien du terme. Nous disons "pour les francophones", parce qu'à l'époque les dirigeants avaient acheté la paix sociale en permettant aux anglophones d'élaborer leur propre programme dans leur tradition anglo-saxonne des «*humanities*» et du «*commerce*», ce qui, à notre avis, était un geste lucide; à chacun sa culture!

PROLÉGOMÈNES À TOUTE DISCUSSION

Que signifie réformer? N'est-ce pas avant tout améliorer, rectifier et corriger? Pour y parvenir, ne faut-il pas au préalable identifier objectivement ce qui doit être amélioré, rectifié et corrigé? Cette identification peut-elle faire l'économie d'une réflexion sur ce qu'est l'éducation? Peut-elle ne pas tenir compte de la réalité à laquelle nous sommes confrontés quotidiennement? L'éviter serait pour le moins téméraire. C'est pourquoi, il

---

4. «Au printemps de 1967, les arrangements juridiques, administratifs et financiers entre les diverses institutions (...) permettant l'implantation des sept premiers cégeps avaient déjà été arrêtés...» Dans la région de Montréal «(...) en pleé, il fut décidé que cinq autres cégeps ouvriraient leurs portes en septembre! (...) Je ne raconte pas ici les prouesses qu'il fallut accomplir pour respecter l'agenda politique. L'année suivante, onze nouveaux cégeps étaient créés.» (Jean-Paul Desbiens, «Pour la suite des choses» in Revue *Forces*, hiver 1992-1993, p.51).

«À l'automne 1968, il y avait 23 cégeps. Tout ça pour dire que la société voulait des cégeps.» (François Caron et autres, *La Presse*, 2 décembre 1992).

5. *Le Devoir*, 4 mars 1993.

nous semble indispensable d'attirer l'attention sur ces deux points.

De la nécessité de définir ce qu'est l'éducation, l'acte d'éduquer et le rôle de l'école

Depuis fort longtemps les hommes ont compris que leur destin est étroitement lié à celui de la culture d'où dérive leur condition d'êtres humains. Humaniser l'homme, c'est-à-dire l'éduquer, n'est pas chose facile. Ce n'est surtout pas le résultat d'une méthode unique. Toute civilisation "humanise" l'homme, c'est-à-dire lui inculque une forme de comportement considérée comme adéquate, selon une échelle de valeur qui lui est propre. Éduquer c'est essentiellement adapter l'homme au milieu social où il est né, lui transmettre les valeurs et les connaissances sur lesquelles la société qui l'accueille est bâtie et le rendre conscient de ses devoirs et de ses droits afin qu'il devienne un acteur important du progrès social. L'homme ne peut exister, comme tel, s'il est marginalisé de l'humanité. Par ailleurs, s'il est vrai que l'éducation ne peut négliger les conditionnements du milieu familial, social, politique, économique et religieux, il est également vrai qu'il ne faut pas considérer ces facteurs comme des normes intangibles auxquelles nous devons nous soumettre. La raison en est simple: la variabilité et la précarité de l'ordre établi.

Comme on peut le voir avec ces quelques remarques, le terme "éducation" est équivoque, comme c'est souvent le cas pour des concepts d'usage courant (liberté, justice, démocratie, etc.). Chacun est porté à lui donner une signification tellement évidente et indiscutable qu'il n'est pas nécessaire d'y réfléchir davantage. Malgré cette équivocité on se doit, au sein de notre société, d'en fixer la signification afin de mieux comprendre et d'évaluer les différents enjeux. De là l'importance de commencer toute réforme par une réflexion systématique, et ouverte à tous, sur ce qu'est l'éducation et l'acte d'éduquer. Quelles sont les différentes formes, objectifs et moyens de l'éducation? Quel doit être le rôle de l'école? Ne serait-ce pas d'éduquer l'intelligence et l'âme[6]? Il ne nous semble pas que la Fédération des cégeps, le Conseil des collèges et la Commission parlementaire se soient penchés sur ces interrogations névralgiques ni sur les véritables problèmes. En un mot, ils ne sont pas allés au fond des choses. Cela doit faire un bon moment aussi qu'ils n'ont pas mis les pieds dans une classe. Qu'ils jugent par eux-mêmes.

L'expérience du terrain, la réalité du collégial ou ce qui échappe aux technocrates.

Nous enseignons la philosophie au Collège André-Grasset[7]. Il s'agit d'un collège privé dont la clientèle se compose en grande partie de jeunes gens qui viennent de la classe moyenne. Nous aimerions partager avec vous une expérience pédagogique qui peut éclairer le débat concernant les problèmes propres au collégial et la place qu'y occupe la philosophie.

Le premier cours de philosophie, *Philosophie, pensée et discours*, tente d'amener l'élève à maîtriser l'art du raisonnement correct. L'élève doit faire preuve de discernement dans ses propres raisonnements et face à ceux des autres. Un citoyen capable de bien raisonner est une personne plus libre et plus responsable.

Souvent, nous commençons ce cours par un petit exercice où l'élève doit élaborer un plan afin de répondre à la question «pourquoi étudier?» Évidemment, on ne peut y répondre de manière univoque. Ce qui importe, c'est que l'élève choisisse une thèse qu'il défendra par des arguments appropriés. Invariablement, la plupart des élèves répondent à la question de la façon suivante: «Il vaut mieux terminer ses études collégiales, parce que cela nous donne un papier nous permettant d'aller à l'université». Voici la suite du dialogue élèves-professeur:

6. «Touchant l'intelligence, il est bien difficile de défoncer la définition de Jean-Claude Milner: «Parler d'école, c'est parler de quatre choses: 1) des savoirs; 2) des savoirs transmissibles; 3) des spécialistes chargés de transmettre des savoirs; 4) d'une institution reconnue, ayant pour fonction de mettre en présence, d'une manière réglée, les spécialistes qui transmettent et les sujets à qui l'on transmet.» (*De l'école*, Seuil, 1984). Touchant l'âme, on est dans l'ineffable. Ineffable: le mot le dit, n'est pas objet d'enseignement. Il est objet d'éducation.» (François Caron et autres, *La Presse*, 3 décembre 1992).

7. Nous entendons déjà plusieurs lecteurs dire: «Ah! c'est un collège privé et donc on y dispense un enseignement de qualité. Les problèmes, c'est au "public" qu'on les trouvent!» Nous nous élevons contre un tel jugement. Nos collègues et amis du public font un travail comparable à ce que l'on retrouve dans n'importe quel collège privé. Lorsqu'il s'agit de l'avenir de l'éducation, cette distinction privé/public n'a pas sa raison d'être. Nous avons le même objectif: éduquer, instruire et améliorer la qualité de la formation que nous dispensons à nos jeunes.

P. —Pourquoi aller à l'université?

É. —Parce que l'université nous donne un papier qui nous permettra d'avoir une "bonne job".

P. —Mais qu'est-ce qu'une "bonne job"?

É. —Une "bonne job" c'est une "job" qui nous permet de gagner beaucoup en travaillant très peu.

P. —Connaissez-vous des gens qui ont une "bonne job"?

É. —Oui: les médecins, les avocats, les hommes d'affaires, les ministres, les comédiens, les sportifs.

P. —Ces gens ne travaillent que très très peu?

É. —Ben, pas vraiment...

P. —Est-il nécessaire d'étudier au collégial et à l'université pour être un homme d'affaires, un comédien, un sportif?

É. —Ben oui... ben non... «je l'sé tu-moé!» (avec un sourire).

É. —«Moé veu ien saouère... stie!»[8] (sans sourire cette fois).

Il s'agit ici d'un résumé assez fidèle des propos de nos élèves lorsque nous faisons cet exercice. Cette expérience nous peine beaucoup et il n'est pas question de nous en cacher devant nos élèves. Pourquoi cette peine? Tout simplement parce que personne, dans la classe, ne parle de bonheur, de liberté, de culture. Rien sur l'épanouissement de la personne dans les études et dans le travail. Pas un mot sur le fait de rendre service à la société selon ses capacités, ses talents. Silence inquiétant sur la compétence. On ne parle que de papiers! Il est rarement question de responsabilité, de dépassement, de jouissance intellectuelle, de plaisir d'apprendre, de privilège d'étudier. Nous trouvons que c'est très triste. Comme société nous manquons notre coup!

Nul besoin de défendre la nécessité de l'enseignement de la philosophie. Il suffit de constater la faiblesse des valeurs et l'absence de sens dans nos sociétés modernes[9]. Ce que les jeunes nous disent, c'est nous qui le leur avons soufflé à l'oreille. Et nous sommes surpris que les jeunes décrochent, qu'ils se droguent, qu'ils refusent l'engagement social et finalement qu'ils se suicident! Mais bon sens, regardons ce qu'on leur offre et ce qu'on leur demande: le "cash", le "char", la carrière, le sexe, l'égocentrisme, la garderie, etc. Ces pseudo-valeurs, qui ne sont que le mirage éphémère d'un bonheur illusoire, propres à nos sociétés de consommation, ne peuvent être le fondement de l'existence. On ne peut en tirer de sens, de signification pour orienter nos vies. Et quand la vie n'a pas de sens, il ne fait pas sens de vivre. Il est urgent d'expliquer à ces jeunes qu'ils peuvent devenir les véritables artisans de leur destin, qu'il y a des valeurs profondes et qu'il existe des balises incontournables à l'intérieur de notre culture pour introduire un peu de sens et de bonheur dans leur vie. Les cours de philosophie peuvent et doivent contribuer à répondre à cette urgence. Et ceci ne peut se faire que sur le terrain, dans les cours et les corridors des collèges, par le contact maître-élève.

IL ÉTAIT UNE FOIS... LE RAPPORT DU CONSEIL DES COLLÈGES

Le Conseil des collèges[10] dans son rapport ne va pas au fond des choses et évacue cette triste réalité que nous venons d'évoquer. Comment est-il possible d'ignorer des données aussi fondamentales? Comment parler de formation sans tenir compte de telles prémisses? Le Conseil affirme que:

«pour circonscrire la formation fondamentale[11], il importe de s'en tenir à des éléments constitutifs qui, d'une part, font l'objet d'un large consensus dans le réseau et qui, d'autre part, ressortent de l'analyse des besoins de formation pour demain, soit:

- les capacités intellectuelles génériques ou 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;
- 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

---

8. Doris Lussier, *La Presse*, 29 avril 1992.

9. Cela fait aussi partie des «nouvelles réalités sociales» auxquelles le Ministère de l'éducation doit faire face.

10. Pas plus que la Fédération des cégeps.

11. «Les slogans n'ont pas manqué dans le monde scolaire, ces derniers vingt ans: «Qui s'instruit s'enrichit» — «École, milieu de vie» — «Le s'éduquant» — «Leage technologique», etc. Pour ne rien dire de la «qualité de l'enseignement», le premier recours et l'increvable alibi.

La question de la formation fondamentale risque de subir le même sort. (...) Il n'est d'ailleurs point du tout sûr que l'on puisse s'entendre sur une définition efficace de la formation fondamentale.» (Jean-Paul Desbiens, *La Presse*, 15 juin 1988).

problèmes et des 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».[12]

Il y aurait peut-être lieu de définir plus simplement cette formation comme le fait Jean-Paul Desbiens: «La formation fondamentale, c'est de mettre les jeunes êtres en situation de reconnaître les quatre ou cinq problèmes qui occupent l'esprit de l'homme, et de comprendre les réponses qu'il balbutie, bégaye et marmonne depuis qu'il s'exerce sous la lune.»[13]

Dans ses priorités de développement de l'enseignement collégial, le Conseil ne parle plus de formation fondamentale, mais de «formation générale élargie et solide».[14] Pour la mise en oeuvre de cette «formation générale élargie», le Conseil propose de «réduire de moitié le nombre d'unités obligatoires de philosophie et d'éducation physique».[15] Cette réduction draconnienne des cours de philosophie et d'éducation physique permettra de «réactualiser, renforcer et élargir la formation générale au collégial».[16]

Que penser de cela? La «culture générale» est réduite au simple développement «d'habiletés intellectuelles». Bien que ces habiletés soient importantes, il est évident que ni la formation fondamentale ni *a fortiori* l'enseignement de la philosophie ne peuvent se réduire à cela. Si tel est le cas, on ouvre la porte d'une part à l'enseignement de la philosophie par des non-philosophes, et d'autre part à la disparition de la philosophie comme discipline à part entière . Soyons clair: il est difficile d'accepter «une telle réforme de la formation générale dont les postulats et la validité restent à démontrer et qui, dans les faits, opposent des disciplines les unes aux autres».[17] Le risque évident, c'est la banalisation des disciplines en permettant à n'importe qui d'enseigner n'importe quoi. Une formation universitaire dans un champ bien déterminé n'est plus la garantie d'une compétence exclusive.

Ce risque n'est pas une simple vue de l'esprit comme en témoigne l'anecdote suivante. Dernièrement, devant un comité qui travaille à l'arrimage des niveaux universitaire et collégial en sociologie, un professionnel du Service du développement des programmes (DGEC) soutenait, en ce qui concerne les changements de la place occupée par la philosophie, qu'il serait possible que la Ministre décide tout simplement de changer les numéros des cours de philosophie. Cette action purement administrative aurait pour conséquence de faire de la philosophie, en totalité ou en partie, un enseignement non obligatoire, intégré au programme des sciences humaines, pouvant ou non faire partie du curriculum de l'élève selon son choix, et même pouvant être dispensé par des professeurs n'ayant pas de formation en philosophie. Le risque de la banalisation des disciplines semble donc réel et nos craintes fondées. Il est évident, pour un temps, que l'enseignement de la philosophie irait en priorité aux philosophes (les mises en disponibilité et les rachats de contrat coûtent cher), mais pas exclusivement. Trois (3) étudiantes à la maîtrise en sociologie étaient présentes et ont réagi en disant à ce professionnel de la DGEC que cela n'avait pas de sens, que les professeurs de sciences humaines n'avaient pas la formation pour enseigner la philosophie.

Les gens du Conseil sont des «"gens qui font du "surf" sur quelques idées à la mode et y entraînent leur monde". Les Merlins (sic) de la fin du deuxième millénaire, livrant en termes abscons, le secret de la pierre philosophale de la pédagogie ou du mouvement perpétuel sans gaz, sans électricité, sans rien.»[18] Dans la même ligne de pensée, mais de manière plus incisive, ce que James Burnham dans *Les machiavéliens* affirmait au sujet des politiciens, nous pourrions le dire du Conseil des collèges et de son rapport "révolutionnaire" en paraphrasant à peine:

«Que devons-nous penser de ce rapport? Il serait assez facile à expliquer si nous pouvions supposer que ceux qui l'ont écrit sont simplement des menteurs,

12. Conseil des collèges, *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*, (Les points saillants), pp. 8-9.
13. Jean-Paul Desbiens, *La Presse*, 15 juin 1988.
14. Ibid., p. 11.
15. Ibid., p. 12.
16. Ibid, p. 12.
17. Michel Duffy, *La Presse*, 22 mai 1992.
18. Jean-Paul Desbiens, *La Presse*, 15 juin 1988.

cherchant délibérément à tromper le peuple. Aucune preuve convaincante n'autorise cependant une conclusion aussi cynique. Devons-nous donc croire qu'ils sont parfaitement stupides, dénués de toute compréhension de l'éducation? À prendre ce rapport à la lettre, cette conclusion serait la seule possible. Mais elle non plus ne paraît guère plausible. Ces hommes et leurs amis, bien qu'ils ne sachent pas tout, et moins qu'ils ne croient savoir, ne sont sûrement pas ignorants au point de croire littéralement ce que leurs écrits semblent indiquer. Il y a là une énigme. Peut-être leur rapport n'a-t-il en réalité rien à voir avec le bien de l'éducation, le bien de l'élève et le reste des sujets qu'ils abordent.»[19]

Ainsi donc, pour le Conseil des Collèges, les cours de philosophie et d'éducation physique ne sont plus des balises incontournables de la formation fondamentale. Désormais, nous pouvons saper dans ces cours indispensables en prétextant les nouveaux besoins de la société. On réforme à partir du sophisme de l'appel à la nouveauté! Personne ne contestera que le meilleur outil pour affronter les défis de demain est la qualité de la formation que l'on donne à nos jeunes aujourd'hui. Or, là est la question! Qui définira ce qu'est la formation fondamentale? Qui définira les besoins nouveaux de la société? Les gens d'affaires qui manquent de main-d'oeuvre spécialisée? Est-ce vraiment important pour eux l'avenir de nos jeunes? Est-ce vraiment important pour eux la philosophie et l'éducation physique?

LA RÉDUCTION DES COURS DE PHILOSOPHIE

Pourquoi une réforme est-elle nécessaire pour réduire la philosophie à deux (2) trois (3) cours si on ne fait que changer leurs noms et leurs numéros? Agnès Gruda signalait que «le danger de toute cette démarche, c'est qu'en soulevant beaucoup de poussière on en vienne à changer quatre trente sous pour une piastre»[20]. En fait, l'on obtient trois trente sous pour une piastre. Selon nous, les choses ne sont pas aussi simples. C'est ailleurs qu'il faut chercher le véritable mobile de cette réduction... A-t-on à ce point peur du mot "philosophie", comme si de ce mot se dégageait on ne sait trop quelle odeur malsaine? Poser cette question c'est en même temps y répondre. Nous pressentons une raison inavouable, une stratégie machiavélique. Voudrait-on par hasard évincer la philosophie du curriculum collégial? Selon Fernand Dumont, réduire la philosophie à une «mentalité instrumentale», c'est-à-dire à un simple développement «d'habiletés intellectuelles», équivaut à «proclamer que c'est la fin de la philosophie dans les cégeps. Il vaudrait mieux le dire franchement, à haute et intelligible voix»[21]. Dès lors, la stratégie machiavélique nous semble être celle-ci:

«en ramenant la philosophie à une technique de la pensée [*Logique*] et au bottin des philosophes [*Histoire des idées*], on lui donnera ce ton neutre, aseptique, qui contredit l'interrogation qu'elle est censée susciter. Au coeur de la tradition philosopique se trouvent, non pas la logique et le répertoire des auteurs, mais la métaphysique et l'éthique: ce qui concerne notre conscience, et pas seulement nos outillages; ce qui dérange la tranquille grisaille où risque de s'embrumer le savoir. Il est vrai que si on pouvait chasser ces questions embêtantes hors des établissements scolaires, le système serait probablement plus facile à administrer.» [22]

Dans cette même ligne de pensée, l'élimination du cours *Éthique et politique* ne résulte pas d'un simple hasard. Il s'agit de faire taire les éventuelles critiques à l'égard des politiques sans éthique de nos gouvernants. On introduit, comme s'il s'agissait d'une solution miracle, un cours d'éthique adapté à la spécialité de l'élève moins dangereux car moins susceptible d'éveiller leur conscience critique sociale. Le cours devient plus pointu et ce, même si l'élève n'a pas la moindre idée des notions fondamentales inhérentes à cette «science de la morale». Au Collège André-Grasset, l'expérience montre, depuis sept (7) ans, que les élèves qui réussissent le mieux le cours de *Bioéthique et problèmes contemporains* (éthique spécialisée) sont ceux qui ont déjà suivi le cours de philosophie 401 *Ethique et politique*. Ce dernier nous semble essentiel si on veut que l'élève profite pleinement d'un cours d'éthique adapté[23]. Le dan-

19. James Burnham, *Les machiavéliens*, pp. 12-13.

20. *La Presse*, 18 février 1993.

21. *Le Devoir*, 4 mars 1993.

22 *Ibid.*

23 L'expression "éthique appliquée" nous semble plus appropriée.

ger immanent, intrinsèque à de tels cours, outre le fait que l'élève ne comprenne pas la nature des véritables enjeux éthiques, c'est de sombrer dans une litanie de codes de déontologie![24] Michel Letourneux, dans un texte adopté par le département de philosophie du Collège Montmorency, va dans le même sens. On peut y lire à la page deux (2):

«ce qui est désormais perdu, et que permet l'actuelle formation en philosophie, c'est justement la réflexion éthique portant sur l'ensemble de notre culture, ensemble auquel est et sera confronté l'élève en tant qu'individu. La nouvelle formation éthique remplace l'être humain par le travailleur, ce qui est une réduction inacceptable dans le cadre d'une formation fondamentale; de plus, «techniquement», on peut se demander ce qui peut advenir ici à l'élève qui voudrait s'orienter dans un nouveau programme et qui aurait déjà suivi un cours d'éthique dans son ancienne spécialisation»

Les cours actuels de philosophie remplissent très bien les objectifs de «formation fondamentale», ou de «formation générale élargie et solide». C'est aux administrateurs des collèges, aux responsables des services pédagogiques, de voir au respect des programmes-cadres. Lorsqu'il y a trop de laxisme, c'est au Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science de resserrer la vis. Accuser une discipline, ou pire, les professeurs, *a posteriori* ne règlera pas le problème. La responsabilité de la détérioration de l'enseignement ne repose pas sur les seules épaules des professeurs. Vouloir éliminer une discipline ou la réduire en prétextant qu'il y a des cours farfelus (*Pêche à la mouche*, ou demander un travail de philosophie sur *Le crayon à la mine*[25]) relève de la démagogie pure et simple. C'est condamner aux yeux du public toute une discipline afin de légitimer son action. Enfin, c'est faire preuve d'un manque total de rigueur en généralisant une pratique qui n'est qu'un cas particulier pouvant s'expliquer compte tenu du contexte où ces cours se donnent. Qui jugent des méthodes et de la qualité des cours de philosophie et d'éducation physique? Madame la Ministre? Un professionnel du Service du développement des programmes (DGEC) qui n'a jamais fait de philosophie?[26] Un sous-ministre, qui adore le système anglo-canadien des «humanities»? Est-ce un député, qui règle les problèmes d'éducation de son fils à la Commission parlementaire au lieu de les régler avec son fils et le professeur en question[27]? Où sont les études sérieuses sur le sujet? Ce ne sont ni les cours ni les professeurs d'éducation physique et de philosophie qui doivent être ridiculisés mais bien le Ministère, ses technocrates et les gestionnaires des différents collèges: un cours n'est dispensé que s'il est approuvé par les autorités[28].

Par ailleurs, en réduisant le nombre de cours de philosophie, non seulement nos jeunes auront-ils plus de difficultés à lire et à comprendre ce qu'ils lisent, mais de plus ils progresseront encore moins sur la voie du "bien-penser". L'ère des ignorants diplômés est non seulement arrivée, mais de plus l'État la sanctionne!

Le Conseil des Collèges n'est pas étranger à ce virage malheureux. Cependant, le reproche majeur que nous lui adressons est d'avoir dilapidé de précieux fonds publics en orientant le débat sur le mauvais problème et la mauvaise urgence. Cela est impardonnable. Un minimum de sérieux et de sagesse exigeait que l'on indique à la Ministre et à la population que l'urgence se situe au niveau primaire et secondaire.

LE VRAI PROBLÈME

Les gens du Conseil, et d'autres, savent très bien que <u>les élèves qui arrivent du secondaire, si ce n'est du marché du travail, n'ont pas la formation nécessaire</u>

[24] À titre d'exemples: pour le psychiatre, "tu ne forniqueras point avec ton patient, ta patiente ou leurs enfants"; pour le policier, "tu ne tireras point inutilement sur un Noir, un Rouge ou un Jaune".

[25] Voir la leçon sur *Le crayon à la mine* plus loin dans ce texte.

[26] Ce fonctionnaire anglophone a fait ses études dans le système des «humanities» en Colombie-Britannique.

[27] Voilà une belle occasion ratée d'éduquer au courage et à la pertinence. La commission avait-elle pour but de régler le problème de la valeur de la philosophie en réglant le cas d'un professeur dont on ne comprend pas les visées ou qu'on n'aime peut-être pas? (voir la note qui suit).

[28] Le cours *Pêche à la mouche* ne peut être jugé qu'en se référant au contexte dans lequel il a été donné. Quant au travail de philosophie sur le *Crayon à la mine* , ce n'est qu'un prétexte pour philosopher et jeter un regard de second niveau sur ce qui nous entoure, sur le monde et sur nous-mêmes. Tout cours d'histoire des idées devrait permettre à l'étudiant de se prononcer intelligemment sur le crayon à la mine ...(voir la leçon sur le *Crayon à la mine* plus loin) À bon entendeur!

pour poursuivre des études collégiales! Un nombre incroyablement élevé de diplômés du secondaire ne savent pas comment lire, comment écrire, comment compter; nul besoin de mentionner les lacunes au niveau de la culture générale. Selon un rapport du Conseil économique du Canada, «au rythme où vont les choses, le système d'éducation au Canada pourrait produire au-delà d'un million d'analphabètes fonctionnels au cours de la prochaine décennie (...)» [29]. Néanmoins, ces élèves sont admis aux difficiles études collégiales afin qu'on les prépare pour le marché du travail, via une formation spécialisée, ou pour des études universitaires, via une formation générale. Nous sommes tous conscients qu'il est périlleux de construire sur des fondations vacillantes. Les polyvalentes monstrueuses ne sont peut-être pas étrangères à cet équilibre précaire des fondations, à la progression de l'ignorance. Doris Lussier écrivait dès 1976, dans un texte aux allures prophétiques:

«... depuis l'avènement des grosses écoles, l'ignorance a fait de tels progrès qu'elle est devenue de l'inculture militante. Le dernier mot de l'avant-gardisme, le fin du fin de la libération culturelle, le jugement dernier de la jeunesse paumée, l'idéal flamboyant des poètes du Rien, le résumé de tout sur tout, c'est: "Moé, veu ien saouère... stie!" C'est l'alpha et l'oméga de leur credo. Quand ils ont dit ça ils ont tout dit. C'est fort, c'est court, ça se crache bien, et puis ça règle tout parce que ça écoeure le monde et ça fait chier les bourgeois...

Et puis c'est plus qu'une philosophie, c'est tout un programme de vie. As-tu un problème, personnel ou social? Tu vas retrouver la "gang", tu t'évaches nonchalamment quelque part à terre, tu siphonnes du "pot", tu tètes une bière, tu t'écoutes pousser la barbe pendant des heures, tu cuves ta rage contre le "système", tu te masturbes l'anarchisme, tu sacres à tous les deux mots et, pour résumer puissamment toute ta pensée, tu lâches un doctoral, péremptoire et définitif: "Moé, veu ien saouère... stie!" Et tout l'entourage a compris que t'as l'étoffe d'un dur, d'un pur, d'un sûr, d'un mûr. C'est pas possible, il est trop bon: il y a du Che Guévara dans ce gars-là...»[30].

Les propos de Gaëtan Boucher, Directeur général de la Fédération des cégeps, donne à ce texte une actualité criante:

«Certains faits concernant les élèves qui arrivent au cégep sont également préoccupants. Selon les résultats d'une enquête non encore publiée et menée par le Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM) pour et au nom de la Fédération et de 15 collèges, 68% des élèves qui arrivent au collégial estiment avoir consacré moins d'une heure par jour à leurs études lorsqu'ils étaient en quatrième et en cinquième années du secondaire. Dans 40% des cas, ils n'ont pas consacré plus de cinq heures par semaine à leurs études parce qu'ils jugeaient cela suffisant, compte tenu de ce qu'on leur demandait de faire. De là à conclure que le système scolaire ne valorise pas l'étude auprès des élèves, il n'y a qu'un pas. On peut aussi se demander pourquoi près des deux tiers des élèves du secondaire et du collégial travaillent à temps partiel. Pourrions-nous soulever l'hypothèse que si l'école valorisait plus l'effort, la ténacité, le travail intellectuel, l'étudiant y trouverait la motivation et l'intérêt dont tous les jeunes ont besoin?»[31].

Dans le cirque des polyvalentes, les élèves vivent des situations qui dépassent l'entendement[32]. Mais que faire de ces "boîtes" qui produisent autant de décrocheurs? L'heure est venue

[29] *La Presse*, 30 avril 1992. De manière plus ponctuelle, lorsque nous demandons aux élèves s'ils connaissent le père fondateur de la géométrie dans le cadre du cours philosophie 201 *L'être humain et son milieu*, un silence inquiétant s'installe. Aucune réponse. Euclide? Connais pas. Pas plus d'ailleurs que le postulat fondamental de cette géométrie. Ils éprouvent la même difficulté lorsqu'on leur demande de définir le concept de "cercle". Et pourtant ces jeunes, qui arrivent du secondaire, ont fait des mathématiques et de la géométrie. Ces jeunes, bien qu'ils connaissent par coeur une pléthore de théorèmes, n'ont aucune idée de leur provenance et de leur valeur. Le système les a réduit à de simples exécutants, à de simples techniciens tout au plus capables d'appliquer des formules. Ce qui importe c'est la recette, le mode d'emploi. La culture, on s'en balance, on la "flush"!

À la question «sur quel principe repose la mécanique?», même résultat! Le principe d'inertie semble être un trou noir, à des années-lumières de leur préoccupation. Pourtant, cela fait plusieurs années qu'ils ont des cours de physique! On vous fait grâce des questions concernant l'origine de ce principe fondamental constituant la pierre angulaire de la physique.

[30] *La Presse*, 29 avril 1992.

[31] *Le Devoir*, 24 février 1993. Il est curieux que ce soit cette même Fédération qui, après avoir constaté l'état déplorable du niveau secondaire, en arrive à la conclusion qu'il faut réformer les cégeps.

d'en réduire la taille, le nombre d'élèves par classe, et de leur donner une dimension plus humaine. Il faut réduire la dispersion intellectuelle en diminuant le nombre d'activités qu'on impose aux élèves. Il faut privilégier la qualité et non la quantité. Il faut en particulier cesser de prendre les jeunes pour des imbéciles en pratiquant ce qu'on appelle dérisoirement "la révision de la révision"[33]. Ils perdent tout intérêt et se lassent rapidement d'un tel système. À notre avis, ces mesures devraient contribuer à revaloriser le statut de l'élève et celui du professeur. Les grands hommes qui se sont préoccupés d'éducation, d'Aristote à Montaigne, de Saint Augustin à Rousseau, ont toujours eu comme point de départ l'élève et ses intérêts. Les polyvalentes sont aux antipodes de cela. Ce sont des lieux d'où il est généralement difficile de sortir sans avoir contracté une nette aversion pour le savoir.

Combien d'élèves ont des lacunes sérieuses en français et en anglais après onze années d'études au primaire et au secondaire? 30%? 40%? 50%? 60%? 70%? Répondre à la question revient à juger la qualité des études à ces niveaux. On nous dit que les tests de français que l'on fait passer aux étudiants universitaires ne sont qu'une reprise des tests de français du secondaire V. Ceux qui échouent ont-ils vraiment leur place au collégial? À l'université? Comment se fait-il qu'ils soient admis? On va réformer le cégep en augmentant les heures de français et d'anglais? Que fait-on des élèves qui n'ont pas ces problèmes? Encore une fois, est-ce qu'on veut imposer à ces élèves des répétitions ennuyeuses de cours? N'est-ce pas là une invitation de plus au décrochage mais cette fois-ci, des meilleurs?

«La performance de l'école secondaire québécoise, dans la lutte à l'abandon scolaire, ne s'améliore pas»[34] malgré les messages rassurants du ministère de l'Éducation. Comme le souligne Lise Bissonnette:

«L'école secondaire échappe toujours, par quelque tabou, à tout examen de fond. La ministre s'épuise aujourd'hui à vouloir réformer le cégep, anémique certes mais en meilleure forme que le secondaire, et la conflagration qui s'annonce va détourner toutes les énergies. Quant au plan de lutte au décrochage, avec ses crédits de misère, il n'est que travail en périphérie. Le feu est en la demeure, et on l'arrose à coups de thérapies diverses: programmes dits de "raccrochage", groupes de soutien des élèves à risque, travail auprès des parents. Ce sont là des interventions nécessaires, indispensables en pareil temps de crise. Mais elles seront toujours à recommencer, puisqu'elles surviennent une fois le mal fait, ou tout au bord du précipice.

Les statistiques s'empilent. Elles serviront surtout, demain, de témoin à charge contre une génération qui n'aura pas eu le courage d'une réforme, tout en sachant qu'elle s'imposait.»[35]

Comme en font foi ces quelques lignes, c'est l'école secondaire qu'il faut de toute urgence réformer et vite. Ainsi, bien que les élèves qui arrivent du secondaire au collégial aient des lacunes abyssales dans leur formation, bien qu'ils ne soient pas prêts pour les défis de l'an 2000, le Conseil des collèges propose, pour remédier à ce mal «de l'école secondaire qui contamine son voisinage»[36], de réformer les cégeps! En clair, on veut faire du cégep un secondaire prolongé. Il n'y a plus de doute possible, les gens du Conseil des collèges n'ont pas su transcender leur situation et leurs intérêts à court terme; ils ont engagé d'importantes sommes d'argent dans de supposés problèmes prioritaires et de supposées solutions miracles. Ils ont mal ciblé le vrai problème.

LES INCOHÉRENCES DES ADMINISTRATEURS

Après avoir montré que le maillon faible de la chaîne dans notre système d'éducation était le secondaire et non pas le cégep, le moment est venu de porter notre attention sur une série inquiétante d'incohérences administratives.

Le mode de financement, l'intérêt de l'élève et celui des directeurs

Nous constatons une antinomie entre l'intérêt de l'élève et celui des directeurs. En quoi consiste, en effet, l'intérêt de

32. Par exemple, les enfants qui commencent l'école à 7h30 et rentrent à la maison à 14h30 devoirs et leçons terminés. Que font les enfants pendant que les parents ou le parent est au travail? Une telle situation ne contribue-t-elle pas à fabriquer des décrocheurs?

33. Par exemple, en sixième année, on n'apprend rien de nouveau, on ne fait que réviser les cinq premières années. En secondaire I, on révise la géométrie de la sixième.

34. Lise Bissonnette, *Le Devoir*, 13-14 mars 1993.

35. Ibid.

36. Ibid.

l'élève? C'est sans doute que sa "boîte" soit la plus petite possible. En quoi consiste l'intérêt de monsieur le directeur? C'est que sa "boîte" soit la plus grande possible. Pourquoi? Pour la simple et bonne raison que son salaire et les subventions dépendent du nombre d'étudiants dans sa "boîte"[37]. Jean-Paul Desbiens parle de «l'effet pervers du mode de financement "par tête", qui conduit les administrateurs des niveaux collégial et universitaire à grossir le plus possible le nombre de leurs cotisants»[38].

De manière plus triviale: pour un administrateur, un élève c'est un numéro et une subvention. Le reste c'est de la blague. L'administrateur gère des cours, pas des personnes. Cela ne veut pas dire que l'élève n'est pas important. Au contraire, l'élève c'est la subvention. Alors ils vont tout faire pour aller le chercher et le garder. La façon la plus facile, c'est le marketing "cheap" et la séduction.

De la bénédiction du travail non-scolaire par les collèges

Nos élèves consacrent de plus en plus de temps au travail non-scolaire. Ce travail à l'extérieur constitue un véritable "cancer" pour les études (et donc coûte cher à l'État)[39]. La plupart des collèges réagissent de la manière suivante: «c'est pas grave, aménageons les horaires de tous en fonction de ceux pour qui les études nuisent au travail.»

Jacques Dufresne résume très bien le problème:

«Tout ce travail et toutes les réformes qui pourraient en résulter risquent fort d'apparaître vains, de laisser un souvenir amer, si l'ensemble de la société québécoise ne prend pas au préalable l'engagement de régler, dès le secondaire, un problème qui rendrait inopérants toutes les meilleures écoles du monde: l'entrée massive des étudiants sur le marché du travail. (...) En Belgique , il existe une loi qui limite à deux heures par jour le temps que les jeunes sont autorisés à consacrer au travail non-scolaire. Les employeurs qui contreviennent à cette loi sont punis sévèrement.»[40].

La prolifération anarchique des cours et des programmes de douance

On reproche aux collèges d'offrir trop de cours. C'est oublier que c'est d'abord et avant tout le Ministère et la direction des différents collèges qui ont entériné en toute connaissance de cause cette prolifération anarchique de cours. Les directeurs de cégeps étaient heureux d'engager à moindre coût des chargés de cours pour donner une multitude de petits cours adaptés à la demande de la "clientèle". C'était une façon pour chacun d'augmenter sa part du "marché" tout en "économisant". Évidemment, aujourd'hui ils reconnaissent que c'était irresponsable de leur part. «Excusez-nous! Suite à nos erreurs, il faut réformer.» Ne faudrait-il pas plutôt leur dire: «Excusez-vous! Suite à vos erreurs, il faut vous réformer»?

Soulignons enfin que la multiplicité des programmes de douance, baccalauréat international, DEC Plus, programme Défi, etc., confirme que notre système régulier d'éducation est mal en point. Ces nouveaux programmes sont très dispendieux et ne rejoignent qu'une élite. Ces énergies devraient plutôt être canalisées afin d'améliorer ce qui est déjà en place et pour toucher le plus grand nombre possible.

Ayant fait la preuve à maintes reprises, comme ces exemples le montrent, de leur incompétence de gestionnaires, les administrateurs de cégep ont le culot, aujourd'hui, de demander plus de financement et plus d'autonomie dans leurs décisions. L'avenir est prometteur. Ce sont le Ministère et les directeurs de cégeps qui ont fait du cégep ce qu'il est devenu. Or, nous ne voyons pas de congédiement ou de réduction du nombre de fonctionnaires ou de membres des directions des cégeps

37. «Au 30 juin 1991, les cégeps avaient accumulé des surplus totalisant 34.2 millions en dépit des nombreuses compressions budgétaires — 120 millions en dix ans — décrétées par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS). (...) Cette année, a expliqué Richard Roussel, directeur des services administratifs à la Fédération des cégeps, les surplus devraient augmenter légèrement.» (La Presse, 25 novembre 1992).

38. «Pour la suite des choses» in Revue *Forces*, hiver 1992-1993, p.52.

39. «... 56 p. cent des étudiants âgés de 15 à 19 ans ont un travail à temps partiel qui les occupe en moyenne 15 heures par semaine. Vingt p. cent d'entre eux travaillent 20 heures et plus. (...) le travail pendant l'année scolaire réduit de 7.5 p. cent par semaine le travail investi dans les études et que la moyenne scolaire tend à diminuer lorsque l'étudiant-travailleur consacre plus de 10 heures au travail non-scolaire.» (Jacques Dufresne fait référence au document L'enseignement supérieur, avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et à la ministre de l'Éducation. Conseil supérieur de l'éducation du Québec.) *La Presse*, 7 novembre 1992.

dans la réforme annoncée. Au contraire, on annonce déjà que la réforme nécessitera l'organisation d'une Commission nationale d'évaluation avec trois (3) commissaires enquêteurs et trente (30) fonctionnaires au moins.

LES INCOHÉRENCES DU MINISTÈRE

Que les administrateurs se rassurent, ils ne sont pas les seuls à naviguer dans les incohérences. Le mal est encore plus profond au ministère où nous avons également relevé plusieurs incohérences. Voyons cela de plus près.

Les cours de philosophie: trop d'hétérogénéité?

Une des critiques que l'on adresse aux cours de philosophie est que son enseignement n'est pas homogène autant à l'intérieur d'un même collège qu'entre les différents collèges. Avant toute condamnation *a priori* de la philosophie et des professeurs de philosophie, il faut bien se rendre compte que les élèves eux-mêmes ne sont pas homogènes. Tous n'ont pas reçu la même formation, ils proviennent de milieux culturels de plus en plus diversifiés, ils ont des faiblesses chroniques en français, ils n'ont pas tous les mêmes capacités, etc. Dès lors, l'enseignement de la logique devient une mission impossible dans certains collèges et à l'intérieur d'un même collège pour certaines classes. Cette situation ne changera pas malgré le cours de français correctif au collégial. À toutes fins pratiques, il faudrait que le cours de logique soit donné à la fin du cégep.

Un bon test, actuellement vérifiable, c'est la manière d'introduire une *Activité de synthèse des connaissances et d'intégration des apprentissages* dans le programme révisé en sciences humaines. N'a-t-on pas mis l'équivalent de trente (30) ETC[41] et ce, de manière improvisée, au service du réseau collégial pour explorer les avenues possibles d'une telle activité sans que la chose ne soit nécessaire puisqu'un groupe de travail conçoit et élabore simultanément un cours d'État sur le sujet! Il faut éviter la mode passagère car l'éducation doit être au service des attitudes, des besoins, des modes de sentir et d'agir propres à l'élève. Ce dernier doit pouvoir exprimer librement tout ce qu'il est, et apprendre ce qui lui sera utile pour lui et pour la société dans laquelle il vivra en adulte.

Le couple "intérêts-besoins" semble être l'unique force capable de sensibiliser l'élève à la nécessité de son perfectionnement. Cependant il ne faut pas oublier que l'intérêt seul est dispersif et incapable d'éduquer. Une telle approche n'a de valeur que d'un point de vue purement méthodique. Elle doit constituer un critère méthodologique pour assurer à l'école plus de cohérence et de sérieux. Mais en aucun cas l'effort ne doit être écarté comme base indispensable des apprentissages culturels et moraux dans la mesure où la vie elle-même exige de la discipline et des sacrifices. Quelle est la valeur d'une approche strictement instrumentale de la connaissance et de l'éducation si l'on ne tient pas compte du monde des valeurs?

Certains cégeps y voudraient un "cours action" hors programme. Cela pourrait donner ce qui suit:. Dans certains cégeps, vos démarches pour réserver vos billets d'avion et pour préparer votre voyage au Mexique l'été prochain pourront constituer votre *Activité de synthèse des connaissances et d'intégration des apprentissages* afin de joindre l'utile à l'agréable. Voyons cela de plus près:

- si vos réservations se font par ordinateur, c'est l'occasion de faire la synthèse de vos connaissances et habiletés en informatique;
- vous consultez une carte routière, alors cette fois la synthèse portera sur la géographie;
- vous partez avec votre petite amie et vos parents ne sont pas d'accord? C'est le temps de puiser dans vos connaissances en psychologie et en relations humaines;
- votre voyage en terre mexicaine vous fera prendre contact avec un autre régime politique. La synthèse portera sur vos connaissances en politique;
- vous devez trouver la somme nécessaire pour faire le voyage? La synthèse de vos connaissances et habiletés portera, cette fois, sur plusieurs cours: administration, comptabilité et économie;
- vous allez baigner dans une autre culture? C'est l'occasion ou jamais de vous remémorer vos connaissances en anthropologie et en sciences humaines de la religion;
- il vous reste à choisir d'une part les vêtements appropriés (cours

40. «Si une telle loi n'existe pas en France, en Allemagne ou au Japon, c'est parce qu'elle n'est pas nécessaire dans ces pays.» (Ibid)

41. Équivalent temps complet. Cela représente une somme approximative de 1,5 millions.

de logique et de théorie de la décision) et d'autre part les drogues les moins nocives: pour cela, on vous demandera une synthèse portant uniquement sur la partie théorique du cours *Santé et hygiène de vie*.

Soulignons, en passant, qu'un cégep, qui a une réputation peu enviable, a cherché à contrer sa "mauvaise marque de commerce" à l'aide de deux mesures. D'une part, en mettant sur pied un Baccalauréat International et ce, en dépit du fait que la Directrice du Cégep de Sainte-Foy annonçait que son institution se retirait d'un tel programme après un gaspillage de 150,000$; d'autre part, en nommant un professeur au poste administratif de «relationniste» ayant pour mission de rehausser l'image de l'institution. La tâche de ce relationniste consiste essentiellement à faire la promotion du collège, à établir des relations publiques. On ne touche pas le fond du problème, c'est-à-dire la qualité de la formation. On ne fait que du marketing très coûteux. Que peut coûter un tel poste en une dizaine d'années? Une autre somme qui ne sera pas consacrée à l'amélioration de l'enseignement, au profit de l'élève. Combien y a-t-il de postes de marketing dans le réseau? Combien cela coûte-t-il aux contribuables? Ce n'est que de la poudre aux yeux. Les gens du Ministère encouragent-ils de telles initiatives?

Dans certains cégeps, le projet d'intégration pourra être axé sur le milieu (projets de services à la communauté, etc.). Ailleurs, ce sera autre chose et ainsi de suite. Qu'on ne vienne pas ensuite nous dire que le problème des cours d'éducation physique et de philosophie en est un de non-homogénéité des méthodes et des contenus des cours. Et les cours de français sont exactement dans la même situation. La seule différence, c'est que le français jouit actuellement d'un préjugé favorable.

Si tout cela n'est pas suffisant pour démontrer l'incohérence de la démarche amorcée, si la Ministre trouve que le nombre des cours différents est trop élevé en éducation physique et en philosophie, alors qu'elle fasse le décompte du nombre de cours institutionnels dans les différentes maisons d'enseignement[42]. Est-il concevable que dans un même programme des élèves ne reçoivent pas les mêmes cours? Encore une fois, pourquoi s'en prendre démagogiquement uniquement à la philosophie et à l'éducation physique? Mentionnons, pour ajouter à l'incohérence, que certains cours qui se donnent au secondaire doivent être repris une première fois au collégial, et une seconde fois à l'université. C'est le problème des cours à répétition. Certains de nos collègues universitaires nous invitent à ne pas donner de cours d'administration au collégial général puisque les élèves doivent reprendre ces cours mal assimilés ou mal enseignés dans les collèges. Mais on rencontre pire. Il y a un cours d'économie que l'on répète trois fois: une fois en secondaire V, une fois au collégial et on le reprend à l'université. Quel gaspillage!

Le problème de l'orientation des élèves

Une autre forme de gaspillage résulte de cette nouvelle mode que sont les cours d'appoint, c'est-à-dire des cours d'orientation et de mise à niveau. Aucun des niveaux d'éducation n'y échappe: l'université, le collégial, le secondaire, le primaire, et pourquoi pas bientôt la maternelle! C'est la nouvelle fortune de tous! Une nouvelle façon d'avoir des noms sur la liste qui permet à l'administrateur d'avoir des subventions du payeur de taxe, et une nouvelle façon pour les syndicats d'assurer des "jobs". Tout le monde est heureux. Mais nous pouvons vous assurer que ce bonheur est faux, qu'il est passager et que tôt ou tard il faudra en venir aux vrais problèmes. La question que nous devons nous poser est: comment expliquer ces problèmes d'orientation alors qu'au secondaire, durant cinq (5) années, les élèves ont eu une panoplie de cours d'orientation et choix de carrière. Ces cours du secondaire seraient-ils utiles? Les élèves sont-ils en mesure de faire un choix définitif à ce moment-là? Si la réponse est négative, qu'on les remplace par des cours de français et des cours d'anglais! Économisons sur l'inutile et le superflu répétitifs. Économisons par l'efficacité raisonnable et responsable.

La magie de la normalisation

Les examens du Ministère sont lamentablement échoués au secondaire. Ce qu'on trouve de mieux à faire, c'est de normaliser. Si la moyenne nationale est de 48%, par la magie des mathématiques ce 48% devient 60%. Si le jeune a 56%, par la même magie il obtient une note nettement au-dessus de la moyenne. Et voilà, il n'y a plus de

[42] Cours qui se donnent dans un cégep mais pas dans l'autre, pour le même programme...

problèmes. Ils sont prêts pour le collège grâce à cette potion magique qu'est la normalisation. Ils sont merveilleux ces fonctionnaires!

L'admission: trop de laxisme?

Nous parlions ci-haut d'efficacité raisonnable et responsable. Cette notion de responsabilité semble mise de côté lorsqu'il s'agit d'admission. La Ministre nous dit qu'elle veut adapter le cégep «aux nouvelles réalités sociales». Or, quelle est cette nouvelle réalité sociale dont elle parle? Le trop grand nombre d'élèves du secondaire qui n'ont pas la compétence pour passer au collégial? La loi qui permet aux jeunes de 22 ans d'étudier à l'université sans diplôme d'études collégiales et parfois sans le secondaire terminé? Dans ce cas, la formation requise se réduit à une expérience plus ou moins pertinente dont les critères d'évaluation sont pour le moins flous. Cette pratique fait qu'effectivement les adultes sont de plus en plus présents à l'université (ce qui fait le bonheur des universités et même des professeurs). Mais cela ne débouche-t-il pas sur un désastre socio-économique (grand nombre d'échecs) et sur des désordres affectifs découlant des faux espoirs inculqués aux personnes contre toute éthique? Celles-ci se retrouvent soit avec de la hargne, soit avec une mauvaise estime de soi résultant de l'échec. Malgré ces problèmes économico-socio-affectifs, l'intérêt des universités (subventions obligent) est toujours d'avoir ces noms sur leurs listes. Est-il encore nécessaire de parler du désastre éducationnel et intellectuel: les universités doivent abaisser le niveau des exigences. À tous les niveaux on a l'impression qu'il n'y a personne de responsable!

Quand Grévisse remplace Platon[43]

Nous relevons une autre incohérence lorsque la Ministre déclare que les jeunes ne peuvent apprendre à écrire puisqu'ils ne savent pas penser. On voit bien que la Ministre ne sait pas de quoi elle parle. Il faut plutôt prendre le problème par l'autre bout, comme le souligne à juste titre le philosophe Doris Lussier: sans grammaire, il est impossible d'exprimer sa pensée, et sans philosophie, il est impossible d'apprendre à penser. Il faut comprendre par là que la grammaire est nécessaire mais non suffisante pour penser: d'où la nécessité d'une solide formation générale en philosophie[44]. Parce qu'il faut bien noter que le raisonnement correct n'est que la porte d'entrée de l'esprit critique et du bon jugement. Les sciences diverses concourent aussi à meubler l'esprit, c'est certain. Mais elles ne donnent ni l'esprit critique ni le sens des valeurs. Les conséquences désastreuses du scientisme et du technologisme sont suffisamment connues pour ne pas élaborer sur le sujet.

Le ministère de l'Éducation, les finances et la bureaucratie à l'italienne

La Ministre fait-elle la réforme pour épargner? La réponse est à la fois négative et affirmative. Non, elle n'épargnera pas, car la réforme va lui coûter 32 millions de plus. Oui, elle épargnera puisque le coût réel de la réforme est nettement supérieur; mais en vidant quelques cases "philosophie" et quelques cases "éducation physique", peut-être en gelant les salaires des professeurs et peut-être en augmentant la tâche, elle sera en mesure de restreindre à 32 millions les dépenses supplémentaires. La facture semble plus facile à avaler ainsi. C'est de cette façon que les fonctionnaires présentent les problèmes au Conseil des ministres. C'est une simple question de déplacement de pions sur l'échiquier, comme en témoigne cette autre aberration. On déblo-que 42 millions pour les décrocheurs. En fait, on nous raconte que cette somme ne leur est pas destinée, elle servira plutôt aux structures qui l'année prochaine permettront de travailler avec les décrocheurs. Évidemment, l'an prochain, il nous faudra un autre 42 millions pour les structures et un autre 18 millions pour les décrocheurs. Mais cela

43. Paraphrase de Fernand Dumont, *Le Devoir*, 4 mars 1993.

44. Le plus cocasse dans cette histoire, c'est qu'on réduit la philosophie pour faire place à l'enseignement du français. Fernand Dumont remarque qu'«on veut remédier à une criante lacune, sinon à une catastrophe, que personne ne peut plus dissimuler. Mais, allons-nous guérir de cette maladie endémique seulement par l'administration à forte dose de règles grammaticales?

Comme s'il s'agissait, là encore, de la simple maîtrise d'un instrument. Comme si la langue était rangée elle aussi, avec les débris de la philosophie, dans la panoplie des techniques. Ne serait-ce pas quelque défaut plus profond de la pensée elle-même qui expliquerait pourquoi tant de «t'sé j'veux dire» restent sans suite et sans écho? De sorte qu'en échangeant Platon pour la grammaire Grévisse, on ne ferait que changer le mal de place» (*Le Devoir*, 4 mars 1993).

aura-t-il pour conséquence de réduire le nombre de décrocheurs ? Répondez par vous-mêmes: si je suis "une structure pour décrocheurs" nourrie de 42 millions par année, est-ce que j'ai intérêt à faire disparaître les décrocheurs? Est-ce que j'ai intérêt à travailler le vrai problème? Le plus étrange dans cette histoire, c'est qu'on trouve de l'argent pour ceux qui ne veulent ou ne peuvent pas étudier, alors que les plus intéressés s'entassent dans des classes où il n'est pas possible de faire du travail sérieux à cause du trop grand nombre d'élèves... ce qui entraîne l'augmentation du nombre de... décrocheurs! Peut-on «faire boire une âme qui n'a pas soif?»[45] Les quelques millions qu'on vient d'investir ne sont pas une réponse adéquate à ce problème. Ce n'est qu'un vulgaire cataplasme.

Au ministère de l'Éducation, ce labyrinthe financier n'a d'égal que la complexité de sa bureaucratie à l'italienne. La Ministre devrait commencer par faire le ménage dans sa bergerie. Il existe un nombre surprenant de sous-ministres: sous-ministre du niveau primaire, sous-ministre du niveau secondaire, sous-ministre du niveau collégial général, sous-ministre du niveau collégial professionnel, sous-ministre du niveau universitaire, sous-ministre de l'enseignement catholique, sous-ministre de l'enseignement protestant... Évidemment, chaque sous-ministre commande un directeur général; sous chaque directeur général il y aura une multiplicité de directeurs de services; chaque service... la liste est trop longue pour l'énumérer. Il est grand temps que l'on mette de l'ordre et que l'on simplifie l'organigramme de ce monstre ministériel. Réduire l'investissement dans toute cette hiérachie des généraux afin de distribuer les sommes gaspillées là où elles sont le plus nécessaire: sur le front. Vous voulez augmenter la qualité de la formation des jeunes? Investissez de façon sage au niveau des élèves et des enseignants. Arrêtez de gaspiller les fonds publics dans toutes sortes d'expérimentations à grande échelle que vous ne pourrez pas évaluer de toute façon. Utilisez ces sommes le plus rapidement possible pour améliorer les conditions d'enseignement. Commencez par le niveau primaire et secondaire.

Le court-circuitage inter-ministériel

Le Ministère de la Santé dit: faisons de la prévention. Le Ministère de l'Éducation et celui des finances disent : économisons! À l'heure où le gouvernement veut réduire sa participation au programme d'assurance-maladie, il nous apparaît fondamental de préserver l'éducation physique comme moyen incontournable de prévention.

Une réforme sans les professeurs?

La Ministre, dans son discours sur la réforme, fait abstraction de trois volets importants: la pédagogie, le service à la communauté et la recherche au collégial. Toute réforme intelligente doit en tenir compte. Un tel "oubli" est impardonnable. L'objectif de Michel Pagé, avant sa démission, était de rehausser le niveau de l'enseignement en revalorisant son rôle. Dans son éditorial de *La Presse* du 26 octobre 1992, Agnès Gruda, après avoir souligné «l'infecte charabia technocratique qui forme la marque de commerce du Ministère de l'Éducation», résume l'idée de la façon suivante:

«Il faut d'urgence "réaménager l'acte d'enseigner". Que l'enseignement est "un acte professionnel qui en a toutes les caractéristiques, en raison de sa nature et de son exercice mêmes". Que c'est aussi un acte "interactif" et "réflexif", s'apparentant à "une sorte de recherche dans l'action" et doté d'un "caractère distinct".»

Cette idée, malgré l'existence d'une enveloppe budgétaire prévue à cette fin, semble avoir disparue. Pourquoi? Peut-être que parmi les sous-ministres de l'éducation, il y en a au moins un qui a un profond mépris des professeurs. S'il est vrai que les professeurs ont des défauts, ils n'en ont pas au point de les écarter totalement de cette réforme. Ce sous-ministre devrait être au service des élèves et des professeurs. Dans son essence, sa fonction en est une de service et non de dictature. Pour reprendre une idée de Valéry, ce sous-ministre «demeure enfin seul possesseur de la plénitude de l'action. Il absorbe toutes les valeurs dans la sienne, réduit aux siennes toutes les vues». Une des premières choses que la Ministre Robillard doit faire, c'est de remercier ce triste personnage afin de redonner au professeur sa dignité, sa raison d'être!

Ainsi la réforme semble se faire sans les professeurs[46]. Les professeurs des différentes matières ont actuellement deux lieux

45. M. Claparède.

importants de ralliement: les coordinations provinciales, au niveau du Ministère, et les départements, au niveau des institutions. Pour les directeurs de cégep et pour le Ministère, les professeurs sont des "empêcheurs-de-tourner-en-rond", ce sont des enquiquineurs publics. Ils ne se contentent pas de gagner trop cher en donnant de petits cours, mais en plus ils se permettent de penser et d'être critiques. Attention! La critique, c'est dangereux! Surtout en démocratie. Si seulement on pouvait se passer des professeurs! Eh bien, imaginez-vous qu'on a trouvé un moyen: avec la réforme on n'a plus besoin des coordinations provinciales; avec l'approche programme, on n'a plus besoin des départements. Nul besoin de l'avis des professeurs de cégep sur l'enseignement au collégial (dixit la Ministre). On va leur distribuer des guides pédagogiques et méthodologiques. On va leur dire quoi enseigner et comment l'enseigner. Voilà justement le monopole d'État en matière d'éducation dénoncé par monsieur Jean-Paul Desbiens:

«L'éducation est un service public qui répond à un besoin commun. Mais il n'est pas requis qu'un service public devienne un monopole d'État. La production et la distribution du pain ou de l'électricité sont également des besoins communs. Nul ne souhaite pourtant un État boulanger ou un État électricien. Et là où l'État se décrète boulanger, le pain est mauvais, quand il ne manque pas. L'État doit donc établir des règles quant aux niveaux des apprentissages, quant à leur durée, quant à leur financement. Mais il doit se retirer de l'organisation concrète des contenus et des méthodes d'enseignement. Quant à l'évaluation des apprentissages, j'estime qu'elle doit être commune, je veux dire la même pour un niveau ou pour une discipline donnés, et qu'elle doit être faite par un organisme extérieur aux écoles et extérieur au Ministère de l'Éducation. Si elle est faite par les écoles elles-mêmes, c'est la complaisance qui s'installe: quand on court tout seul, on gagne toutes les courses. Si l'évaluation est faite par le Ministère de l'Éducation, c'est la politique qui se met à "normaliser"»[47].

Voilà comment on transforme des professeurs du pré-universitaire en professeurs de secondaire (sans préjudice aucun pour ces derniers). Voilà comment on met les professeurs au service des administrateurs de collèges, du Ministère et des gens d'affaires. Or la logique situationnelle veut que très souvent ce soit les professeurs les moins pédagogues et ceux qui aiment le moins l'enseignement qui le quittent et deviennent administrateurs dans les collèges ou fonctionnaires au Ministère de l'Éducation.

Une réforme pour les gens d'affaires ?

On prévoit qu'au niveau du programme technique et professionnel, les cours et contenus de cours seront laissés à l'entière discrétion des institutions. Les institutions «s'agripperont» aux grappes industrielles, aux gens d'affaires. C'est le contraire du bon sens: le professeur doit être au service de sa matière et de ses élèves, pas au service de la politique et des gens d'affaires. Les collèges sont devenus une entreprise. Or, il est impératif d'écarter le patronat et les entreprises des centres de décision en éducation, s'ils ne veulent assumer une part des risques, afin qu'ils réfléchissent sur leur véritable contribution au monde de l'éducation. L'exemple de la construction de *l'École d'aérospatial*, aux frais des contribuables, est très révélateur. Pourquoi les gens d'affaires n'investissent-ils pas dans ce projet et plus largement dans l'éducation comme cela se fait en Allemagne? La réponse donnée à ce sujet est symptomatique de leur mentalité[48]. D'une part, ce n'est pas dans les moeurs québécoises, d'autre part les gens d'affaires sont des payeurs de taxes et ils ont droit à une main-d'oeuvre spécialisée, qualifiée et fiable. Ajoutons à cela, pour compléter ce tableau digne de Pirandello, quelques abris fiscaux pour les récompenser de leurs implications. L'argument des moeurs québécoises est plutôt faible! S'il faut changer des

46. Le Ministère veut réduire le nombre de professeurs sur les Conseils d'administration des cégeps. Ce nombre passerait de trois (3) à un (1). Par ailleurs, le Directeur des services aux étudiants (DSAE) serait également exclu de ce Conseil.

Actuellement ce Conseil est composé de dix (10) membres de l'interne et dix (10) de l'externe. Le ministère voudrait rompre cet équilibre et proposerait onze (11) de l'externe et seulement sept (7) de l'externe (selon les données de l'analyse que fait la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN), février 1993, pp. 14-15).

47. «Pour la suite des choses» in Revue *Forces*, hiver 1992-1993, p.52.

48. Émission télévisée, Points de vue , *Les choix d'une nation: l'éducation.*

moeurs, ce sont celles des gens d'affaires. Si c'est le seul véritable obstacle, dépêchons-nous de remédier à la situation. Malheureusement la raison est autre...: ces gens veulent tout du sytème social sans rien donner en retour.

La leçon que nous devons tirer de toutes ces incohérences nous apparaît évidente. C'est le Ministère de l'Éducation qui doit être réformé. Et c'est urgent! La vision des problèmes doit être holiste, globale. Les réformes doivent être ponctuelles et pertinentes.

L'HARMONISATION AVEC LE SYSTÈME ANGLOPHONE

On crie haut et fort que le Québec est une société distincte. Soit! Mais dans les faits, que se passe-t-il? Voyez par vous-mêmes et jugez.

Un des sous-ministres de l'Éducation, a demandé et obtenu une somme de 500,000$ pour étudier le "super DEC" *Liberal Arts* de l'Ontario. Or, dans le plus grand cégep anglophone du Québec (Dawson College[49]), nous retrouvons un tel programme qui est réservé aux meilleurs et qui ressemble étrangement au programme régulier actuel des cégeps francophones[50]. Mais qu'est-ce au juste que le *Liberal Arts Program*? Le *Calendar 1991-93* du Dawson College les présente ainsi:

"The liberal arts are those studies which establish a person's freedom and are considered worthy of a free person (Latin, liber: free). Originally in the curriculum of the medieval universities, they were the seven liberal arts of grammar, logic, and rhetoric, known as the trivium, followed by the quadrivium of arithmetic, geometry, music, and astronomy. Completion of the program took several years — the achievement of freedom is never easy. The modern liberal arts are differently conceived, but disciplined learning remains their inspiration."[51]

Nous n'avons qu'à regarder les exigences d'admission à ce programme pour comprendre pourquoi il est réservé aux meilleurs:

"The entry requirement to the program besides the Quebec Diploma of Secondary Studies (or its equivalent), is a commitment to hard work and excellence. Applicants may be asked to an interview with faculty members prior to admission.

Students accepted into the program are automatically preregistered in its required courses.

Highly qualified students in the Pure and Applied or Health Science programs who wish to take courses within the Liberal Arts program will be considered for enrolment, space permitting."[52]

C'est donc dire que notre système actuel, où nous retrouvons quatre (4) cours de philosophie obligatoires, offre ce qui n'est réservé qu'aux meilleurs élèves dans le réseau anglophone. On veut niveler par le bas le programme régulier actuel en le calquant sur le programme régulier des *Humanities*[53] qui est un (1) des trois (3) grands piliers du système d'éducation dans la tradition anglo-saxonne. Les deux (2) autres étant: *Commerce* et *Liberal Arts*. Or, que retrouve-t-on dans ce programme régulier des *Humanities*? La réponse pourrait être celle-ci: un petit peu de ceci (Humanities 101, *The Bandit in History*), un petit peu de cela (Humanities 201, *Investigating Pirates*), on laisse mijoter un peu (Humanities 301, *Gambling*) et on laisse mariner avec (Humanities 401, *Marine Studies*). Excusez cet humour tout britannique! À notre avis, la réforme ne corrigera pas le problème, somme toute mineur, de la diversité des cours de philosophie à un même niveau. Mineur, au sens où Héraclite, Parménide, Socrate, Platon, Aristote, Saint Augustin, Saint Thomas d'Aquin, Descartes, Hume, Kant, Leibnitz, Spinoza, Sartre, etc.... philosophaient, même s'ils ne tenaient pas un même et unique discours sur l'humain et la réalité. Ce qui est clair dans le monde francophone, c'est qu'il y a un descripteur ministériel unique pour chaque cours de philosophie, et que l'esprit de ces lignes directrices est suivi malgré la diversité apparente. Et si ces directives ne sont pas suivies c'est, au risque de nous répéter, la responsabilité des

49. Les informations qui suivent sont tirées de: *Dawson College. Calender 1991-93. Make it your First Choice.*

50. Dans les cours obligatoires nous retrouvons: *Ancient Philosophy, Modern Philosophy, Contemporary Philosophy* ou *Political Theory* (Philosophy), *Law and Morality*. On retrouve également comme cours obligatoire, *The Scientific Revolution*. Les cours fortement recommandés dans ce programme sont: *Medieval Civilization* et *Logic*.

51. Ibid, p. 89.

52. Ibid.

53 Voir annexe 1.

adminstrateurs d'y voir. Ceci étant dit, nous respectons néanmoins cette tradition. Loin de nous l'idée de la sous-estimer. Mais nous avons aussi, nous les francophones, nos traditions à faire respecter. La société distincte commence par là. Malgré toute la déférence dont nous essayons honnêtement de faire preuve, notre esprit cartésien est pris de vertige devant cette panoplie de cours sans fil conducteur, où chacun peut se confectionner un petit diplôme sur mesure difficilement évaluable et comparable aux autres. Or, les décideurs québécois semblent s'orienter dans cette voie. La place que réservent les anglophones à la philosophie est somme toute minime . Un élève anglophone peut faire toutes ses études collégiales sans jamais en avoir fait[54].

LE NIVELLEMENT PAR LE BAS DE NOTRE SYSTÈME D'ÉDUCATION

Il y a quelques années, le Registraire de l'Université de Montréal était venu rencontrer les professeurs du Collège André-Grasset. À cette occasion, nous lui avions demandé de nous expliquer comment il se faisait que l'Université avait rayé des tests pour l'admission aux facultés contingentées la partie portant sur la logique formelle et l'avait remplacée par des tests de pensée analogique (ou pensée pré-logique). Sa réponse nous avait scandalisé. Il nous a expliqué que certains collèges préparaient les élèves pour ces tests. En effet, certains collèges, dont le nôtre, donnent en philosophie 101 un cours de logique formelle.[55]. Lors des tests, les élèves retournaient à leurs notes de première session et demandaient qu'on organise des séances de révision du cours de logique. L'atmosphère de ces sessions étaient fébrile. Quelle émulation! La philosophie avait enfin une application pratique: l'admission dans une faculté contingentée. Le registraire trouvait cela injuste pour les collèges qui ne rencontraient pas les exigences du Ministère et qui ne travaillaient pas le raisonnement dans le cours de philosophie 101. Dans ce cas précis, l'Université de Montréal ne décide-t-elle pas de niveler par le bas? On élimine les questions qui se rapportent aux inférences immédiates (oppositions, conversions, contrapositions, obversions), on élimine les questions qui se rapportent au syllogisme catégorique, aux syllogismes hypothétiques conditionnels et disjonctifs. Justice était rendue à ceux qui ne donnaient pas une formation de qualité. Par quelles influences politiques de coulisse? On le saura peut-être un jour. Une chose est certaine: aucun directeur de la Fédération des cégeps ne s'est scandalisé.

Les reprises d'examen au secondaire constituent un autre nivellement par le bas. Le système permet aux personnes qui sont au cégep ou sur le marché du travail de reprendre leurs examens du secondaire sans suivre à nouveau le cours ni *a fortiori* étudier. Tout au long de ce processus ou de ce manège (qui peut se répéter jusqu'à trois (3) fois), il semble que le niveau de difficulté de l'examen diminue et que les chances de réussite augmentent. En effet, plusieurs personnes ne réussissent qu'à la troisième reprise. Quel gaspillage de ressources! Par ailleurs, un élève du secondaire peut être admis au collégial en ayant atteint un seuil minimal d'exigences. En effet, on lui demande d'obtenir 130 unités sur un maximum de 160-165 et d'avoir réussi les cours d'histoire, de français et de sciences morales. La réforme actuelle voudrait hausser ces exigences en demandant que soient réussis cinq (5) cours de français, cinq (5) d'anglais, cinq (5) de mathématiques, quatre (4) d'histoire et quatre (4) de physique. Toutefois, selon toute vraisemblance, ce projet sera bloqué puisqu'il aura comme résultat de diminuer davantage le pourcentage de diplômés qui est déjà faible. Ce n'est guère plus réjouissant au collégial et à l'université. Nous avons dans nos classes des élèves qui reprennent des cours échoués, alors qu'ils sont présentement étudiants à l'université. Les administrateurs raisonnent de la manière suivante: s'ils sont déjà à l'université, pourquoi les faire échouer une fois de plus?

Dans certains cégeps où l'on donne des cours de mise à niveau (ex.: math 111) pour des élèves qui n'ont pas réussi leurs mathématiques du secondaire, on fait pression pour que ces cours du secondaire soient considérés comme des cours du collégial. L'élève a donc un cours de moins à suivre au cégep. Ce nivellement

[54] Pas de *Logique* , ni d'*Éthique* , ni de *Philosophie des sciences de la nature* , ni de *Philosophie des sciences humaines*, ni d'*Histoire des idées*, ni d'*Éthique et politique*, bref rien qui, de près ou de loin, ressemble à des cours de philosophie. C'est ce qui se passe d'ailleurs dans le reste du Canada et des Etats-Unis.

[55] Nous répondons en cela aux exigences du ministère.

par le bas tous azimuts ne peut être que dommageable. Jean-Paul Desbiens résume très bien cette situation inquiétante:

«Du droit à l'éducation, on a glissé au droit à l'intelligence, au droit à la réussite, au droit à la santé. Il ne restait plus beaucoup d'obligations pour l'élève, sauf celle de fréquenter physiquement les lieux, jusqu'à 15 ans révolus. Et encore.

Le mythe égalitariste était passé par là. «Or, une société égalitaire doit être aristocratique, non en ce sens qu'il y aurait des privilégiés, mais en ce sens qu'elle ne peut, ni ne doit, confier n'importe quel rôle ou n'importe quel emploi à n'importe qui, pourvu qu'il ait, par exemple, une qualification minimale, mais seulement au meilleur.» C'est dans cette trappe que toute forme d'évaluation est tombée. Le niveau des apprentissages du cours secondaire, par exemple, fut abaissé régulièrement, afin de respecter le droit de tout détenteur d'un diplôme de fin d'études secondaires de se présenter au cégep. Idem, à toutes fins utiles, pour le passage du cégep à l'université, sauf pour l'admission aux facultés contingentées, c'est-à-dire soumises elles-mêmes à une évaluation extérieure.»[56]

Entre-temps, que fait la Ministre? Elle n'a pas encore statué, elle réfléchit...

LA SUITE DU RAPPORT DU CONSEIL DES COLLÈGES... LA COMMISSION PARLEMENTAIRE

À la lumière de notre analyse, la Commission parlementaire semble n'avoir été qu'une vaste mise en scène dont le seul but était de donner à madame Robillard et à ses fonctionnaires bonne conscience. Triste affaire, triste exercice de faux-semblant démocratique. En période de récession, cette dilapidation de fonds publiques est tout simplement scandaleuse. Les fuites savamment orchestrées par son ministère[57] nous donnent un portrait-robot de la réforme qui n'est en fait qu'une reprise du mémoire présenté par la Fédération des cégeps (les administrateurs) à cette même Commission. Le Conseil des collèges va dans le même sens que le mémoire de la Fédération dans un rapport qui constitue une véritable insulte à l'intelligence, tellement il est bourré de contradictions. Descartes ne faisait sûrement pas allusion aux politiciens et aux fonctionnaires lorsqu'il soutenait que «le bon sens est la chose du monde la mieux partagée». Dans leur cas, on devrait plutôt parler d'une lucidité incertaine. Nos dirigeants politiques sont myopes. Ils sont soumis au chantage des intérêts bassement utilitaristes et sectaires des gens d'affaires pour qui les activités de l'être humain ne sont régies que par la nécessité et ses oeuvres réduites au rang de marchandises. Nous voyons mal en quoi cette réforme servirait le bien de nos jeunes et celui de l'éducation.

Jamais la Ministre de l'Éducation n'a circonscrit avec rigueur la nature exacte du problème. Les cégeps n'ont jamais vraiment été évalués. Sur quelles études scientifiques, objectives se base cette réforme? Quels en sont les fondements? Aucun des documents qui sont actuellement du domaine public ne nous permet de comprendre la logique des choix ou multiples hypothèses de madame Robillard. On laisse la population, et les principaux intéressés sur le terrain (les élèves et les professeurs), en dehors du véritable débat. Début avril, on nous mettra devant un fait accompli. Bien sûr, il y a les quelques 200 mémoires déposés à la Commission parlementaire à l'automne 1992. Mais comment, en si peu de temps, peut-on étudier de manière approfondie ces milliers de pages? Comment faire, dans ce contexte, pour aboutir à une réforme de qualité tout en faisant preuve de la plus grande prudence et sagesse? Dans les secteurs touchant l'organisation de la vie en société, n'est-il pas préférable de faire de petits changements afin de mettre en évidence les conséquences non voulues de ceux-ci plutôt que de tout chambarder? En toute logique comment pourrait-il en être autrement? Pourquoi mettre de côté la prudence la plus élémentaire face aux dangers des effets pervers?

Le rapport du Conseil des collèges, la Commission parlemen-

56. Jean-Paul Desbiens, op. cit., p. 52.

57 Madame Robillard, en affirmant, dans son communiqué du 18 février 1993 (Telbec No 068174), «qu'il n'y a de sa part ni fuites calculées ni ballon d'essai», en confirme le sérieux. Par ailleurs, «on peut s'interroger aussi sur le fait que le MESS ait rencontré les organismes syndicaux conditionnellement au fait de ne pas rendre publique son hypothèse de réforme. Le ministère pouvait-il candidement croire que l'information ne se rendrait pas jusqu'aux oreilles des médias?» (selon l'analyse que fait la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN) de l'hypothèse de réforme des cégeps, février 1993, p. 17).

taire et les demandes de la Fédération des cégeps manquent de sérieux. Tout ce remue-ménage a donc débuté avec la publication de ce rapport qui n'avait même pas été commandé par la Ministre. Le Conseil des collèges a pris les devants en publiant avec grand fracas médiatique son rapport "révolutionnaire". La tenue d'une Commission parlementaire sur les cégeps a suivi[58]. Commission bidon, diront certains, dans la mesure où les décisions étaient déjà prises dès le printemps 1992. Le but de l'exercice étant simplement de tâter le pouls afin de voir les réactions.

LES RECOMMANDATIONS À LA MINISTRE POUR UNE VÉRITABLE RÉFORME

Il nous semble pertinent, après cette réflexion, de faire quelques suggestions à madame Lucienne Robillard.

1. Développer de toute urgence une éthique de l'éducation : au niveau de la politique, de la gestion et de la pratique de l'éducation (le premier symptôme d'un manque d'éthique n'est-il pas l'atténuation de la confiance entre les différents acteurs en cause?).

2. Refuser absolument et sans aucune concession la "secondarisation" de l'ordre collégial. La volonté de certains hauts fonctionnaires est manifeste : calquer notre système d'éducation sur le modèle ontarien où il n'existe pas d'ordre collégial mais plutôt un secondaire prolongé.

3. Maintenir les cours de philosophie tels qu'ils sont mais rendre la séquence 101, 201, 301 et 401 obligatoire, et dans cet ordre. De plus, chaque contenu devrait être déterminé avec précision par la coordination. Les administrations locales et les départements devraient contrôler avec sérieux les plans de cours des professeurs (comme pour n'importe quel programme).

4. Maintenir les cours d'éducation physique puisqu'ils contribuent au développement intégral de la personne.

5. Maintenir les coordinations. Elles sont les mieux placées pour déterminer les contenus de cours. Les coordinations représentent le seul, unique et exclusif lieu de relation réelle entre le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) et ses employés : les professeurs du réseau.

6. Développer l'esprit programme pour favoriser les échanges inter-disciplinaires tout en conservant les départements. Les faire disparaître équivaudrait à rabaisser le statut professionnel des professeurs en éliminant un lieu essentiel d'échanges nécessaires à la vitalité de leur discipline. Ce n'est qu'à partir du travail des départements qu'il est possible de développer une approche programme harmonieuse intégrant les disciplines en elles-mêmes et non quelques professeurs désignés. Sans la vie départementale l'abstraction "programme" risque d'être plus dommageable que bénéfique.

7. Pas plus que les autres sciences humaines, les sciences administratives ne méritent un traitement de faveur qui en ferait un profil particulier et spécifique de spécialisation qui revient exclusivement à l'ordre universitaire.

8. Éliminer des établissements les systèmes parallèles (baccalauréat internationnal, programme Défi, DEC Plus). Nos énergies doivent tendre à relever le niveau moyen de tous nos programmes réguliers. Refuser cela, c'est nier la démocratisation de notre système d'enseignement. Un cours bien construit devrait permettre à tous les élèves aptes à le suivre de se développer en fonction de leur capacité.

9. Revaloriser le statut du "professeur-éducateur" et rétablir une forme "d'École normale"[59] (du type École polytechnique, H.E.C.,...) revue et corrigée afin de donner aux professeurs un «lieu de formation professionnelle» relié mais indépendant des universités. Ceci se veut en continuité avec la pensée de la Ministre qui aimerait bien que les programmes soient en révision permanente et continue. Nous pensons à une formation continue pour les professeurs sous la forme d'études avancées et de séminaires d'appoint concernant plus largement l'approche programme et les disciplines contributives de

[58] Madame Robillard juge que le Conseil des collèges «a fait un rapport d'une ampleur incroyable», il constitue une pièce maîtresse de la Commission parlementaire (interview avec Marc Laurendeau à la radio de Radio-Canada, 25 février 1993). Le moins que l'on puisse dire, c'est que la ministre a un préjugé favorable à l'égard de ce rapport. La Commission parlementaire a-t-elle changé quoi que ce soit à ce préjugé?

[59] Peut-être un Institut de formation continue.

chacun des programmes de l'ordre collégial.

10. L'augmentation de la tâche est une solution administrative simpliste digne d'une conception "PME" de l'éducation. On augmente quantitativement le "rendement": plus de "marchandise-élève" par classe et plus de "marchandise-classe" par professeur. Dans ce contexte est-il encore possible de parler de qualité? Ne cherchez pas ailleurs l'origine de cette malencontreuse mode, partout présente y compris dans les évaluations du Ministère, des examens à "choix-multiples" qui ne permettent pas à l'élève d'élaborer et d'exprimer sa pensée par écrit. Devant une telle situation, le professeur peut-il aider l'élève à progresser sur le plan intellectuel, malgré toute sa bonne volonté? Le système aura formé des "experts-cocheurs". Faut-il mentionner le stratagème des travaux d'équipes (une seule correction, deux élèves qui travaillent et cinq élèves qui se voient attribuer une note)?

11. Revaloriser le statut de l'élève et de l'étudiant en valorisant l'acte d'étudier et en promouvant une formation dont l'un des principaux buts doit être l'acquisition d'une compétence (pour le travail, pour les études supérieures, ou tout simplement pour vivre).

12. Démanteler complètement le réseau des polyvalentes monstrueuses et reconstruire totalement la formation dispensée par le secondaire et par le primaire. Il en va de l'avenir de la nation!

13. Être d'une rigueur stricte dans l'admission au niveau secondaire, collégial et universitaire. Cette mesure éliminerait du même coup la possibilité d'accéder à des études universitaires en ayant comme seule compétence le fait d'avoir atteint l'âge de 22 ans. Cette pratique relève de la pensée magique.

14. Resserrer les critères d'attribution des équivalences qui laissent encore trop de place à la subjectivité. Les comités d'admission de tous les niveaux devraient faire preuve de plus de rigueur et de cohérence.

15. Un élève ne devrait pas pouvoir suivre un deuxième cours dans une discipline donnée s'il n'a pas réussi au préalable son cours d'introduction dans cette même discipline (Abolir la distinction entre pré-requis absolu et relatif, il ne devrait y avoir que des pré-requis absolus. Cette pratique existe déjà dans certains cégeps, il s'agirait de l'étendre à tous).

16. Si l'objectif de la réforme vise réellement à donner à nos jeunes une «culture générale élargie et solide», alors il faut:

1. rendre obligatoire et séquentielle chacune des principales sciences humaines[60] (anthropologie, sciences humaines de la religion, économie, psychologie, sociologie, géographie, politique, histoire);

2. réduire le nombre de cours par discipline, en particulier les cours dit "mous"[61] (appelés ainsi par les élèves car ils leur permettent d'obtenir une note acceptable avec un minimum d'effort).

17. L'État ne devrait pas accorder de subventions aux élèves qui entreprennent des études supérieures sans avoir préalablement obtenu leur diplôme du niveau inférieur. Ces élèves devraient payer le plein prix. Ce faisant, seuls les plus sérieux prendraient ce risque. Et si, comme individus, ils sont prêts à le prendre, tant mieux pour eux. Mais que ce ne soit pas la société et le payeur de taxes qui en fassent les frais. Évidemment, cela ne constitue pas une atteinte à la gratuité scolaire mais vise plutôt à éviter le gaspillage. Ce problème ne se pose pas si on respecte à la lettre les exigences de passage d'un niveau à l'autre.

18. Il est certain que l'Entreprise doit être un des intervenants dans un système d'éducation, mais il est inacceptable que celui-ci soit construit par et pour l'Entreprise. Nous préconisons d'écarter, pour un moment, le patronat et les entreprises des centres de décision dans la réforme en cours afin qu'ils réfléchissent sur leur véritable contribution au monde de l'éducation (cf. le modèle allemand).

19. Sur le plan économique, rationaliser les dépenses d'administration des établissements. Une mesure immédiate consisterait à réduire à de justes proportions les postes de communication et de marketing ne visant qu'à "vendre"

[60] Le problème semble particulier aux Sciences humaines puisque, malgré la réforme, les élèves continuent de "magasiner" leurs cours.

[61] Peu importe la cause de cette "mollesse".

l'institution, la gamme des "produits" offerts. L'éducation n'est pas un "business". Que la "vente" des collèges se fasse au mérite et non par la sophistique.

20. La liberté d'une démocratie, pour reprendre une idée chère à Machiavel, ne peut être assurée -que si ses fonctionnaires sont élus pour des périodes définies, courtes et que l'on ne prolonge jamais-. Il est temps d'appliquer cette idée. De façon plus réaliste, une évaluation sévère s'impose!

21. Les administrateurs et les fonctionnaires du secteur de l'éducation devraient détenir un diplôme spécifique et se perfectionner régulièrement. Ils ont peut-être la meilleure volonté au monde, mais cela ne suffit pas devant l'ampleur et l'urgence des problèmes.

22. Madame Robillard et ses hauts fonctionnaires devraient venir assister à nos cours de philosophie. Par le fait même, nous nous empresserons de leur donner une leçon sur le fameux crayon à la mine (il existe des milliers de pages écrites à ce sujet depuis 2500 ans de culture occidentale). À tout hasard, compte tenu de leur emploi du temps très chargé, nous leur présentons le plan de cette leçon:

LEÇON SUR LE CRAYON À LA MINE

A- Qu'est-ce que le crayon à la mine?
- Relation entre le sujet connaissant et l'objet (dialectique sujet/objet)
- Qu'est-ce qu'un objet, qu'est-ce qu'une chose (dialectique animé/inanimé)?
- Qu'est-ce qu'un objet naturel (définition de nature)?
- Problème de la définition. Qu'est-ce que définir ou la définition de la définition?
- Qu'est-ce qu'un objet culturel (définition de culture)?
- Réflexions concernant le crayon:
... Est-il un objet naturel?
... Est-il un objet culturel?
... Est-il à la fois naturel et culturel? Pourquoi?

B- Le crayon à la mine et la théorie de la connaissance.
Comment connaît-on les choses (problème de la représentation)?
- Connaissance par la raison.
- Connaissance par le coeur (intuition, imagination...)
- Connaissance par le corps (les cinq sens).

Ce crayon que vous avez devant vous est-il identique à lui-même, ou change-t-il? S'il change, comment expliquer le changement? Et s'il ne change pas, comment le devenir est-il possible?

C- Le crayon à la mine et la culture.
- Depuis quand les humains utilisent-ils le crayon et pourquoi?
- Depuis quand est apparue l'écriture rendant potentiellement nécessaire le crayon?

D- Histoire des idées.
- Comment auraient compris et expliqué le crayon à la mine:
- les égyptiens: le crayon comme objet de culte et le métier de scribe
- les présocratiques
- les Ioniens (atomisme de Leucippe et Démocrite)
- les médiévaux
- les tenants de la science classique (mécanisme, déterminisme...)
- les physiciens du XXe siècle (holisme, indéterminisme...)

E- Problème d'esthétique.
- Le crayon à la mine est-il beau? Cette question a-t-elle du sens?
- Pourquoi peut-on dire qu'un crayon à la mine est beau?

F- Problème moral.
- Le crayon à la mine est-il bon, juste et vrai? Cette question a-t-elle du sens?
- Le crayon à la mine est-il dépassé, rendu désuet par l'apparition de l'ordinateur?
- Peut-il encore contribuer à la libération de l'individu? À son asservissement?

G- Les différentes visions du crayon à la mine
(occasion pour l'élève de situer et d'évaluer les différents savoirs entre eux).
- Vision de l'anthropologue, du sociologue, de l'économiste, du politicologue, du psychologue et du géographe, etc.

H- Finalités du crayon à la mine
(réflexion sur la finalité - impertinence supposée en physique / pertinence redécouverte en biologie).
- Pour l'artiste, l'écrivain, le journaliste, le scientifique (théorie des 4 causes).
- Invention, imagination créatrice, pratique, pragmatique, symbolique.

Si ces personnes veulent écrire 25 pages sur le *Crayon à la mine*, il existe de bons cours de philosophie 201, *L'Être humain et son milieu*, cours qu'on semble vouloir faire disparaître.

CONCLUSION

Dans notre système d'éducation, certaines valeurs fondamentales sont mises de côté, en particulier la valeur du travail, de l'effort, du dépassement et du courage. L'avenir appartient à ceux qui savent non seulement endurer mais aussi rechercher le travail pour sa valeur intrinsèque. La vertu de l'homme «qui ne travaille que pour le gain» ne réside pas «dans l'éducation de soi-même, mais dans l'affairisme»[62].

Notre système ne doit diplômer que la compétence. Que l'élève qui n'a pas la compétence de passer au niveau supérieur, ne puisse le faire. Et que s'il veut passer au niveau supérieur, qu'il fasse les sacrifices et le travail requis pour acquérir les compétences nécessaires. Voilà par où passerait une véritable réforme, une réforme sage. À ce moment-là, l'éducation jouerait véritablement son rôle: élever la population, éduquer à la vérité, à l'effort, au sacrifice, au mérite. Ce que l'on n'a jamais voulu comprendre, c'est que ces vérités simples, fondamentales et nécessaires, sont incontournables. On se plaint du manque de main-d'oeuvre éduquée, compétente, «spécialisée», fiable. A-t-on déjà remarqué qu'il s'agit là de la description des qualités de l'élite au sens noble du terme?

Nous devons inculquer à notre jeunesse une culture critique à l'égard de la science[63]. Toutes nos sciences et toutes nos technologies sont tout à fait vaines si elles ne sont pas mises au service de l'être humain, si elles ne concourent pas au mieux-être, au "plus-être" de chacun. Vivre pour la science, pour la technologie ou pour l'économie n'a pas de sens. Au contraire, celles-ci doivent être au service de la vie. Mais qu'est-ce que vivre? Quel est le sens de notre vie? Aucune de nos technologies, aucune de nos sciences ne peut répondre à ces questions. C'est le lieu essentiel de la philosophie. La philosophie est la discipline de la réflexion, de la critique, de la liberté, de la responsabilité et du courage.

Dans toutes les sciences humaines surgit le problème des valeurs. Chacune étudiera et décrira son objet à partir de son propre point de vue. Seule la philosophie aura pour objet d'étudier la valeur de nos valeurs. Ce n'est pas la tâche du sociologue, de l'anthropologue, du psychologue de chercher la valeur des valeurs. Par définition, la philosophie cherche les fondements. Dans toutes les disciplines, on définit des concepts. En philosophie, on définit la définition. Dans toutes les disciplines, on fait appel à la pensée. En philosophie, on pense sur la pensée (la logique). Toutes les disciplines cherchent et exigent la cohérence. En philosophie, on établit les règles de la cohérence. Toutes les disciplines enseignent un savoir. La philosophie cherche à saisir la grandeur et les limites de tout savoir. Un philosophe n'enseigne jamais la logique pour faire de ses élèves des techniciens logiciens. Le but est de montrer les grandeurs et les limites de la raison. Le but ultime est de faire en sorte que s'éveille le petit philosophe qui sommeille en chacun car c'est lui qui nous montre la voie de la véritable compréhension. Pour reprendre le mot de Fichte, le philosophe n'est-il pas «l'éducateur de l'humanité», ou, pour le moins, n'y contribue-t-il pas de manière significative?

Dans notre société, la mode est aux grappes![64] Grappes

---

62. A. Amiel, *50 citations philosophiques expliquées*, Marabout, Alleur, Belgique, 1990, p. 106. Voir à ce sujet les passages remarquables de F. Nietzsche dans *Aurores* et *Gai savoir*.

63. Les étudiants, en arrivant du secondaire, ont développé à l'égard de la science une image grandiose qui n'a rien à voir avec la réalité. On en a fait, pour parler crûment, des positivistes. Au collégial, après avoir suivi son premier cours de philosophie (principalement axé sur la logique), l'élève (peu importe son programme) devrait déjà être capable d'un jugement critique à l'égard du discours de la science. Ainsi, par exemple, si un astrophysicien lui disait que l'Univers a bel et bien commencé par un Big Bang, cet élève pourra lui répondre de la façon suivante: M. l'astrophysicien, votre affirmation est trop forte et n'est pas digne de quelqu'un qui cherche la vérité. Vous devriez plutôt dire: «Dans l'état actuel de nos connaissances, nous croyons que la meilleure théorie pour expliquer l'origine de l'univers est le Big Bang». Cette affirmation est plus modeste, mais plus conforme à la véritable science. Au savant affirmant: «notre théorie prédit tel effet, or nous observons cet effet dans la réalité, donc notre théorie est vraie, ou du moins elle est probable, ou encore, "elle a de l'allure"», ce même élève sera en mesure de répondre: M. le savant, rigoureusement parlant, vous commettez le sophisme de l'affirmation du conséquent. Vous n'avez pas montré que votre théorie est vraie, ni qu'elle est probable, ni "qu'elle a de l'allure" (en passant, "avoir de l'allure" n'est pas une catégorie logique); vous avez tout au plus montré qu'elle n'est pas fausse, ce qui n'implique pas qu'elle soit vraie.

Et on semble vouloir supprimer le cours de philosophie 201, où l'on aborde la philosophie des sciences, et mettre le cours de logique entre les mains de n'importe qui.

industrielles, grappes thématiques en éducation! Vive la grappe! Ce leitmotiv est omniprésent dans la publicité sur la formation technique au cégep. On affirme même que:

«Les études faites dans des programmes de formation technique au cégep DONNENT AUSSI ACCÈS À L'UNIVERSITÉ, (...) SANS AUTRE CONDITION SUPPLÉMENTAIRE, (...). Ce cheminement vers l'université, par les techniques plutôt que par les programmes préuniversitaires, prend évidemment un an de plus au cégep. Cependant, les avantages sont nombreux: des études collégiales plus pratiques, plus appliquées, plus expérimentales (apprentissage du "comment" avant le "pourquoi"); compétence technique après trois ans d'études; possibilité d'emplois à temps partiel ou d'emplois d'été mieux rémunérés et plus intéressants; possibilité d'interruption momentanée des études, avec une spécialité, entre le cégep et l'université; possibilité d'études universitaires à temps partiel, tout en ayant une spécialité collégiale permettant de bien gagner sa vie et plus tôt. C'EST À CONSIDÉRER!»[65].

On affirme haut et fort les avantages de l'esprit technique, pragmatique et utilitariste sur l'esprit spéculatif du savant et du philosophe[66]. Mais les choses ne sont pas aussi simples. Il y a là un grave problème. En effet, pour que la grappe soit grappe, il faut une tige centrale, une tige de liaison qui apporte la nourriture et qui élimine les déchets. Au niveau du savoir, la tige centrale est constituée par la philosophie[67]: par son ouverture et sa profondeur, elle apporte la nourriture intellectuelle; par son invitation constante à la transcendance et à la critique, elle élimine les déchets. Descartes disait, et l'histoire des idées lui donne raison, que le savoir est «comme un arbre dont les racines sont la métaphysique, le tronc est la physique, et les branches qui sortent de ce tronc sont toutes les autres sciences». Couper les racines, l'arbre meurt. Il en va de même en politique: la vie de l'arbre de la démocratie[68] a pour racine la capacité de juger. Cette capacité requiert certes des connaissances logiques, mais surtout de la sagesse. L'arbre de la démocratie, pour survivre, doit s'alimenter à un idéal élevé (Beauté, Bonté, Justice, Vérité) et au courage de passer à l'action, toutes choses qu'enseigne la philosophie. L'histoire des idées montre que la vérité n'est pas démocratique (la majorité a eu tort de soutenir le géocentrisme contre l'héliocentrisme; la majorité a eu tort de condamner à mort le plus sage des hommes: Socrate) mais que, d'autre part, la démocratie comme le savoir ne peut survivre qu'en contexte d'amour de la vérité, amour de la sagesse.

Il est de plus en plus clair que dans cette réforme s'affrontent deux conceptions de l'éducation: la tradition française et la tradition anglo-saxonne. En France, on vient de réviser le bac: on a apporté deux changements majeurs: on a réduit les heures consacrées aux sciences (entre autres aux mathématiques) et on a augmenté le nombre d'heures accordées aux arts, aux lettres et à la philosophie. On a justifié ces changements en soulignant la nécessité d'augmenter la qualité et la profondeur de la culture générale et la capacité de jugement des élèves. En effet, on est arrivé à la conclusion que l'instruction scientifique et technique à elle seule ne développe pas le jugement, l'esprit critique. Le risque de la formation scientifique

64 Cahier-reportage, samedi 23 janvier 1993, inséré dans *La Presse* et dont le titre est *J'agrippe ma grappe, et je construis notre avenir*. Ce cahier porte sur la formation technique au cégep et sur les grappes industrielles.

65 Cahier-reportage, *La Presse*, 23 janvier 1993, p. 16

66 «Des industriels qui embauchent les diplômés des cégeps louent leurs compétences techniques, mais déplorent les lacunes, souvent abyssales, dans leur culture générale. (...) Nos machines sont hautement informatisées. Il ne faut pas que les étudiants laissent leur cerveau au vestiaire. Nous voulons qu'ils soient analytiques, pas seulement des exécutants, relance M. Michel Côté, directeur d'usine chez Twin Pak Tet Québec (Inc), qui croit que la formation générale des jeunes techniciens laisse à désirer.» (*Le Devoir*, 19 novembre 1992). Selon Claude Piché, même si notre système d'éducation devient le meilleur au monde: «cela n'empêchera pas vos diplômés d'être dépassés par les nouvelles technologies et les nouvelles méthodes de travail, dans les cinq ans qui suivront leur entrée sur le marché du travail.» (*La Presse*, 9 janvier 1993).

67 N'en déplaise à un doyen d'une faculté des sciences, auquel monsieur Fernand Dumont a succédé, qui affirmait qu'«on n'a pas besoin de philosophie pour fabriquer des frigidaires». Monsieur Dumont s'empresse d'ajouter, à juste titre: «Quand la culture est aux mains de pareils magistères, on peut s'attendre à ce que surviennent un jour ou l'autre de grands progrès.» (*Le Devoir*, 4 mars 1993).

68 On consultera avec profit les premiers chapitres de l'excellent petit ouvrage de François Châtelet, *Histoire de la raison, Entretiens avec Émile Noël*, Seuil, Paris 1992.

est de faire des ignorants instruits.

Le reproche le plus sévère que nous adresserons à la Ministre est d'avoir manqué de discernement en acceptant d'écouter les gens qui ont dilapidé de précieux fonds publiques en organisant une Commission parlementaire bidon et inutile. En effet, le principal problème réside dans la formation du niveau primaire et secondaire: faites les changements que vous voudrez au niveau collégial, si le niveau secondaire ne permet pas aux jeunes de savoir lire, écrire, compter, aimer à apprendre et aimer la vie, vous perdez votre temps et vous gaspillez l'argent des citoyens. Ces jeunes ne seront toujours pas compétents pour entreprendre des études préuniversitaires, ou tout simplement pour affronter les exigences du marché du travail du XXI ième siècle. Il est de plus en plus clair que nos jeunes ne peuvent s'en remettre ni au jugement, ni à l'éthique de nos gouvernants et de nos gens d'affaires. D'ailleurs, il y a des lustres que la politique s'est séparée de l'éthique.

Dans ses fondements, le système d'éducation du Québec recherche la voie de la facilité, de l'efficacité et du rendement. Bref, le pragmatisme. De par sa nature, l'éducation procède d'un difficile mouvement ascendant. Une bonne éducation amène la personne (jeune ou adulte) à «être plus sur le plan du corps, du coeur et de la tête». Toute ascension exige un effort et du temps. L'effort, le sacrifice et la vérité ne peuvent être ménagés. Le but est de former une personne de qualité qui s'engagera envers les autres dans l'action. En définitive, quels que soient les changements qui interviendront à la suite de cette réforme du collégial, les résultats seront les mêmes puisque les vrais problèmes n'auront pas été abordés. Alors que l'éducation est sensée élever l'âme, le système proposé par la Ministre Robillard réduit la personne à sa stricte dimension matérielle.

Pour terminer, nous aimerions rappeler ces quelques lignes, évoquant le «naufrage éventuel de la philosophie», de Fernand Dumont:

«Celle-ci est déjà confinée à un ghetto à l'université, à une faculté ou à un département. Alors que, par vocation, elle devrait être présente partout.

Faut-il rappeler que, dans ce qu'il est convenu d'appeler notre civilisation, les grands scientifiques ont toujours entretenu des préoccupations philosophiques?

Lire Spinoza avec ferveur n'a pas empêché Einstein de découvrir la relativité. Nous avons abandonné cet héritage pour fabriquer plus rapidement des chercheurs, ces produits de haute technologie qui remplaceraient les savants vétustes d'autrefois. Il serait donc normal que, pour achever une si noble entreprise, les collèges soient débarrassés de la philosophie.

Bientôt la réforme sera donc complète. Un jour viendra où l'économisme ayant assuré notre salut, les gadgets techniques nous serviront de science et quelque pacotille religieuse nous tiendra lieu de métaphysique.

Tout cela dans un français impeccable, n'en doutons pas.»[69]

♦

Annexe

Dans le programme de Humanities, on remplace les quatre (4) cours obligatoires de philosophie par quatre (4) cours obligatoires de Humanities. La réforme vise à rendre plus homogène l'enseignement de la philosophie à travers la province. Toutefois, si on adopte le système anglophone des Humanities, nous serons confrontés à la plus grande hétérogénéité qu'il soit possible d'imaginer.

En effet, pour le seul cours de *Humanities 101* (World Views), l'élève peut choisir son cours parmi les sujets suivants: African Studies; Approaches to Nature; Concepts of Education; Creative Experience; Educational Ideologies; Exploration of Newfoundland; Galileo; Greek Mythology; How they Lived: Studies in Biography; Human Dynamics in Organization; Human Sexuality; Information; In search of Values; Jews Through The Ages; Modern Africa; Mythes d'Occident; Mythology: The Voyage of the Hero; Quebec: Evolution/ Revolution; Science and Faith; Shakespearean Sources and Variations; Symbolism and Surrealism; Criticism of the Marxist World Outlook; The Bandit in History; The Bible; The Canadian Mosaic; Social Themes in the 19th Century; The Cultural Mosaic of Montreal; The Latin American Connection; The Nature/Culture Debate; The World of the Ancient Greeks; Theories of the Human Nature; United Nations: Myth and Reality; Working Out a World View; World Events; World View: East West.

Pour le cours *Humanities 201*

(Knowledge and the Universe), l'élève choisit parmi les titres suivants: Ancient and Modern Cosmology; Ancient Greece; Art of Reason; Années 2000; Blacks and Contemporary Society; Critical Thinking; Quebec in the Sixties, Seventies, Eighties; Critical Thinking: Understanding Statistics; Developing Thinking Skills; Discovery of Canadian Culture and Society; Divine Right; Existentialism in Drama and Cinema; Formalizing Language; In Search of Meaning; Introduction to Cultural Studies; Investigating Pirates; Knowing Myself: Autobiographies of Women; Learning to Learn; Liberty, Justice and Morals; Machiavelli and Shakespeare; Reflexions II; Self Expression and Society; Studies in Prejudice; Technology and Human Nature; The Age of Reason; The Discoverers; Scientific Revolution; Environmental Options; The World of the Middle Ages; Understanding McLuhan and the Sixties; Understanding Social Sciences; Values of Growth and Being; Applied Educational Theory.

Pour le cours *Humanities 301* (Creativity and the Arts), l'élève choisit parmi les titres suivants: Wealth and Power; Western Asia; Art and Creative Spirit; Avant-Garde Art; Classical Music; Culture for the Millions; Eastern Folklore; East/West in Art; Contemporary Art; Educational Television; Education in action; Experience of Music; Fiction et sociétés; Folklore; Ideologies of Art; Introduction to Cinema; Introduction to Mythology; Jazz and Jazzmakers; Language and Human Behaviour; Man-Woman Creative Art; Propaganda; Renaissance to Baroque Art; Speaking Out; Stories from Africa; Television and Communication; The Art of Working with Children; The Persuasive Image; The Savage Spirit; The Writes/Rights of Women. Pour le cours *Humanities 401* (Focal Issues), l'élève choisit parmi les titres suivants: Educational Alternatives; Action-Reaction : Quebec Now; Canadian Culture and Society; Cinema and Communication; Cultures: East and West; Down and Out; Future Alternatives; Gambling; Housing; Indian Culture; In the Search of the Good Society; Intimate Relations; Jews in the Modern Times; La Science-fiction et les Problèmes de l'avenir; Law and Morality; Man and the Bible; Middle East Society and Politics; Negro Slavery: An Analysis; Newspapers: Myth/ Reality; On Justice; Peoples and Cultures of the Middle East; Poverty in Canada; Quebec Society and Politics; Reflexions IV; Revolution in the 20th Century; War Correspondence; Welfare, Poverty and the Law; Women and Culture; Marine Studies

Nous vous faisons grâce des cours de philosophie qui peuvent être choisis comme cours complémentaires dans certains programmes

24 avril

Journée de ralliement au Tritorium

du Cégep du Vieux Montréal

Un événement culturel social politique médiatique

samedi le 24 avril

À inscrire immédiatement à votre agenda !

L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EST-IL NÉCESSAIRE DANS LES COLLÈGES?

(Justification de la séquence des quatre cours communs et obligatoires de philosophie)

Gérard Gélinas, Filipe Batista et Marie-Josée Rhéaume

Collège du Vieux Montréal

Rapport du comité de pédagogie du département de philosophie du collège du Vieux Montréal sur l'enseignement de la philosophie au collégial

MARS 1993

Première partie

Plusieurs raisons ont été invoquées dans les journaux ou lors de la commission parlementaire sur la réforme des collèges pour maintenir les quatre (4) cours communs et obligatoires de philosophie au collégial mais, à notre avis, il est possible de les regrouper de façon synthétique à partir de la nature de la philosophie dans son sens le plus classique.

La philosophie comme fondement de la civilisation occidentale:

La philosophie, comme son nom l'indique, concerne la sagesse et, en ce sens, on y a toujours vu une des activités parmi les plus nobles, d'autant plus que, traditionnellement, la sagesse était étroitement associée à l'âge mûr : "Primum vivere, deinde philosophari". Le sage était en effet considéré comme celui qui, ayant d'abord vécu un grand nombre d'expériences et ayant acquis de vastes connaissances, avait ensuite entrepris de mettre de l'ordre dans son savoir pour en tirer des règles de conduite qui lui permettraient désormais de ne plus faire d'erreurs dans ses actes durant le restant de sa vie.

C'est ainsi que les sociétés anciennes étaient gérées par le conseil des sages à qui on confiait les décisions importantes et de qui on attendait des modèles de vie pour se guider. De même, les premiers philosophes grecs furent d'abord désignés sous le nom des sept sages. Leur originalité résidait dans leur tentative de remplacement du mythe par la raison pour fixer sagement des normes à la connaissance et des règles à la conduite. L'un d'eux, Pythagore, se rendit compte que l'être humain ne pourrait jamais devenir complètement sage, c'est-à-dire mener une vie totalement exempte d'erreurs (tant théoriques que pratiques), à cause de ses limites cognitives et corporelles. Il inventa alors le terme philosophie pour désigner ceux qui cherchent à acquérir le plus grand nombre possible de connaissances dans le but d'en tirer des lignes de conduite grâce auxquelles on pourrait mener une vie aussi parfaite que notre nature le permet.

À ce niveau, la société actuelle ressemble beaucoup à la Grèce antique où est née la philosophie. Comme la Grèce antique, le Québec a commencé à sortir de son Moyen Age mythique avec la Révolution Tranquille. Le monolithisme religieux d'antan a d'abord été remplacé par d'autres petits catéchismes de type marxiste ou contre-culturel. Puis, les communications de masse liées à l'immigration massive et à l'ouverture au monde se répandant, le relativisme culturel s'est mis à croître parmi nous. Il en est résulté, aux plans personnel et social, un besoin immense de philosophie pour retrouver, comme jadis dans la Grèce, une vision du monde significative correspondant à la réalité actuelle. Parallèlement à l'incertitude qui nous gagne et aux échecs qui s'accumulent (divorces, etc.), des mouvements salvateurs dits parallèles et des sectes se développent de toutes parts en

marge des institutions au gré des besoins, des modes, des groupes de pression, des battages publicitaires ou des procès qui en résultent parfois...

De la même façon, ce serait, semble-t-il, le cosmopolitisme régnant dans les cités marchandes de la Grèce orientale qui aurait autrefois provoqué l'ébranlement de la pensée mythique qui régnait jusque là sans opposition. Le caractère démocratique de la société grecque a rendu possible le débat sur les représentations mythiques et, comme dit Edgar Morin, le choc des idées se transforma en virus qui s'attaqua au programme religieux totalitaire. La démocratie fut cependant fortement ébranlée par la remise en question d'une telle pensée, car toutes les normes traditionnelles de la vie morale et sociale protégeant les institutions sombraient alors dans le relativisme exploité par les sophistes. La crise sociale qui suivit amena la naissance des grandes philosophies qui, comme l'a fortement répété François Châtelet, cherchèrent à mettre sur pied un discours qui serait plus fort que l'opinion et qui pourrait trancher entre les arguments opposés déchirant la société. La recherche de la vérité fut ici, semble-t-il, commandée par la volonté d'échapper aux malheurs perpétuels d'une démocratie vagabonde dirigée par les discours des beaux parleurs mis au service d'intérêts conflictuels privés qui cherchaient à s'attirer les votes de l'assemblée à leur profit.

Pour réussir dans leur projet ambitieux, les philosophes constatèrent rapidement qu'il leur fallait développer certaines attitudes de prudence cognitive, d'humilité intellectuelle, de rigueur d'esprit, de précision et de cohérence, de mise à distance, de remise en question, de curiosité insatiable, de pouvoir d'émerveillement, de patience et d'honnêteté, de dialogue authentique, etc. Toute l'histoire de la philosophie est le déploiement diversifié de ces attitudes à la fois épistémologiques et éthiques chez certains individus exceptionnels pour augmenter nos connaissances et les hiérarchiser de façon telle que le sens de notre vie puisse en émerger avec les valeurs qui y correspondent et ainsi guider adéquatement notre action. Inlassablement, les philosophes ont cherché comment passer de l'opinion à la science authentique en raffinant les pistes de recherche en cours ou en explorant de nouvelles avenues, visant ainsi à amener les humains à passer le plus possible de l'action aveugle et étroite à la conduite éclairée et ouverte. C'est ce projet rationnel de transformation de l'homme en friche englué dans l'étroitesse de l'opinion pour en faire une personne riche et épanouie par le biais d'une vie cohérente et significative qui nous permet de dire que la philosophie est un des fondements de la civilisation occidentale.

C'est cette démarche que les professeurs de philosophie cherchent à refaire avec les collégiens et collégiennes qui, même s'ils n'ont que 17 ou 18 ans, sont généralement assez vieux existentiellement pour que cette activité soit en mesure de les interpeller. En effet, déjà adultes dans leur mode de vie, beaucoup travaillent ou ont eu leurs premières expériences sexuelles et déjà fondé leur foyer; beaucoup ont vécu des événements éprouvants liés aux drogues ou à leur famille; beaucoup se sentent contradictoirement sollicités par les valeurs conflictuelles de notre société qu'ils reprochent parfois aux aînés d'avoir rendue trop libérale, etc. Dès lors, qui peut mieux que la philosophie aider ces jeunes adultes à se retrouver dans ce qui leur arrive souvent de façon précipitée et étourdissante? Les jeunes ont manifestement besoin d'un supplément de réflexion, car ils sont actuellement confrontés à des situations inédites et la philosophie leur permet non seulement d'utiliser toutes les ressources de la pensée, mais aussi d'explorer de façon rigoureuse des voies d'avenir en faisant craquer les cadres clos qui emprisonnent l'esprit.

La marche vers la sagesse à laquelle les cours de philosophie invitent les collégiens fait sans doute usage des acquis des autres disciplines (qui relevaient autrefois de la philosophie en tant que moyens avant de se séparer d'elle), mais la philosophie pose un regard tel sur la totalité du réel qu'aucune autre discipline ne peut la remplacer dans sa recherche de cohérence et de sens ou de coordination des valeurs. De plus, pour accéder à la vision du monde que cherche à élaborer la philosophie, les diverses attitudes (prudence, etc.) dont nous avons parlé tantôt doivent être appliquées sur les grandes questions de fond (mort, bien et mal, etc.) que les autres disciplines abordent de façon très étroite en fonction des présupposés et des méthodes de leur spécialisation. À ce niveau, l'apport de la philosophie est donc

unique et irremplaçable en ce qu'elle aborde, comme le note la Coordination provinciale de philosophie, "les problèmes les plus généraux et les plus fondamentaux de l'humanité, de manière systématique".

Une question mal posée : la formation fondamentale.

En vertu de ce qui précède, il nous semble que le débat est bien mal engagé lorsqu'il se situe, comme c'est généralement le cas, à l'intérieur du cadre de la formation fondamentale. Tout le monde reconnaît que ce concept manque de clarté et qu'on ne s'entend généralement pas sur une définition précise du terme. Il en résulte ainsi une querelle entre les disciplines, chacune estimant être en mesure d'apporter une contribution importante à ladite formation. D'où ce qu'on pourrait appeler l'inflation de la formation fondamentle en ce sens qu'elle ne cesse de s'enrichir sous prétexte qu'elle vise l'individu total. Étant donné que l'être humain a des yeux, des oreilles, un sexe, une cervelle, un estomac, etc., chaque discipline peut revendiquer une de ces parties pour l'éduquer et assurer ainsi le développement intégral de l'individu. On se voit dès lors obligé de reconnaître que chaque discipline contribue à sa façon à la formation fondamentale mais, pour s'accaparer une part plus importante de cette formation, chaque discipline entre en concurrence avec les autres dans ses tentatives pour démontrer que c'est elle qui y contribue le plus et le mieux. Les disciplines non retenues ou dont la contribution reste marginale s'en estiment lésées et cherchent à réactiver sans cesse le débat pour se faire une place au soleil. Cette voie conduit à l'impasse et ce sont les budgets disponibles ou la longueur du calendrier scolaire qui finissent habituellement par limiter l'étendue de la formation jugée fondamentale.

Dans le cas de la philosophie, la situation semble différente : la philosophie n'est pas un savoir particulier parmi d'autres, mais elle est la discipline qui cherche un sens à toutes les activités humaines et à tous les savoirs particuliers pour les faire coexister de façon telle que l'individu mène une vie plus sage. En ce sens, on pourra, au nom de la formation fondamentale, donner par exemple tous les cours de nutrition qu'on veut pour amener les gens à bien s'alimenter, mais le jour où le fait de se nourrir n'aura plus de sens pour eux, ceux qui n'ont plus de raisons de vivre cesseront peut-être de manger. Ceci veut dire que la philosophie est à ce niveau première par rapport aux autres activités en ce sens que c'est elle qui cherche à fixer les coordonnées à partir desquelles tout le reste trouve son sens. Il en est ici comme du point qui, en géométrie analytique, n'a pas de signification tant qu'il n'est pas situé par rapport à des axes qui lui confèrent une valeur. Tout comme l'agencement significatif de tous ces points sur des axes donne une courbe mathématique aux propriétés uniques, de même la coordination des composantes de l'existence humaine par la philosophie donne non seulement un sens à la vie mais la possibilité d'une sagesse authentique. Cette activité synthétique de signification est d'autant plus importante à un moment où les savoirs particuliers tendent à s'émietter et à se spécialiser hermétiquement.

Dans nos sociétés libérales et démocratiques, ce sont les individus qui fixent eux-mêmes les axes à partir desquels ils veulent organiser leur vie tant au plan personnel que collectif.

Cette façon de faire implique que des idées et des projets s'affrontent continuellement en public et que l'individu ait à se situer face à elles. Plus il est capable de le faire, plus il est en mesure de participer lui-même aux débats publics et de contribuer à l'avancement de sa société. Plus il est capable de le faire à partir de ce que l'humanité semble avoir jusqu'ici produit de meilleur, plus l'individu a une existence riche grâce à laquelle il pourra vraisemblablement enrichir lui-même l'humanité.

À notre avis, on doit donc cesser de se demander dans quelle mesure l'enseignement de la philosophie contribue à une formation fondamentale préalablement définie tant bien que mal qui engloberait potentiellement un vaste éventail de disciplines. Il faut plutôt se demander si nous voulons le type d'individu qui résulte d'une formation philosophique, tout en sachant que celui ou celle qui apprend à philosopher développe obligatoirement des habiletés d'abstraction et de conceptualisation, des habitudes de prudence et de rigueur intellectuelles, un esprit de méthode, la capacité d'argumenter, l'ouverture d'esprit, le sens critique, le souci des nuances et des perspectives, etc. Toutes ces qualités sont transférables de sorte que, tant au

plan personnel que professionnel, tout le monde y gagne car, pour reprendre une expression de la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages du collège du Vieux Montréal, l'individu exerce alors une "activité humaine pleinement assumée" qui est le but ultime de l'enseignement. Dans ces conditions, un tel individu est certainement susceptible de devenir un citoyen exemplaire capable de s'impliquer dans une société de plus en plus polyvalente et diversifiée où les changements s'accélèrent.

La place de la philosophie dans les études supérieures :

Dans l'état actuel de nos connaissances, beaucoup de spécialistes estiment que, pour l'être humain, l'individu trouve l'essentiel de sa nature dans la culture environnante. D'où l'importance accordée, dans nos sociétés, à l'éducation qui vise à faire assimiler aux individus les principaux acquis des générations passées afin qu'ils n'aient pas à redécouvrir les connaissances et les expériences que nos prédécesseurs ont développées de peine et de misère au fil des siècles. A ce niveau — et c'est ce qui rend dramatique le phénomène de l'abandon scolaire — ,on considère que plus un individu est instruit et a fait sienne une part importante de l'héritage de l'humanité, plus sa nature est généralement mieux développée que celle de ceux qui, démunis d'une part plus ou moins importante du capital culturel de leur espèce, sont plus laissés à eux-mêmes pour actualiser leur potentiel actuellement réalisable. On dit d'ailleurs de ces derniers individus qu'ils peuvent subir un phénomène d'aliénation, c'est-à-dire de dépossession face à leur nature dont l'état idéal est fixé par les réalisations jusqu'ici accomplies par l'humanité.

Chaque société fait cependant ses choix dans ce qu'elle peut et souhaite offrir du patrimoine de l'humanité à ses membres par le biais de l'éducation, surtout lorsque cette éducation est publique et gratuite. Certains éléments sont considérés comme un luxe, alors que d'autres sont évalués comme indispensables et nécessaires. La question qui nous intéresse ici est de savoir si la philosophie doit faire partie de cette dernière catégorie au niveau collégial dans le Québec contemporain. Le Rapport Parent a répondu "oui" il y a plus de vingt-cinq ans en insérant quatre (4) cours de philosophie communs et obligatoires dans la formation des collégiens des secteurs professionnel et général. D'après les rumeurs qui circulent, l'actuel projet de réforme des collèges remettrait en question cet acquis.

Pour y voir plus clair, disons que lorsque les individus ne trouvent pas dans la société officielle et légale ce dont ils ont besoin ou ce qu'ils désirent, ils vont le chercher ailleurs. C'est par exemple actuellement le cas des cigarettes : beaucoup de fumeurs estiment que le tabac est surtaxé de sorte qu'ils font appel à la contrebande pour se procurer ce que la société leur refuse. Sans aller jusqu'à dire que tous les membres de la société désirent consciemment et ouvertement des cours de philosophie, on peut au moins avancer, comme le disait Maurice Lagueux au moment de la création des cégeps (Pourquoi enseigner la philosophie ?), que tout homme est naturellement philosophe dans la mesure où il cherche à mettre de l'ordre dans sa vie et à lui trouver un sens. L'important, ajoutait Lagueux, est que chacun le fasse le moins mal possible. Par ailleurs, dans l'optique de l'évolution des besoins du psychologue Maslow, on peut estimer que plus un individu est instruit, plus son besoin philosophique a de chances de s'affiner et de croître.

Si on prend pour acquis que les collégiens peuvent être plus portés aux questions philosophiques, du fait même qu'ils poursuivent des études supérieures qui les sensibilisent à de nouvelles données et les ouvrent à de problématiques complexes, on peut présumer que, dans la confusion culturelle actuelle dont nous avons fait état plus haut, si les institutions régulières ne leur apprennent pas à construire eux-mêmes le mieux possible leur philosophie personnelle, ceux-ci iront peut-être la chercher dans des visions du monde marginales souvent simplistes qui sont en quelque sorte l'équivalent du tabac de contrebande dans notre analogie. Or nous savons que le tabac de contrebande risque de ne pas correspondre aux mêmes standards de qualité que la marchandise qui a cours légal. Un individu qui poursuit des études supérieures sera souvent confronté à des visions du monde variées et complexes qui demeureront foncièrement inintelligibles pour lui s'il ne possède pas une formation intellectuelle adéquate pour les comprendre dans leurs soubassements. Et il se pourra qu'il

se contente ainsi de réalisations qui sont de beaucoup inférieures à ce que l'humanité a depuis longtemps produit de meilleur. Par exemple, on apprenait récemment que des groupes dits néo-nazis cherchent la purification de la race alors qu'il y a belle lurette que ce concept a été répudié par la science : faute d'éducation, un concept périmé est encore actif auprès de certains et ce concept les fanatise stupidement. Nous avons ici un bel exemple du phénomène d'aliénation dont il était question plus haut.

Bien sûr la société tente de protéger ceux qui sont sans défenses intellectuelles adéquates contre les abus qui peuvent résulter de ce qu'on pourrait appeler le libre marché des idées, en créant des organismes de contrôle comme Info-sectes ou en adoptant des lois qui visent à prévenir l'endoctrinement de masse. Pourtant, tout comme l'action de la police du tabac est plus ou moins efficace sans volonté politique ferme, l'effet de mesures dissuasives reste forcément limité si, au nom de la liberté d'expression, les choses les plus extravagantes peuvent être dites et imprimées dans l'indifférence quasi-générale (qu'on pense par exemple à ceux qui soutiennent impunément que les camps d'extermination nazis n'ont pas existé) et où certaines gens se laissent facilement convaincre du seul fait que ces choses soient imprimées. L'aveuglement semble d'ailleurs d'autant plus facile que, dans le vide spirituel dans lequel se trouvent parfois ces individus, une doctrine sera d'autant plus fascinante qu'elle sera simple et expliquera tout à partir d'une réponse unique.

Une telle situation serait désastreuse chez des gens qui, accédant aux études supérieures les conduisant à des postes de responsabilités, devront plus tard prendre des décisions, faire des évaluations, etc. dans la mesure où ils feront partie de l'élite intellectuelle de notre société et à qui incombent généralement les débats d'idées sur lesquels repose notre démocratie. On présuppose habituellement que, à la fin de leurs études, ces individus sont rationnels et éclairés, de sorte qu'on estime que, chez eux, ce qui se rapproche le plus de la vérité finira toujours par sortir de leurs débats publics où les affirmations aberrantes et les positions mal argumentées seront fatalement éliminées. Pourtant, il n'y a pas de pire sourd que celui qui ne veut pas entendre et on ne naît pas au monde tout équipé intellectuellement en étant prêt à suivre ou à participer activement aux débats d'idées avec un esprit de prudence ou des capacités critiques aiguisées. En général, il faut beaucoup de temps aux individus pour intégrer les acquis auxquels l'humanité a pu parvenir au cours des siècles en apprenant, par exemple, à se protéger peu à peu des préjugées ou des emportements de l'affectivité dans le processus de connaissance. C'est du moins ce que vingt-cinq années d'enseignement de la philosophie au collégial nous ont permis de constater auprès des jeunes.

Les quatre cours communs et obligatoires :

Les professeurs de philosophie tentent de former intellectuellement les collégiens à partir de ce qui, dans notre tradition, semble avoir été produit de meilleur à ce niveau, à savoir en utilisant le corpus philosophique qui est généralement considéré comme un modèle de rigueur, de méthode, d'ouverture d'esprit, de prudence intellectuelle, de problématisation à l'oeuvre, etc. L'accession à cet univers n'est pas facile et la maîtrise des habiletés et des leçons qu'on peut tirer de sa fréquentation requiert non seulement beaucoup de temps, mais un synchronisme des apprentissages. C'est ce que tentent de réaliser les quatre cours actuels de philosophie au moyen d'une séquence graduée de contenus et d'habiletés intellectuelles supérieures, notamment au niveau du degré d'abstraction et de pénétration critique (voir la deuxième section du présent document et les annexes une et deux).

Cependant, il semble bien qu'on ne retrouverait pas ce type de formation organique, qu'il a fallu vingt-cinq ans pour affiner et adapter à la clientèle des collèges, avec des cours isolés de logique, d'histoire des idées et d'éthique qui, selon la rumeur, remplaceraient le présent programme de philosophie dans la réforme des collèges souhaitée par la Ministre Robillard. Non seulement ces cours ne semblent pas former séquence entre eux, mais leurs objectifs paraissent curieusement avoir été ramenés à leur simple titre!

Si on dit "Oui" à la philosophie, il faut bien voir que son programme de formation constitue un tout qu'il est impossible d'amputer sans perdre

des aspects importants qu'aucune autre discipline ne pourra combler, d'autant plus que les quatre cours actuels semblent le minimum temporel nécessaire pour réaliser ce type d'apprentissage qui, visant ce qu'il y a de plus profond et de plus humain dans la personne, est à la fois complexe et délicat. Beaucoup de penseurs, de psychologues et de pédagogues (Freud, Piaget, Maslow, K. Lewin, Paulo Freire) qui ont marqué la pensée occidentale ont passé toute une vie à démontrer que le raisonnement et la maturité intellectuelle ne s'acquièrent avec lucidité qu'à l'intérieur d'un cadre rigoureux où le facteur temps joue un rôle déterminant.

La contestation de la philosophie :

En général, les "acteurs et observateurs qualifiés de l'enseignement collégial" (L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation, p. 149) qu'avait écoutés le Conseil des collèges pour souligner les difficultés que semble poser, aux yeux de certains, l'enseignement de la philosophie se sont peu manifestés publiquement. Au contraire, l'attitude du public dans les divers secteurs de la société est, en général, très positive à l'égard de la philosophie dans les différentes tribunes d'opinion qui sont parues dans les journaux (voir, en annexe trois, la revue de presse sur cette question).

Du côté des autorités cependant, une certaine hostilité perce clairement dans les objections répétées et les questions qui ont, par exemple, été soulevées à la commission parlementaire lors de l'audition du groupe "Philosophie au Collège". Ainsi, à la suite de certains de ses pairs, un député a fait état de la déception personnelle qu'il a vécue face à l'enseignement de la philosophie lorsqu'il était au collège et il a annoncé qu'il tiendrait compte de cette expérience lorsque viendrait le temps de "prendre une décision à l'intérieur du gouvernement et de la commission parlementaire" (Journal des débats, 11 novembre '92, p. CE-626). À notre avis, il ne faudrait pas que certains parlementaires se servent de leur position pour s'adonner, sur le dos de la philosophie en général, à un règlement de compte qui concerne certains cours marginaux ou relevant d'une autre époque et dont ils ont gardé un mauvais souvenir (voir, plus loin, la section sur les garanties qu'offre la séquence actuelle).

Reste la clientèle à qui s'adresse cet enseignement. Bon nombre d'élèves, a t-il été dit à la commission parlementaire, souhaiteraient la diminution ou l'élimination des cours de philosophie au collège. Même si les premiers concernés ont leur mot à dire, on peut se demander s'il n'en est pas ici comme des médicaments et des vaccins dont on se passerait bien si on avait le choix, d'une part, parce qu'ils sont amers et, d'autre part, parce qu'on n'en ressent généralement pas les effets bénéfiques de façon nette lorsque leur action est à long terme. Contrairement aux compagnies pharmaceutiques, il reste peut-être encore aux professeurs de philosophie à trouver des arômes plus savoureuses pour dorer la pilule d'une matière abstraite et complexe mais dont les avantages sont par ailleurs indéniables.

Contrairement aux années antérieures, plusieures expérimentations pédagogiques se font actuellement à grande échelle, comme en témoignent les divers manuels de philosophie qui ont été récemment mis sur le marché, mais il s'agit d'une entreprise complexe étant donné que les variables en jeu varient constamment (tâche d'enseignement, nature de la clientèle, conditions de travail, etc.). Du temps est donc nécessaire dans ce domaine.

Conclusion de la première partie :

Si on se rappelle que l'enseignement de la philosophie dont il est ici question concerne le premier niveau des études supérieures, on doit prendre en considération que ceux et celles à qui il s'adresse sont destinés à occuper des postes de responsabilité où les apports de la philosophie pourront s'avérer capitaux lorsqu'il s'agira de porter des jugements, de faire des évaluations, de comparer des alternatives, de prendre des décisions, de faire des recommandations, etc. Le collège semble donc un bon endroit pour dispenser la formation philosophique, car il s'agit de l'étape terminale des études pour bon nombre de ceux qui, au secteur technique, accéderont directement au marché du travail, alors que ceux qui iront à l'université n'auront probablement pas le temps, au cours de leur spécialisation, d'aborder suffisamment cet aspect de leur formation.

En se plaçant du point de vue de la clientèle des collèges et du rôle qu'on attend d'elle plus tard, tant au plan professionnel que social, voilà en quoi réside, selon nous, la nécessité de l'enseigne-

ment de la philosophie dans les collèges. Étant donné qu'il faut avoir atteint une certaine expérience de vie et une certaine maturité pour aborder le corpus philosophique, cette discipline est enseignée à des jeunes adultes au moment où ils s'engagent dans leurs études supérieures. Au plan personnel, cet enseignement apporte un surcroît de formation indispensable pour que la future élite puisse convenablement tenir le rôle que la société attend d'elle. Des individus plus réalisés et agissant plus sagement sont incontestablement un atout non négligeable. Par ailleurs, étant donné que, dans le domaine des idées, il existe actuellement un grand éparpillement en vertu, d'une part, de la spécialisation des diverses disciplines dans le monde savant et, d'autre part, de la confrontation des doctrines les plus diverses dans le grand public, la fonction synthétique et critique de la philosophie s'avère d'autant plus nécessaire chez ceux et celles qui entreprennent des études supérieures : il en va de la bonne santé de la démocratie et de notre capacité d'aborder l'avenir avec des cadres significatifs rigoureux et adaptés.

Une question capitale subsiste: nous avons ici dégagé un cadre qui, sans prétendre être complet, tente de ramener le débat à un niveau rationnel, mais que faire pour qu'il s'y maintienne si les protagonistes en viennent un jour à avoir réciproquement l'impression que leurs interlocuteurs ne veulent ou ne peuvent plus entendre raison ? Qu'on le sache : des intérêts puissants sont en jeu dans ce débat que la passion peut facilement faire déraper en dénaturant la parole dont les professeurs de français et de philosophie devraient pourtant être les gardiens par excellence au niveau de la forme et du contenu.

Deuxième partie

La séquence des cours communs et obligatoires

La présente section a deux objectifs : premièrement, expliciter l'adaptation que le département de philosophie du collège du Vieux Montréal a faite de la séquence provinciale des cours communs et obligaoires récemment adoptée par l'ensemble des collèges du réseau et, deuxièmement, souligner les garanties que cette séquence offre dans l'évaluation des apprentissages et la standardisation des enseignements (voir, les annexes une et deux pour consulter les documents officiels).

Étant donné que la séquence dont il est ici question est actuellement en cours d'implantation, nous nous limiterons à indiquer les grands principes qui guident l'adaptation locale que nous sommes en train d'en faire, suite à nos premières discussions. Il va de soi que, avec la poursuite de nos échanges et à la lumières des résultats que nous obtiendrons au fur et à mesure du déroulement de l'expérience, la présente grille sera éventuellement modifiée et ajustée lors des versions à venir. Qu'on ne considère donc pas ce qui est dit ici comme une version définitive, un bilan de programme ou une série de conclusions, mais comme l'exposé de ce qui se vit en partie réellement ou est à l'état de projet actif au département de philosophie du collège du Vieux Montréal depuis septembre 1991. La présente séquence est cependant le résultat des recherches et des discussions des trois dernières années, tant au plan local que provincial. En un sens, on pourrait également dire que cette séquence est le résultat de nos vingt-cinq années d'enseignement dans les collèges dans la mesure où elle désigne enfin ce qui, après expérience, s'est révélé peu à peu incontournable à travers toutes les formes qu'ont pu prendre nos enseignements durant toute cette période. Chaque collège adaptant et expérimentant depuis septembre dernier la grille dont il est ici question, les rencontres de coordination provinciale mettront en commun les expertises acquises et modifieront possiblement en conséquence la première esquisse de notre séquence commune.

les principes de base de la séquence :

La première préoccupation de la nouvelle séquence des cours obligatoires communs en philosophie a consisté à opérationnaliser les apprentissages que nous voulons développer chez nos élèves et à graduer, du simple au complexe, les apprentissages de façon telle que le dernier cours rassemble ces apprentissages sous la forme d'une activité qui actualiserait les acquis réalisés par l'élève lors des trois premiers cours. En ce sens, les trois premiers cours sont préparatoires et, par le fait même, préalables au quatrième et dernier cours de la séquence. Autrement dit, on devrait retrouver à l'oeuvre, dans le dernier cours, le "produit" terminal

que nous désirons former à l'aide de l'enseignement de la philosophie, alors que les trois premiers cours ne présenteraient que des réalisations partielles, bien que nécessaires, de l'objectif final.

a) La dissertation comme point d'aboutissement (au 4e cours):

Partant du constat que la dissertation philosophique est le type de travail qui correspond le plus au genre d'exercice qu'on trouve dans le corpus philosophique, c'est-à-dire à ce que les philosophes professionnels universellement reconnus ont eux-mêmes fait, il a d'abord fallu identifier les opérations qu'exige la dissertation philosophique. En effet, celui qui fait une dissertation philosophique doit être capable de bien repérer ce qui est en jeu dans le sujet de travail ou le texte de départ, au moyen d'une activité d'analyse, notamment au plan conceptuel; il doit ensuite être capable de problématiser le sujet de travail ou le texte de départ de façon philosophique, c'est-à-dire en questionnant les concepts à l'oeuvre pour remonter aux grands problèmes de fond qu'ils impliquent et dont l'éclaircissement est préalable à la résolution de la question spécifique rattachée au sujet de travail ou au texte de départ; de plus, la dissertation demande que des recherches d'informations et de documentation soient faites de façon à alimenter adéquatement la réflexion, ce qui implique que l'auteur soit capable de bien résumer les données de ses sources; par ailleurs étant donné que la documentation risque de révéler du matériel contradictoire, l'auteur de la dissertation devra faire un tri éclairé dans ses données, ce qui implique la capacité de réflexion critique; enfin, pour traiter son sujet et arriver à des éléments de solution du problème traité, l'auteur devra argumenter en confrontant les thèses et les objections pour en arriver à une position personnelle raisonnée et nuancée. La dissertation implique donc plusieurs habiletés intellectuelles que les trois premiers cours obligatoires communs, en tant que préalables, prennent pour objets.

Là aussi, la façon de procéder est la même : il s'agit d'abord d'identifier les opérations observables et mesurables que l'élève devra être capable de faire à la fin de chacun de ces trois cours et de graduer ensuite celles-ci en fonction de leur complexité et du rôle qu'elles seront appelées à jouer dans la dissertation. A ce niveau, l'objectif terminal de l'actuel 101 est le résumé de texte argumentatif (qui présuppose un travail préliminaire d'analyse de texte et de repérage de concepts); le 201 fait faire des compte-rendus, aussi appelés résumés critiques et le 301 fait pratiquer le commentaire de texte. La dimension philosophique de ces trois activités sera expliquée un peu plus loin.

b) L'autonomie intellectuelle à l'oeuvre :

Par ailleurs, la dissertation exige une grande confiance intellectuelle de la part de l'auteur, car celui-ci doit fixer lui-même sa problématique en se situant au niveau de l'abstraction conceptuelle, se documenter de façon autonome, comparer et évaluer ses sources, confronter les idées, construire son argumentation, anticiper et réfuter les objections éventuelles qu'on pourrait lui faire, etc. C'est pourquoi les quatre cours sont également gradués en fonction de cette composante : les activités démandées au 101 visent d'abord à développer la familiarité de l'élève avec des textes argumentatifs philosophiques et à l'habituer à repérer la dynamique des concepts dans un texte abstrait déjà fait; autrement dit, le 101 montre à l'élève à quoi ressemblent les philosophes à l'oeuvre et, par le biais de résumés de textes, l'élève doit simplement reproduire la démarche entreprise dans le texte philosophique d'origine : un premier apprentissage par imitation d'un modèle (apprentissage vicariant) se produit ici et développe une certaine aisance chez l'élève face aux textes du corpus philosophique qui seront toujours le matériel sur lequel il travaillera dans les trois autres cours obligatoires.

Le 201 demande de l'élève un exercice moins dépendant que le résumé, car il faut maintenant doubler le résumé d'une critique dans laquelle l'élève commence à s'affirmer. La critique interne se penche sur la qualité des définitions du texte d'origine, recherche les sophismes, évalue la force des arguments par rapport à la thèse de l'auteur, etc. Par ailleurs, pour aider l'élève à faire également une critique externe, de la documentation antithétique sur un même sujet peut être fournie et c'est par comparaison des arguments de part et d'autre que l'élève en vient à faire la part des choses et à porter lui-même un jugement personnel qui est à la fois nuancé et rationnel. L'élève commence ici à manifester l'autonomie intellectuelle à laquelle

on fera pleinement appel dans la dissertation, sauf que, au 201, il est bien encadré par les textes qui lui sont fournis.

Le 301 aborde l'opération complexe de la problématisation où l'élève doit passer de ce qui est apparent dans un texte à ce qui y est implicite, c'est-à-dire que l'élève doit identifier les présupposés de la question ou du problème qui se dégage du texte qu'on lui soumet et, une fois ceci fait, l'élève doit développer cette problématique dans le cadre de la pensée de l'auteur étudié. Autrement dit, après avoir identifié la question de fond impliquée par les thèmes et les propos d'un texte philosophique de départ, celui qui fait un commentaire de texte doit se documenter sur le philosophe qu'il étudie pour connaître sa pensée et y développer la problématique implicite dont il est question dans le texte à l'étude. Cette opération élargit les horizons et fait aller au fond des choses. Dans la mesure où, pour développer la problématique qui se trouve éparse dans l'oeuvre de l'auteur à l'étude, l'élève peut rencontrer des affirmations contradictoires dans la pensée de l'auteur, il doit alors interpréter les textes et se justifier en se mesurant aux commentateurs : par là, il fait preuve d'autonomie et d'indépendance intellectuelles.

Dans la dissertation philosophique, toutes ces opérations sont à l'oeuvre de façon personnelle.

c) Des contenus philosophiques adaptés :

Les habiletés intellectuelles ne s'exercent pas à vide, mais sur un contenu. Or, le contenu retenu dans les cours de philosopphie est celui qui, en même temps qu'il permet à l'élève de maîtriser les habiletés intellectuelles qu'on attend de lui, lui fait voir d'où viennent ces habiletés qu'on lui demande de maîtriser, quelle est la signification de ces habiletés et en quoi elles forment une part importante de l'héritage culturel que l'Occident nous a laissé.

Par exemple, en étudiant au 101 le passage du mythe à la rationalité grecque, l'élève voit les difficultés que doit surmonter l'esprit pour argumenter rationnellement sur des réalités qui vont aujourd'hui de soi : le développement technique, la valeur exclusive de la raison, etc. De même, en voyant les sophistes à l'oeuvre et les conséquences qu'ils ont eues sur la démocratie grecque, l'élève voit l'importance de l'argumentation rigoureuse; ou encore, en voyant que Socrate fait sortir de l'impasse ses discussions avec ses interlocuteurs sitôt que certaines règles de définition ou de logique sont respectées, l'élève apprend la nécessité de la rigueur intellectuelle, etc.

De la même façon, l'étude de la naissance de la rationalité moderne au 201 fait voir la nécessité de l'esprit critique contre les pièges de l'évidence et de la tradition ou encore l'étude des modèles de l'être humain au 301 permet de montrer comment des problématiques complexes se dégagent de données apparemment simples (par exemple, le passage avec Freud des lapsus à l'inconscient et à la question du déterminisme psychologique qui pose le problème de la liberté humaine que l'élève pourra ensuite travailler en soi au 401 dans le cadre de l'éthique).

La façon de travailler les thèmes ou le niveau d'abstraction et de généralité où se situent nos cours font en sorte que les apprentissages réalisés ici sont à un autre niveau de ce qui se fait dans les cours d'histoire ou de psychologie. Ce sont des attitudes d'esprit que nous cherchons à développer par le biais des habiletés intellectuelles et des contenus informatifs au programme. Comme plusieurs l'ont souvent répété : on n'apprend pas la philosophie, on apprend à philosopher. En mettant les élèves en contact avec ce qu'il nous semble y avoir de meilleur dans le corpus philosophique, nous voulons que nos élèves développent une tournure d'esprit qui ressemble aux façons de faire qu'on retrouve chez ceux qui sont considérés comme des maîtres de pensée par leur rigueur, leur ouverture d'esprit, leur sens critique, etc., étant entendu que ces attitudes développent la liberté d'esprit qui permet la mise à distance et l'ouverture aux possibles nécessaires à la quête de sagesse à tous les niveaux.

les garanties offertes par la séquence :

Comme on peut le voir, la nouvelle séquence des cours communs obligatoires de philosophie offre un encadrement strict qui est capable de fournir des garanties contre un reproche qui, bien que reposant sur de simples rumeurs faute d'évaluation systématique et continue des cours de philosophie comme de l'ensemble du système collégial depuis vingt-cinq ans, a parfois été fait à l'enseignement de

la philosophie, à savoir la trop grande disparité entre les cours d'un même numéro, tant au plan des contenus qu'à celui des exigences. Le flou qu'entraînerait cette situation soulèverait le problème de l'équivalence de ces cours entre eux et la question de savoir ce qui serait exactement évalué et atteint dans des cours aussi différents.

La dimension opératoire de la présente séquence permet d'évaluer, à l'aide d'exercices standards (résumés critiques, commentaires de textes, etc.) et avec précision, des habiletés et des connaissances prédéterminées. Ayant établi d'avance, sous forme d'objectifs terminaux, ce que l'élève doit être capable de faire à la fin de chacun des quatre cours, l'évaluation devient rigoureuse et uniforme.

Par ailleurs, étant donné que les cours forment une séquence où les habiletés intellectuelles et les contenus minimaux de chacun des niveaux sont un préalable pour le niveau suivant, la dispersion qui pouvait exister entre les divers cours s'élimine d'elle-même dans la mesure où la bonne marche de la séquence exige que les apprentissages prévus pour chaque cours se fassent sous peine de tout enrayer. Les quatre cours de philosophie formant un tout organique où les parties sont interdépendantes, les pairs et les élèves eux-mêmes se trouvent à assurer un contrôle interne sur les enseignants qui seraient tentés de dévier des objectifs de la séquence. De plus, les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissage exigent que les enseignants remettent leur plan de cours aux départements qui en font l'étude avant d'en recommander ou non l'approbation par le département. Or, à ce niveau, la nouvelle séquence de cours assigne aux enseignements un niveau une base incontournable quant aux habiletés intellectuelles minimales à développer et à certains contenus fondamentaux. A cet effet, le département s'est doté depuis plusieurs années d'un comité permanent de pédagogie qui, entre autres, évalue par écrit chacun des plan des cours des enseignants et enseignantes du département à qui une copie de cette évaluation est remise assortie de recommandations du comité pour que, de session en session, l'ensemble des plans de cours converge vers le programme commun adopté par l'assemblée départementale.

L'effet unificateur de la nouvelle séquence de cours s'est manifesté chez nous lors de la première session d'implantation du nouveau programme par la production d'un examen commun de fin de session par tous les enseignants et enseignantes du 101 : cela ne s'était pas vu depuis fort longtemps! De plus, nos rencontres pédagogiques régulières nous ont permis de constater qu'il était alors facile de mettre en commun nos expériences et d'en tirer des leçons à partir desquelles nous pouvons régulièrement réajuster nos enseignements. Par exemple, afin de raffermir la dimension philosophique de nos activités et pour mieux préparer les élèves aux trois cours qui suivent, notre expérience de la session dernière nous amène actuellement à nous demander s'il ne faudrait pas doubler les résumés de textes argumentatifs que nous demandons à nos étudiants, d'exercices d'explications des concepts à l'oeuvre dans les textes au programme. En somme, le nouveau programme nous permet, entre nous, d'entreprendre une démarche pédagogique continue.

Les enseignants n'en gardent pas moins une grande latitude de travail, mais nos balises communes font en sorte que nos cours convergent vers les mêmes objectifs d'habiletés et de connaissances, de sorte que nos cours sont comparables et les évaluations équivalentes. Les élèves qui sont souvent plus sensibles aux contenus de cours qu'aux objectifs sous-jacents ne voient cependant pas toujours bien ce que deux cours peuvent avoir de commun lorsque des auteurs différents y sont étudiés : par exemple, Platon chez l'un et Aristote chez l'autre pour illustrer la rationalité grecque. Des rumeurs de diversité au niveau du fond peuvent alors circuler alors qu'il ne s'agit que de modalités dans la forme.

La plus value séquencielle:

En outre, on notera que les cours de philosophie organisés en séquence graduée permettent la réalisation d'objectifs plus ambitieux que ne le ferait un nombre égal de cours indépendants les uns des autres, comme le seraient, semble-t-il, le cours de logique, d'histoire des idées et d'éthique qui, selon la rumeur, pourraient remplacer les cours communs obligatoires actuels de philosophie. En cumulant les apprentissages qui ont d'abord été

gradués du simple au complexe, l'actuelle séquence étale dans le temps les exercices à difficulté croissante auxquels se livre l'élève en deux ans et lui permet ainsi de les intégrer pour qu'ils deviennent en quelque sorte une seconde nature chez lui. Autrement dit, notre séquence ne veut pas être une simple question de techniques d'argumentation ou de rédaction de résumé, puisque le but de notre enseignement est de développer chez l'élève, comme on l'a déjà dit, une attitude d'esprit, une manière d'être, une mentalité qui n'auront de véritable portée philosophique, comme acquisition d'une sagesse de vie, que si elles deviennent spontanées et par le fait même transférables. En d'autres mots, nous travaillons à ce que l'élève applique suffisamment longtemps et de façon significative les opérations que les philosophes ont découvertes au cours des siècles pour qu'il en voit le bien fondé et soit ensuite à ce point à l'aise avec elles qu'il continue à les appliquer le plus souvent possible après son départ du collège, aussi bien dans sa vie personnelle que professionnelle et sociale.

Nous tenons à la séquence étalée sur deux ans parce que les apprentissages que nous visons se situent à la fois dans le domaine de la pensée abstraite et sont en soi complexes. En ce sens, ces apprentissages exigent beaucoup de temps et de pratique. Si nos cours devaient se réduire à un enseignement de techniques mécaniques, ils ne produiraient plus les effets philosophiques qui sont notre objectif ultime de formation : amener l'élève à être globalement plus réfléchi, plus prudent et humble intellectuellement, plus critique et nuancé en distinguant l'essentiel de l'accessoire, plus précis et plus sensible à l'implicite, plus ouvert et plus apte à saisir des vues d'ensemble, etc. sur la base des grands problèmes de fond à partir desquels se posent toutes les autres questions.

On comprendra peut-être mieux ce qui est en jeu ici en faisant référence, par analogie, à certaines critiques qui sont faites de l'examen ministériel de français à la fin du collégial pour ceux et celles qui se destinent à l'université. On a dit que cet examen ne mesure par les habiletés réelles des élèves parce que, connaissant d'avance les critères d'évaluation de l'examen, ceux-ci rédigent leur copie en fonction des exigences qu'on attend d'eux (mettre des marqueurs de relation, etc.), alors que le transfert des acquis ne se produit pas lorsqu'ils ne composent plus dans le cadre de l'examen. En ce sens, nous ne voulons pas que l'élève définisse ses termes ou manifeste de la prudence intellectuelle uniquement dans ses travaux de philosophie parce qu'il y voit un caprice de son professeur auquel il doit se plier pour avoir ses notes et qu'il délaisse ces habiletés sitôt que le cours est terminé parce qu'il n'en aura pas vu l'importance ou la nécessité dans sa vie personnelle. Nous voulons que le transfert de ce qui a été appris dans les cours de philosophie se fasse pour que la philosophie puisse atteindre son objectif ultime de formation : rendre les individus plus sages dans la conduite de leur vie à tous les niveaux.

La philosophie semble être la discipline la mieux placée pour réaliser cet objectif grâce à son caractère synthétique et englobant qui est tout à la fois radical et rigoureux. Bien sûr, comme toute communauté professionnelle, les professeurs de philosophie adhèrent individuellement à des doctrines diverses qui rivalisent parfois entre elles, de sorte que des conflits et des débats se produisent. La communication et les discussions peuvent être en outre compliquées du fait que nous formons une communauté nombreuse répartie sur un grand territoire, mais la séquence actuelle favorise le travail en commun et les échanges fructueux du fait qu'elle est d'abord construite à partir des comportements spécifiquement philosophiques que nous voulons développer chez nos élèves. De ce point de vue, certaines constantes (conceptualisation, esprit critique, sens historique, conscience éthique et politique, etc.) émergent du corpus philosophique lui-même, de sorte qu'un accord minimal devient possible entre nous. Cette séquence opératoire est par conséquent un acquis très précieux qui, comme on l'a dit, est en quelque sorte le résultat de vingt-cinq ans d'expérience dans l'enseignement de la philosophie au collégial. Pour cette raison, il serait important de lui laisser sa chance, c'est-à-dire de lui permettre de produire ses effets avant de se prononcer à son égard.

Conclusion générale :

Sur la base de ce qui précède, ne serait-il pas à propos que l'implantation de la nouvelle grille se poursuive en prévoyant qu'une première évaluation en soit faite par après pour y apporter les

ajustements jugés pertinents et qu'un bilan détaillé soit enfin réalisé afin de se prononcer à son égard? Une approbation conditionnelle et provisoire suffisamment étendue pour laisser à cette expérience le temps de faire ses preuves serait d'ailleurs sans doute un bon stimulant pour que tous et toutes participent activement et à part entière au déploiement des virtualités de notre nouveau programme.

Il n'est peut-être pas inutile de souligner, en terminant, que le climat actuel d'incertitude a un effet néfaste sur notre pratique, notamment chez les enseignants et les enseignantes les plus jeunes dont le statut est précaire depuis des années, mais dont les forces vives sont indispensables non seulement pour assurer la relève, mais pour rafraîchir et dynamiser le corps professoral vieillissant en place.

Comité de pédagogie du départe-ment de philosophie,

Collège du Vieux Montréal,

Mars 1993

ANNEXE

Adaptation locale de la grille provinciale de la séquence de habiletés intellectuelles dans les cours communs et obligatoires de philosophie.

SÉQUENCE MINIMALE D'HABILETÉS INTELLECTUELLES

Cégep du Vieux Montréal

COURS 340-101

Habiletés intellectuelles à développer

Analyser, conceptualiser

Opérations intellectuelles à maîtriser

-Identifier des définitions et en produire

(formation de concepts)

-Identifier les éléments constitutifs du discours rationnel argumentatif

(concepts, propositions, arguments, objections, thèses, prises de positions)

Méthodologie pertinente

Analyse de textes philosophiques

Résumé de textes

COURS 340-201

Habiletés intellectuelles à développer

Porter un jugement, comparer, critiquer

Opérations intellectuelles à maîtriser

-Relier des concepts, identifier et produire des relations

-Identifier et produire des objections et des réponses aux objections

Méthodologie pertinente

Résumé critique ou compte rendu

COURS 340-301

Habiletés intellectuelles à développer

Argumenter et conclure, synthétiser

Opérations intellectuelles à maîtriser

-Relier des jugements en vue de soutenir ou de réfuter une thèse

-Prendre position avec justification rationnelle

-Identifier les éléments communs dans des positions différentes

Méthodologie pertinente

Commentaire de texte ou travail de recherche.

COURS 340-401

Habiletés intellectuelles à développer

Problématiser, produire un discours rationnel argumentatif.

Opérations intellectuelles à maîtriser

-Établir une corrélation entre différentes argumentations.

-Construire une argumentation cohérente et complète.

Méthodologie pertinente

Dissertation.

Projet de réforme des Cegeps

Élimination de la philosophie

Michel Letourneux

Collège Montmorency

Ce texte de Michel Letourneux a été adopté par le département de philosophie du Collège Montmorency à la réunion spéciale du 22 février 1993.

L'article de Michèle Ouimet dans La Presse du samedi 13 février 1993 nous informe, dès son titre, que la philosophie est éliminée dans les Cegeps. Rien de plus juste, quoiqu'on puisse soupçonner que les ensengnant-e-s de philosophie seront tout de même appelé-e-s à s'occuper de trois nouveaux cours obligatoires qui sont comme des sous-produits de cette discipline : la logique et l'histoire des idées, qu'on retrouve dans le bloc de cours communs s'adressant à tous les étudiant-e-s et le cours d'éthique obligatoire relié à la «spécialisation». La formation générale renouvelée sera en réalité affaiblie puisqu'en effet ce que la philosophie est en mesure de produire comme formation sera désormais aboli au profit d'un ensemble de cours dont la seule qualité est d'apparaître comme plus «modernes».

En premier lieu, le cours de logique voudra probablement répondre aux besoins des élèves dans le domaine de l'apprentissage du raisonnement. Le premier cours actuel de philosophie inclut en fait cette prespective de formation, mais dans le cadre d'une réflexion générale sur le discours. Autrement dit, dans le cadre de la philosohpie de niveau collégial, la logique n'est qu'un simple moyen pratique pour permettre d'accéder à la maîtrise des discours. Dans la nouvelle formation, ce moyen devient un but et l'on peut déjà être assuré que ce but sera raté. Aucun cours de logique, aussi intéressant et utile soit-il, ne permettra à lui seul de faire en sorte que l'élève soit capable de saisir un concept effectif dans un discours effectif. Les discours signifiants que devra saisir l'élève dans sa pratique professionnelle n'ont pas l'allure d'une succession de syllogismes et présentent des concepts qui doivent être compris plutôt que simplement situés dans un schéma formel. Or, il est possible de former les gens pour qu'ils puissent saisir des concepts ; cela est justement le but des cours actuels de philosophie, aidés en cela par la mise en place d'un apprentissage de la logique dans une portion du premier cours obligatoire. L'élimination du contenu philosophique dans le cours de logique aboutira nécessairement à un affaiblissement de la formation offerte quant à l'apprentissage du raisonnement.

En deuxième lieu, le nouveau cours d'histoire des idées semble destiné à produire une formation «culturelle» pour les étudiants-e-s. Il faut d'abord souligner que les cours actuels de philosophie ne ségligent en rien, au contraire, la perspective

historique, puisque la philosophie des époques qui nous ont précédés y est contamment et nécessairement invoquée, à commencer bien sûr par la philosophie grecque (Platon, Aristote...). Mais ce recours à l'histoire des idées est actuellement toujours situé dans la réflexion portant sur un contenu défini ; on peut, par exemple, pour comprendre la situation actuelle de la physique contemporaine, faire appel à l'histoire du concept de nature dans notre passé occidental. Le nouveau cours proposé semble ici plutôt abstrait et trop général pour introduire réellement l'élève à l'histoire de la culture occidentale. Ici encore, on peut estimer que nous avons affaire à une perte de formation.

En troisième lieu, on nous présente un cours d'éthique obligatoire, inséré celui-là dans le champ de spécialisation de l'élève ; son allure aurait alors celle d'une éthique appliquée. On pourrait ici imaginer un cours d'éthique des affaires pour les gens de gestion, ou un cours de bio-éthique pour les gens inscrits en sciences de la santé, etc. Ce qui est désormais perdu, et que permet l'actuelle formation en philosophie, c'est justement la réflexion éthique portant sur l'ensemble de notre culture, ensemble auquel est et sera confronté l'élève en tant qu'individu. La nouvelle formation éthique remplace l'être humain par le travailleur, ce qui est une réduction inacceptable dans le cadre d'une formation fondamentale ; de plus, «techniquement», on peut se demander ce qui peut advenir ici à l'élève qui voudrait s'orienter dans un nouveau programme et qui aurait déjà suivi un cours d'éthique dans son ancienne spécialisation.

On peut qualifier doublement la nouvelle formation générale : elle remplace la formation par l'informaiton et elle remplace la pensée vivante par une pensée formelle et abstraite.

L'information remplace la formation. Cela est clair dans tout ce que nous avons déjà examiné. Le cours de logique mettra au courant de ce qu'est une argumentation respectueuse des exigences formelles du discours, mais en aucune manière ne sera en mesure de former l'élève en vue de la pensée, puisque celle-ci implique une profondeur qui dépasse largement les bons usages de l'argumentation rationenelle. Le cours d'histoire des idées annonce un défilé de connaissances factuelles portant sur la succession de certaines idées fondamentales, sans que ces idées soient alors envisagées dans une réflexion systématique dont elles seraient le contenu explicite; voilà l'exemple même d'une suite d'informations qui ne sera pas apte à procurer une véritable formation où est exigé un travail en profondeur de la pensée. Le cours d'éthique pratique, axé sur la profession, risque fort de mettre en jeu des perspectives éthiques particulières sans que soit mise en place une formation fondamentale permettant de situer rigoureusement ces «cas» particuliers dans le cadre d'une réflexion portant sur la situation des valeurs dans l'occident contemporain, lieu où pourtant toutes les éthique particulières prennent racine.

L'abstraction remplace la vie réelle. Le langage réel des individus réels ayant affaire avec des contenus réels de connaissance ne peut être couvert par le simple examen logique des sdiscours. Aucun cours de logique ne permet de saisir le sens des pensées et des actions réelles des hujmains. tout au plus peut-il aider à cette tâche, ce qui justifie son insertion dans la formation générale des élèves, mais en aucune manière ne peut-il prétendre équivaloir à lui seul à l'apprentissage de la pensée rationnelle. Le cours de logique proposé est ainsi partaitement abstrait par rapport à cet apprentissage. Le cours d'histoire des idées srisque d'être entrepris dans le cadre de ces quelques heures où on assistera à une avalanche de concepts plus ou moins bien assimilés. L'élève sera «cultivé», mais il y a fort à parier qu'il n'y comprendra rien, ce qui est l'essence même d'une «formation» abstraite.

C'est seulement en apparence que le cours d'éthique appliquée semble plus concret puisqu'il concerne la profession ; mais ce n'est là qu'un illusion car un savoir vivant exige une compréhension en profondeur des choses, une compréhension globale pouvant intégrer de façon cohérente tous les aspects dans lesquels se présentent les problèmes éthiques ; lorsque le nouveau cours d'éthique se propose de regarder les problèmes du strict point de vue de la profession, il tronque à la fois ce qu'est l'individu et ce qu'est pour lui, tous les jours, réellement, un problème éthique. Le nouveau cours présente une éthique abstraite pour un individu abstrait (réduit à sa fonction de travailleur).

La réforme vient d'en haut et

elle est radicale. On ne nous a pas encore dit avec rigueur ce qui ne va pas dans les cours actuels de philosophie ; nous sommes en droit d'en exiger une analyse qui puisse tenir compte de la pratique réelle de son enseignement. Nous avons fait sentir, espérons-le, que la réforme constitue une perte sèche par rapport à la formation actuelle. L'aspect «utile» des nouveaux cours proposés équivaut à la mise au rancart de la philosophie ; on n'a qu'à penser à la formation critique que la philosophie permet actuellement et qui sera évitée désormais par les nouveaux cours de sous-philosophie. Il nous faut, en terminant, faire comprendre que la réforme proposée constituera aussi une perte sèche dans l'activité enseingnante elle-même; cette réforme nous est tellement inacceptable, que nous allons être dans l'obligation d'enseigner sans y croire. C'est comme si on demandait à un forgeron de taper son métal avec un marteau en plastique ; on l'y obligera en fait ; bien sûr il n'y croira pas et son art deviendra dès lors une «job» et ... vivement la retraite ! La seule chose qui lui semble sure, c'est que c'est sur lui que l'on va s'acharner lorsqu'on estimera, plus ou moins rapidement, que rien de son travail n'est vraiment efficace. ♦

Colloque

Philosophie et institutions

Programme de la journée

Matinée

Trois conférences et présentation des ateliers

La philosophie et ses institutions

Michel Freitag, professeur au département de sociologie de l'UQAM

L'enseignement universitaire et la réforme au collégial : enjeux et perspectives

Robert Nadeau, professeur au département de philosophie de l'UQAM

La philosophie au collégial dans le cadre de la réforme

Pierre Cohen-Bacrie, coordonnateur provincial de philosophie

Après-midi

Choix de 5 ateliers et synthèse de la journée

Formation fondamentale versus spécialisation

Robert Tremblay, enseignant au Cégep du Vieux-Montréal

Pour ou contre "l'approche programme", un débat

Madeleine Ferland, enseignante au Cégep Montmorency

Marc Turgeon, professeur au département des sciences de l'éducation

Bernard Gadoua, président de l'association des gradué-e-s de l'UQAM

Démocratie et philosophie

Daniel Jacques, enseignant au Cégep de Sainte-Foy

L'enseignement de la philosophie au Québec : perspectives historiques

André Vidricaire, professeur au département de philosophie de l'UQAM
Marc Chabot, enseignant au Cégep de Sainte-Foy

La philosophie et ses débouchés

Nicolas Kaufmann, professeur au département de philosophie de l'UQTR

14 avril 1993

9h30 à 17h30

D-R200, Pavillon Athanase-David

Université du Québec à Montréal

Renseignements : 987-4161

Ce colloque est organisé par des étudiant-e-s du département de philosophie de l'UQAM. Les actes du colloque seront publiés à l'automne 1993.

Société de philosophie du Québec

STATUTS (1990)

NATURE ET BUTS DE LA SOCIÉTÉ

Article 1 — *La Société de Philosophie du Québec groupe des personnes et des institutions qui, au Québec et ailleurs, s'intéressent au développement des études et des recherches philosophiques.* La langue officielle de la Société est le français. La Société est une organisation à but non lucratif, à durée illimitée, et incorporée selon la loi des compagnies du Québec.

Article 2 — *Les buts de la Société sont les suivants:*

a) *assurer une diffusion* aussi complète que possible d'informations concernant la discipline et la profession;

b) *faciliter les échanges* entre les divers milieux francophones et aussi entre le milieu philosophique québécois et les autres milieux intellectuels et académiques;

c) *favoriser les études philosophiques* par la discussion, la recherche et les publications;

d) *assumer le rôle de porte-parole de la discipline et de la profession auprès des organismes gouvernementaux ou autres.*

ASSEMBLÉE NATIONALE

DEUXIÈME SESSION TRENTE-QUATRIÈME LÉGISLATURE

Les pages qui suivent sont extraites du

Journal des débats

Commissions parlementaires

Commission permanente de l'éducation

Consultation générale sur l'enseignement collégal québécois (4)

Le mercredi 16 décembre 1992 - no 28

Président : M. Jean-Pierre Saintonge

CE-1535

Comité de philosophie des universités de langue française

J'inviterais maintenant le Comité de philosophie des universités de langue française à bien vouloir prendre place immédiatement, s'il vous plaît. Alors, nous allons poursuivre nos travaux avec le Comité de philosophie des universités de langue française. Le porte-parole, je crois bien, serait M. Robert Nadeau, professeur titulaire au Département de philosophie de l'Université du Québec à Montréal et porte-parole du Comité interuniversitaire de philosophie. Est-ce que je me trompe?
(12 h 20)

M. Nadeau (Robert): Pas du tout.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, bonjour et bienvenue, M. Nadeau. Vous êtes en compagnie de M. Raymond Brouillet, je vois. Bienvenue, M. Brouillet.

M. Brouillet (Raymond): Bonjour, madame.

La Présidente (Mme Hovington): Il me fait plaisir de vous revoir. Je vois que vous avez un ex-collègue, M. le député d'Abitibi-Ouest.

M. Gendron: Je l'ai salué, je le reconnais. Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Hovington): Qui est vice-doyen, maintenant, de la Faculté de philosophie de l'Université Laval.

M. Gendron: Nous sommes des parlementaires. Il a été parlementaire pendant plusieurs années.

La Présidente (Mme Hovington): Voulez-vous, s'il vous plaît, M. Nadeau, nous présenter les deux autres personnes qui sont avec vous?

M. Nadeau: Merci, Mme la Présidente. Donc, la délégation de ce matin est formée de Joslane Ayoub, qui est ma collègue professeure au Département de philosophie de l'UQAM et directrice du Département de philosophie de l'UQAM. Donc, Raymond Brouillet, comme vous l'avez présenté, qui est vice-doyen et qui parle pour la Faculté de philosophie de l'Université Laval. À l'extrême droite, François Lepage, qui est professeur de philosophie à l'Université de Montréal et qui est le directeur des programmes des deuxième et troisième cycles à cette même université. S'excuse, ce matin, le représentant du Département de philosophie de l'UQTR qui, malheureusement, n'a pas pu se joindre à cette délégation.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, nous vous écoutons.

M. Nadeau: Donc, c'est un comité ad hoc qui se présente devant vous. C'est une structure qui a été mise sur pied ponctuellement pour les besoins de la cause, en quelque sorte. C'est une première et ça mérite d'être signalé. C'est une collaboration qui n'était pas facile à faire, l'écriture collective étant toujours un peu plus difficile que l'écriture individuelle. C'est la première fois qu'un regroupement des professeurs de philosophie des universités francophones du Québec se forme pour réfléchir d'une manière commune et en venir éventuellement à des positions communes qui ont été présentées dans chacune des institutions, débattues, comprises, amendées, retour au comité et, finalement, rédaction d'une position de compromis, une position consensuelle qui a fait l'objet de la présentation du rapport que vous avez maintenant entre les mains. J'aimerais ajouter immédiatement que nous avons également reçu... Alors, nous avons travaillé, pour cette fois-ci, les quatre: les trois départements et la Faculté de philosophie des universités francophones. Néanmoins, j'aimerais déposer ce matin, si vous me le permettez, deux lettres d'appui: une qui est déjà parvenue directement, je crois, à la commission de l'éducation, qui vient de nos collègues de l'Université McGill, et une autre lettre que nous avons reçue, je pense, il y a quelques jours seulement, qui est une résolution du Département de philosophie de l'Université Concordia qui dit, je pense avec assez d'éloquence, que les positions que nous avons défendues et présentées dans notre rapport sont également appuyées par ces deux universités, qui ont aussi des enseignements de philosophie à Montréal, bien que ces départements n'aient pas contribué à la formulation du mémoire.

La Présidente (Mme Hovington): Ces lettres seront distribuées à chacun des parlementaires.

M. Nadeau: D'accord. Donc, on les prendra ici, tout simplement. J'aimerais également, en guise de troisième élément de ces remarques préliminaires, dire que les philosophes universitaires ont, depuis plusieurs années, développé des antennes avec le milieu collégial. Nous avons appris à collaborer avec nos collègues du niveau collégial de différentes façons: par des publications, par des colloques, par des activités de perfectionnement. Ce n'est pas, comment dire, dans les derniers mois que nous avons commencé à travailler avec eux, à réfléchir sur le travail que nous faisons et nous avons toujours eu l'impression que nous faisions cause commune, en quelque sorte, et que l'articulation, puisqu'on en parle beaucoup, de tout le niveau postsecondaire et, donc, des institutions collégiales et universitaires, dans notre cas, était non seulement commencée, mais était passablement avancée. Je pense que ça mérite d'être dit parce que ça n'est certainement pas le cas dans toutes les disciplines qui sont représentées à l'université. Cela vous dit aussi d'emblée dans quelle mesure nous sommes dans une situation un peu particulière pour intervenir devant cette commission puisque la discipline que nous représentons est une discipline qui a une place non pas à part, mais

certainement une place privilégiée au niveau collégial puisqu'elle fait partie des trois disciplines qui sont obligatoires. Nous tenons donc à vous faire savoir d'emblée que la perspective que nous adoptons est la perspective des professeurs et chercheurs d'université sur le débat qui est en cours, débat qui implique, comme nous le savons tous, la dimension de la place de l'enseignement de la philosophie au niveau collégial.

C'est à titre de professeurs, chercheurs universitaires que nous voulons intervenir. Autant vous dire d'emblée que, si nous avions à compter le nombre de chercheurs universitaires en philosophie au Québec, on en dénombrerait probablement aux alentours de 75, 80 et en tout et partout. Au Canada, il y en a peut-être, je dirais, 300, ce qui devrait nous situer.

Dernier point de ce propos liminaire, le document de référence auquel nous nous sommes constamment référés dans notre mémoire est le rapport du Conseil des collèges que nous avons lu collectivement, décrypté et discuté et nous devons dire d'emblée que ce rapport nous est apparu un excellent rapport, non seulement bien rédigé, bien articulé, mais également bien orienté. J'entre dans le vif du propos en disant que nous avons particulièrement apprécié l'orientation de ce rapport dans la mesure où il fait fond sur le problème fondamental que tout le monde reconnaît, qui est le problème de la formation fondamentale dans les études postsecondaires qui est un problème, probablement, qui dépend de facteurs causaux qui viennent du système scolaire antérieur, mais qui, comment dire, devient une préoccupation particulièrement importante au niveau collégial et qui continue d'être une préoccupation, aussi bien quand les élèves sortent du réseau collégial pour aboutir à l'université ou qu'ils sortent du réseau collégial pour aboutir sur le marché du travail, comme l'ont fait valoir les différents intervenants de ces milieux.

Nous avons donc apprécié l'orientation du rapport dans la mesure où il défend une thèse à laquelle nous croyons beaucoup. Nous aimerions rappeler simplement l'idée que, dans la mesure où il est question de formation fondamentale définie en termes de capacité intellectuelle de base, ce que nous croyons, nous croyons être une bonne orientation, une façon lucide de voir les choses, mais nous ne pouvons pas défendre l'idée qu'il appartient exclusivement à une discipline d'envoyer, en quelque sorte, ses troupes pour la formation fondamentale des élèves de niveau collégial. Nous sommes d'accord avec le rapport du Conseil des collèges à l'effet qu'il n'y a pas de privilège exclusif d'une discipline et certainement pas de privilège exclusif de la philosophie pour transmettre la formation fondamentale aux étudiants du niveau collégial.

De ça, on peut conclure, nous a t-il semblé, que toutes les disciplines devaient, d'une manière ou d'une autre, être revisitées pour voir dans quelle mesure leur contribution à la formation fondamentale, définie donc en termes de capacité intellectuelle de base, était solide, était suffisante. Les analyses qui sont dans le rapport du Conseil des collèges nous paraissent correctes, peut-être un peu courtes, mais quand même bien orientées. Néanmoins, nous avons identifié ce que, faute de mieux, je vais appeler ce matin une erreur de raisonnement dans le rapport en question.

On peut conclure effectivement, avec les gens qui ont rédigé ce rapport, que toutes les disciplines doivent, d'une manière ou d'une autre, contribuer à la formation fondamentale. Si on définit la formation fondamentale en termes d'éducation du jugement, on apprend à juger au sens général du terme aussi bien quand on fait des mathématiques, quand on apprend l'histoire, quand on fait de la géographie, quand on étudie des romans que quand on fait de la philosophie. Il n'y a pas de privilège exclusif disciplinaire à ce titre-là. Mais on ne peut pas conclure de cette situation qu'il n'existe pas dans le champ des disciplines qui sont quand même divisées par hypothèses de spécialisation... qu'il n'existe pas de discipline dont la fonction principale, et nous disons dans notre rapport dont la raison d'être soit la transmission d'une formation fondamentale. Même s'il est vrai qu'il revient à toutes les disciplines de contribuer à cette formation fondamentale, on ne peut pas conclure de cela qu'il n'y a pas une discipline dont c'est la fonction ou la raison d'être principale.

Malheureusement, le rapport du Conseil des collèges ne tire pas cette conclusion. Il tire plutôt une conclusion qui est la première que je vous ai rappelée et laisse entendre qu'on ne peut pas, donc, considérer que la philosophie est la discipline à laquelle il reviendrait de transmettre la formation fondamentale. Encore une fois, nous sommes d'accord avec ça, mais, me semble-t-il, il faut insister sur le fait que, comme discipline, la philosophie n'a que cette fonction de contribuer à l'établissement, à la sédimentation de la formation fondamentale au niveau collégial.

À ce titre-là, une des craintes que nous avons fait valoir dans notre mémoire a trait au fait qu'il nous a semblé que, dans le rapport du Conseil des collèges, un rétrécissement de ce qu'on pourrait appeler l'importance ou la portée de l'enseignement de la philosophie au collégial pourrait éventuellement résulter de la situation d'une révision des programmes au niveau collégial. Nous nous exprimons d'une manière assez radicale dans notre mémoire, nous avons peur que la philosophie enseignée au niveau collégial devienne une sorte de chien de garde idéologique et qu'elle ait principalement, sinon exclusivement, pour fonction de contribuer à la formation de la, pour prendre une expression à la mode d'aujourd'hui, «political correctness» des étudiants, à l'orthodoxie éthico-politico-idéologique.

(12 h 30)

Nous aimerions faire valoir que la philosophie comme discipline, depuis 20 ans, depuis 25 ans – parlons de 25 ans puisque c'est la période de temps qu'on considère quand on évalue la situation au cégep – a beaucoup évolué. Elle a beaucoup évolué dans le monde mais elle a beaucoup évolué au Québec. Il y a de nouvelles problématiques qui sont apparues, de nouveaux types de philosophes sont maintenant en place dans les universités, les étudiants ne sont plus formés maintenant de la même façon qu'ils l'étaient à l'époque où, moi-même, j'étais en faculté, dans les années soixante-cinq et suivantes, si bien que la contribution de la philosophie ne peut pas et ne doit pas être réduite à sa seule dimension éthico-politique. La philosophie a une place qu'elle revendique maintenant, notamment dans la réflexion sur la science et la technologie et, pour autant qu'il serait question d'augmenter la formation générale des étudiants dans le secteur de la culture scientifique et technologique, nous croyons que la philosophie doit aussi servir comme discipline à l'«implementation» de cette formation générale chez les étudiants du niveau collégial.

Dans cette mesure même, pour autant que nos objectifs se définissent en termes de formation fondamentale et d'élargissement de la formation générale, nous ne croyons pas que le modèle de rechange qui est envisagé dans le rapport du Conseil des collèges, modèle qui se définit, disons, en termes d'humanités ou en termes d'études humaines, puisse effectivement servir de solution de rechange. Non pas que nous soyons contre l'adjonction dans le curriculum de nouveaux cours. Je pense qu'il y a des trous béants, tout le monde les a identifiés; notamment dans la connaissance de l'histoire, il y a des trous béants qu'il faudrait combler. La thèse que nous soutenons maintenant, c'est simplement que nous ne pouvons pas croire être en mesure de remplacer la fonction essentielle de l'enseignement de la philosophie au niveau collégial, en termes de contribution à la formation fondamentale et à l'élargissement de la culture générale des étudiants, par une approche en termes d'études humaines ou de sciences humaines. La fonction des sciences humaines n'est pas la même que celle de la philosophie. Elles ont pour contribution, bien sûr, d'élargir le champ de vision des élèves. Elles contribuent à augmenter leur niveau d'information, mais elles n'ont pas, ces disciplines, pour fonction fondamentale de cibler la réflexion des élèves sur les différents apprentissages qui sont les leurs de manière à ce que les habiletés fondamentales ou les capacités fondamentales soient mieux assises et mieux assurées. Le modèle de rechange en question, donc, nous paraît un modèle qui doit être rejeté.

Par ailleurs, l'autre volet de notre mémoire qui est le volet sans doute crucial et, si nous avons fait une contribution importante, je pense que c'est là que nous l'avons faite – c'est au sujet de la fameuse question, l'illustre question de l'évaluation. Nous prenons une position ferme en faveur de l'évaluation, et notre plus grand objet d'étonnement, puisqu'il faut le dire d'emblée, c'est qu'on puisse même songer à modifier quoi que ce soit au cégep, et notamment à modifier l'enseignement de la philosophie, sans avoir procédé au préalable à une évaluation en bonne et due forme des pratiques effectives de cet enseignement. Nous aimerions qu'une évaluation systématique soit faite au point de départ et que la procédure d'évaluation soit vue non pas comme une procédure d'exception, comme ça me semble être le cas à l'heure actuelle, mais comme un mécanisme normal d'autorégulation, un mécanisme récurrent, en quelque sorte, qui serve à apporter des mesures correctives là où de telles mesures correctives paraîtraient s'imposer.

Cela veut dire que cette évaluation n'a de sens que pour autant qu'elle est faite systématiquement avant les changements et pour autant que les intervenants, les administrateurs, l'État éventuellement, le gouvernement, soient prêts à donner aux institutions les moyens d'implanter les mesures correctives. Une simple mesure d'efficience du système ne saurait rien donner si nous n'avons pas la volonté, au point de départ, de corriger les difficultés, les déficiences, les trous béants qui seraient identifiés au terme d'une telle procédure d'évaluation.

Nous réclamons une meilleure évaluation des élèves. Nous sommes prêts même à envisager, nous le disons dans notre mémoire, à la faveur d'une standardisation des apprentissages, assez radicalement l'implantation d'examens nationaux dans une discipline comme la philosophie. Nous aimerions que les pratiques pédagogiques, que les enseignements, donc, soient systématiquement et régulièrement évalués. Nous aimerions que les programmes, que les manuels, que les bibliothèques soient évalués. Nous aimerions que les unités, les départements, donc les enseignants, soient évalués un peu sur le modèle de ce qui se pratique maintenant depuis fort longtemps dans les universités. Loin de nous de dire que les pratiques évaluatives dans les universités sont des idéaux mais, au moins, elles existent; le principe est acquis, dans les universités, qu'on doit évaluer. Là où ça se fait correctement, on fait appel à des comités d'expertise, ultimement à des comités externes, pour que l'on puisse calibrer en quelque sorte le niveau de performance et le niveau de compétence des unités d'enseignement. Nous aimerions que de telles pratiques évaluatives soient également implantées au niveau collégial.

En fin de compte, je vous rappelle simplement trois mesures concrètes – parce que les philosophes sont capables d'être concrets – que nous faisons valoir dans notre mémoire et je les mets sur la table pour qu'on en discute. Je les mets d'autant plus en avant que ça nous paraît

aller de soi, mais jamais personne n'en a parlé. Nous réclamons, parce que nous pensons que c'est légitime, que le niveau de diplomation minimal d'un professeur de philosophie, en tout cas au niveau collégial, soit la maîtrise. Ce n'est pas le cas à l'heure actuelle; ça n'a pas été le cas dans le passé, ce n'est écrit nulle part, et nous avons vu à plusieurs reprises des cégeps demander des professeurs ayant un bac. Nous ne croyons pas qu'un étudiant qui n'a qu'un bac en philosophie soit habilité à faire de l'enseignement philosophique au cégep.

Deuxièmement, nous aimerions que le PERFORMA, le Programme de perfectionnement des maîtres en place dans les cégeps, n'ait plus l'orientation qu'il a actuellement, qui est une orientation exclusivement pédagogico-didactique. Nous aimerions que le PERFORMA serve avant tout au ressourcement disciplinaire – au moins pour la philosophie, en tout cas – de professionnels de l'enseignement de la philosophie au niveau collégial.

Troisièmement, si nous sommes sérieux dans l'effort de ressourcement régulier, nous croyons que les professeurs de cégeps devraient, comme leurs collègues des universités, avoir le droit à un perfectionnement régulier, l'équivalent d'un «sabbatique». Il est impossible que l'enseignement de la philosophie soit maintenu de qualité au niveau collégial si nous ne permettons pas aux enseignants de philosophie de revenir régulièrement se ressourcer et voir ce qui a changé dans leur discipline. À l'heure actuelle, ça n'est pas permis, ça n'est pas dans l'esprit du système, et ces mesures-là, me semble-t-il, seraient à même de changer énormément de choses dans la qualité de l'enseignement de la philosophie au niveau collégial. Merci, Mme la Présidente.

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup, M. Nadeau. Alors, M. le député de Sherbrooke et adjoint parlementaire à la ministre.

M. Hamel: Merci, Mme la Présidente. Il me fait plaisir de vous saluer, messieurs, madame, et de vous remercier d'avoir accepté de répondre à notre invitation et de nous faire connaître de vive voix la contribution spécifique du Comité de philosophie des universités de langue française du Québec.

D'abord, je veux excuser Mme la ministre qui, comme vous le savez peut-être, est retenue actuellement au Conseil des ministres pour un dossier extrêmement important, qui va nous rejoindre dans les plus brefs délais, dans la mesure du possible.

Vous disiez tantôt: C'est la première fois qu'un tel regroupement se fait, et peut-être que notre démarche aura permis de faire oeuvre utile et même novatrice dans ce cas-là. Alors, voyez-vous, toute chose a du bon, finalement. J'ai lu votre mémoire, évidemment, avec beaucoup d'intérêt, moi aussi. Lorsque j'en ai eu terminé la lecture, ma première réflexion, ça a été de me dire: Bien, si c'est ça, si c'était ça la philosophie qui est enseignée dans nos collèges, la pertinence ne serait sûrement pas remise en question.

Vous, vous signalez un certain nombre d'éléments dans votre mémoire, évidemment, et, entre autres, vos collègues qui sont venus nous rencontrer, la Fédération québécoise des professeurs d'universités, ont présenté à notre commission leur travail et ils affirment que les finissants des cégeps ont des lacunes au niveau des aptitudes intellectuelles et de la culture seconde, ce que vous mentionnez aussi. Mais, pourtant, ils ont tous réussi leurs quatre cours obligatoires de philosophie. Comment expliquez-vous ça?

M. Nadeau: Une question très directe.

M. Hamel: Peut-être!

M. Nadeau: Est-ce que tu veux parler de ça, Josiane? Vas-y, Raymond.

M. Brouillet: Alors, je relance une question, mais je reviendrai à la vôtre après. Ils ont quatre cours de français et de littérature, et c'est désastreux à l'université, le succès qu'ils ont! Vous savez que 40 % des étudiants qui sont admis à l'université ont échoué au test de français que le ministère de l'Enseignement supérieur et les universités ont mis sur pied, et on les a acceptés quand même. Et il y a quatre cours de français!
(12 h 40)

Dans le débat, je pense qu'il faut faire une distinction entre la pertinence d'une discipline en vue de certains objectifs de formation à obtenir et la façon dont, concrètement, cette discipline est enseignée dans le milieu. On confond trop souvent ces deux dimensions-là dans les discussions et on n'arrive pas vraiment à dégager des voies de consensus. La pertinence de la discipline en vue de la formation fondamentale, on est prêts à la défendre jusqu'au bout de nos énergies. Ha, ha, ha! Je crois, jusqu'au bout de nos énergies.

M. Hamel: On a senti ça dans votre mémoire.

M. Brouillet: Écoutez, on pourrait revenir énormément sur ça. À l'université, il y a deux grandes lacunes qu'on constate partout: les habiletés langagières de base sont défectueuses de façon épouvantable et les habiletés intellectuelles de base. Le mémoire des recteurs de la CREPUQ en a fait état. Je suis membre de la commission d'étude à l'université et membre du conseil de l'École des gradués depuis quatre, cinq ans. On analyse toutes ces questions-là, et ce sont les deux grandes lacunes, et pas simplement des étudiants en philosophie. Il y a des

étudiants en lettres qui ont ces lacunes là. Habiletés langagières, en lettres, à l'université! Dans les sciences de la nature, les professeurs constatent que l'étudiant est capable de résoudre un problème de physique ou de mathématiques, mais il n'est pas capable de donner un compte rendu sur les résultats dans un langage ordinaire. C'est ça, les habiletés de base.

Et, à l'université, de plus en plus les gens reconnaissent la nécessité de donner des cours de logique aux étudiants qui entrent à l'université. Le cours de logique que nous donnons à la Faculté réunit 1000 étudiants par année, et les professeurs de l'université, à une demande de la commission des études, ont signalé que le cours le plus important que les étudiants devraient suivre à l'extérieur des cours de leur programme, c'est le cours de logique. Écoutez, ça, c'est des données concrètes, là. Alors, pour ce qui est de la discipline, je pense qu'on n'a pas à vous convaincre plus que cela, et aussi au niveau de l'intégration. On dit, si vous voulez, qu'il faut aller à l'encontre de cette formation éclatée des étudiants: à gauche, à droite, en haut, en bas, un peu partout, là; on va chercher ceci là, cela là.

La formation fondamentale présuppose l'intégration des éléments de connaissance. Et la philosophie, par son approche globalisante des problèmes, par le fait qu'elle essaie de remonter aux principes fondamentaux, nous permet d'arriver à cette vision globalisante. On prend ensemble une foule de données, des éléments épars de la connaissance et on essaie de voir comment ils peuvent tenir ensemble. On établit des liens entre cela. Le recours aux sources, aux principes, nous amène à cela. Écoutez, ça, c'est un élément de base de la formation fondamentale. Je crois que sur ces deux plans là la philosophie est essentielle pour assurer une formation fondamentale. Les autres doivent y contribuer.

Je reprends ce que M. Nadeau a dit: contribuer comme tous les autres, contribuer à la maîtrise. On ne laissera pas passer des fautes de français de base, comme on ne laissera pas passer dans les autres cours des fautes de raisonnement. On ne devrait pas en laisser passer. Mais que le cours lui-même ait comme objet d'enseignement l'apprentissage de ces habiletés de base, il n'y a que la philosophie actuellement qui ait cet objet là comme enseignement de base. Maintenant, donc, distinction. La discipline – je pense que le consensus se fait – elle est habilitée à répondre aux objectifs de la formation fondamentale. Et on peut revenir tantôt sur des points plus particuliers, si vous le désirez.

Maintenant, il reste ce qui s'est fait concrètement. Par mes expériences personnelles de différents cégeps où j'ai enseigné dans le passé quelques années et mon expérience à l'université où je reçois des élèves de cégeps, je peux vous dire qu'il y a des choses excellentes qui se font dans les cégeps de la part des professeurs de philosophie. Il y a des équipes qui ont réussi à mettre sur pied des outils pédagogiques très adaptés, et c'est faux de dire que tous les étudiants des cégeps n'apprécient pas les cours de philosophie. Je ne ferai pas comme un membre de la commission qui faisait appel au témoignage de son fils; moi, je ferai appel au témoignage de mes deux filles! Il y en a une qui a terminé ses études au cégep et qui est à l'université présentement. Sur quatre cours de philosophie, elle en a trouvé trois extraordinaires, avec d'excellents professeurs. Il y en a un où elle a trouvé vraiment que le professeur n'était pas à la hauteur. Mon autre, qui termine cette année, elle a terminé son troisième cours. Il y en a deux qu'elle a trouvés vraiment très bien. Elles ont appris, c'était intéressant et elles ont l'impression d'avoir progressé. Il y en a un, vraiment, qu'elle n'a pas trouvé à la hauteur. Donc, vous savez, il y a un effort considérable à faire pour améliorer la pratique de l'enseignement de la philosophie dans les cégeps; c'est évident, mais il ne faut pas trop noircir non plus tout ce qui se fait là.

Aussi, j'attire l'attention sur un point: Si on était plus sévère dans les apprentissages au secondaire et si on ne donnait pas des diplômes d'études secondaires à des étudiants qui n'ont pas atteint les objectifs minima de ce niveau-là, les professeurs de philosophie auraient moins de misère à enseigner des cours de philosophie aux étudiants de cégep. Alors, il va falloir qu'on commence un peu plus bas et non pas diplômer des gens qui n'ont pas ce qu'il faut. Et, nous, on est pris à l'université... Vous savez, c'est un mal récurrent, ça. C'est un mal qui se transmet d'ordre d'enseignement à ordre d'enseignement. Si le cégep donnait un diplôme qui garantissait vraiment que les étudiants ont atteint les objectifs de ce niveau de formation, on aurait moins de problèmes à l'université aussi avec les étudiants qui arrivent là. Alors, il faut commencer en bas et monter.

Donc, les professeurs de philosophie ont un grand défi à relever au niveau cégep, parce que les étudiants qui entrent n'ont pas tous la formation requise que semblerait vouloir indiquer le diplôme d'études secondaires. Si on travaille sur tout ça, à ce moment-là, la pratique de la philosophie va correspondre à la noblesse de la discipline, et on pourra atteindre les objectifs pour lesquels on la retient au niveau du cégep.

M. Nadeau: Si je peux ajouter mon point là dessus...

M. Hamel: Oui, certainement.

M. Nadeau: ...juste cinq secondes. Il ne faut pas éviter la question. Je pense que la question que vous posez est une question tout à fait pertinente, mais il faut aussi raisonner exactement comme raisonne le Conseil des collèges,

puisqu'il n'appartient pas seulement et avant tout à la philosophie de contribuer à cette formation fondamentale et qu'elle fait effectivement problème, tout le monde est d'accord. C'est un jugement général qu'il faut porter, et je pense qu'il va dans le sens de ce que Raymond Brouillet dit, à ceci près qu'on attend beaucoup de l'enseignement de la philosophie, on en attend énormément. Si on attend autant de la philosophie, donnons à l'enseignement de la philosophie les moyens de s'autocorriger. Ces moyens-là, essentiellement, c'est l'évaluation. Il n'y a jamais eu d'évaluation de l'enseignement de la philosophie au collégial en 25 ans. Si on cherche l'aberration ou le facteur clé de l'aberration, à mon avis, c'est là qu'il est. Je pense que Josiane Ayoub aimerait aussi ajouter quelque chose là-dessus.

Mme Boulad-Ayoub (Josiane): Très rapidement. La question de monsieur l'adjoint nous met au pied du mur. Tout ce que vous dites, c'est bien beau, on admire, c'est une bonne démonstration théorique, mais qu'est-ce que, au bout du compte, on a comme résultat puisque vous-mêmes, les professeurs d'université, vous constatez les lacunes? C'est vrai, j'en suis aussi. J'ai enseigné au cégep et j'enseigne maintenant à l'université, et il y a des lacunes. Mais pourquoi? Mettons-nous dans les conditions concrètes. Les professeurs de philosophie au cégep ont à faire passer l'enseignement de la philosophie et des caractéristiques de la philosophie, c'est-à-dire l'habitude de la réflexion critique, la systématisation, etc., à des étudiants, en face d'eux, qui sont obligés de faire de la philosophie. Donc, il faut d'abord briser cette barrière, premièrement.

Deuxièmement, il y a le passage du secondaire au cégep qui est aussi un seuil psychologique à changer. En d'autres termes, les professeurs de philosophie du cégep non seulement ont à combler des carences mais aussi à changer des habitudes de pensée, des habitudes, des stratégies d'études, ce qui fait qu'ils n'ont pas le temps. Ils le font en grande majorité mais n'atteignent pas les trois quarts de ce qu'ils visent. Ils arrivent à l'université, il faut encore du temps. Enfin, je ne vous l'apprendrai pas, c'est une question de temps de changer des habitudes de pensée, de changer des habitudes de culture, de changer des éléments pour changer, finalement, l'ensemble du système. Ça, c'est au niveau de l'université, mais c'est la même chose au niveau du marché du travail, parce qu'il n'y a pas que les étudiants qui s'en vont aux universités dont on déplore les lacunes. On déplore aussi les lacunes quand ils vont sur le marché du travail.

Mais permettez-moi de penser ou de juger, d'après une petite enquête rapide basée sur nos expériences, que la grande majorité arrive plus ou moins préparée, mais qu'il faut continuer. C'est une habitude qu'on doit fortifier durant toute sa vie. Vous croyez que je n'ai pas arrêté, moi-même, en étant professeur, de me fortifier dans mon approche critique, dans mon habitude d'atteindre les objectifs? C'est le but de toute notre vie.

M. Hamel: Bon, si vous permettez...

La Présidente (Mme Hovington): Un courte dernière. Courte.

M. Hamel: Écoutez, j'en ai plusieurs. Maintenant, comme vous le savez, M. Brouillet, dans notre système, le temps nous presse. Une question. En fait, je suis très heureux de vous entendre dire que l'évaluation est une chose extrêmement importante, mais qu'est-ce que vous faites de la liberté académique, dans ce contexte-là?

Une voix: François Lepage.

M. Lepage (François): Je pense que la liberté académique existe dans les universités, et nous sommes évalués. À l'Université de Montréal, il y a un processus extrêmement sévère d'évaluation, à la fois des cours par les étudiants et d'évaluation des unités par des comités externes. Nous avons été évalués, au Département de philosophie. Nous sommes en cours d'évaluation. Nous en sommes à la dernière phase d'une évaluation qui a lieu aux cinq ans. Et le comité externe est composé non seulement de gens de l'extérieur de l'université mais de l'extérieur du Québec. Et on demande aux gens de regarder ce qui se fait comme enseignement, comme recherche dans un département. Je pense que c'est une chose qui devrait être faite. Et je pense qu'on ne peut pas... Tout le monde déplore l'absence d'habiletés intellectuelles chez certains étudiants. On a tendance à monter en flèche des cas. Nous avons tous, surtout dans les départements de philosophie, des exemples qui circulent dans les couloirs et qui font des gorges chaudes de ce qui se passe dans certains cours de philosophie. Ce qu'on dit moins souvent, c'est que nous avons aussi d'excellents étudiants qui sortent des cégeps. Et, moi, quand je vois arriver des gens qui ont 18 ans et 19 ans et qui ont terminé leur cégep, et qui sont déjà cultivés, qui ont un sens de l'histoire et qui vont faire des intellectuels – pas nécessairement en philosophie; quelquefois, les gens s'en vont en littérature ou dans les sciences exactes – qui viennent dans nos cours...

(12 h 50)

Il y a des choses très bien qui se font dans les cégeps, mais l'absence d'évaluation fait qu'on a l'impression que les cégeps, de toute façon, ils laissent passer à peu près n'importe qui. Ceux qui sont bons, ceux qui sont aptes à recevoir, ceux qui ont fait un bon secondaire acquièrent beaucoup au cégep et sortent du cégep avec de bonnes habitudes de travail et de bonnes con-

naissances. Ceux qui sont entrés au cégep et qui ne savaient pas, comme je le lisais hier ou avant-hier dans **Le Devoir**, qu'une phrase minimale comporte un sujet, un verbe et un complément, c'est normal qu'ils sortent du cégep sans le savoir. Ce n'est peut-être pas le rôle du cégep d'apprendre aux gens qu'une phrase, ça a un sujet, un verbe et un complément.

Je pense que l'apport fondamental que la philosophie peut apporter dans la formation au collège, c'est d'initier les jeunes à manipuler des situations abstraites et à faire des distinctions conceptuelles entre un jugement de valeur, un jugement de fait, un énoncé qui relève de la politique, un énoncé qui relève de la science ou de tout ce qu'on veut et d'être capable de mettre en contexte, d'être capable de replacer dans son histoire, dans la culture les choses qu'on lui apprend. Si l'étudiant n'a pas une instrumentation linguistique minimale au départ, il ne pourra pas acquérir cette chose.

Le problème se transmet, à travers les cégeps, aux universités. Les universités, qu'est-ce qu'elles font? Elles éliminent ces gens de leurs programmes. Voilà ce qui se passe. Merci.

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup. Alors...

M. Nadeau: Mme la Présidente, si vous permettez, j'aimerais ajouter quelque chose, cinq secondes. L'évaluation, ce n'est pas ce que le Conseil permanent de la jeunesse a fait, par ailleurs. Ça, je tiens à le dire. Évaluer, pour nous, ça ne veut pas dire mesurer le taux de satisfaction des étudiants. Je ne dis pas que ce n'est pas important, mais il ne faut pas assimiler l'un à l'autre. La seule chose qu'on sache actuellement, c'est qu'il y a, quoi, la moitié des étudiants qui ne sont pas satisfaits. Mais pourquoi ils ne sont pas satisfaits? C'est parce que c'est trop difficile ou quoi? On n'en sait rien. Évaluer, c'est autre chose. C'est beaucoup plus compliqué que ça d'évaluer.

La Présidente (Mme Hovington): D'accord. Merci de ce supplément de réponse. Je reconnaîtrai maintenant M. le député d'Abitibi-Ouest.

M. Gendron: Merci, Mme la Présidente. Merci d'être là. Je pense que c'est important d'avoir votre éclairage à nouveau, votre contribution puisque, dans les recommandations de départ, en tout cas, qui ont été rendues publiques par le Conseil des collèges, il y avait là, à tout le moins, une préoccupation quant à votre avenir comme profs ou comme départements. Et, dans ce sens-là, je pense que c'est utile de vous avoir pour apprécier davantage si on peut se permettre un geste de substitution ou de remplacement, parce qu'à un moment donné il faut se parler concrètement. On peut bien en faire, de la philosophie, mais... Puis je ne suis pas contre vous. Je parle de ceux qui auront à prendre des décisions. À un moment donné, on aura beau apprécier, puis tourner autour, il me semble qu'il y a des gens qui veulent régler ça vite. Il me semble qu'il y a des gens qui veulent régler ça vite. Ça serait le «fun» d'avoir du changement. Ça fait 25 ans, donc on va tourner la page au niveau de certains cours de base. Ce n'est pas mon point de vue, personnellement. Ce n'est pas parce que j'ai questionné la façon dont on a dispensé, dans certains collèges, l'enseignement de la philosophie que, moi, j'ai des troubles avec la philosophie.

Moi, personnellement, je pense que vous avez raison d'affirmer que ce n'est pas bien, bien imaginable de penser qu'on dispenserait une formation de base – puis, au-delà des termes, là; que ce soit de base, générale, de formation fondamentale – sans aucun cours de philosophie. J'ai de la misère, j'ai de la misère à le concevoir. C'est ce que vous avez expliqué dans votre mémoire, c'est très clair. Comme défenseurs acharnés de la «nécessité de», je pense qu'on n'a pas beaucoup de questions. Mais j'en aurais deux qui vont tourner, bien sûr, autour de ça pareil. Et je vous cite, là: «Ce serait donc un leurre de croire que d'autres disciplines sont en meilleure – meilleure que la nôtre, c'est ça que ça veut dire – ou même en aussi bonne position que la philosophie pour contribuer efficacement à la formation fondamentale.»

Je suis un peu de cet avis, mais j'ai des réserves, puis des réserves sérieuses. Alors, là, de deux choses l'une: ou bien on est en mesure de faire taire mes réserves... Puis, moi, ce n'est pas tellement grave, les miennes, mais je voudrais qu'elles soient partagées par la ministre. Alors, supposons qu'elle ait les mêmes réserves, et que vous ne réussissiez pas à faire taire ses réserves, bien, là, je la comprendrais un peu qu'elle puisse éventuellement pencher vers la solution facile de dire: Il y a eu du monde qui a voulu du changement, on fait sauter deux cours de philo, on en fait sauter deux en éducation physique, ça nous permet de dégager de la place pour mettre autre chose, puis l'autre chose, c'est juste parce qu'on a entendu parler vaguement qu'il fallait moderniser.

Je ne serais pas très heureux si c'était ce genre de décision qui était retenu. Ce n'est pas parce qu'on a évoqué la modernité puis la nécessité de s'adapter à des virages qu'il faut prendre n'importe quel virage. Surtout quand j'apprends – moi, ça m'a renversé un peu, là – qu'en 25 ans – vous me jurez ça, là; ce n'est pas que vous avez dit que vous le juriez, mais le ton était presque dans ce sens-là – il n'y a jamais eu d'évaluation systématique de l'enseignement de la philosophie au collégial qui ait été effectuée à ce jour. Puis, donc, ça commanderait au minimum une évaluation avant de virer capot. Pour moi, ça, ce n'est pas de la philo, c'est de la logique. Et je vous comprends. Mais c'est apparenté, la

philosophie et la logique, j'espère.

Première question: Est-ce que vous convenez au moins, au niveau des objectifs, peu importe l'intervenant qui nous donnera les réponses... Vous avez dit, à un moment donné – M. Brouillet, je pense que c'est vous qui avez dit ça. Je pense qu'il y a lieu de revoir les pratiques de l'enseignement. Ça, c'est la façon de faire pour ceux qui sont moins habitués que nous, peut-être, à dedans. Ça, personne ne disconvient qu'il y a des façons de faire qui sont à repolir, à corriger, mais ça sera toujours comme ça, de toute façon. Alors, on peut bien convenir aujourd'hui qu'il y a lieu de serrer la vis un peu plus à ce niveau-là parce que, justement, la philosophie, par définition, ça permet de lever les mains et d'élargir les horizons, puis on fait de la philo.

Alors, moi, je ne veux plus que ça marche de même, pour ce que je peux contrôler. Je ne contrôle pas grand-chose, là, mais, dans les changements que je veux, je ne veux plus qu'on fasse de la philo... Je veux qu'on fasse de la philo, mais la philo que je connais, la philo que je souhaite que les jeunes de demain puis après-demain, pour être adaptés et avoir une formation fondamentale qui a de l'allure, qui a du bon sens, qui corresponde aux mêmes objectifs que vous avez véhiculés... Je veux qu'on resserre les objectifs. Et là je pose la question: Êtes-vous d'accord là-dessus, de resserrer les objectifs pour que la philo à Rouyn-Noranda, puis la philo à Abuntsic, puis la philo à Anqui, puis la philo dans l'Outaouais, ça se ressemble un peu? Êtes-vous d'accord là-dessus? Puis, êtes-vous prêts...

Une voix: ...

M. Gendron: Juste une seconde. Êtes-vous prêts a prendre des moyens très, très, très, très concrets pour parler un peu moins de l'«irremplaçabilité» de l'enseignement de la philo au cégep, de quels moyens on met concrètement en place pour s'assurer qu'on a des objectifs communs puis on va prendre les moyens de les atteindre? Et là vous auriez un allié naturel.

La Présidente (Mme Hovington): Avant votre réponse, j'aimerais avoir le consentement des deux côtés de la Chambre pour qu'on puisse aller au-delà de 13 heures. Selon l'ordre de la Chambre, nous pourrions aller jusqu'à 13 h 10 si on veut respecter le temps dévolu aux deux côtés.

M. Gendron: Oui, oui, 13 h 10, 13 h 15, pas de problème. Vous avez le consentement.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, je vous reconnais.

M. Nadeau: Alors, donc, je commence la réponse et je permettrai à mes collègues de m'épauler dans l'argumentation. Est-ce qu'on est prêt à revoir les pratiques, à contribuer même à ce qu'une évaluation systématique des pratiques de l'enseignement soit faite? Bien sûr. C'est très clair que c'est notre prise de position. On veut y contribuer, et on réclame que les objectifs soient resserrés. C'est évident que ce qu'on réclame va dans le sens de ce que vous dites maintenant, à savoir... On essaie de le dire le plus clairement possible. On parle d'une standardisation des objectifs d'enseignement, ce qui ne va pas contre l'idée importante de l'approche programme. Mais qu'il puisse y avoir, qu'il doive nécessairement y avoir une communauté d'objectifs dans toutes les régions, de toutes les institutions, pour nous, cela va de soi. Et c'est pour ça qu'on va même jusqu'à proposer l'institution d'examens nationaux pour s'assurer – parce que c'est un mécanisme de feed-back, de rétroaction qu'une telle standardisation, une telle homogénéisation soit effectivement maintenue en place.

Sommes-nous prêts à prendre les moyens? Nous sommes prêts à prendre les moyens. Notre problème n'est pas là. Je vais vous retourner la question par une autre question. L'État est-il prêt à prendre les moyens d'implanter les mesures correctives? Quand on dit qu'il n'y a pas eu d'évaluation, on n'invente rien. Il n'y en a pas eu, d'évaluation. Comment ça se fait qu'il n'y en a pas eu? D'une part, parce que ça coûte cher de la faire puis, l'évaluation, ça permet de mettre à jour, à vif les déficiences. Si vous n'avez pas l'intention de les corriger, les déficiences, vous êtes bien mieux de les cacher.

(13 heures)

Nous, on est prêts, on est parfaitement prêts. On vit comme ça. Ça ne nous fait absolument pas peur, les mécanismes d'autorégulation. On sait que c'est comme ça que ça se renforce et on sait que c'est comme ça que les départements de philosophie universitaires au Québec sont devenus ce qu'ils sont. Ils sont beaucoup plus importants qu'ils ne l'étaient il y a 25 ans.

Les mécanismes d'autorégulation sont extrêmement puissants. On est convaincus qu'à la faveur d'une implantation de telles mesures il y aurait un changement important, je pense, au niveau collégial, non pas pour... Je ne dis pas ça pour critiquer ce qui se fait. On pointe beaucoup du doigt les déficiences de cet enseignement-là et on ne va pas suffisamment montrer les choses excellentes qui s'y font. Et il y a d'excellentes choses qui se font. Regardez les publications qu'il y a dans le réseau depuis des années, le nombre de colloques, les nouvelles revues qui sont apparues. Les gens travaillent. On préfère mettre en évidence les difficultés que les bons coups. Josiane, tu veux ajouter quelque chose?

Mme Boulad-Ayoub: Oui, très, très rapidement. Il y a, vous le savez autant que moi, je suppose, le travail de toutes les coordinations, qui n'est pas propre à la philosophie, qui tra-

vaille à justement harmoniser, à coordonner avec les délégués de tous les départements les objectifs. Le regroupement de philosophie au collège vous a fait état dans son mémoire justement du travail de coordination de la philosophie qui s'est dotée d'un organe, d'une revue qui s'appelle **Philosopher**, pour unir. Il est tiré à 600 exemplaires, il est distribué dans tous les collèges, et on essaie de faire l'harmonisation.

Comme je répondais tout à l'heure, il faut du temps. Il y a 25 ans que ces professeurs... Il y a l'histoire des coordinations, les efforts constants de cohésion et d'harmonisation, et c'est bien sûr qu'il faut que ce soit universel, les objectifs, et partagé par les départements. Cependant, je tombe sur la question de l'évaluation. Il faut qu'il y ait un contrôle, sinon les gens continueront, c'est la propension de chaque individu, à faire ce qu'ils veulent.

M. Nadeau: Raymond Brouillet.

M. Brouillet: Alors, rapidement, sur ça, je crois que le fruit est mûr actuellement, les esprits sont prêts. Vous avez vu, dans le rapport de l'association des professeurs de cégep, ils se sont entendus sur une séquence des habiletés intellectuelles, ce qui n'existait pas du tout antérieurement. Il faut tabler sur ça actuellement pour enrichir le cadre, le programme-cadre, la direction, là. Il faut aller chercher ça, enrichir et resserrer ce cadre un peu plus pour que, partout dans l'ensemble des collèges, on puisse être certains que certains objectifs d'habiletés vont être le fait de chacun des plans de cours de chacun des cours. Et, en même temps, ils se sont entendus sur des contenus communs à l'ensemble des cours. Donc, ça va éviter cette dispersion et ça pourra permettre une évaluation plus uniforme et comparative entre les différents collèges et aussi, peut-être, éventuellement, un examen national parce que, si on n'a pas quelque chose de commun à la base au niveau des objectifs et des contenus, c'est quasiment impensable de penser au reste.

Pour terminer mon intervention, on parle de modernité, mais je vais vous dire que la philosophie, c'est peut-être une des disciplines qui devient le plus à la mode actuellement. Si on parle de modernité, ce n'est pas de mettre la philosophie au rancart, c'est de la faire ressurgir des cendres et de la revitaliser. Dans le domaine des sciences actuellement, dans n'importe quelle science, pour les hommes de science, l'ensemble du système des valeurs est remis en question. Tout le monde sent le besoin aujourd'hui de repenser philosophiquement le sens de nos pratiques scientifiques, technologiques, et ainsi de suite. Alors, ce n'est pas faire modernité que de mettre la philosophie à côté, c'est faire anachronisme.

La philosophie, on le sent à l'université... Il y a des programmes entiers en génie, 900 étudiants par année, en génie. L'Ordre des ingénieurs veut implanter un cours d'éthique professionnelle obligatoire pour tous les étudiants. Dans le domaine de la bioéthique, partout, on vient nous voir. Il y a des gens qui sont même dans le domaine du droit; les gens en ont assez, si vous voulez, d'une formation ou d'un droit positif refermé sur lui-même. Ils s'aperçoivent que le droit a une histoire, le droit évolue, le droit repose sur une idéologie, le droit repose sur des valeurs. Les valeurs changent, le droit doit changer. On a révisé les programmes justement pour donner cette dimension un peu plus large de la question du droit. Un cours de philosophie du droit est obligatoire dans la formation des étudiants en droit actuellement.

Et on peut ainsi multiplier et multiplier, si vous voulez, les exemples. La philosophie est à la mode et elle est plus à la mode qu'elle ne l'était dans le passé à cause de ce bouleversement de tout notre système de valeurs par l'accroissement de la recherche scientifique, le pouvoir technologique que l'homme acquiert par ses recherches scientifiques et les dangers que ça pose et les problèmes que ça pose dans la pratique humaine, à quelque niveau que ce soit. Alors, c'est moderne de maintenir la philosophie et de la revitaliser.

M. Gendron: Là, vous êtes convaincant pas mal. Ce n'est pas ça, c'est que, moi, mon point, sincèrement... Est-ce que les profs de philosophie au niveau collégial, selon vous, se regroupent? Je sais qu'il y a certains regroupements au niveau du français et des sciences. J'aimerais ça avoir juste une réponse rapide là-dessus.

Mme Boulad-Ayoub: C'est la Société de philosophie.

M. Gendron: Ça va. Moi, à ma connaissance, c'était oui. Alors, la question – mais je voulais vous faire dire la réalité que vous connaissez mieux que moi – est la suivante: Est-ce que vous avez abordé entre vous, est-ce que vous savez si ça a été abordé entre elles et eux, cette question-là d'essayer d'avoir un petit peu plus d'uniformité dans les objectifs pédagogiques à être atteints par, justement, cette science que, moi, je ne veux pas remettre en question? Mais je trouve qu'il y a trop, pour le moment, de disparités invraisemblables. C'est ce qui fait, d'après moi, que certains gestionnaires de collèges ont probablement indiqué que, compte tenu que c'était très difficile d'avoir des objectifs très serrés, très précis en termes d'atteinte de ces objectifs, il y aurait d'autres disciplines qui pourraient suppléer aux objectifs de formation de base qu'on veut donner à ces jeunes-là. Alors, pourquoi c'est arrivé si, effectivement, vous avez eu l'occasion d'en convenir? Est-ce que ça arrive que ces gens-là, de philosophie, parlent également, dans certains cas, à leurs

représentants syndicaux ou à l'association? Parce que ce n'est pas toujours le même discours qu'on a entendu.

M. Nadeau: À la question que vous posez, s'il y a eu des efforts, je pense que c'est devenu l'effort principal, notamment, de la coordination provinciale des enseignants de philosophie que de se poser la question de l'uniformisation, ce que j'ai appelé la standardisation. Il y a des efforts importants qui ont été faits dans les rencontres scientifiques. Il y a eu des colloques qui ont été consacrés à ça. Il y a des publications qui sont faites là-dessus. Il y a des manuels qu'on publie maintenant. Justement, pourquoi on publie des manuels? Ça a tardé avant que le réseau collégial ne permette à des chercheurs, professeurs, enseignants de mettre au point des manuels. Ça se fait maintenant et, dans la mesure où les moyens sont tranquillement mis en place, on peut penser que l'effort d'uniformisation et le combat contre les disparités délétères, je dirais, va pouvoir se continuer.

Je pense que Josiane Ayoub aurait peut-être des choses aussi précises à ajouter là-dessus.

Mme Boulad-Ayoub: Je ne pourrai que répéter et donner le nom des colloques. Il y en a huit, à ma connaissance, et j'oublie les mini-colloques. Il y a eu je ne sais combien de manuels. Je crois, à ma connaissance, six. En tous les cas, deux au moins par cours et, dans les colloques scientifiques, il y a des ateliers spéciaux qui, depuis le début... Vous savez, moi, je suis venue au Québec il y a peut-être 23 ans, et j'ai été mêlée aussi à la coordination provinciale de philosophie. C'est depuis cet instant que nous avons essayé de resserrer les objectifs et de faire partager le souci de rallier, de donner un enseignement cohérent, etc. C'est un problème, je ne dirai pas de banalités, mais c'est un problème auquel vous vous heurtez aussi dans la vie politique, c'est-à-dire comment articuler. Bien, on a en tête un plan, un modèle. Comment faire obéir, finalement, les gens – ça revient à ça – et que ce soit la loi intérieure qu'ils se sont eux-mêmes donnée?

La Présidente (Mme Hovington): Un complément de réponse?

M. Lepage: Je pense que je vais reprendre une expression de mon collègue Brouillet: Je pense que le fruit est mûr. Il y a, à l'intérieur des enseignants de philosophie des collèges, des tendances conservatrices et des tendances plutôt à aller vers un resserrement de l'évaluation et des objectifs. Je pense que ce serait utopique de penser que l'évaluation va venir de l'intérieur, qu'ils vont la réclamer. Je pense, à un moment donné, qu'il y a des forces qui sont en opposition et qu'il faut une intervention politique. Je pense que vouloir diminuer, dans un tel contexte, le rôle, surtout la portée... Ce n'est pas tellement la défense des quatre cours de philosophie que de défendre la portée de la réflexion philosophique sur l'ensemble de l'enseignement. Je pense que la bonne solution, c'est de dire: La discipline en vaut la peine. Prenons les mesures pour qu'elle s'exerce dans de bonnes conditions, pour qu'elle s'enseigne dans de bonnes conditions et qu'elle joue le rôle qu'elle doit jouer, c'est-à-dire un rôle de formation fondamentale.

(13 h 10)

M. Gendron: Je sais bien qu'il y a le temps, mais je voudrais poser une autre question, et ça va être tout. Vous semblez très ouvert à l'évaluation, et là je vous cite rapidement: les manuels, les programmes, les unités. On doit évaluer. Le moment est venu. Par contre, là, vous venez presque de le dire, il va falloir qu'il y ait une évaluation externe également. C'est ce que je viens d'entendre. La question que je pose: Au-delà de la responsabilité – puis je le dis comme je le pense – négligente du système – et incluez par là autant les institutions que l'État québécois – il n'y a rien qui l'empêchait d'être plus exigeante et plus mordante quant à la nécessité d'évaluation. D'ailleurs, il faut le rappeler, c'est la même ministre qui disait, à un moment donné: Écoute, je ne sais même pas les diplômes que je sanctionne. En tout cas, moi, je ne l'aurais pas dit ou j'aurais fait quelque chose. Bon. Mais, là...

Une voix: ...

M. Gendron: En tout cas, ça a été repris. Elle a dit: Je ne peux pas sanctionner les diplômes qui sont émis parce qu'il n'y a pas assez d'évaluation. Mais vite, vite, je vais vous avoir votre commentaire, c'est: si vous êtes d'accord pour en faire sur tout, comment ça se fait qu'à l'intérieur de certaines instances des collèges ou universités on n'ait pas réussi à développer quelques pratiques et mécanismes qui utiliseraient un peu mieux cette grande ouverture des concernés pour s'assurer qu'effectivement on fasse plus d'évaluation? Parce que je suis aussi renversé que vous de vouloir constamment faire des changements, mais un peu gratuitement, un peu à la mode, parce qu'on n'a pas vraiment les données scientifiques sur lesquelles on pourrait s'appuyer puis dire: Voilà ce que ça a donné pendant 25 ans, tels objectifs pédagogiques; on les a ratés puis on les a ratés pour telle et telle raison puis, en conséquence, on ne peut plus faire ça. Voilà pourquoi on change d'orientation. C'est ça que ça donne, l'évaluation. Mais avez-vous un peu d'éléments à nous suggérer? Pourquoi il ne s'en fait pas plus puis il n'y a pas eu plus d'ouverture pour en faire?

M. Nadeau: Je vais vous donner une réponse qui vaut ce qu'elle vaut: parce que ça coûte cher. Ça coûte cher de faire de l'évaluation

Demandez-vous pourquoi l'État n'a pas pris, jusqu'à présent, plus de précautions pour faire en sorte que le niveau de diplomation des professeurs de cégeps soit plus élevé. Il y a une des réponses qui va vous venir à l'esprit tout de suite. Est-ce que, d'après vous, ça coûte plus cher de payer un prof qui a un bac ou un prof qui a une maîtrise?

M. Gendron: Ah, je le sais. Je le sais qu'il coûte plus cher.

M. Nadeau: Hein? Bon. Alors, on peut continuer comme ça. Est-ce qu'on ne devrait pas favoriser aussi, dans les mécanismes d'embauche, la possibilité pour un cégep d'embaucher, en supposant que toutes choses soient égales par ailleurs... Qu'on ait un bachelier, un maître et un docteur, qu'il embauche le docteur s'il est prêt à faire de l'enseignement au collège. On ne le prend pas. Je peux vous raconter des situations où, de manière systématique, on tasse de côté les plus diplômés.

M. Gendron: Mais, rapidement, dans la résistance interne, il n'y a pas de coût à ça. Dans toute résistance interne que vous connaissez, pour ne pas en faire, d'évaluation, ça n'a rien à voir avec le coût.

M. Nadeau: Non. Le message du système... C'est une question systémique dont on parle; on parle d'évaluation systémique. Le message n'est pas venu du système. Pas plus pour la philosophie que pour autre chose, d'ailleurs. On n'avait pas la mentalité à l'évaluation. Ce n'est pas que les gens étaient farouchement contre ou s'opposaient à la faire, mais je ne pense pas que ça vienne spontanément des gens, ça.

Mme Boulad-Ayoub: Une autre petite question.

M. Nadeau: Il faut que le message vienne de quelque part, je pense. Josiane, tu veux dire quelque chose?

Mme Boulad-Ayoub: Non, mais c'est simplement une explication, comme chez les historiens, des mentalités. Quand les cégeps ont-ils été créés et pourquoi? Ça venait remplacer, en tous les cas au niveau de la philosophie, la philosophie thomiste, la philosophie unitaire, l'esprit de contrôle, le monolithisme et tout ce que vous voulez. Alors, ils ont misé sur le pluralisme, ils ont misé sur la liberté. Bon ou mauvais, c'est ça, la constatation que l'historien peut faire, ou le sociologue, des mentalités qui étaient rétives à toute espèce de contrôle ou à toute espèce d'évaluation. Maintenant, les mentalités ont changé. À force de tomber dans la gabegie, dans le désordre, on ressent le besoin d'ordre et de despotisme éclairé. Alors, pourquoi pas?

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup. Alors, je comprends qu'il serait... On vous entendrait jusqu'à 22 heures, mais vous comprendrez que nous devons suspendre jusqu'à 13 heures. Mais, en conclusion, j'aimerais peut-être entendre l'adjoint de la ministre.

M. Hamel: Merci, Mme la Présidente. Alors, les nombreux commentaires et témoignages que nous avons entendus en commission, remettant en question la pertinence de la philosophie, vous ont permis de défendre avec une très profonde conviction l'«irremplaçabilité» de la philosophie. Alors, je vous remercie, et sûrement que ces échanges nous seront fort utiles.

Mme Boulad-Ayoub: Si vous permettez, Mme la Présidente, j'aimerais vous laisser sur une anecdote; ça va peut-être égayer votre dîner.

La Présidente (Mme Hovington): Sûrement.

Mme Boulad-Ayoub: Ha, ha, ha! Au niveau de l'«irremplaçabilité» mais surtout sur l'impact d'un enseignement philosophique et l'idée même du cégep sur la formation des citoyens, de tout le monde. Quand nous sommes arrivés, au bout de quelque deux ans, je voulais remplacer mes chaussures. Je suis allée dans un magasin de chaussures et, là, j'hésitais devant le choix et j'ai demandé à la jeune vendeuse: Mais que pensez-vous? Je prends cette paire ou cette paire? Alors, la jeune vendeuse m'a dit: Madame, exercez votre libre arbitre. Alors, je lui ai dit: Mais, enfin, comment connaissez-vous cette notion?

La Présidente (Mme Hovington): Ha, ha, ha! Non!

Mme Boulad-Ayoub: Elle a dit: Madame, j'applique dans mon métier de tous les jours ce que j'ai appris en philosophie au cégep. Malheureusement, ce n'était pas le cégep où j'enseignais.

Des voix: Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Hovington): Je voudrais bien savoir si vous avez pris les deux paires.

Des voix: Ha, ha, ha!

Mme Boulad-Ayoub: J'ai exercé mon libre arbitre, c'est-à-dire ma fantaisie, et j'ai acheté les deux.

Des voix: Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup. Alors, la commission suspend ses travaux jusqu'à 15 heures cet après-midi.

(Suspension de la séance à 13 h 16)

-I

ÉCHOS DU CEPH

LE SONDAGE DU CEPH SUR LES PROFILS PHILOSOPHIQUES ET PÉDAGOGIQUES DES PROFESSEURS DU COLLÉGIAL

Jean-Maurice Lamy

Comité pour l'enseignement de la philosophie

22/3/93

Dix-sept établissements ont répondu à l'invitation du Ceph, lequel voulait avoir une idée des profils philosophiques et pédagogiques des professeurs de philosophie du collégial, en plus d'un inventaire des publications. Si les résultats avaient été disponibles au moment de la commission parlementaire sur l'avenir des cégeps, ils auraient mérité d'être exploités. Les professeurs de philosophie peuvent se targuer de faire bonne figure parmi les représentants du «capital-lettres» oeuvrant dans les collèges. Puisque le bon combat en faveur de la philosophie se poursuit, les données obtenues par le Ceph pourraient fournir quelques munitions.

Détenteurs de doctorat ou de maîtrise en philosophie comptent ensemble pour 72% des 212 répondants, soit 15 et 57% respectivement.

Résultat plutôt réjouissant, dont ne se réjouirait pas outre mesure, est-il vrai, l'un des invités du colloque de janvier sur la philosophie: à son avis, tous les professeurs de philosophie du collégial devraient détenir au minimum une maîtrise. Cette opinion n'a pas fait l'unanimité. On a fait valoir l'importance de la composante pédagogique: un bon pédagogue muni d'un bac peut faire de l'excellent travail.

Autre résultat qui ne manque pas d'intérêt, concernant justement la composante pédagogique: une centaine des répondants ont fait des études en pédagogie. Sur ce nombre, deux doctorats, dix maîtrises, onze bacs, vingt-huit certificats, sept diplômes de Performa; une quarantaine ont suivi des ateliers de Performa non sanctionnés par un diplôme. A quoi il faudrait ajouter la réflexion pédagogique qui se fait dans les départements, comprenant par exemple l'examen et l'approbation des plans de cours, quand ce n'est pas la confection de plans de cours communs, et des activités pédagogiques de type informel dans diverses régions, comme celle du Griph (Groupe informel de philosophie) et du Ceph. S'il y eut une époque où la pédagogie n'a pas reçu l'attention qu'elle méritait, cette époque est révolue. S'il s'en trouve encore pour colporter des histoires d'horreur pédagogique, il faudrait, avant de partager leur indignation, vérifier les faits, y compris le contexte, et en proposer éventuellement une interprétation positive, sans exclure pour autant la possibilité d'accidents de parcours. Les professeurs de philosophie sont capables d'autocensure.

Les résultats du sondage ont été consignés dans une banque de données, ce qui facilitera une éventuelle mise à jour annuelle. L'idéal serait d'en venir à un tableau complet ou quasi complet. On y trouverait, le cas échéant, des munitions pour nous défendre. Car, quelle que soit l'issue de la bataille en cours, même si nous ne devions connaître ni «big crunch» ni ratatinement, il faudrait nous attendre à d'autres assauts. La philosophie a un quelque chose d'intempestif qui en agacera toujours plus d'un. Hélas! tous ne partagent pas le sentiment du vice-président de TVA, cité lors du colloque de janvier, selon qui la lecture d'un rapport financier est un jeu d'enfant pour quiconque s'est escrimé sur l'introduction de la Phénoménologie de l'esprit.

PRÉPARATION DES PROFESSEURS DE PHILOSOPHIE DU COLLÉGIAL

L'un des dossiers du Ceph a

trait aux liens entre la formation philosophique donnée à l'université et l'enseignement de la philosophie au collège. Diverses pistes ont été explorées, dont, par exemple, la possibilité d'une maîtrise en sciences de l'éducation selon un programme qui ferait une large place à la didactique de la philosophie. Un groupe a même vu le jour qui avait pour objectif de faire des propositions de programme en sciences de l'éducation adapté à l'enseignement de la philosophie. Diverses circonstances ont malheureusement amené la dissolution de ce groupe.

Dans l'immédiat, les membres du Ceph invitent les représentants des départements de philosophie au sein du CA de la SPQ à faire en sorte que des cheminements soient aménagés à l'intention des étudiants se destinant à l'enseignement de la philosophie dans les cégeps. On pourrait former des groupes de travail, réunissant professeurs d'université, professeurs de collège et étudiants en philosophie, qui s'emploieraient à mettre au point des formules d'enseignement et du matériel, tels des instruments d'évaluation, pour les cours du collégial. Sans doute la présence de représentants des Sciences de l'éducation serait-elle également souhaitable.

NOUVEAUX DÉBOUCHÉS POUR LES DIPLÔMÉS DE PHILO ?

Un autre dossier du Ceph concerne la présence de diplômés de philosophie, moyennant une qualification légale, au primaire et au secondaire. La philosophie existe au primaire: nous l'avons rencontrée, sous les espèces de la «philosophie pour enfants». Des portes se sont même entrouvertes au secondaire. Dans ce contexte, une nouvelle organisation vient de voir le jour: l'Association québécoise de la philosophie pour enfants. Il vaut la peine d'explorer les possibilités de ce côté. Bon nombre de diplômés seraient assurément prêts, moyennant une formation psychopédagogique à cet effet, à enseigner au primaire ou au secondaire. Il faut appeler de nos voeux le foisonnement des «communautés de recherche», si chères à Lipman et qui ont fait leur preuve comme ferment pédagogique. ♦

RÉSULTATS DU SONDAGE DU CEPH AUPRÈS DES DÉPARTEMENTS DE PHILOSOPHIE

DIPLÔMATION EN PHILO

Numéro de l'institution	Doctorat En philo.	Maîtrise En philo.	Licence En philo.	Bacc. En philo.	Total des Répondants
1	4	14	2	5	25
2	2	1	1	2	6
3	4	16	0	4	24
4	3	12	1	0	16
5	2	4	1	3	10
6	1	6	0	0	7
7	2	0	0	1	3
8	5	11	1	1	18
9	1	5	4	1	11
10	1	4	3	1	9
11	1	2	0	3	6
12	2	6	6	6	20
13	2	5	0	3	10
14	0	11	1	8	20
15	0	4	0	1	5
16	1	12	0	0	13
17	1	7	0	1	9
Total	32	120	20	40	212
%	15	57	9	19	100

Congrès de l'Acfas 1993

Programme de la section

PHILOSOPHIE

Mardi 18 mai au vendredi 21

Responsable : Jean-Claude SIMARD, Collège de Rimouski

acfas

MARDI, 18 mai

Communications libres
Philosophie française du XXe s.

Président : Guy Rancourt, Collège de Rimouski

9 h 00 Yvan MORIN, Université d'Ottawa

"Il me semble que je vois" : l'énoncé cartésien et la lecture de Henry

9 h 40 Marie-Andrée CHARBONNEAU, U. de M.

Phénomène et structure chez le premier Lacan

10 h 20 Pause

10 h 40 Pierre DESPRES, Collège Montmorency

La déconstruction du concept de don et la question éthique

11 h 20 Mario DUFOUR, UQAM/ École des Hautes Études en Sc. Sociales (Paris)

Une pensée de la responsabilité. Problèmes de subjectivité dans la déconstruction

Communications libres
Rationalité, méthodologie et société

Président de séance : J. Nicolas Kaufmann, UQTR

14 h 00 André LACROIX, London School of Economics

L'actionnalisme au service de l'économisme méthodologique

14 h 40 Etienne BEBBE-NJOH, Université de Yaoundé

Rationalité scientifique et relativisme culturel : le cas des cultures africaines traditionnelles

15 h 20 Pause

15 h 40 Marc AUDET, Université Laval

Comités d'éthique et droit : perspective habermassienne

16 h 20 Richard FOURNIER, Gouvernement du Québec

L'évaluation comme genre de connaissance : la société en tant que sujet épistémique ?

Communications libres
Logique et épistémologie des sciences

Président de séance : Robert Nadeau, UQAM

14 h 00 François-Michel DENIS, Collège de Rimouski

La "logique interne" du dernier théorème de Fermat

14 h 40 François LEPAGE,U. de M.

Probabilités, mondes possibles et imagerie

15 h 20 Maurice GAGNON, Université de Sherbrooke

Aristote et Leibniz sur l'espace et le temps

MERCREDI, 19 mai

Colloque de la section PSOTHI et du GRI-UQAM

ENTRE SCIENCE ET VERTU :

Le débat sur l'orientation de l'instruction publique sous la Révolution et ses antécédents philosophiques

Communications

Président : François Lepage, U. de M.

9 h 00 Jean-Paul DE LAGRAVE

Mot de bienvenue et présentation

9 h 10 Madeleine FERLAND, Philosophie, Collège Montmorency

Helvétius et d'Holbach.

Un bonheur fondé sur la morale et l'éducation

9 h 45 Serge LEROUX, Histoire, UQAM

Le contexte politique et institutionnel propre au débat sur l'orientation de l'instruction publique sous la Révolution

10 h 20 Pause

10 h 35 Josiane BOULAD-AYOUB, Philosophie, UQAM

Cette indépendance de la raison sans laquelle l'ardeur n'est qu'une passion et non une vertu»...

(Rapport de Condorcet sur l'organisation générale de l'instruction publique, avril 1792)

11 h 10 Michel GRENON, Histoire, UQAM,

L'instruction publique, source de lumière et de vertu

(Rapport de Romme sur l'organisation générale l'instruction publique, décembre 1792)

Présentations d'ouvrages

Président de séance : Jean-Paul de Lagrave, historien

13 h 30 Jean-Paul DE LAGRAVE

Mot de bienvenue et présentation

13 h 40 Josiane BOULAD-AYOUB, Philosophie, UQAM

Principaux Rapports et projets de décrets.

Les comités de l'instruction publique sous la Révolution

(Cahiers "Recherches et théories", S20, S21, S22)

14 h 10 Jean-Paul DE LAGRAVE, historien

Condorcet (Lekton, 4) ;

Lettres sur la sympathie

de Sophie de Grouchy, marquise de Condorcet

(Cahiers "Recherches et théories", S24)

14 h 40 Michel GRENON, Histoire, UQAM

L'acculturation (Lekton, 3)

Communications libres

Président de séance : J. Nicolas Kaufmann, UQTR

9 h 00 Yvan MORIN, Université d'Ottawa

Le rapport de la raison à l'affectivité et à l'être chez Alquié

9 h 40 Luc FAUCHER, UQAM

Wittgenstein, les concepts de la psychologie et l'éliminationnisme

10 h 20 Pause

10 h 40 Jean-Luc GOUIN, Université Laval

L'intelligence de l'histoire chez Hegel

11 h 20 Michel ROBERT, Collège du Vieux Montréal

Le retour du "Beau" en musique contemporaine?

TABLE RONDE

Spinoza, le temps et l'éternité

(A propos du livre V de l'Ethique)

Présidente de séance : France Giroux, UQAM

13 h 30 Roch BOUCHARD, Université d'Ottawa

14 h 05 Patricia IVAN, Université d'Ottawa

14 h 40 Robert MISRAHI, Université de Paris-III

15 h 30 **ASSEMBLÉE GÉNÉRALE de la Société de philosophie du Québec**

JEUDI, 20 mai

Communications libres et présentation d'ouvrage

Philosophie du langage

Président de séance : Robert Tremblay, C. du Vieux-Mtl

9 h 00 Vance MENDENHALL, Université d'Ottawa

S'excuser, se faire une raison et donner une raison : suites d'une relecture de J.L. Austin

9 h 40 Marie BELLEMARE, Université d'Ottawa

La teneur réelle de la règle constitutive de langage et ses implications éthiques

10 h 20 Pause

10 h 40 Martin MONTMINY, UQAM

Les deux dogmes de l'empirisme et le holisme

11 h 20 Claude ST-LAURENT, Collège F.-X.-Garneau

Présentation de l'ouvrage de Claude Panaccio (UQTR): Les mots, les concepts et les choses.

La sémantique de Guillaume d'Occam et le nominalisme aujourd'hui,suivie d'une réplique de l'auteur

SYMPOSIUM

organisé dans le cadre des activités du groupe de recherche FCAR

"Rationalité et sciences humaines"

RATIONALITE ET THEORIE DE L'EVOLUTION : CONVERGENCE OU DIVERGENCE ?

Président de séance : Maurice Gagnon, Université de Sherbrooke

9 h 00 Robert NADEAU, UQAM

Mot de bienvenue et présentation

9 h 10 Paul DUMOUCHEL, UQAM

Évolution des règles et des conventions

9 h 35 Pierre OUELLETTE, Université de Montréal,

Probabilités, théorie des jeux et évolution

10 h 20 Pause

10 h 35 Daniel MARY, UQAM

Rationalité et épistémologie évolutionniste

11 h 10 René-Pierre LE SCOUARNEC, UQAM

L'évolution de la science et la rationalité scientifique

Président de séance : Michel Seymour, U. de M.

13 h 30 J. Nicolas KAUFMANN, UQTR

La rationalité comme disposition psychologique: un produit de l'évolution

14 h 10 Maurice LAGUEUX, Université de Montréal

Rationalité et sélection naturelle en économie

14 h 50 Robert NADEAU, UQAM

Modèle économique et explication fonctionnelle

15 h 30 Pause

15 h 45 Jocelyne COUTURE, UQAM

Sélection rationnelle

16 h 25 Denis FISETTE, UQAM

Interprétation radicale, rationalité et évolution

17 h 05 Daniel LAURIER, Université de Montréal

Fonction, finalité et intentionalité

TABLE RONDE

organisée par le département de philosophie du Collège de Rimouski :

PHILOSOPHIE ET POLITIQUE : UN MARIAGE DE RAISON ?

Président de séance : Bruno Leclerc, Collège de Rimouski

13 h 30 François DESJARDINS, Collège de Rimouski

Le rejet du politique et la dissolution des universaux

14 h 00 Yvan LEVESQUE, Collège de Rimouski

Peut-on faire une lecture "inactuelle" du présent?

14 h 30 Pause

14 h 40 Jean-Claude SIMARD, Collège de Rimouski

Le nazisme de Heidegger : pour une nouvelle interprétation

15 h 10 François-Michel DENIS, Collège de Rimouski

La méta-morale ou l'essence de la démocratie

Communications libres
Platon

Président de séance : Michel Robert, C. du Vieux-Mtl

16 h 00 Pierre-Alexandre TORDJMAN, Université de Paris-8-Vincennes

Penser la singularité philosophique des textes aporétiques de Platon

16 h 40 Louis-André DORION, U. de M.

La misologie de Platon

VENDREDI, 21 mai

SYMPOSIUM
RATIONALITE ET THEORIE DE L'EVOLUTION : CONVERGENCE OU DIVERGENCE ?

(suite)

Président de séance : Claude Panaccio

9 h 00 Daniel M. Weinstock, U de M.

Naturalisme et conséquentialisme

9 h 40 Lukas K. Sosoe, U. de M.

Rationalité comme historicité : Rehberg, Burke ou Kant

10 h 20 Pause

10 h 40 Bruce F. Toombs, Université de Montréal

Deux formes d'historicisme

11 h 20 Myriam JEZEQUEL-DUBOIS, U. de M.

La justice entre les générations et le problème de la stabilité dans A theory of Justice de John Rawls

Communications libres
Politique et philosophie

Présidente de séance : Josiane Ayoub, UQAM

9 h 00 André DUHAMEL, UQAM

L'idée de démocratie cosmopolitique : idéal ou idéologie ?

9 h 40 Jacques AUMETRE, UQAM

Progrès indéfini dans l'impasse de la démocratie libérale - le problème moderne de la représentation

10 h 20 Pause

10 h 40 France GIROUX, Sc.s de l'éducation, UQAM

La critique du pluralisme

11 h 20 Guy BOUCHARD, Université Laval

John Locke : Du "Patriarcalisme" au patriarcat

Autres colloques

Outre les activités régulières de la Société de philosophie du Québec, les colloques suivants sont susceptibles d'intéresser les philosophes qui participent au congrès annuel de notre organisme :

- «Quels fondements ? Pour quelle morale ?»

- «Le don d'organes.»

- «L'histoire et l'annalistique : vérités et mensonges. L'Organon d'Aristote et ses commentateurs. Les Anciens et la Méditerranée.»

- «Cinéma et temporalité.»

- «L'éthique : un objet d'étude ou une forme d'engagement ?»

- «Les chercheurs, l'éthique et l'expérimentation animale : une union libre ?» ♦

Colloque

Former un nouveau peuple ? Pouvoir, Éducation, Révolution.

15,16 et 17 avril 1993

Frais d'inscription : 30 $, 15 $ (Étudiant)

Jeudi 15 avril 1993
Pavillon Judith-Jasmin
Salle des Boiseries
J-2805
de 9 h à 18 h

Le Vendredi 16 avril
et le samedi 17 avril 1993
Pavillon Athanase-David
DR-200
de 9h à 18 h

Film

«Condorcet, un homme des lumières»

Vendredi 16 avril 1993

D'après le livre d'Élisabeth et Robert Badinter
«Condorcet, un intellectuel en politique»; scénario et dialogues d'Élisabeth Badinter et Pierre Barillet.
Présentation par Jean-Paul de Lagrave.
Pavillon Athanase-David
Salle RD-200
(Entrée libre)

Tribune libre

Jean-Maurice Lamy

Professeur de philosophie
Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec

Monsieur Luc Thériault
Directeur
Bulletin de la SPQ
Cher Collègue,

Un de nos collègues a mis en doute la pertinence de mon propos sur la rhétorique générative par rapport aux cours de philosophie. Comme il est vraisemblable que d'autres opinent dans le même sens, une justification s'impose. Je signalerai en premier lieu que je destinais primitivement mon article à un lectorat plus diversifié que celui du bulletin de la SPQ, d'où nombre d'exemples à contenu non philosophique.

Même si l'argument d'autorité est le plus faible de tous, je ferai appel à A.P. Martinich qui, dans Philosophical Writing, propose des exercices de fusion de phrases simples en phrases complexes, étant bien entendu que l'on peut retrancher ou ajouter des mots, la seule contrainte étant de livrer la même information. En voici deux exemples. (1) «L'utilitarisme est une théorie. Cette théorie concerne l'éthique. Cette théorie a un principe. Ce principe est qu'on devrait assurer le plus grand bien au plus grand nombre. John Stuart Mill est l'auteur de ce principe.» (2) «Platon est un auteur. Platon a écrit le Phédon. Le Phédon traite de l'âme. Platon soutient que l'âme est immortelle.» Pourquoi s'interdire de donner de tels exercices, de peur par exemple de marcher sur les plates-bandes des professeurs de français? Pour ma part, je fais un pas de plus: je demande aux élèves de schématiser leurs phrases complexes selon la méthode de la rhétorique générative.

Personne ne contesterait, me semble-t-il, l'application de la méthode en question à l'analyse logique. Or il se trouve que les textes philosophiques font appel à tous les genres, l'argumentation cohabitant par exemple avec des définitions ou des classements. Pourquoi ne pas exploiter la polyvalence d'un outil permettant d'analyser toute espèce de texte, argumentatif ou non? Cela n'empêche en rien d'utiliser également les diagrammes sagittaux à la Beardsley.

Il me reste à signaler que les aléas de la mise en page ont altéré malencontreusement certains passages de mon article. Ainsi aurait-il fallu, dans le premier exemple d'analyse, p. 43, aligner tous les éléments de rang 2. La structure hiérarchique de la mini-dissertation, p. 48, aurait dû être mise en évidence visuellement au moyen de décalages et d'alignements. Il est vrai que le grand nombre de spécimens reproduits correctement aura permis au lecteur de se faire une bonne idée de la rhétorique générative.

Merci encore, cher Collègue, et félicitations pour ce numéro de l'automne 1992.

Janvier 1993 ♦

Lekton

Lekton propose chaque année un volume comportant deux numéros ayant chacun leur thème propre. Revue interdisciplinaire sous l'égide du département de philosophie de l'UQAM, son objectif est de favoriser échanges et débats dans le domaine de la philosophie et des sciences humaines au sein de la communauté scientifique. l'publication destinée à la réception et à la discussion des questions théoriques fondamentales et des problématiques nouvelles, elle s'adresse au large public des diverses disciplines que sont la philosophie, l'histoire, la sociologie, les sciences politiques, l'histoire de l'art et les lettres.

Déjà parus :

Volume I (1990-1991)

N° 1 : *Wittgenstein*, sous la direction de François Latraverse

N° 2 : *Justice distributive*, sous la direction de Jocelyne Couture

Volume II (1992)

N° 1 : *Daniel C. Dennett et les stratégies intentionnelles*, (avec un texte inédit de D. Dennett) sous la direction de Denis Fisette

N° 2 : *L'acculturation*, sous la direction de Michel Grenon

À paraître

Volume III (1993)

N° 1 : *Condorcet*, sous la direction de Jean-Paul de Lagrave

N° 2 : *Former un nouveau peuple ? — Éducation, pouvoir et Révolution* (Actes du Colloque d'avril 1993 tenu à l'UQAM), sous la direction de Josiane Boulad-Ayoub

Spécial d'abonnement

La revue **Lekton** a un besoin impérieux de votre soutien, car pour obtenir le statut de revue « permanente », elle a besoin de 200 abonnements pour 1993. Ce n'est qu'à cette condition qu'elle survivra et pourra une fois pour toutes respirer.

Pour tout abonnement au volume III (printemps et automne 1993), effectué avant le 30 avril 1993, vous recevrez en prime le N° 2 du volume II, *L'acculturation*.

REVUE INTERDISCIPLINAIRE DU DÉPARTEMENT DE PHILOSOPHIE DE L'UQAM

Prix du nº : $ 10
Prix de l'abonnement (2 numéros) : $ 17
Prix étudiant (2 numéros) : $ 12

Expédiez à: **Presses de l'Université du Québec**
C.P. 250, Sillery, Québec
G1T 2R1
Tél : 657-3551, poste 2860

Lekton

☐ VOL I, N°1 : WITTGENSTEIN (PRINTEMPS 1990)
☐ VOL I, N°2 : JUSTICE DISTRIBUTIVE (HIVER 1991)
☐ VOL II, N°1 : DANIEL DENNETT (HIVER 1992)
☐ Veuillez m'expédier le (s) vol. n°:

☐ Veuillez m'abonner: 2 n°s Prix

☐ Chèque ☐ Mandat postal / ☐ Mastercard
☐ Visa n°

Signature

☐ VOL II, N°2 : L'ACCULTURATION (AUTOMNE 1992)
☐ VOL III, N°1 : CONDORCET (PRINTEMPS 1993)
☐ VOL III, N°2 : FORMER UN NOUVEAU PEUPLE ? (AUTOMNE 1993)

Nom :
Adresse :
Téléphone

Quantité :
Total :

SOCIÉTÉ DE PHILOSOPHIE
DU QUÉBEC

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

SPQ # ☐

Attention ! Votre adhésion à la SPQ doit être renouvelée le

FORMULAIRE D'ADHÉSION 1993

Important : cette adhésion vous donne droit au *Bulletin* de la SPQ et à la revue *Philosophiques*. Veuillez compléter.

Si certaines informations sont inexactes ou ne figurent pas au formulaire, veuillez les inscrire en caractères d'imprimerie

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

STATUT (veuillez cocher)

◊ **MEMBRE ORDINAIRE** : personne détenant un diplôme ou poursuivant des études universitaires en philosophie
Un tarif régulier de 40$ ◊ pour 1 AN ; de 70$ ◊ pour 2 ANS ; de 90$ ◊ pour 3 ANS
Un tarif étudiant de 20$ ◊ pour 1 AN ; de 35$ ◊ pour 2 ANS ; de 45$ ◊ pour 3 ANS

◊ **MEMBRE ASSOCIÉ** : personne intéressée aux buts de la Société
Un tarif régulier de 40$ ◊ pour 1 AN ; de 70$ ◊ pour 2 ANS ; de 90$ ◊ pour 3 ANS
Un tarif étudiant de 20$ ◊ pour 1 AN ; de 35$ ◊ pour 2 ANS ; de 45$ ◊ pour 3 ANS

◊ **MEMBRE INSTITUTIONNEL** : département, centre de recherches, groupe, société, etc.
Un tarif institutionnel de 60$ ◊ pour 1 AN ; de 105$ ◊ pour 2 ANS ; de 135$ ◊ pour 3 ANS

DUREE DE L'ADHESION **(Veuillez joindre un chèque ou un mandat à l'ordre de la SPQ)**

◊ 1 an ◊ 2 ans ◊ 3 ans Montant inclus : ☐

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

Veuillez noter que l'Assemblée générale de la SPQ est susceptible de réviser les frais d'adhésion à son assemblée annuelle. Il est possible de renouveler avant échéance, mais il est interdit de cumuler plus de trois années d'adhésion.

Je désire adhérer à la Société de philosophie du Québec pour la période indiquée.

date **signature**

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