

Maintenant

VALOIS, GILLES
41 RUE TROTTIER
DOLLARD DES ORMEAUX
QUE.

17020 31-12-69

NUMÉRO 89



LA PHILOSOPHIE
POUR TOUS
AU CEGEP

NÉCESSITÉ
OU
PERTE DE TEMPS?

LE BILL 56

UN DUR COUP
À LA RÉFORME SCOLAIRE

"Pour adultes seulement" à CKVL

OCTOBRE 1969 — 75 CENTS

SIGNES du MOIS

LA FIN DU COUPLE PRÊTRE-LAÏC?

Est-il profitable à notre théologie actuelle du presbytérat de continuer à s'exprimer en termes de "sacerdoce", "prêtre", "prêtrise"? Dans le nouveau contexte de la sécularisation qui fait éclater les communautés chrétiennes traditionnelles, ne faut-il pas accepter franchement le pluralisme des communautés et assurer en même temps un pluralisme du service ministériel et de la formation des ministres? Le prêtre possède-t-il en lui quelque chose de spécial ou peut-on le défénir adéquatement par sa seule fonction? Voilà quelques-unes des questions posées par des groupes de travail au congrès de la Société canadienne de théologie tenu à Ottawa, à la fin d'août.

Un congrès honnêtement ouvert.

Pour un observateur de l'extérieur ou un nouveau participant non-initié, les effectifs du congrès pouvaient sembler poser un défi à l'objectivité et à l'ouverture d'esprit. Une société de théologie ne regroupe-t-elle pas chez nous une majorité de professeurs de séminaires, clercs directement engagés dans la continuation de l'espèce? Comment poser des questions radicales sur la nature et l'avenir d'une condition dans laquelle on est soi-même si personnellement impliqué? Certes il y avait là un défi dur à soutenir et le climat particulièrement attentif du congrès à certains moments clefs de la discussion reflétait bien la situation très particulière de la plupart de ses membres. Mais dans l'ensemble, il faut reconnaître que la distinction clerc-laïc n'a pas tellement joué et que c'est en *théologiens* que les participants se sont mis à la tâche avec ouverture et rigueur d'esprit.

Un chrétien comme un autre?

Le prêtre que tout le monde connaît est en train de devenir un homme comme tous les autres. Il a perdu, morceau par morceau, son habit distinctif. On lui a retiré une à une les fonctions qu'il exerçait officiellement ou officieusement dans la société civile. Il n'a plus le privilège de mettre fin aux débats publics avec autorité. Qu'il se mette à travailler pour gagner sa vie et qu'il se marie, et il aura disparu. Il sera devenu un homme comme un autre. Est-ce à dire qu'il sera du coup devenu *un chrétien comme un autre*? Ou se situe le spécifique du prêtre?

Dans la continuité des apôtres

Les théologiens canadiens n'ont pas l'air de s'inquiéter outre mesure du processus de sécularisation qui affecte et affectera de plus en plus le rôle sacerdotal. Le mariage du prêtre, par exemple, n'a même pas soulevé de questions. On a plutôt tenté de comprendre le sens de ce service dans l'Eglise. Et là-dessus deux tendances ont trouvé à s'exprimer.

Selon la première, plus classique, le prêtre a pour signification de continuer, par sa participation au sacerdoce épiscopal, la mission confiée par Jésus aux apôtres (et à leurs successeurs) d'annoncer avec autorité l'Evangile, de régir la communauté et d'être des médiateurs sacramentels entre Dieu et les fidèles dans la liturgie. Cette mission de la hiérarchie s'exerce au profit d'une Eglise qui est décrite comme ayant besoin d'une pareille médiation pour avoir un plein accès à la vie de l'Esprit.

Dans la continuité de la communauté

La seconde tendance, moins traditionnelle et minoritaire au congrès, propose de découvrir la signification du prêtre non pas dans sa continuité juridique avec les apôtres, mais bien dans sa continuité avec l'Eglise toute entière. La communauté des baptisés possède en elle l'Esprit qui lui permet d'annoncer l'Evangile, d'agir dans l'histoire pour l'orienter vers la réalisation du Règne de Dieu et enfin de célébrer sacramentellement le Père de Jésus par son culte de louange. Tous les fidèles ont ce pouvoir. Le prêtre se distingue uniquement en ceci qu'il assume, à cause de ses qualités et de ses dons spirituels, à cause aussi de l'appel de la communauté qui se rend visible finalement par l'imposition des mains, le service de l'animation de sa communauté pour que la vie de l'Esprit présent en elle croisse dans l'unité plutôt que dans la divergence.

Est-ce la fin du couple prêtre-laïc?

Le débat théologique s'est donc ouvert et il connaîtra sûrement des prolongements dans les discussions à venir. On a voulu soumettre les pièces du dossier à la connaissance générale en publiant, très bientôt, chez *Fides*, les opinions émises au Congrès. Au moment où la Commission Dumont tente de redé-

Maintenant

directeur-administrateur:
VINCENT HARVEY, O.P.
adjoints à la direction:
PIERRE SAUCIER
HELENE PELLETIER-BAILLARGEON
ANDRE CHARBONNEAU
YVES GOSSELIN, O.P.

DISTRIBUTION: Les Messageries Dyna-
miques Inc., 9820 rue Jeanne-Mance,
Montréal — 384-6401

conditions d'abonnement:

ABONNEMENT D'UN AN \$ 7.00
ABONNEMENT D'ETUDIANT \$ 5.00
ABONNEMENT DE SOUTIEN \$10.00

N.B. Les abonnements ne sont
enregistrés qu'au reçu du versement.

IMPRIME AUX ATELIERS DE
IMPRIMERIE MONTREAL OFFSET INC.

rédaction,
administration,
abonnements:
2715, CHEMIN COTE-STE-CATHERINE,
MONTREAL 250, P.Q. — Tél.: 739-2758

finir la situation du laïc dans l'Eglise, on peut souhaiter que les efforts, de part et d'autre, s'unissent. Prêtres et laïcs doivent être redéfinis ensemble et peut-être alors cessera-t-on de parler d'eux pour ne décrire

qu'une fraternité chrétienne se donnant un animateur pastoral pour vivre et croître dans l'unité.

Louis ROUSSEAU

2 SIGNES du MOIS

Les accrochages qui se sont produits au cours des manifestations organisées par la *Ligue pour l'intégration scolaire* à St-Léonard ont été considérablement amplifiés dans l'opinion publique par les moyens de diffusion, les commentaires indignés de certains éditorialistes et les poursuites judiciaires disproportionnées qui ont suivi. D'une bataille de rue relativement bénigne on a fait une émeute d'envergure quasi nationale. Selon les paroles mêmes du ministre de la justice, M. Lemieux aurait voulu "renverser le gouvernement"! Le président de la LIS est donc accusé de sédition. Les policiers saisissent les bobines radio-phoniques contenant ces déclarations et lui préparent un procès que bien des gens veulent exemplaire, à commencer, semble-t-il, par M. Rémi Paul lui-même.

Cette répression exagérée, inspirée par la peur collective face à ce phénomène encore nouveau chez nous de la contestation dans la rue, produira peut-être à long terme des résultats contraires à ceux que l'on souhaite.

Ce type de répression risque d'abord de restreindre des droits démocratiques. Dans les démocraties modernes, en effet, la manifestation dans la rue est devenue un moyen efficace de sensibiliser l'opinion publique à des problèmes réels de la société. Qu'on pense, par exemple, aux manifestations contre la guerre au Vietnam et à la marche des Noirs américains pour l'obtention de l'égalité raciale. A beaucoup d'égards, ces manifestations sont plus acceptables que la grève, que l'on considère pourtant comme un moyen légitime en bien des cas. Mais aujourd'hui on est habitué à la grève. On oublie qu'il y en eut autrefois de sanglantes. La grève est devenue un instrument que les hommes ont appris à manier et à contrôler. Elle fait désormais partie des règles du jeu démocratique — du moins jusqu'à ce qu'on ait trouvé des moyens de pression aussi efficaces et moins coûteux.

Malheureusement pour les pionniers en ce domaine, nous ne sommes pas encore familiarisés avec les marches de contestation. Notre apprentissage est à

faire. Beaucoup de gens jettent de l'huile sur le feu tout simplement par inexpérience et gaucherie. Ainsi, par exemple, sans qu'ils s'en rendent compte la plupart du temps des journalistes de la presse écrite et parlée créent un climat de panique tout à fait défavorable au déroulement pacifique d'une manifestation, soit par des prévisions alarmistes, soit par des entrevues préalables qui mettent inutilement les responsables dans une situation de défi, soit par des reportages débités à la façon d'une description d'un match de hockey. Ce fut partiellement le cas pour la marche sur l'Université McGill, le printemps dernier. A lire les journaux, à écouter les prévisions de la radio et de la télévision, on s'attendait à une soirée apocalyptique. En dépit de ce climat de tension défavorable créé par les *mass media*, il ne s'est fort heureusement rien ou presque rien produit de vraiment déplorable, grâce surtout aux organisateurs de la manifestation qui ont su tenir leur monde bien en main et créer une atmosphère détendue et joyeuse. Grâce aussi aux policiers qui ont gardé leur calme. Grâce enfin, il faut bien le dire, au flegme anglais des gens de McGill.

Les choses se sont passées de façon un peu différente à Saint-Léonard. Fera-t-on porter tout le poids de la responsabilité sur les épaules de M. Lemieux? Deviendra-t-il un bouc émissaire? Est-ce qu'on va ignorer les gaucheries du maire Ouellet et du chef de police local? Est-ce qu'on va absoudre avec indulgence plénière tous les italiens de Saint-Léonard, y compris pour les blessures dont M. Lemieux fut victime? Va-t-on ignorer les causes profondes du conflit? Bénir l'inaction du gouvernement et son absence de politique linguistique pour le Québec? Certains journaux et journalistes n'auraient-ils pas inconsciemment contribué à charger l'atmosphère? La curiosité et la nervosité de la foule n'auraient-elles pas joué un certain rôle? Veut-on désormais décourager toute manifestation future par un châtement exemplaire et supprimer à toute fin pratique ce droit démocratique? Voilà autant de questions qu'on peut légitimement se poser.

sommaire

Signes du mois	226
Un dur coup à la réforme scolaire	
Lysiane Gagnon	229
Un nécessaire engagement dans l'Histoire	
Fernand Dumont	233

Pour adultes seulement	
S. Mongeau et A. Cormier	235
DOSSIER PHILOSOPHIE	
• Liminaire	239
Tuer la philosophie, c'est tuer la culture	240
• Qui sont les étudiants de CEGEP?	241
• L'enseignement de la philo: hier, aujourd'hui, demain	243

• Faire accoucher les esprits	246
• Un problème d'horaire surchargé	249
• Un stage concluant	251
• Témoignages d'étudiants	253

pourquoi êtes-vous abonné au quartier latin?



un policier:
"j'ai jamais rien compris
je regarde les images!"



un schizofrène:
"mon pepsichiâtre
m'a abonné!"



un anglais:
"j'ai jamais rien compris
je regarde les images!"



une respectueuse:
"j'aime rester en contact
avec les étudiants!"



un étudiant:
"le Quartier Latin sera
un point de référence
indispensable pour le
public et les étudiants,
parce qu'il sera le
seul médium de masse
par lequel des étudiants
répartis dans tout le
Québec parleront à tout
le Québec."

peu importe votre raison abonnez-vous

RETOURNEZ DES MAINTENANT

 le quartier latin 2222 édouard-montpetit montréal/739-4777	bulletin d'abonnement		abonnement/1 an : \$10.00 abonnement étudiant : 5.00 abonnement de soutien : 20.00
	nom et prénom: _____		
	n° et rue: _____		
	ville: _____		
	comté et province: _____		
ci-joint mon chèque au montant de \$ pour un abonnement de:		☐ \$10.00 ☐ 20.00 ☐ 5.00	

Cette offre ne s'adresse pas aux étudiants de l'Université de Montréal

Loin de moi de prôner la violence et de vouloir préjuger de la culpabilité ou de la non-culpabilité de M. Lemieux dans l'affaire Saint-Léonard. Nous savons tous cependant que la violence existe sous bien des formes dans la société, que la violence engendre la violence, que l'escalade dans la violence a aussi des causes souvent lointaines et diverses qu'il est bien difficile d'imputer à telle ou telle personne en particulier, que la défense de l'"ordre établi" n'est pas nécessairement conforme à la justice, que la peur de tout changement et l'inaction engendrent tôt ou tard des situations conflictuelles, que le refus d'accueillir la contestation et sa répression policière conduisent,

par-delà les fausses paix de Varsovie ou de Budapest, à des lendemains tumultueux.

Il est peut-être rentable électoralement en 1969-70 d'assimiler indistinctement tous les contestataires aux terroristes et aux révolutionnaires. La chasse aux sorcières exige peu d'imagination et de créativité. Elle dispense souvent aussi d'affronter les vrais problèmes. Un certain langage et certains procédés ne contribuent-ils pas à augmenter les tensions, à élargir le fossé entre les mentalités au Québec? Ne prépare-t-on pas ainsi une escalade de la violence dont les incidents de Saint-Léonard ne seraient en comparaison qu'une bagarre d'enfants au coin d'une rue?

Vincent HARVEY

LE BILL 56

UN DUR COUP

A LA RÉFORME SCOLAIRE

LYSIANE GAGNON

Le conflit scolaire de Saint-Léonard a jeté quelques lumières sur les effets de la loi qui consacre, depuis le 17 décembre 1968, l'existence d'un réseau d'institutions privées parallèles au secteur public d'enseignement.

S. Léonard et le bill 56

La commission scolaire, unique représentante du public en ce qui concerne l'organisation de l'enseignement à Saint-Léonard, avait décidé de devenir unilingue, en éliminant progressivement ses classes bilingues. Or, en septembre dernier, le ministre Cardinal proposait à la colonie anglo-italienne, frustrée par cette nouvelle politique, de se prévaloir du bill 56, en formant une école anglophone privée, qui une fois reconnue d'intérêt public, pourrait être financée à 80 p. cent par l'Etat.

Si l'on fait abstraction de la dimension culturelle et politique du problème, on constate qu'il aurait été possible de contourner, très légalement, la décision de la Commission scolaire de Saint-Léonard, en instituant, parallèlement à un secteur public, unilingue français, un enseignement privé, anglais, généreusement défrayé par les fonds publics. C'est donc dire qu'à toutes fins utiles, l'orientation de l'enseignement dans un territoire donné peut échapper dans une très large mesure à l'organisme public et aux représentants élus de la collectivité concernée.

Dans la lutte politique qui se déroule à Saint-Léonard, c'est un aspect qui a été oublié: n'importe

qui peut maintenant, à condition de disposer d'un certain capital et de se conformer à certains règlements, faire dévier l'orientation de l'enseignement, où que ce soit au Québec. Ce qui serait un droit normal et sain (ouvrir une école privée) ne l'est plus dans la mesure où cette école se trouve financée en très grande partie... et peut-être, dans certains cas, entièrement (nous y reviendrons) par la collectivité.

Un dur coup à la réforme scolaire.

Ainsi au moment où, à travers mille difficultés, le Québec tente de se donner un système d'éducation un peu plus moderne et un peu plus démocratique, au moment où le réseau d'écoles publiques manque d'argent à tous les paliers, au moment où il importe de sortir à tout prix de la vieille idéologie bourgeoise élitiste, voici que ce fragile édifice qui s'appelle la réforme scolaire se trouve menacé, et peut-être irréremédiablement compromis.

Il fallait que le problème soit grave, et ses manifestations flagrantes, pour que des associations aussi modérées que la Fédération des Associations de Parents (qui regroupe toutes les associations de parents, de langue et de religion diverses, à l'exception de 'L'Association des Parents catholiques'), les Unions de Familles et la Fédération des Commissions scolaires, décident de se joindre aux centrales syndicales et aux associations d'enseignants et de principaux, pour alerter la population et former "un comité conjoint pour le développement de l'enseignement public". Ce comité, formé en juin dernier, a été traité

par le ministère de l'Éducation avec une désinvolture surprenante, si l'on pense à la force de frappe des associations qui le composent. Mais il faut voir là autre chose qu'une négligence de la part de gouvernants harcelés par mille problèmes. Les institutions privées et tout ce qu'elles représentent sont aujourd'hui plus fortes que jamais. Elles sont littéralement au pouvoir, au terme de plusieurs années de "lobbying" — un lobbying pressant, farouche et constant. Si l'on entend moins parler qu'auparavant des partisans de la confessionnalité et de l'école privée, c'est tout simplement parce qu'ils n'ont plus besoin de clamer bien haut leurs désirs: on y a répondu.

Financement jusqu'à 100 p. cent du secteur privé.

Voyons d'abord ce qu'est le bill 56—ce qu'on commence à appeler "l'anti-bill 60". Nous verrons ensuite de quelle façon il a été adopté.

La loi de l'enseignement privé prévoit en substance que toute institution déclarée d'intérêt public recevra de l'État, pour chaque année scolaire et pour chaque élève, une subvention égale à 80 p. cent du coût moyen par élève, tel que calculé pour l'année scolaire précédente pour les établissements de même catégorie, selon les normes en vigueur pour l'approbation des budgets dans ces établissements. Par ailleurs, une institution "reconnue pour fins de subventions" recevra une subvention de 60 p. cent (toujours par rapport au secteur public).

Il va sans dire qu'une loi de ce genre, selon la façon dont on l'applique, selon les gens chargés de l'appliquer, peut aboutir à des résultats bien différents. Toute la question est de savoir combien d'institutions privées seront ainsi reconnues, et à quels règlements elles devront se conformer.

Or, la commission consultative créée en vertu de cette loi, commission dotée de pouvoirs considérables (c'est elle, par exemple, qui "recommandera" au ministre l'accréditation de telle ou telle institution: on peut penser que ces recommandations auront en pratique force de loi), la commission consultative, donc, est de type essentiellement corporatiste. Sur neuf membres, six représentent les directions des différentes catégories d'institutions privées et les parents d'élèves de ces institutions. On y trouve seulement deux représentants du ministère, outre le ministre d'État à l'Éducation... et aucun représentant du seul syndicat dûment accrédité des enseignants du secteur privé (le "Syndicat professionnel des Enseignants". CSN). Ainsi on se jugera "en famille" et à huis-clos, avec la bénédiction du ministère... dont un sous-ministre déclarait récemment, en cercle privé, qu'il n'était pas question que le secteur privé soit "subordonné au secteur public", et qu'il était temps qu'on sorte des institutions privées du marasme. On indiquait par là que le réseau privé ne sera pas "complémentaire" ni "supplétif" (Ce qui impliquerait une certaine subordination au secteur public). Ainsi parlent et pensent ceux dont la fonction essentielle est pourtant de voir au plein développement du système public.

Autre chose: il y a lieu de craindre que dans certains cas, les institutions privées se trouvent de fait financées à 100 p. cent par l'État. En effet, le montant de la subvention sera, on l'a vu, établi à partir de celle qui est octroyée dans les établissements publics

de même catégorie. Voyons ce que cela pourrait donner: un collège classique privé est de même niveau qu'un CEGEP. Mais, contrairement au collège classique qui se limite au cours de formation générale, le CEGEP dispense en plus un enseignement professionnel (technique). Or, l'enseignement technique coûte plus cher: qu'on pense à l'équipement, qu'on pense au nombre additionnel de professeurs qu'il faut engager (on peut enseigner la biologie à 40 élèves... mais la mécanique? Mais le pilotage?). Donc, en subventionnant le collège classique selon les mêmes normes que le CEGEP, l'État favorise le premier... qui pourra, à la limite, être entièrement financé par le gouvernement. Le même exemple vaut pour l'école secondaire privée par rapport à l'école secondaire publique (qui devient de plus en plus polyvalente).

Un véritable réseau parallèle

La loi de l'enseignement privé comportait au départ des aspects positifs: elle mettait fin au "racket" qui existait dans ce domaine, en forçant les institutions à se soumettre à certains règlements. Elle avait aussi le mérite d'encadrer et d'aider financièrement une série d'institutions "spécialisées" dont l'État ne peut actuellement se charger complètement: l'enseignement pour l'enfance inadaptée, l'enseignement "de culture personnelle" ou par correspondance, etc. En outre, il n'est pas superflu qu'il existe à Montréal deux excellents collèges français (Marie-de-France et Stanislas) subventionnés dans une certaine mesure, et il est très bon qu'on trouve au Québec quelques écoles d'assez petite dimension, où l'on peut mettre à l'épreuve de nouvelles méthodes pédagogiques. Il est enfin tout à fait évident que là où la population n'est pas desservie par des institutions publiques (au niveau collégial surtout) il faut subventionner l'institution privée, qui, alors, joue un rôle supplétif. Mais il s'agit là, toutefois, de cas relativement exceptionnels. Or, le bill 56 va plus loin. Il sanctionne l'existence (et encourage le développement) d'un véritable réseau parallèle, partout, à tous les niveaux.

Pour s'en convaincre, il suffit de savoir comment, et dans quel esprit, ce bill a été adopté.

À l'automne 1968, après une série d'audiences publiques, le projet de loi fut révisé. Il devait faire l'objet d'une seconde consultation auprès des corps intermédiaires. Or, parmi ceux qui s'étaient déjà prononcé sur la question, seuls les groupes reliés au secteur privé (ou le défendant) reçurent un exemplaire du projet de loi. On devait constater par la suite que plusieurs dispositions que ces groupements avaient condamnées avaient été retirées du texte de la loi. Mais qu'on avait tenu aucun compte des revendications des "opposants" (syndicats, enseignants).

Nous voici au 17 décembre 1968, à l'Assemblée nationale. L'atmosphère est à l'euphorie. Des deux côtés de la Chambre, on chante les louanges de son alma mater. Le journaliste Gilles Daoust en fait le compte-rendu: "On a fait largement état des mérites de nos institutions et collèges privés, des grandes qualités de nos religieux enseignants et de l'utilité de conserver au Québec un réseau parallèle d'institutions à caractère privé"... Le projet de loi fut adopté à l'unanimité, et le seul député à faire inscrire sa dissidence, le Dr Gaston Tremblay, le fit pour des raisons d'une admirable profondeur: parce que, dit-il, on s'en va avec ce bill vers la socialisation, la déchristianisation et éventuellement la disparition du secteur privé. (Malgré le plaidoyer du Dr Tremblay, les

institutions privées se déclaraient le lendemain fort satisfaites de la loi).

Qu'il ne se soit pas trouvé, dans toute l'Assemblée, une seule voix pour défendre le secteur public, n'a rien de très étonnant. Le parti libéral a été défait en partie à cause de sa réforme scolaire, et l'Union nationale est forte dans les milieux qui s'opposent, d'une manière aussi vive que confuse, à cette réforme. L'unanimité qu'a suscitée le bill 56 trouve ses racines dans l'électoratisme, c'est clair. Mais aussi dans l'idéologie de nos gouvernants, qui savent très bien que l'école publique, le CEGEP et l'Université du Québec formeront des gens qui ne seront point à leur image et à leur ressemblance...

Une option lourde de conséquences

Quelles pourraient être les conséquences à long terme du bill 56?

- Toute planification véritable risque de se trouver compromise, qu'il s'agisse d'une planification territoriale, pédagogique ou "sociale". Ainsi, il est à craindre qu'une région à faible densité de population où se trouverait déjà un collège classique ait du mal à obtenir un CEGEP. Une commission scolaire pourra très difficilement conclure des contrats d'association avec une institution privée, qui préférera évidemment se faire accréditer en tant que telle (le mouvement est d'ailleurs déjà amorcé: des écoles "associées" au secteur public, donc plus ou moins intégrées dans une planification, redeviennent "indépendantes"). Comment, dorénavant, une commission scolaire pourra-t-elle faire des plans à long terme (en ce qui concerne par exemple, la construction d'écoles) si l'ouverture d'une école privée concurrente, dans le même territoire, lui enlève sans qu'on ait pu le prévoir, une partie de sa clientèle scolaire? ... Soulignons que ce sont des choses dont la commission consultative de l'enseignement privé devra théoriquement tenir compte. Mais qui peut nous garantir que tel sera le cas, compte tenu de la composition de la dite commission, compte tenu de l'esprit dans lequel le bill 56 a été conçu?

- Sur le plan pédagogique, la multiplication d'institutions privées, avec leurs propres conceptions de l'enseignement, avec leurs propres méthodes, empêchera la coordination du système. Bien sûr, les écoles privées seront soumises à certaines normes (au règlement numéro un, par exemple). Il reste que tous les concepts qu'on tente péniblement d'appliquer, comme la polyvalence, la promotion par matières, etc, resteront sans doute lettre morte dans le secteur privé: la réforme scolaire, c'est une aventure difficile. Si je suis propriétaire d'une école, pourquoi prendrais-je le risque de m'y lancer? ... Ainsi, on continuera de dissocier l'enseignement technique de l'enseignement général, alors que l'esprit de la réforme scolaire, justement, consistait en une tentative d'abolir la suprématie traditionnelle de l'intellectuel par rapport à l'ouvrier, tout en formant des diplômés polyvalents.

- Conséquence logique: le secteur privé redeviendra le lieu d'élection de "la pensée", l'endroit où ira l'élite des enseignants (pour peu qu'on leur offre de meilleures conditions de travail) et aussi l'élite des élèves (outre le fait que les frais de scolarité éliminent naturellement les fils de la classe ouvrière, la politique de sélection pratiquée par une institution privée lui attire "les meilleurs élèves", les plus intelligents, les plus consciencieux.) Le secteur public redeviendra

le parent pauvre du système. Et c'est une probabilité d'autant plus forte qu'actuellement les difficultés qu'il affronte—la contestation étudiante en particulier—risquent d'amener un grand nombre de parents à lui soustraire leurs enfants.

- Enfin, il y a le problème de l'argent. L'argent n'est pas une matière élastique: ce qu'on donne à un secteur, on l'enlève à l'autre. Or, le secteur public manque de fonds d'une manière dramatique. C'est un phénomène trop connu pour qu'on s'y attarde. Disons simplement que le développement du secteur public, qui seul peut permettre la scolarisation de tous les enfants québécois, est une priorité... aurait dû être la grande priorité dans le domaine de l'éducation. Or, c'était une priorité d'une telle ampleur qu'elle excluait logiquement toutes les autres. Pour cela, oui, c'est vrai, il aurait peut-être fallu, "niveler" le système d'enseignement. Autrement dit, empêcher que quelques centaines d'enfants jouissent d'une excellente instruction, pour permettre à des millions d'enfants de bénéficier d'une instruction tout simplement adéquate. Il est évident, pourtant, que c'était l'un des sacrifices que le Québec demandait à ses privilégiés. Ceux-là, de toute façon, peuvent défrayer seuls, sans aide de l'Etat, l'éducation de leurs enfants.

Le bill 56 reflète une "mentalité de classe"

Une école privée n'est pas en soi meilleure qu'une école publique. Il faut quand même admettre que dans certains cas, une école privée peut se livrer à des recherches qu'une école publique ne peut se permettre, à cause de ses dimensions et de la machine bureaucratique dans laquelle elle s'insère.

Si, par exemple, une école expérimentale du genre de la (défunte) école Noel, à Beloeil, devait être reconnue "d'intérêt public", et qu'ensuite le résultat de ses recherches puisse venir au secteur public, personne ne s'y opposerait. De la même façon qu'on accepterait fort bien qu'un certain nombre d'institutions privées fonctionnent en interrelation avec le réseau public. Mais tout indique que les choses n'iront pas ainsi.

Le bill 56, au contraire, a été conçu par des gens et pour des gens qui ont de l'éducation et de la société une conception essentiellement bourgeoise et d'ailleurs assez archaïque. Cela, notons-le, est aussi le fait d'une partie de la classe ouvrière, à qui l'élite au pouvoir a transmis ses propres schèmes de pensée, ses propres attitudes (c'est l'une des facettes du phénomène de l'aliénation). Le mythe des humanités classiques, clé du succès et du prestige, est encore bien vivant au Québec. Comme d'autres mythes: "Ce qu'on a pour rien vaut moins"; "Il faut peiner pour s'instruire..." (le mythe du "self-made man").

La démarche qui mène au bill 56 s'explique en outre par une résistance extrêmement forte à l'égard du pluralisme et de la régionalisation - qui sont inhérents à l'organisation d'un système public d'enseignement. On a voulu retourner à la petite école, proche de la famille, exacte transposition du milieu familial, confessionnelle et respectable, fondée sur une discipline de type paternaliste, animée par la même échelle de valeurs qui prévaut chez les éléments les plus conservateurs de la société québécoise. Pour l'avocat qui refuse que ses fils soient "mêlés à n'importe qui" comme pour le chauffeur de taxi qui est prêt à payer \$400, par année pour que ses fils n'aient pas à travailler 12 heures par jour pour vivre, l'école privée est la garantie d'un avenir doré.

Or, c'est précisément cela qu'il aurait fallu extirper de la mentalité des Québécois... et cette longue révolution culturelle, c'est peut-être au niveau de l'école qu'il fallait la commencer.

Les arguments des partisans d'un secteur privé

L'argument sur lequel se fondent les partisans du système privé, c'est celui qu'utilisent les défenseurs de l'école confessionnelle; le droit exclusif des parents sur l'éducation de leurs enfants. C'est précisément le type d'argument qui ne correspond plus à notre époque. La famille ne constitue plus, dans les faits, la cellule de base d'une société où les besoins fondamentaux de l'individu sont assumés par la collectivité (la sécurité sociale, etc) et devront l'être de plus en plus. La cellule de base, aujourd'hui, c'est l'individu. Et c'est à l'enfant et non aux parents que s'adresse l'école. Pourquoi, un jour, ne commencerait-on pas à parler du droit des enfants de recevoir une instruction convenable, en adéquation avec la société dans laquelle ils vivront? Et si l'on tient à parler du droit des parents, pourquoi ne pas parler aussi du droit de tous les parents québécois, des humbles et des isolés particulièrement, de recevoir de l'Etat, en échange de leurs impôts, un système d'éducation cohérent, planifié, moderne?

Autre argument que l'on entend un peu partout à la défense du système privé: la coexistence d'un réseau public et d'un réseau privé favorise "une saine concurrence". C'est évidemment l'argument-massue d'une société capitaliste.

La concurrence, telle qu'elle s'exercerait si, en étroite relation avec le secteur public, fonctionnaient cinq ou six écoles expérimentales à tous les niveaux, n'est pas la concurrence déloyale qui s'exercera entre un réseau public appauvri et un réseau privé florissant grâce aux subventions, aux frais de scolarité et à la sélection des élèves.

Un luxe au-dessus des moyens des Québécois

Au fond, un petit pays comme le Québec, souffrant d'un manque chronique des capitaux, placé en situation d'urgence (il faut rattraper très vite des années de retard et les Québécois francophones sont tragiquement sous-scolarisés), ne peut pas s'offrir le luxe d'entretenir, à même les fonds publics, deux réseaux parallèles d'enseignement.

On a au contraire décidé de perpétuer l'esprit du vieux système, en grevant pour ce faire le secteur public où commençaient à percer, timidement, un nouveau système et de nouvelles valeurs, plus conformes à la société technologique. Mais comment s'en étonner puisque cette décision a été prise par ceux-là même qui ont intérêt à ce que les choses ne changent pas?

"Quand on pense, déclarait le chef de l'Opposition, M. Jean Lesage, au cours du "débat" qui a entouré l'adoption du bill 56, que c'est ce système privé qui a formé presque tous les dirigeants du Québec, je n'admettrai jamais que la nécessité de renforcer le secteur public détruise un système qui a si bien servi le Québec..."

Mais oui, "presque tous les dirigeants du Québec" sortent du système privé. C'est peut-être l'une des raisons qu'on aurait de s'en méfier, du système privé.

LYSIANE GAGNON



Un néces

mensuelles

Le mois dernier, nous avons considéré les raisons d'être du peu de ferveur qui entoure la "doctrine sociale de l'Eglise". Fondée sur un idéal de l'"ordre social" et de l'"ordre chrétien", l'un et l'autre étant plus ou moins confondus, cette vision officielle de la société semble emportée irrémédiablement par la crise actuelle du catholicisme. A tel point que certains lecteurs se sont étonnés de me voir ainsi m'attarder à une chose si évidemment défunte. Pourtant l'enjeu paraît tout à fait capital. L'impression de libération qui peut être la nôtre tout d'abord nous laisse vite devant de nouvelles interrogations que j'ai déjà essayé de dégager pour l'essentiel. S'il n'y a plus de vues chrétiennes d'ensemble sur l'histoire profane des hommes, ne reste-t-il d'autre recours que la "théologie des événements" aujourd'hui à la mode? La première impulsion, la plus superficielle aussi, qui tente les chrétiens en période de confusion est de prendre tout simplement la contrepartie des attitudes de naguère. L'événement, je l'ai dit, est susceptible d'être commenté en tous sens, au gré de la fantaisie religieuse; sous prétexte d'accueillir le défi qu'il nous offre, nous risquons fort de n'y plaquer qu'une foi de circonstance qui, au surplus, paraîtra s'ajouter inutilement à ce qui a déjà son sens et ses exigences propres.

SE REAPPROPRIER L'EGLISE

Bien plus—et c'est là-dessus que j'insisterai d'abord, cette fois-ci—ce passage des définitions officielles à la lecture personnelle de l'histoire repose le vieux problème de la dualité du *public* et du *privé* dans l'Eglise. Contestation de l'autorité ecclésiastique (qui dépasse le procès plus ancien du cléricalisme), revendications des "communautés de base" contre les institutions, diversification infinie des spiritualités, tant de choses encore montrent bien que les chrétiens éprouvent le besoin de se réapproprier, pour ainsi dire, une Eglise devenue depuis longtemps organisation anonyme et distante. Mais les moyens choisis pour y arriver menacent paradoxalement d'accentuer les carences auxquelles on cherche à remédier: donner tout son poids à la subjectivité et à ses libres initiatives amène vite à confondre l'authenticité avec la spontanéité personnelle ou amicale. Et surtout on ne risque guère de déranger les institutions ecclésiastiques: celles-ci poursuivraient leurs stratégies et leurs diplomaties en marge des ferveurs individuelles et communautaires. Les chrétiens ne feraient ainsi que rappliquer sur le christianisme une disjonction qui marque la société contemporaine: elle consiste à vivre intensément dans l'existence intime des valeurs qui n'ont pas de portée au niveau des organisations publiques; la ferveur des expériences est alors inversement proportionnelle à leur répercussion proprement publique. Que resterait-il alors de l'Eglise comme rassemblement de ce peuple nombreux et bigarré que constitue la multitude chrétienne? Entre les fraternités de

Le engagement dans l'histoire

de **FERNAND DUMONT**

la base et le Peuple de Dieu, où se trouveront les passages et les raccords? S'il n'y a pas d'engagement qui soit proprement de l'Eglise, ne parlons plus que de groupuscules opposés à des réseaux administratifs, jusqu'au jour prochain où nous ne verrons plus guère la nécessité des uns et des autres... Déjà la communauté liturgique, grande ou petite, traditionnelle ou d'avant-garde, donne l'impression d'un folklore étrange et gratuit. L'eucharistie est le centre de la vie chrétienne, c'est entendu. Mais elle est le centre de quoi? D'une existence renvoyée seulement aux suggestions personnelles ou à celles des amitiés? Dès lors pourquoi le pape, les évêques, les prêtres? Un centre d'où on n'aperçoit pas, au moins confusément, la périphérie perd vite sa signification. Des communautés restreintes qui ne trouvent pas dans des engagements publics de l'Eglise un horizon plus vaste ne sont, à la limite, que des groupes amicaux qui, faute de poursuivre résolument les lois de l'amitié, se revêtent d'imageries chrétiennes et de références théologiques. Et une Eglise qui ne prend pas parti *publiquement* dans l'histoire est une vaine administration.

FEUE LA CHRETIENNE UNANIME

Il n'y a plus de chrétienté unanime: répétez cela n'importe où et vous réunirez d'emblée l'unanimité de l'auditoire. Mais chaque chrétien, au fond de lui-même, se demande pourquoi il continue d'appartenir à une Eglise mondiale et populeuse. Quel engagement proprement historique l'Eglise a-t-elle à lui proposer? S'il ne peut répondre à cette question, je parie que le croyant se demandera vite pourquoi il va à la messe plutôt qu'à un pique-nique ou à son assemblée syndicale.

La liquidation de la "doctrine sociale de l'Eglise" laisse donc une absence plus angoissante et plus essentielle qu'il ne paraît. Le pluralisme dont on a tant parlé nous permet dorénavant de prendre parti sans répéter des vérités *officielles* que nous n'avions pas contribué à définir; mais quand un chrétien se compromet dans l'histoire, en quoi son appartenance à l'Eglise a-t-elle une portée?

LIMITES DU RECOURS A L'ECriture

Chaque fois que nous nous trouvons placés devant une question radicale de ce genre, devant un grand vide où les secours immédiats des réflexes chrétiens sont évidemment pris au dépourvu, nous sommes tentés de télescoper la tradition accumulée et de recourir à l'Ecriture comme à une figure minimale de la transcendance qui doit dominer nos incertitudes et nos débats. Or, en la matière qui nous occupe, l'examen est, à première vue, décevant. Jésus ne livre pas une morale sociale; il dit même peu de choses sur des réalités aussi fondamentales que la famille ou l'éducation par exemple. Comme l'ont marqué les exégètes, particulièrement les protestants, la morale tout court n'est même pas une dimension essentielle du

message évangélique. Jésus annonce le Royaume et proclame les exigences les plus abruptes de l'amour de Dieu et du prochain. Dans un ouvrage que je citais le mois dernier, le Père Manaranche le rappelle à son tour: "Le Christ se tient, de par sa mission même (car il n'a pas été établi pour autre chose), *en amont* de l'éthique sociale comme de l'éthique tout court... Dès lors, il aborde les choses à un degré de profondeur qui ne nie pas leur consistance, mais les situe dans une logique insoupçonnée: la richesse peut devenir la concurrence la plus sérieuse faite au Royaume; le travail peut être invoqué comme l'alibi le plus subtil; la violence peut faire illusion sur les méthodes de Dieu; la stricte justice est impuissante à faire comprendre le salut qui n'est pas un salaire" 1.

Pourtant, en un autre sens, il y a une morale de l'Ecriture, et même une morale sociale. Elle est comme la réfraction sur un contexte historique de la transcendance première, de la dénégation radicale de ce monde en face de l'appel de Dieu. A la suite de Robinson, le Père Manaranche parle de *réseaux éthiques* "empruntés sans doute au monde ambiant en ce qu'il a de meilleur. L'Eglise de l'ancienne Alliance a confectionné une série de filets pour les sociétés dans lesquelles elle a vécu, tout en les précisant peu à peu dans ce que l'on appelle maintenant les lois deutéronomiques, le code pastoral et la Thora rabbinique; le même processus joue dans le Nouveau Testament, où nous voyons les premiers chrétiens s'efforcer de vivre *dans le Seigneur* les rapports existants entre les maîtres et les esclaves, les juifs et les gentils, l'homme et la femme. Mais ce sont là des constructions humaines datées, créées certes sous le contrôle de l'esprit, néanmoins dépassées partiellement pour nous qui vivons aujourd'hui."

PARTICIPATION AUX COMBATS HUMAINS?

Le recours à l'Ecriture, au terreau le plus sûr de nos traditions, nous apprendrait donc deux choses à la fois. En un sens, il n'y a pas de propositions proprement chrétiennes sur les sociétés puisque la foi récuse les lois de ce monde; mais en un autre sens, ce refus lui-même et l'éclairage qu'il donne suggèrent des attitudes et des formules quant à la vie collective. Nous sommes devant l'une des figures les plus nettes du paradoxe qu'incarne le christianisme: c'est au nom des impératifs les plus transcendants que la foi peut inspirer des aménagements de la terre.

Mais ce paradoxe n'est-il pas aussi une duplicité dans la présence de la communauté chrétienne aux sociétés? En refusant, à l'exemple du Christ, de ne consentir qu'aux lois de ce monde, fussent-elles morales, les croyants peuvent-ils ensuite prétendre à proposer des normes éthiques pour l'histoire contingente? C'est pourtant là que réside l'originalité de notre participation aux combats humains. La dualité qui s'y trouve exprimée n'est pas une contradiction: elle est

le souci, celui-là même de la foi, de se situer par rapport au plus large espace de référence. Sans doute, le mépris du monde peut induire à se désolidariser des luttes sociales qui apparaissent alors comme futiles; la charité a souvent servi de caution pour ne pas livrer les dures batailles de la justice. Mais l'inverse n'est-il pas vrai? On a dit souvent que les exigences d'hier de la charité chrétienne, alors souvent taxées d'idéalisme, sont progressivement devenues monnaie courante de morales et d'idéologies partagées par tous. On en conclut volontiers que le monde humain a désormais acquis sa consistance propre et son autonomie. Mais on peut penser aussi que c'est parce qu'il a assimilé des vues sur l'homme d'abord proposées au nom de la transcendance du Royaume... On peut penser encore qu'il en sera de même dans l'avenir: que ce restera la tâche du peuple de Dieu d'ensemencer les luttes des hommes de ferments qui deviendront ensuite des idéaux unanimes de ce monde-ci. Même ce qui paraît acquis, les déclarations officielles des droits de l'homme par exemple, est sans cesse compromis dans des oppressions qui renouvellent leurs formes sans changer leurs inspirations: il y faut encore l'intempérante gratuité d'une charité que la foi inspire.

REASSIMILER LES ASPIRATIONS HUMAINES

La communauté chrétienne doit donc retisser, à chaque époque, ces *réseaux* dont parle Robinson. Elle doit réassimiler les aspirations de justice et de morale du temps où nous sommes. Non pas pour en formuler une synthèse qui serait prétentieusement étiquetée de *chrétienne*, alors que très souvent ses éléments viennent d'en dehors du cercle des croyants; mais pour en faire, par contamination avec les efforts transcendants de la foi et de la charité, de nouvelles utopies pour l'avenir. S'il est, en effet, une morale sociale chrétienne, ce n'est pas par concurrence avec les plus hautes morales de l'époque; c'est sur le mode de la prophétie, et d'une prophétie qui ne s'égare pas parce qu'elle tient de la foi au Royaume et de l'appel des Béatitudes l'assurance qui soutient ses anticipations.

Il n'est pas possible d'inventorier tous les terrains où doivent être conçus ces réseaux d'une morale sociale chrétienne pour aujourd'hui. Mais on peut sans doute dégager quelques-unes des conditions d'une pareille tâche de la communauté chrétienne.

ACCEPTER LES AFFRONTEMENTS

En face des idéologies qui circulent et s'affrontent, l'Eglise ne pourra plus se borner à proposer des critiques ou des réconciliations de principes: sans quoi elle semblera n'entériner qu'une unanimité de surface sous prétexte de ne pas se compromettre avec des vues contingentes et contradictoires. Son absolu à elle, nous l'avons rappelé, n'est pas de l'ordre de la morale et elle n'ajoute pas grand-chose à la politique quand elle se borne à proclamer des lieux-communs qui ne dérangent personne parce que tout le monde est d'accord à l'avance. Les idéologies ne sont pas des entités superflues qu'une raison plus assurée ou des principes mieux compris remplaceraient avantageusement. Elles représentent les définitions des fins et des objectifs des sociétés. Ce sont des morales concrètes. Si la foi n'est pas une idéologie elle n'en a pas moins à affronter les idéologies, ne serait-ce que pour se rendre compte d'elle-même. Personne n'ignore que, depuis le plus lointain passé, l'Eglise a largement emprunté aux idéologies ambiantes pour aménager

ses structures et même pour se définir. Pourquoi en serait-il autrement aujourd'hui? Pourquoi faudrait-il que l'affrontement soit totalement laissé à des groupes ou à des revues dont l'inspiration ouvertement catholique n'est acceptée qu'à la condition que la communauté chrétienne comme telle reste neutre et ne dérange en rien la vie collective et les idéaux que les hommes cherchent péniblement à formuler?

Mais on reviendrait vite à une sorte de totalitarisme des options chrétiennes s'il fallait qu'une plus grande proximité avec les idéologies soit l'oeuvre de quelque autorité centrale. L'Eglise deviendrait un parti international. Aussi est-il une deuxième condition à une emprise plus radicale des chrétiens sur les problèmes sociaux de notre temps. Elle renvoie aux structures mêmes de l'Eglise.

LES VOIES DE L'AVENIR

Quand nous réclamons une plus grande décentralisation de l'institution ecclésiastique, une plus grande participation et une plus large initiative des fidèles, ce n'est pas seulement pour des raisons internes à l'Eglise: par exemple, pour contribuer à sa liturgie ou à son gouvernement. C'est tout autant pour que l'Eglise devienne plus perméable à la diversité des réalités historiques et, par là, à la pluralité des aspirations morales de l'époque. A une Eglise monolithique convient une doctrine sociale abstraite et éthérée, sans portée concrète sur les divers milieux sociaux. Seule une Eglise diversifiée dans ses structures peut rencontrer les aspirations encore naissantes et en tirer la force percutante de sa présence. Après une "doctrine sociale de l'Eglise" trop appuyée sur des vues abstraites de l'"ordre", nous ne sommes pas réduits à renoncer à tout engagement collectif des chrétiens dans le temporel. Mais la tâche reviendra à des communautés plus restreintes, plus proches des impératifs et des nuances de l'histoire. Et à l'inverse, ces communautés retireront, de cette tâche même, une vitalité qui les empêchera de se durcir dans des administrations ecclésiastiques. Je rejoins encore les idées du Père Manaranche: "Les Eglises locales, à un échelon variable, en dépendance de l'aire occupée par un problème social précis de quelque importance, devront, avec toutes leurs forces vives (le *presbytère* dirigé par l'Evêque, telle école théologique, tel centre de réflexion économique, une représentation des diverses tendances, une représentation des diverses vocations, etc.), élaborer soit périodiquement soit occasionnellement une mise au point de la situation qui est la leur, sans redouter ni la particularité de leur point de vue dans le monde, ni les affrontements intérieurs qu'ils auront à résoudre... Cela n'exclut évidemment pas des observateurs d'autres confessions ni des experts qui peuvent être athées".

La diversification des prises de positions d'une communauté à une autre supposerait, en contrepartie, des affrontements et des dialogues également plus concrets entre les Eglises particulières. Cette diversité n'éliminerait pas le rôle du Pape et des organismes centraux: le Père Manaranche souligne qu'il leur reviendrait de rappeler les exigences les plus larges (qui ne sont pas nécessairement les plus désincarnées) de la foi chrétienne, d'envisager les grands problèmes mondiaux, d'éviter la balkanisation des problèmes sociaux. Après "la doctrine sociale de l'Eglise", il me semble que voilà les voies de l'avenir.

Fernand DUMONT

1—André Manaranche: *Y a-t-il une éthique sociale chrétienne?* Editions du Seuil, 1968.

POUR ADULTES SEULEMENT

*N.D.L.R.: Dans son analyse des "hot-lines" ou "lignes ouvertes" parue il y a exactement un an (août-septembre 1968 — no 79) et dont l'émission **Le Point du Jour** fournissait l'exemple type de hot-line politique, Pierre Saucier reconnaissait le bien-fondé des hot-lines "qui indiquent la voie d'une authentique information aussi bien que d'échanges stimulants et constructifs avec un auditoire que l'on respecte en adulte". En outre, il soulignait la nécessité d'une analyse critique de l'information écrite ou électronique.*

*C'est à ce genre d'analyse quelque peu serrée qu'a voulu se livrer le Centre de planification familiale sur l'émission **Pour Adultes Seulement** qu'il anime depuis plus d'une année. Le C.P.F. nous a fait parvenir les résultats de leur "auto-critique"... résultats qui ne laissent pas, le lecteur en jugera, d'être flatteurs pour l'équipe animatrice.*

***Maintenant**, tout en constatant que les auteurs répugnent, en effet, à aller très loin "dans le sens d'une critique sévère de leurs méthodes" croit utile de livrer au lecteur les fruits d'une expérience de "hot-line" valable, honnête et féconde.*

Depuis quelques années, on se préoccupe de plus en plus de fournir aux adultes des moyens d'acquérir des connaissances plus vastes. L'éducation populaire est devenue un sujet à la mode, et jusqu'ici, on connaît encore assez peu les mérites respectifs de chaque type d'approche. Aussi avons-nous cru bon de réfléchir sur une expérience qui dure déjà depuis plus d'un an: il s'agit de l'émission de radio *Pour adultes seulement*, dont le Centre de planification familiale assume la responsabilité.

UNE EMISSION D'EDUCATION POPULAIRE

En lançant une telle émission, le Centre de planification familiale espérait fournir à une partie de la population l'occasion, d'une part d'acquérir des connaissances adéquates dans le domaine de la sexologie, d'autre part de réfléchir et d'évoluer à une époque où l'on assiste à une revision parfois déchirante de toutes ces attitudes que nous possédions face à la sexualité.

L'émission est diffusée sur les ondes du poste CKVL depuis le mois d'avril 1968. Au début, elle était entendue de minuit à une heure; maintenant elle est diffusée de onze heures à minuit.

UNE FORMULE TRES SIMPLE

Chaque soir, l'émission porte sur un thème différent, que l'animateur développe pendant les dix premières minutes et au sujet duquel par la suite les auditeurs peuvent téléphoner. Certains soirs le thème choisi en est un qui appelle la discussion, tandis que d'autres soirs il s'agit davantage de l'approfondir grâce aux questions des auditeurs; ainsi, on peut discuter du mariage à l'essai, mais on interroge le spécialiste quand il traite de la physiologie des menstruations. Avant de passer en ondes, l'auditeur qui téléphone doit confirmer auprès de la téléphoniste qu'il entend bien parler du sujet à l'ordre du jour, sans quoi on lui suggère de rappeler un autre soir. Et même sur les ondes lorsqu'un interlocuteur s'écarte du sujet, on l'y ramène.

Le personnel en ondes comprend un annonceur et un animateur par soir. Il y a huit animateurs qui, à tour de rôle, assument la direction de l'émission. La plupart se connaissaient déjà avant le début de l'expérience, ayant collaboré à des cours de sexologie.

Quelques réunions durant l'année ont permis aux membres de l'équipe d'échanger leurs points de vue sur des questions de base en sexologie; ces rencontres ont aussi été l'occasion de trouver des moyens pour améliorer l'émission.

LES MEMBRES DE L'EQUIPE

Le Centre de planification familiale a recruté les membres de l'équipe de telle sorte qu'y soient représentées les diverses disciplines qui peuvent avoir un intérêt pour l'étude de la sexologie. Voici donc l'équipe actuelle, présentée dans l'ordre chronologique de son recrutement.

Le premier animateur est médecin. Il a aussi étudié en service social (organisation communautaire; il travaille au Centre de planification familiale et est l'auteur de nombreux ouvrages de vulgarisation en sexologie. Dès le départ s'est joint à lui un travailleur social jouissant d'une longue expérience dans la consultation matrimoniale. Puis vint un sexologue (licencié de Louvain), qui travaille depuis deux ans dans l'éducation des adultes à la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal. Egalement présente au tout début de l'expérience, une femme médecin a pu apporter l'expérience acquise à divers postes de direction des équipes Seréna, qui diffusent la méthode sympto-thermique. Un professeur de philosophie dans un CEGEP a permis aux auditeurs de réfléchir sur la sexualité dans leur vie.

Dans les mois qui ont suivi, se sont ensuite joints un psychiatre qui donnait déjà des cours de sexologie à des adultes et un anthropologue ayant une bonne expérience dans le même sens. Enfin l'addition la plus récente à l'équipe fut celle d'un avocat qui, lui aussi, avait eu l'occasion d'enseigner fréquemment par des cours et la radio.

UN GRAND RESPECT DU PUBLIC

Toutes ces personnes ont comme caractéristique un grand respect des gens: il n'y a donc pas de questions idiotes ou ridicules à leurs yeux. De plus, tous se sont entendus au départ pour situer l'émission entre deux extrêmes: soit se référer pour tous les cas à des spécialistes ou répondre immédiatement à tous les types de problème. A partir des interventions indivi-

duelles, on tente donc d'apporter un contenu valable pour une majorité d'auditeurs, refusant parfois d'entrer trop dans le détail ou orientant vers un autre animateur de l'émission quand le sujet dépasse la compétence de l'animateur en ondes.

EVOLUTION DE L'EMISSION

Au début de l'émission, chaque animateur passait à tour de rôle, choisissant lui-même son sujet et menait l'émission comme bon lui semblait. L'équipe, par l'intermédiaire des téléphonistes, a alors procédé à un sondage rapide auprès des auditeurs qui téléphonaient, et après quelques semaines on a pu constater que la plupart des auditeurs semblaient aux écoutes tous les soirs, que leur âge était très varié et qu'ils semblaient satisfaits de la formule adoptée. En collaboration avec l'annonceur, l'équipe a tout de même fait une autocritique sévère pour en arriver aux modifications suivantes:

1) un programme des émissions serait établi à l'avance, de sorte qu'on puisse approfondir davantage chaque question et qu'il n'y ait pas trop de répétitions;

2) une discipline plus sévère serait imposée aux auditeurs pour que dans leurs interventions ils s'en tiennent au sujet abordé.

Les sondages d'écoute manquent beaucoup de précision, pour des heures si tardives. Il semble cependant que l'émission soit actuellement celle qui est la plus écoutée à onze heures du soir. L'équipe n'a pas voulu se satisfaire de ce résultat, et c'est pourquoi il a été décidé de procéder à un sondage écrit, en avril 1969. Voici d'abord quelques renseignements sur les auditeurs ayant répondu à l'enquête:

QUI ECOUTE "POUR ADULTES SEULEMENT?"

a) Réponses à l'enquête:

- 1000 questionnaires envoyés
- 166 questionnaires remplis et renvoyés à CKVL

b) personnes à l'écoute:

1—nombre de personnes par maison: 1.6. Avec les 166 répondants nous avons un total de 260 auditeurs dans ces maisons.

2—âge: de 17 à 19 ans: 5.3%
de 20 à 39 ans: 48.8%
de 40 à 49 ans: 27.0%
de 50 ans et plus: 18.9%
près de 76% des auditeurs et auditrices se situent donc entre 20 et 49 ans.

3—sexe: hommes: 32.1%
femmes: 67.9%

4—statut social: mariés: 81.2%
célibataires: 18.8%

5—occupation:

hommes: a) professionnels 3.9%
b) collets blancs 39.4%
c) ouvriers spécialisés 33.3%
d) ouvriers non spécialisés 17.4%
e) autres 6%

femmes: a) professionnelles 1.9%
b) ménagères 80.4%
c) collets blancs 8.7%
d) ouvriers spécialisés 3.5%
e) ouvriers non spécialisés 5.5%

6—nombre de soirs d'écoute par semaine: (sur un total possible de 5 soirs)

- 1 soir : 3.9%
- 2 soirs: 6.9%
- 3 soirs: 12.2%
- 4 soirs: 13.5%
- 5 soirs: 63.5%

JUGEMENTS DES AUDITEURS

a)

commentaires des auditeurs sur l'émission dans son ensemble:

- 1—excellente: 84.9%
- 2—bonne: 13.3%
- 3—passable: 1.2%
- 4—inégale: 0.6%
- 5—mauvaise: 0.0%

Dans la suite de cet article, la parole sera laissée plusieurs fois aux auditeurs qui nous donnent leur appréciation.

—“Vous avez en main un grand moyen d'information et de formation, exploitez-le à fond. J'ai de la reconnaissance et de l'admiration pour ce bel apport humain.” (femme mariée, 32 ans)

—“J'essaie de ne pas manquer un soir de la semaine, car je trouve ce programme très intéressant et instructif et je le recommande à ceux que je fréquente.” (femme mariée, 44 ans)

—“Il y a des plaintes au sujet de votre émission; c'est malheureux, car il est temps que le monde se réveille, le sexe n'est plus un sujet tabou et tant mieux pour nos enfants.” (femme mariée, 28 ans)

b) les sujets sont-ils traités de façon trop osée?

- OUI: 1.2%
- NON: 98.8%

—“Ces sujets “osés” sont traités avec tant de délicatesse et de simplicité qu'on en oublie ce terme de “osé”. (jeune fille, 21 ans)

c) différents sujets de la formule utilisée:

1—équipe multidisciplinaire d'animateurs:

En plus de donner une appréciation différente pour chacun des animateurs, quelques-uns ajoutent spontanément des observations dans le sens suivant: “Félicitation à toute l'équipe, chacun nous apporte savoir dans sa spécialité, vous vous complétez les uns les autres, nous avons besoin de voir tous ces aspects

2—appels téléphoniques

—ont déjà téléphoné à l'émission: 19.9%. Ces personnes ont déjà appelé entre un et sept fois et 97.6% de ces personnes expriment leur satisfaction pour la réponse obtenue.

—n'ont pas téléphoné à l'émission: 81.1%. Des personnes font observer que même si elles ne téléphonent pas, elles profitent des téléphones des autres auditeurs ou auditrices:

—“Cette émission m'a aidée à ne pas m'inquiéter pour rien. Je veux dire que parfois on a des problèmes presque pareils à l'auditeur qui appelle, et en écoutant la réponse, notre problème est déjà réglé. On croit toujours qu'on est seul dans notre cas.” (femme mariée, 29 ans)

—“Ce que nous apprécions le plus, mon époux et moi, c'est que n'importe qui peut poser des questions, surtout que ça doit être plus gênant s'ils n'ont pas les mots voulus, comme les moins instruits, ils n'ont pas la chance de voir quelqu'un au moindre point d'interrogation; ça leur rend service.” (couple, 37 et 49 ans)

d) l'émission vous a rendu service?

- NON: 3.2%
- OUI: 96.8%

Il serait trop long de donner un écho ici de chacune des multiples modalités que les auditeurs et

auditrices précisent au sujet de la forme de service que cette émission leur a rendu. Cependant la majorité des témoignages exprimés dans les questionnaires peuvent se rattacher aux deux constatations suivantes:

1—Nous avons appris quantité de choses à l'école ou en famille, mais nous n'avons pas appris à com-

prendre des réalités primordiales d'une existence humaine épanouie.

2—L'émission nous a aidés à mieux vivre avec nous-même et avec les autres, à mieux nous épanouir dans nos relations humaines, principalement avec notre conjoint et nos enfants, au sein d'un univers de transformations sociales qui nous désespèrent.

QUELQUES APPRECIATIONS RELATIVES A CETTE QUESTION:

1—La vie humaine en général:

—“Cette émission m'a aidée à savoir comment aimer la vie.” (jeune fille, 21 ans)

—“... à la maison, j'ai reçu une formation peu complète (...). C'est pourquoi je tiens à vous dire que votre programme aide beaucoup de gens comme moi, j'en suis sûr. D'autant plus que les points que vous touchez aident à prendre la vie avec moins d'horreur et nous donnent un rayon de soleil.” (femme de 30 ans, célibataire)

—“Par votre émission, j'ai appris des choses que j'ignorais et que je considère qu'il faut savoir très jeune et de la bonne façon afin de ne pas vivre dans la crainte.” (femme de 63 ans, célibataire)

—“(...) Je vous suggère de continuer à bien aider les gens à mieux s'adapter à cette vie humaine qui devrait être des plus heureuses, avec du bon sens.” (femme mariée, 47 ans)

—“Votre émission m'a aidée à m'ouvrir des horizons afin que je puisse m'épanouir pour ma vie future qui a été jusqu'à date une vraie révolte.” (femme mariée, 50 ans)

2—Le corps et la sexualité humaine:

—“Ca m'a appris à connaître mon corps.” (femme mariée, 34 ans)

—“Ca nous a aidés à mieux comprendre le corps humain et ses fonctions et ne plus s'en faire; il faut penser que notre corps a ses besoins lui aussi.” (couple, 31 et 32 ans)

—“Jamais trop vous parlerez de sexualité, c'est très important dans la vie et les gens sont très ignorants sur ce sujet.” (infirmière, 30 ans)

—“Cette émission nous a aidés surtout parce que nous avons entendu parler de la vie sexuelle d'une manière claire et réaliste.” (couple, 28 et 31 ans)

—“... à comprendre l'amour, la sexualité d'une façon réaliste et équilibrée.” (femme célibataire, 42 ans)

—“A acquérir des connaissances sur la sexualité, sur ma vie conjugale, sur ma propre évolution du côté sexuel, et à comprendre le comportement sexuel de mon conjoint.” (femme mariée, 40 ans)

—“L'exposé au début d'une émission, sur l'anatomie de la femme, a été traité de façon claire sans être osée. Moi et ma femme nous avons été surpris de ce que devrions savoir et que nous n'avons jamais pensé ni entendu parlé.” (homme marié, 40 ans)

—“L'émission m'a aidée à m'encourager. Ca fait 20 ans que je suis mariée et je n'ai jamais eu de satisfaction sexuelle.” (femme mariée, 45 ans)

3—Les fréquentations:

—“Cela fait plus ou moins deux ou deux mois et demi que j'écoute votre émission. Vous allez peut-être trouver que je suis assez jeune pour écouter l'émission mais, avant de l'écouter, j'étais complètement ignorante sur le sujet sexologie. On ne m'a jamais rien appris à la maison. Le peu que je connaissais c'est mon ami qui me l'a appris. Maintenant que je l'écoute presque jour pour jour; j'en connais beaucoup plus. Je prends des notes à chaque émission, je me pose des questions, je les écris, et à un moment donné, mes réponses me sont données par l'entremise de votre émission.” (jeune fille, 18 ans)

—“A mieux comprendre les jeunes filles (...) Je croyais savoir tout et je suis très heureux d'avoir écouté votre programme.” (jeune homme, 20 ans)

4—Les conjoints dans leur vie de couple

—“J'ai appris à mieux comprendre ma femme et à mieux me comporter envers elle (...).” (homme marié, 71 ans)

—“... à comprendre beaucoup sur l'accord du couple, et, au point de vue physique, le comportement de différents organes sexuels.” (femme mariée, 36 ans)

—“Cette émission m'a aidée à mieux comprendre mon mari.” (femme mariée, 50 ans)

—“J'ai dit à mon mari, écoutons ensemble: au début, il était réticent, il dit on a rien à comprendre. Maintenant il ne le dirait plus, car ça nous a fait discuter sur un tas de questions et ça nous a rapprochés. Ça a aidé aussi pour nos trois enfants à leur éducation.” (couple, 37 et 49 ans)

—“Cette émission nous a aidés à nous étudier. Elle donne de bons conseils. Nous n'en avons jamais assez. C'est merveilleux.” (couple, 55 et 60 ans)

—“Cette émission nous a aidés à réfléchir et à discuter de plusieurs sujets, nous croyons qu'elle peut aider beaucoup de gens à se comprendre et à vivre plus heureux tout en s'acceptant avec ses défauts et qualités.” (couple, 21 et 33 ans)

—“Ca fait 8 ans de mariage, je trouve maintenant que lors des relations je comprends beaucoup plus ce qui se produit.” (femme mariée, 30 ans)

—“Nous sommes dans la quarantaine, mon mari et moi, et il y a des choses que je ne pensais pas normales et je vois en écoutant votre émission que c'est normal, et ça me tranquillise et je comprends mieux mon mari.” (femme mariée, 44 ans)

—“Je me croyais une exception. Je me suis aperçue que j'étais tout simplement comme tout le monde.” (femme mariée, 40 ans)

—“Cette émission m'a aidée à m'apercevoir que j'étais normale dans mon comportement.” (femme mariée, 31 ans)

—“A mieux comprendre mon mari et à mieux me détendre, à laisser les fausses hontes de côté, pour mieux vivre ma vie sexuelle.” (femme mariée, 48 ans)

5—Planification familiale

—“Cette émission m'a fait comprendre l'importance de faire l'harmonie du couple au point de vue sexuel et de trouver une méthode qui nous convienne.” (femme mariée, 34 ans)

—“Les animateurs de cette émission ont répondu à des questions que nous ne posions pas à un médecin parce qu'ils sont trop pressés quand on va en consultation.” (couple, 28 et 33 ans)

6—Les conjoints dans leurs rôles d'éducateurs de leurs enfants:

—“L'émission est pour nous un moyen pour dialoguer sur les sujets traités. J'ai de grands garçons et ils aiment beaucoup dialoguer avec nous, mon mari et moi, sur tous les sujets et ça crée un climat familial heureux. Tous les sujets m'intéressent. Surtout pour l'éducation de grands garçons sur tous les rapports. Ça donne davantage des idées, pour dialoguer avec eux. J'aime les choses claires et nettes et je ne suis pas scrupuleuse et les membres de ma maison aussi.” (femme mariée, 46 ans)

—“Sur la sexualité en général, nous n'avions reçu aucune éducation sexuelle. Ayant deux adolescents, cela nous a vraiment aidé pour pouvoir leur parler.” (couple, 46 et 48 ans)

—“Mon mari et moi écoutons tous les soirs. L'émission nous a aidés à comprendre les problèmes de nos adolescents et nous dialoguons, mon mari et moi, beaucoup plus.” (femme mariée, 45 ans)

OBSERVATIONS TIREES DE CETTE EXPERIENCE

D'après les nombreux témoignages que nous pouvons relever dans ce sondage, on constate de façon évidente les faits suivants:

1—l'expression d'un besoin important d'éducation populaire sur des réalités primordiales pour mener une vie sereine et épanouie dans le bouleverse-

ment des valeurs et le bouleversement du rythme de vie qui transforment rapidement notre société et conditionnent le bonheur des gens;

2—la privation pour une couche de la population de services éducatifs qui les rejoignent vraiment et qui répondent adéquatement à ce besoin. Il est évi-

dent qu'il faudra se servir de plus en plus et surtout de mieux en mieux des média de communication (surtout la télévision et la radio). En outre, il apparaît ou bien que la majorité de l'auditoire de l'émission "Pour Adultes Seulement" n'est pas rejointe par les initiatives existantes de services d'éducation populaire sur les réalités abordées dans cette émission (T.V., radio, S.P.M., S.O.F., mouvements familiaux, services d'éducation des adultes du Ministère de l'Éducation, de la CECM, des CEGEP, et des Universités) ou bien que ces organismes n'offrent pas dans le contenu et les modalités des services offerts, une formule convenant vraiment à cette partie non négligeable de la population qui a droit elle aussi à des services éducatifs pour l'aider à mieux faire face aux problèmes complexes qu'engendre l'évolution de notre société.

3—Les résultats du sondage effectué sur l'expérience de plus d'une année de l'émission "Pour Adultes Seulement" révèlent que l'équipe de professionnels qui animent cette émission a vraiment offert une des formules possibles de services éducatifs adaptés qui devraient se situer dans une politique de démocratisation de la culture dans le domaine des réalités aussi primordiales que l'amour, le couple et la famille, avec leurs divers aspects; médicaux, moraux psychologiques, sexologiques, philosophiques, anthropologiques, sociaux et légaux.

INITIATIVES SOUHAITABLES

En considérant ces faits, il est à souhaiter qu'une expérience comme celle entreprise par le Centre de planification familiale devrait amener certains corps publics préoccupés d'éducation populaire (exemples: le Service d'Éducation Populaire du Ministère de l'Éducation du Québec, ou le Service d'Éducation des Adultes de la CECM, ou l'Université du Québec avec les initiatives dont elle offre l'espoir) à s'interroger sur quelques-unes de leurs orientations futures. N'est-il pas nécessaire en effet que de tels services soient à l'affût des goûts manifestés à un moment donné par

le public (exemple: la formule radiophonique qui suscite la participation spontanée d'une bonne couche de la population) pour utiliser ces goûts de façon plus valable?

La formule de "Pour Adultes Seulement" ne sera pas éternellement populaire, cependant elle a le double mérite, d'une part de tirer parti de cette volonté quasi généralisée de participer et, d'autre part de compter sur une équipe ouverte à la communication avec le grand public. Dans le but de mettre à la portée d'une grande partie de la population, qui en est privée et qui en a un vif besoin, l'apport des développements des sciences humaines relatives au bonheur des gens, les initiatives d'éducation populaire à la radio ou à la télévision auraient avantage à tenir compte des conditions d'approche suivantes qui nous semblent être déterminantes pour que les spécialistes "engagés" établissent une communication valable avec le public. Il faudrait que ces spécialistes:

1—parlent un langage populaire. Ce qui ne veut pas dire vulgaire. Comme nous le fait remarquer une femme de St-Hyacinthe, mariée, 40 ans: "(...) des sujets clairs et des mots que l'on comprend quand on n'est pas instruit..."

2—partagent la conviction qu'un service d'éducation populaire se fonde sur la base d'un respect vrai des gens rejoints et d'une confiance active dans les ressources que possèdent ces gens. Ces ressources se révèlent un facteur éducatif de première valeur pour le profit de tous.

3—s'entendent pour travailler et se compléter dans une équipe multidisciplinaire.

La meilleure façon de faire pendant à des individus qui s'arrogent une compétence universelle dans des émissions téléphoniques ne nous paraît pas aller dans le sens d'une critique sévère de leurs méthodes mais plutôt dans la mise en marche d'initiatives valables qui les concurrencent avantageusement en utilisant les aspects positifs de leur succès.

SERGE MONGEAU et ANDRE CORMIER; Centre de planification familiale, Montréal.

Maintenant

FORMULE D'ABONNEMENT

VEUILLEZ RECEVOIR DU
SOUSSIGNÉ LA SOMME DE

À remplir et à adresser à :

**MAINTENANT, 2715 Chemin Côte Ste-Catherine
Montréal 250 — Tél. : 739-2758**

ABONNEMENT ORDINAIRE 1 AN	\$7.00	☐
" ÉTUDIANT	\$5.00	☐
" DE SOUTIEN	\$10.00	☐

À partir du mois de 19.....

AU NOM DE

ADRESSE

DOSSIER PHILOSOPHIE

PRÉPARE PAR UNE GROUPE DE PROFESSEURS ET D'ÉTUDIANTS

LA PHILOSOPHIE POUR TOUS AU CEGEP NÉCESSITE OU PERTE DE TEMPS?

L'an 111 des CEGEP débute sous le signe des interrogations. Ce sera sans doute un temps de remises en question et de décisions majeures de la part de tous les intéressés à propos du sens et des fonctions des cours de culture générale au CEGEP et en particulier des cours obligatoires de philosophie.

Les auteurs du Rapport Parent recommandaient qu'il y ait pour ce niveau d'études des cours de culture générale et de philosophie. Auraient-ils fait erreur?

Dans ce dossier, des étudiants et des professeurs de philosophie au CEGEP s'interrogent et témoignent...

Dans l'éclatement de la culture d'aujourd'hui quel peut être le sens du projet philosophique au CEGEP? BENOIT LAUZIÈRE et MICHEL LAPORTE, croient que ces études philosophiques rendent possibles pour les jeunes l'appropriation et le renouvellement de la culture.

Les étudiants dont on suppose qu'ils ont des besoins, des attentes, réagissent à cet enseignement. Comment identifier et tenir compte de ces réactions, se demande GUY LAFLEUR?

Un groupe de professeurs essaient de tracer pour nous la trajectoire de notre enseignement de la philosophie dans le temps: ce qu'il fut, ses tâches actuelles, ses orientations.

On remet en question aujourd'hui le statut et le rôle du professeur de philosophie au CEGEP. Le connaît-on bien cependant? NORMAND LACHARITE nous dit comment il est un type de professeur différent des autres par ses attitudes, ses instruments et les apprentissages originaux qu'il vise à faire réaliser. A-t-il encore place au CEGEP?

L'"utopie" du Rapport Parent: enseigner la philosophie au secteur technique et professionnel comme au secteur pré-universitaire, se réalise depuis trois ans. MARCELLE BRISSON répond à ceux pour qui cela pose des difficultés particulières insurmontables.

Les difficultés d'adaptation de la philosophie à la rue ou d'extraction de la philosophie du vécu de l'étudiant sont réelles et nombreuses dans le cadre des cours réguliers d'un système d'éducation. SERGE SIMARD et JEAN-MARC TESSIER nous rendent compte d'un stage de pédagogie de la philosophie au CEGEP qui donne de nouvelles orientations...

Enfin des témoignages d'étudiants recueillis et situés par MICHEL COTE nous donnent à repenser une question ouverte d'importance: l'enseignement de la philosophie au CEGEP, à poursuivre ou à éliminer?

TUER LA PHILOSOPHIE C'EST TUER LA CULTURE

Depuis la fondation des CEGEP, on le sait, tout jeune Québécois, selon la tradition française, s'occupe à des études en philosophie.

Mais on commence, ici et là, à protester: la philosophie pour tous? À quoi bon? On répond que cet enseignement contribue pour sa part à réaliser certains objectifs de culture générale. Mais déjà, pour bon nombre, la question n'est plus là. L'étudiant de CEGEP, se demande-t-on, perd-il ainsi 1/6 ou 1/8 de son emploi du temps d'études?

Dialogue impossible? Socrate devra-t-il boire une fois de plus la ciguë?

La justification d'un enseignement en philosophie devient, en effet, extrêmement problématique, ces années-ci, pour notre milieu, en raison de multiples facteurs: une claire conscience des contrastes entre nos coutumes et celles des autres; les difficultés d'une continue remise en question de nos habitudes par les mass-media, la mobilité du monde du travail, la fragmentation des sciences et des techniques; et sans insister sur l'atomisation des connaissances, l'accélération de nos échanges avec le reste de l'univers, la multiplication des informations, des opinions et des contradictions de la vie urbaine... comment tout cela ne manifesterait-il pas à l'évidence l'éclatement de notre culture et de toute culture comme appel et réalisation toujours inachevée d'unité?

On peut penser que ces divers facteurs vont produire des hommes de plus en plus isolés au sein des cultures, de plus en plus compartimentés. Si les tâches humaines continuent d'être aussi hermétiques et fragiles n'assisterons-nous pas à l'émiettement de tout consensus, de toute tradition, de tout sens de l'histoire? Tout compte fait, ne vaudrait-il pas mieux se contenter du résidu un peu familier et commun des plaisirs, de la productivité, des succès et du bien-être? Ce serait peut-être ça le secret qui fait que les gars...

Certains vont jusqu'à croire que les exigences de culture seraient automatiquement et entièrement pourvues par la *nature technicisée* du 20^e siècle. Elles seraient deve-

nues pour nous comme un tropisme. Il n'y aurait donc, dorénavant, qu'à laisser la culture se réaliser d'une génération à l'autre par conduction génétique, dans le processus irréfléchi de la vie, au hasard des rencontres de la liberté! Prendre en charge ces exigences? En aucune façon. Tout ce qui pourrait viser à rendre possible une intégration critique à la vie, à la connaissance, à la société et à soi-même devrait être mis au rebut.

Et pourquoi retiendrait-on, aujourd'hui, pour l'étudiant du CEGEP, un temps de réflexion radicale et critique sur le monde puisque c'est sans conséquence dans la vie? Plus personne n'a à apprivoiser son monde! On pourrait ainsi redéfinir le CEGEP comme un niveau tout à fait semblable au secondaire et à l'université en abattant ce qui court à son originalité. Car une société, un système d'éducation ne devraient plus perpétuer la culture. Il suffirait de laisser les media diffuser, donner à imiter et à emprunter dans le chaos des modèles culturels. Donc moins instruire les participants d'une société que les laisser consommer la culture ambiante!

Eh bien non! Socrate ne démissionne pas! Nous ne saurions perdre de vue que toute société et tout système d'éducation poursuivent certains objectifs de dépassement. Parmi l'ensemble des forces productives du projet humain figurent dans notre tradition la culture et la philosophie. Elles se présentent à nous comme abondance de ressources dues à une multitude d'investissements humains. Des millions d'hommes y ont préparé pour nous ce que nous sommes. Leur produit agit sur nous comme l'une des principales sources d'approvisionnement face à l'adversité du monde quotidien. Tout en modelant la personnalité de chacun d'entre nous, ce produit participe à l'unification des hommes en communautés, à faire advenir les commencements d'une même humanité pour tous. Quelles que soient notre origine sociale, notre forme d'esprit, notre orientation, nous vivons tous des interrogations de bon sens qui nous sont communes et propres. Nous portons tous des

exigences d'autonomie, de libération, de raffinement. Nous sommes toujours plus ou moins sujets à transformer le monde en monde de valeurs, consciemment élaborées et intériorisées.

La culture philosophique se propose précisément d'identifier et de poser les problèmes fondamentaux. Elle se développe en effort de concentration de questions, en opération de mise en ordre des diverses perspectives, des plus voisines aux plus contradictoires, à propos d'une même difficulté. A travers l'analyse et la critique comparative des problèmes, elle poursuit un effort de totalisation vers une vision du monde qui n'est cependant jamais achevée, certaine.

Vivre pour vivre, penser pour penser ne me suffit jamais. Je suis je m'interroge et je pense à partir de quelqu'un, à propos de quelque chose. De ma naissance à ma mort je rencontre de multiples réalités auxquelles sont attachées des significations, des valeurs. Je rencontre quelqu'un qui a telle attitude, porte tel jugement; un autre obéit à tel code, telle institution; j'admire telle oeuvre d'art, j'utilise telle technique, j'exerce telle science; je vis telle religion ou tel mythe; je vois des gens poursuivre telle valeur, tel objectif, j'éprouve tel sentiment. A tout moment j'entre en contact avec ce que d'autres hommes font, possèdent, pensent. Je suis, dans mes propres façons de faire et de sentir continuellement exposé aux rayons de cet horizon de ma vie.

Il y a comme un premier résultat de cette exposition grandissante. Je suis amené à reconnaître, sans paresse, que l'expérience humaine est toujours une opération extrêmement complexe qui dit de multiples rapports à l'univers, au présent et au passé de l'humanité. Je reconnais aussi que cette complexité est inévitable et riche. Chacun de nous est lancé dans l'existence au beau milieu d'un assemblage de pratiques et de sens dont il sait qu'il n'est pas d'abord l'auteur. Il se voit comme entouré de plus en plus par des choses extérieures à lui, indépendantes de lui, antérieures à lui. Ce

Benoit Lauzière
Michel Laporte
CEGEP Maisonneuve

Choses donnent déjà un premier sens
et une direction à mes gestes.

Comme enfant et pré-adolescent
je suis façonné par des groupes. On
me détermine un comportement
coutumier. Je réponds d'une façon
socialement régularisée. Puis j'en
viens à m'apercevoir de mieux en
mieux que si je suis héritier des
cultures je ne saurais demeurer plus
longtemps un simple manipulateur
d'éléments. Or il y a un âge privilé-
gié de l'existence humaine — celui
du jeune adulte — où je dois me
reconnaître assez dans mes possibili-
tés, mes désirs et mes amours pour
choisir et inventer mon propre mode
de vie. Je dois mettre fin à l'enchan-
ement de l'enfance, inverser bien
les rapports institutionnels en rap-
ports personnels, dépasser beaucoup
les réponses automatiques pour con-
stituer, à la fois, une manière spécia-
lisée et globale d'exister. Le jeune
adulte apparaît alors comme *pivot*
de la culture: dans le passage qu'il
fait avec ceux de sa génération, il
fait surgir d'autres combinaisons
culturelles et renouvelle ainsi la
culture.

Encore faut-il lui permettre de
rendre au sérieux la culture qui
l'invite à philosopher. Car notre cul-
ture est pleine de "flash" philosophi-
ques: écrits de savants, de politi-
ques, de techniciens qui pensent le
sens de leur activité; vogue de cer-
taines publications du type "Planète",
importance du cinéma, du
roman et du théâtre qui se font une
idée de notre condition humaine,
accès des petits livres rouges, des
essais du genre "Le singe nu", "Mu-
tation 1990", "L'abondance, à quoi
bon?" sans parler des modes marcu-
enne, reichienne ou sado-maso-
niste des comptoirs de pharmacie.
Chacune de ces manifestations
exprime-t-elle pas ce besoin d'au-
jourd'hui et de toujours, ce besoin de
reformulation du rapport d'ensemble
de l'homme avec son monde?
Aucune des questions radicales qui y
sont posées n'appartient au passé.
Elles concernent l'homme d'au-
jourd'hui, de demain. Socrate est
mort. Vive Socrate!!!



LA QUESTION PREALABLE — LA QUESTION ... QUI SONT LES ETUDIANTS DE CEGEP?

Guy Lafleur
CEGEP Maisonneuve

Une culture se fait "dans la
rue", une culture parallèle à celle
de l'école, qui façonne la vie des
jeunes; quelle est-elle?

Une sous-culture jeune avec
ses symboles, ses images, son
monde sonore, ses valeurs, se
constitue au sein même de la
société globale. Sa cohésion en
fait une réalité dont l'impact sur
le reste de la société n'a pas
besoin d'être souligné ou illustré:
or que savons-nous de cette sous-
culture et qu'implique-t-elle pour
l'enseignement de la philosophie?

Que savons-nous au juste des
questions et des attitudes nouvel-
les que suscite chez les jeunes des

CEGEP leur accès massif à l'édu-
cation et à la culture? En un mot,
quels sont leurs attentes et leurs
besoins?

Toutes ces questions ont
semblé tellement pressantes et
riches de conséquences possibles
sur l'enseignement de la philoso-
phie qu'à la demande des respon-
sables de cet enseignement dans
les CEGEP, un groupe d'étude a
été formé. Ce groupe, constitué de
professeurs de philosophie et de
quelques consultants, prépare une
enquête qui s'étendra cette année
à tous les CEGEP du Québec.

Plus précisément, il s'agit, à travers cette enquête,

1) d'identifier les difficultés posées par les cours de philosophie actuellement offerts dans les CEGEP;

2) mais surtout d'identifier les préoccupations philosophiques propres aux étudiants, telles qu'elles se révèlent soit de façon explicite, soit de façon indirecte dans leur expérience quotidienne, dans leur monde culturel.

NE PAS IMPOSER "NOS QUESTIONS" AUX JEUNES

Que savons-nous en effet de leurs questions, de leurs angoisses les plus radicales, souvent tues, inexprimées, pendant que le maître se mire dans sa propre problématique?

Discuter de liberté et de morale, de mort et d'action, de temps et de vie, cela a-t-il sens pour le jeune de 16-18 ans? Toutes ces questions que nous lèguent en bloc la civilisation occidentale et la tradition philosophique ont-elles quelque résonnance pour lui? Ces questions rejoignent-elles, dans leur contenu ou dans leur formulation actuelle, l'expérience du jeune dans ce qu'elle a de plus engageant, ou laissent-elles échapper ce qui constitue le dynamisme même d'être, de penser et d'agir jeune?

Le postulat implicite chez les professeurs de philosophie et qui motive un tel examen du milieu étudiant des CEGEP, c'est que les jeunes, avec leurs doutes, leurs mises en question, leurs valeurs, leurs visées, peuvent regarder le monde d'un point de vue particulier et constituer une problématique philosophique typiquement jeune, avec ses étonnements propres, irréductibles.

Parce que le jeune n'est rien de moins qu'un adulte, parce que lui aussi — seul ou collectivement — se demande: que faire? Parce que lui aussi est exposé aux mêmes processus de nivellement et d'abrutissement que tous les autres, en somme parce que lui aussi il s'interroge sur le sens de l'existence, sur les valeurs humaines impliquées dans les événements, lui aussi il peut philosopher. Non pour trouver des réponses toutes faites. Mais pour mieux se questionner et se donner de

nouvelles raisons de vivre. C'est cette couche inquiète de sens, de raisons de vivre que l'enquête cherchera à identifier.

L'INVASION DES BARBARES?

Les professeurs de philosophie ont bien senti dès la naissance des CEGEP que la philosophie n'y vivrait pas de la même manière qu'au collège classique ou à l'Université. De même que la démocratisation de l'enseignement ou de la culture transforme au fond leur nature même, la démocratisation de la philosophie pose nécessairement à celle-ci des défis nouveaux.

Au premier abord, on a peur, on se débat, on proteste, on craint que ce contact avec le "public" n'édulcore la philosophie, ne l'étouffe ou ne la nivelle par le bas. Puis, petit à petit, on se dit que la philosophie a sans doute bien plus souffert dans son histoire, de n'être en contact qu'avec les élites et qu'un nivellement par le haut ne vaut guère mieux qu'un nivellement par le bas.

L'attitude devient plus positive. Et l'on pressent que le défi actuellement posé à l'enseignement de la philosophie d'être *plus jeune et public*, peut faire vivre celle-ci d'un souffle tout nouveau.

Il y a ressac: si la philosophie risque de produire chez les étudiants une percée vers d'autres univers possibles, vers la critique puis la constitution plus solide d'un sens ou d'une finalité à leur existence, en retour le contact de la philosophie avec l'ensemble des jeunes transforme la philosophie elle-même.

DE L'ETONNEMENT DU MAITRE A L'ETONNEMENT DE L'ETUDIANT

Si l'on a dit de tout temps que la philosophie commence par l'étonnement, il reste que cet étonnement restait trop souvent réservé au seul maître et que l'étudiant devait "partager" jusqu'à la lie!... les étonnements du professeur. La philosophie ne peut vivre de l'étonnement des maîtres seuls.

Ce que l'enquête *Qui sont les étudiants de CEGEP?* cherchera à dégager, ce sont justement les failles, les doutes, les points d'étonnement qui surgissent de l'ex-

périence même du jeune; les questions sur le sens de l'existence, de son action qui lui semblent les plus décisives, les plus fondamentales.

Non seulement s'agit-il d'identifier ces points d'étonnement, de doute, d'interrogation — qui sont la source et la condition de toute vie humaine autonome, il n'est pas inutile de le souligner dans une société qui nous submerge de réponses pour boucher toute mise en cause de ses fondements et de son existence — il faut aussi voir *où* et *comment* se vit cet étonnement, où surgissent doutes et questions, où s'incarnent valeurs et espoirs.

Si, chez un étudiant du cours classique, l'étonnement pouvait naître de la lecture de Proust ou de Rousseau, il risque d'en être autrement chez l'étudiant de CEGEP. Je ne saurais apporter plus de précision; mais l'enquête *qui sont les étudiants de CEGEP?* le pourra, elle, je l'espère. On pourra y apprendre peut-être que l'étonnement ou les questions fondamentales chez les jeunes naissent et s'incarnent autant dans l'utopie "*amoureuse*" des Beatles, dans les chansons de Charlebois que dans la culture classique.

TOUT LE RESTE, C'EST DE L'ECOLE...

Il ne s'agit pas de nier la tradition philosophique mais de connecter la tradition philosophique à l'expérience quotidienne. Il ne s'agit pas de repartir à zéro mais de savoir quels sont les besoins et les attentes ressentis par les étudiants de CEGEP et auxquels peut répondre la philosophie.

On ne se demande plus: *que doit savoir l'étudiant?* mais plutôt: *qui est-il?* Le passage est d'importance. Il risque d'être fécond. On décide de se mettre à l'écoute des étudiants, de leur situation, de leurs doutes, de leur façon de voir les choses. Sans doute est-ce là une attitude plus authentiquement pédagogique.

De toute façon, c'est sûrement une attitude plus profondément philosophique car il n'y a de vérité que pour celui qui chemine à partir de son propre étonnement. Tout le reste, c'est de l'école...

L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE HIER, AUJOURD'HUI, DEMAIN

Jacques Ayotte Patrick McDonald André Vidricaire François Charbonneau Normand Lacharité Raymond Lemieux

L'enseignement de la philosophie suppose des institutions, des législations, des contenus et des hommes. Or c'est un truisme de dire qu'au Québec, des changements sont survenus à chacun de ces niveaux et qu'en conséquence l'état actuel de cet enseignement est très différent de celui du passé. Au-delà du truisme, nous aimerions montrer les implications de ces changements dans l'enseignement de la philosophie.

1. HISTORIQUE

C'est au milieu du XIX^e siècle seulement qu'on assiste au Québec à un essor de l'enseignement de la philosophie avec l'implantation d'une dizaine de collèges; au début du XX^e siècle, outre l'augmentation du nombre de ces collèges ou séminaires, les universités Laval (en 1926) et de Montréal (en 1921) mettent sur pied une faculté de philosophie, tandis que l'Institut d'Etudes médiévales, fondé à Ottawa en 1930, est rattaché à l'Université de Montréal en 1942.

L'époque des manuels

Qu'enseignait-on dans ces collèges et ces facultés de philosophie? Il semble que jusqu'en 1800, à Québec, on utilisait des "compendium", c'est-à-dire des recueils scolastiques, et pas forcément thomistes. C'est à partir de 1800 environ qu'on s'est mis à utiliser des manuels — ou à en fabriquer — dans lesquels tous les traités figuraient; ils étaient destinés à remplacer les "compendium" qu'on trouvait incomplets du fait qu'ils minimisaient certains traités. Puis, la renaissance du thomisme en France, entérinée par l'encyclique *Aeterni Patris*, le 4 août 1879, n'a pas tardé à trouver ses promoteurs dans le Québec.

C'est ainsi qu'au milieu du XX^e siècle, les manuels sont devenus des manuels thomistes et la philosophie, dans les collèges, un savoir objet à transmettre

quand ce n'était pas une véritable science. Cette orientation était relativement nouvelle par rapport aux objectifs de la "classe de logique", comme on l'appelait à l'époque des "compendium", en ceci qu'elle commençait d'attribuer une fonction "apologétique" (la réfutation) à l'art de raisonner cultivé antérieurement pour lui-même. Et l'histoire de la philosophie, dans ce contexte, devient une "galerie" des diverses écoles philosophiques qui ne servent qu'à confirmer, par une "critique impartiale" (Mgr L.A. Paquet) la pérennité de la doctrine thomiste, c'est-à-dire chrétienne. Au Séminaire de Québec, par exemple, on peut suivre ce changement dans l'utilisation des manuels:

1767 ... "Compendium,"
1835... J. Demers, 1854... Mgr
Bouvier, 1866... Tongiorgi, 1880...
Zigliara, 1909... Lortie, 1912...
Robert (histoire de la philo).

On peut présumer que l'un ou l'autre de ces manuels fut utilisé dans les collèges. Plus près de nous, de nouveaux auteurs sont apparus et ont certainement connu une vogue semblable. Les dates de leur première édition nous donnent une idée du moment de leur introduction dans les collèges:

1937 Filion, Grenier, 1941 Jolivet,
1950 Thonnard, 1952 Gardeil.

La fin d'une hégémonie

Depuis quelques années, la population québécoise assiste à

un véritable changement institutionnel du système scolaire (Rapport Parent). Après la fondation de l'Université de Sherbrooke en 1954 et la reconnaissance officielle de son département de philosophie en 1963, on assiste à la naissance de l'Université du Québec et donc d'au moins deux nouvelles facultés de philosophie, celle du Collège Sainte-Marie à Montréal et celle de Trois-Rivières. De plus, la disparition des collèges classiques a entraîné la mise sur pied de 31 CEGEP en trois ans. Ce qui impliquait le remplacement de la Faculté des Arts des universités par la Direction générale de l'enseignement collégial (DIGEC) du Ministère de l'éducation et, conséquemment, la fin d'une hégémonie au profit d'une démocratisation. En effet, depuis 1967, on a formé dans les CEGEP des départements de philosophie qui regroupent une dizaine et plus de professeurs et l'assemblée des directeurs de départements a délégué un coordinateur auprès du Ministère de l'éducation.

Quant à l'enseignement de la philosophie, il est encore obligatoire, mais dispensé en trois heures au lieu des six ou plus d'autrefois et dispensé à une clientèle plus jeune, de formation hétérogène. En outre, le programme officiel tend de plus en plus à se traduire en termes d'objectifs à poursuivre en partant de champs de problèmes clairement définis.

HIER, AUJOURD'HUI, DEMAIN

C'est ainsi que, dans l'ensemble, les professeurs de philosophie ont laissé de côté la philosophie scolastique et le thomisme obligatoire, en d'autres termes les traités et les manuels de Gardeil, de Jolivet, etc., pour privilégier des thèmes et des problèmes à traiter avec les étudiants à l'aide d'oeuvres et de textes philosophiques.

Transformations majeures

L'enseignement de la philosophie vise donc maintenant de moins en moins à cultiver un art de raisonner, comme au temps des "compendium", ou à transmettre un savoir-science, comme au temps du thomisme, mais bien plutôt à initier l'étudiant à la démarche du philosophe, à lui permettre de conquérir sa propre

pensée et de croire en la raison humaine.

Par ailleurs, au niveau des facultés de philosophie, les syllabus montrent la disparition des traités traditionnels qui formaient encore le noyau du programme de 1936. L'histoire de la philosophie devient un secteur majeur à côté de divers types de discours philosophiques (critique, anthropologique, analytique, etc.) sur des savoirs constitués et sur les thèmes habituels de la philosophie. De plus, à Laval et à Sherbrooke, on commence à offrir aux étudiants une formation pédagogique en vue de l'enseignement de la philosophie au niveau collégial.

Voilà donc quelques transformations majeures qui sont apparues sous la pression de l'évolu-

tion et qui se sont cristallisées en des institutions nouvelles. Mais comment la philosophie trouvait-elle encore une place dans ces nouvelles institutions? Telle a été la question que se sont posée les professeurs de philosophie. Ils y voyaient une remise en question de leur tâche, qui a fait naître chez plusieurs un sentiment d'insécurité. Les réactions furent diverses: quelques-uns quittèrent l'enseignement de la philosophie; la plupart reprirent à leur compte cette remise en question. Ils s'aperçurent alors que les questions provoquées par les changements institutionnels les renvoyaient à d'autres questions beaucoup plus générales comme celle, entre autres, de la tâche du philosophe ou de la place de la philosophie dans la culture.

2. TÂCHES ACTUELLES

Ces questions qui étaient anciennes mais qui n'avaient jamais reçu de réponses satisfaisantes provoquèrent en 1966, dans le cadre de l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement collégial, une enquête subventionnée par le Ministère de l'éducation, qui avait pour objectif de diagnostiquer les problèmes que vivait l'ensemble des professeurs de philosophie de niveau collégial, et de leur présenter une image la plus exacte possible de leur situation.

Des comités d'études

Par la suite, on vit apparaître plusieurs initiatives émanant, les unes d'individus isolés, les autres de l'Assemblée des directeurs de départements de philosophie des CEGEP. Dans l'ensemble, les différents groupes de travail se sont donnés pour tâche:

1—étudier les traits et les besoins culturels de l'étudiant inscrit en philosophie dans les CEGEP;

2—définir l'enseignement de la philosophie, son rôle et ses objectifs en rapport avec la nature de la philosophie (sous-comité et comité de révision en profondeur du programme);

3—favoriser la réflexion philosophique personnelle (stage Mikel

Dufrenne, Trois-Rivières, août 1969);

4—organiser des stages de perfectionnement en pédagogie de la philosophie (animateurs professionnels au CEGEP de Maisonneuve, juillet 1969);

5—préciser les objectifs, les contenus et les méthodes les plus appropriés des cours 101, 201, 301 et 401 du niveau collégial (comités de travail dans certains départements de philosophie de CEGEP).

6—assurer une liaison CEGEP-UNIVERSITÉS du Québec en matière de formation philosophique préparant à l'enseignement au CEGEP;

7—faire une recherche en bibliographie adaptée et critique de la philosophie, en consultation des professeurs, selon leurs diverses clientèles; aussi, faire des recherches d'application de l'audio-visuel à l'enseignement de la philosophie au CEGEP.

Besoin de rigueur

La multiplication des comités d'études autour de l'activité philosophique manifeste d'abord le refus du diagnostic rapide et des solutions apaisantes jusque-là mises de l'avant par ceux qui s'interrogeaient sur l'intensité de la vie philosophique au Québec et

sur son avenir immédiat. On n'accepte plus, par exemple, les arguments du type "la philosophie est encore jeune ici, dans quelques années nous verrons surgir des figures importantes dans le monde de l'activité philosophique", ou "il faut provisoirement limiter nos ambitions à la production d'essais plus modestes, comme apprentissage nécessaire à l'avènement d'oeuvres philosophiques plus consistantes"...

Besoin d'efficacité

D'autre part, on n'accepte plus que l'initiative dans la "repensée" de l'enseignement de la philosophie soit l'apanage exclusif des facultés et d'une association de type professionnel. Ce changement d'attitude traduit avant tout chez les intéressés une ferme détermination à récupérer les pouvoirs décisionnels relatifs au programme qu'ils dispensent.

De plus, le caractère fractionnaire des comités d'étude révèle une forme de sensibilisation différente à l'activité philosophique. La diversité des orientations de chacun des comités apparaît offrir de meilleures garanties d'efficacité parce qu'elle respecte davantage les préoccupations et les besoins des personnes qui s'y regroupent. Il s'ensuit une flexibi-

lité qui permet de mobiliser ceux qui sont intéressés à poursuivre un projet philosophique; les jeunes professeurs en particulier cherchent davantage à traduire une expérience vécue qu'à réadapter au seul niveau du langage des problématiques inspirées des "traités" traditionnels.

Créer la participation

Au total, c'est une nouvelle forme de communication et de nouveaux lieux de participation qui sont ainsi créés. Les départe-

ments de CEGEP et l'Assemblée de leurs directeurs (laquelle regroupe et représente les professeurs) sont, à l'heure actuelle, les paliers les plus stables où s'effectue cette communication et sont dotés déjà d'une autorité qui les habilite à débattre eux-mêmes et à proposer les politiques susceptibles de régir la pratique de leur métier, ce qui n'a jamais été le cas antérieurement, même à l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement collégial.

Ce nouveau type de communication est remarquable dans les

rapports que les professeurs de philosophie commencent à entretenir avec les spécialistes de l'animation (cf. la participation des conseillers techniques au stage pédagogique de juillet 1969). Les professeurs de philosophie découvrent de nouveaux titres à la pertinence de leur enseignement par l'apport de la psycho-pédagogie. La philosophie peut donc sortir ainsi de la tour d'ivoire où l'avait confinée le thomisme, et plus généralement les grands systèmes traditionnels (Hegel, Kant, Descartes, etc.)

3. ORIENTATIONS

En plus de constituer un nouveau type et un nouveau lieu d'échange susceptibles de mettre fin à l'isolement où les professeurs de philosophie, soit par complaisance, soit par obligation, se sont longtemps tenus, la prolifération des recherches nous paraît indiquer et réaliser une véritable professionnalisation du métier de professeur de philosophie. En effet, on observe que s'effectue dans certains comités une prise de conscience des incidences politiques de notre statut et de nos problèmes, dans d'autres une reconnaissance croissante des aspects techniques du métier (problèmes de langage, de pédagogie, de liens avec l'actualité, de formation professionnelle, d'aptitude à l'animation, etc.). Ces deux attitudes, pour ne nommer qu'elles, se distinguent nettement des slogans déjà vieux tels que "il faut avoir la foi en la philosophie pour être un bon professeur", ou "enseigner la philosophie, c'est une vocation", ou encore "ce qui compte, c'est que le professeur soit parvenu à la sagesse"... Non pas que l'idée d'une réflexion philosophique personnelle orientée vers la sagesse disparaisse ou soit laissée pour compte; mais on voit enfin se manifester une préoccupation pour la *praxis* qui détermine, pour cette réflexion, les conditions de son exercice et de sa transmission.

Ces interprétations parlent beaucoup de "commencements". Et il ne saurait en être autrement au moment où tant de projets ne sont que naissants, comme nous le prouvent à la fois la gaucherie de nos expédients et le plaisir particulier de les inventer dans un

mouvement de liberté qui se découvre en s'essayant.

Deux prises en charge

Mais des commencements ne sont significatifs que par ce qu'ils laissent prévoir. Pour nous, les activités dont nous faisons état aujourd'hui nous laissent prévoir deux prises en charge importantes en ce qui regarde la vie philosophique au Québec. La première découle directement de la professionnalisation décrite quelques lignes plus haut: les professeurs de philosophie, surtout les jeunes, semblent vouloir assumer la responsabilité des échecs et des succès de leur pédagogie. La didactique sera une dimension importante de l'enseignement de la philosophie, ou celui-ci ne sera pas. C'est ce que semblent avoir compris, entre autres, les facultés ou institutions universitaires qui offrent déjà (Laval et Sherbrooke) ou se préparent à offrir une formation pratique aux futurs professeurs de philosophie et à ouvrir des centres de recherches en didactique de la philosophie. C'est ce qu'ont compris surtout les organisateurs du stage pédagogique et ses participants. Quant à la seconde prise en charge qui est celle du discours philosophique, elle relève bien davantage de la prospective. Grossièrement, cette anticipation veut dire qu'il existerait une philosophie au Québec par la parole de ceux qui pourront et oseront enfin réfléchir sur les objets de notre propre culture plutôt que de s'attarder exclusivement chez d'autres philosophes, ces lointaines lumières, géniales ou prophétiques peut-être, mais qui balisent des contrées souvent trop étrangères.

Des énergies nouvelles

Aujourd'hui, nous voyons deux raisons pour lesquelles cette anticipation, bien vieille il faut le dire, a maintenant de meilleures chances de se réaliser:

1—La condition faite à l'enseignement de la philosophie et la réponse des professeurs en termes de recherches et d'action, d'une part, puis la disparition des hégémonies académiques ou intellectuelles, d'autre part, ont libéré des consciences et ont libéré des objets; des consciences, parce que la honte de notre impuissance séculaire s'exprime et sort de nous; des objets, parce que la barrière se lève peu à peu entre la philosophie et les autres disciplines.

2—Des professeurs de philosophie essaient leur langage, aujourd'hui, sur des objets contemporains dont on peut croire qu'ils motiveront suffisamment les intellectuels pour être cette fois véritablement récupérés dans un discours créateur et autonome; le langage (par la linguistique), l'art (par la réflexion sur le cinéma, la musique, etc.), les phénomènes socio-culturels (par les sciences humaines, l'économie, etc.), l'éducation (par les théories psycho-pédagogiques), etc., constituent de tels objets.

Sans pouvoir apporter de conclusion définitive à l'interprétation d'expériences à peine amorcées, comme celles décrites ci-haut, nous exprimons néanmoins la conviction que les courants de pensée évoqués ici mobilisent des énergies, maintenant et sous nos yeux, et qu'on peut à bon droit y reconnaître l'avènement d'une production intellectuelle différente des productions antérieures et davantage enracinée.

FAIRE ACCOUCHER LES ESPRITS

Le matériel recueilli au cours de l'enquête sur le statut du professeur de philosophie révèle que la plupart des professeurs ne se proposent plus comme objectif, en enseignant la philosophie, d'inculquer des principes de conduite conformes à la morale thomiste, de dévoiler la "vérité philosophique" en ce qui concerne la nature de l'homme, du monde et de Dieu, écartant ainsi les doctrines fausses ou moins complètes véhiculées par une tradition déjà trop pluraliste.

Par ailleurs le débat sur les objectifs reprend en termes de formation intellectuelle, de culture générale et de rôle à jouer dans notre société. Nous essaierons de montrer comment ce passage des objectifs éthiques à des objectifs pédagogiques et éventuellement sociaux transforme le débat sur les objectifs et la justification d'un enseignement de base obligatoire en philosophie, au niveau collégial.

UN ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE: POURQUOI?

La raison ultime pour laquelle il est légitime d'insister sur l'acquisition d'une culture générale durant la période de scolarisation, c'est qu'on vise par là, consciemment ou non, un objectif vital, obscurément désiré par tout homme qui désire aussi la liberté, à savoir: *l'aptitude à percevoir les implications humaines de situations quelconques et à en juger*. Et les enseignements dits "de culture générale" ne sont reconnus tels que si l'on reconnaît en même temps, quoique pas nécessairement de façon explicite, qu'ils contribuent à développer cette aptitude. L'éducation dite "humaniste" est centrée sur ces enseignements et, dans la tradition scolaire européenne, la philosophie y figure depuis très longtemps. Or voici qu'au Québec, le français et la philosophie deviennent, à titre de matières "de culture générale", obligatoires pour toute la population scolaire de niveau C.E.G.E.P.

Cet état de choses provoque une profonde remise en question des

objectifs et du rôle de l'enseignement de la philosophie à ce niveau. Les deux questions suivantes nous paraissant particulièrement représentatives dans le contexte:

Q.1—Qu'est-ce qui, dans la philosophie considérée comme activité humaine abondamment représentée par des oeuvres, peut à bon droit faire l'objet d'un enseignement susceptible d'atteindre des objectifs appropriés à tous les étudiants du CEGEP et admis par la société?

Q.2—Etant donné l'objectif global propre aux enseignements de culture générale, y a-t-il une fonction, face à cet objectif, qu'un enseignement de philosophie serait seul à pouvoir remplir?

LE DEBAT SUR LES CONTENUS

Depuis que des critiques de plus en plus nombreuses ont commencé à dissoudre le monolithisme de l'enseignement philosophique traditionnel, un nombre croissant de professeurs semblent penser que ce n'est pas tant par les oeuvres léguées à la postérité que la philosophie peut s'enseigner utilement que par une certaine qualité de la démarche même qui les a produites.

Dans cette optique, les systèmes et les doctrines véhiculés par la tradition auraient une valeur formatrice au niveau d'un enseignement collégial non pas à cause de leur perfection interne, non pas à titre de modèle exemplaire, mais en vertu surtout de la problématique d'où ils surgissent. Au niveau d'une problématique, plus qu'au niveau d'un système, une démarche est possible de la part de l'étudiant; démarche susceptible d'assurer ce minimum d'activité personnelle nécessaire à tout apprentissage. Par démarche, nous entendons quelque chose du genre suivant:

—repérage d'un problème dans une situation courante;

—thématisation des ambiguïtés aperçues dans la situation, relativisation des jugements de valeur susceptibles d'être portés sur elle; analyse des éléments impliqués;

—recherche de solutions;
—confrontation de solutions.

Ainsi le débat sur le contenu de l'enseignement de la philosophie, au lieu de se dérouler en termes d'exemplarité, devient de plus en plus centré sur le choix et l'identification de démarches intellectuelles pertinentes. Au lieu de demander: "quels sont les exemplaires de pensée philosophique les plus adéquats à l'enseignement, compte tenu de la clientèle et des objectifs que nous avons?" on demandera: "quelles sont les démarches ou activités les plus aptes à faire percevoir dans nos explications coutumières de l'homme et du monde, et dans nos jugements de valeur en général, des ambiguïtés et des conflits, ces deux imperfections qui sont l'aliment même de la pensée philosophique?"

former des esprits "critiques"

Cette dernière question porte sur des *activités*. Dire qu'elle exprime néanmoins le débat sur les contenus de l'enseignement, c'est prétendre, et nous le prétendons, que les contenus en question seront de moins en moins déterminés par référence aux modèles que sont les oeuvres classiques et de plus en plus déterminés par référence à des objectifs immédiats énoncés en termes d'activités, par exemple déceler des valeurs dans des événements ou des pratiques, analyser des croyances, relever diverses visions du monde et les comparer, identifier des idéologies, justifier des positions, clarifier des intuitions, construire et/ou évaluer des interprétations de faits, etc.: c'est prétendre, en d'autres mots, que les cours de base en philosophie seront désormais caractérisés non pas tant par des traités, des doctrines ou des théories repérables dans l'histoire de la philosophie — ce qui peut par ailleurs très bien caractériser un cours de niveau universitaire — que par des démarches intellectuelles précises, effectuées soit sur des problèmes traditionnels, soit sur des centres d'intérêt plus contemporains ou plus immédiats, les

Normand LACHARITE

Professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières

uns et les autres ne servant que d'occasion à l'exercice du jugement.

LE PROBLÈME DE LA SPECIFICITE DE LA PHILOSOPHIE

L'autre plan de la remise en question de l'enseignement de la philosophie est celui de la spécificité de ses moyens et de ses objectifs, en rapport avec les autres disciplines de culture générale. S'il est vrai que l'enseignement de ces disciplines se justifie globalement du fait qu'elles affinent l'aptitude à juger des éléments humains des situations, il reste qu'elles s'identifient à des activités différentes les unes des autres. A quoi peut-on reconnaître les mérites respectifs de ces activités, en regard de la formation optimale à donner à des individus dans un système scolaire donné, dans une société donnée?

Le problème de l'évaluation des mérites respectifs des enseignements de philosophie et de sciences humaines, face aux besoins de notre société, ne représente qu'une partie de ce vaste problème d'évaluation. A l'heure actuelle, certains professeurs de philosophie n'hésitent pas à préconiser que la philosophie, pour les fins de l'enseignement, se mette carrément à la remorque des sciences humaines; quelques autres résistent farouchement à cette "assimilation", quelquefois même avec des moyens fort peu élégants; la plupart cependant restent simplement perplexes, faute peut-être d'une redéfinition plus claire des objectifs que seul un enseignement de la philosophie peut espérer atteindre.

un premier clivage

Il suffirait peut-être ici d'apercevoir un premier clivage pour que s'amorce cette clarification: les éléments humains identifiés et véhiculés par les sciences humaines sont précisément ceux-là qui peuvent éventuellement faire (ou qui font déjà) l'objet d'un discours scientifique: ils sont repérables par des procédés analogues à ceux qu'on applique aux phéno-

mènes physiques, par exemple. Les éléments humains, par contre, qui font l'objet de la réflexion philosophique, sont justement impropres à l'investigation scientifique: on n'observe ni n'expérimente la transcendance, par exemple, ou les conditions de possibilité de la connaissance ou de la parole; ou encore l'activité de la conscience-sujet; Marcuse ne peut pas parler scientifiquement de l'"imaginaire" qui dé-rationaliserait le discours positif; Marx ne peut pas parler scientifiquement d'une société sans classes ni Etat, etc.

Ainsi le problème (et le moteur tout à la fois) de l'activité philosophique c'est celui d'exercer le jugement en l'absence d'un savoir constitué, savoir dont le prototype est la théorie scientifique; et il n'est pas rare qu'un individu ait à exercer son jugement dans de telles conditions: il n'y a pas de science de la liberté, par exemple, ni du bien et du mal, ni de l'existence; il n'y a même pas de science de la connaissance, si l'on entend par là un savoir constitué, confirmable, etc.

En dehors des savoirs constitués

Un enseignement de philosophie qui voudrait se définir un objectif spécifique commencerait donc par se mettre en dehors des savoirs constitués (1), tout en faisant bien comprendre que cette situation est loin d'être inhabituelle et peut-être même qu'elle est la plus constante et la plus quotidienne des situations: car la raison à laquelle s'adresse l'initiation philosophique est celle-là même qui sommeille dans le sens commun; et alors que l'enseignant d'une discipline scientifique entraîne cette raison vers le savoir, l'enseignement de philosophie l'entraîne vers les valeurs — l'information étant justement une valeur choyée par la raison devenue rigoureuse.

En se situant ainsi en dehors des savoirs constitués, l'enseignant se distancie également du savoir philosophique lui-même, constitué à la fois par des oeuvres

originales et par des volumes d'"Histoire de la philosophie". La présentation de ce savoir philosophique ne serait donc pas une méthode suffisante pour atteindre l'objectif spécifique énoncé plus haut; cette conclusion rejoint celle à laquelle nous arrivions dans le traitement de la première question. Ici encore, le professeur de philosophie a quelque chose de spécifique à proposer et à réaliser: il créera l'occasion d'exercer le jugement en incitant l'étudiant à trouver lui-même quelque chose à dire sur les objets de sa réflexion — ce que ne peut sans doute pas risquer le professeur de sciences exactes... (?) — et en favorisant la confrontation des opinions émises, deux opérations qui font généralement davantage pour faire naître une prise de conscience que l'exposé direct d'une problématique.

DEUX TYPES D'APPRENTISSAGE: CONNAITRE ET S'EXERCER

On pourrait peut-être résumer les termes du débat au moyen d'une typologie simple d'objectifs pédagogiques. Convenons de distinguer trois types de visée:

- 1—apprendre pour savoir;
- 2—créer pour exprimer l'égo ou le libérer;
- 3—prendre conscience pour lire des significations (humaines) dans ce que fait l'homme et dans ce qui lui arrive, et pour porter des jugements de valeur.

(Le premier infinitif exprime l'objectif immédiat au moyen d'un terme qui désigne une activité; le deuxième, un objectif lointain, au moyen d'un terme qui désigne un résultat).

Ces objectifs sont peut-être toujours poursuivis conjointement par un enseignement quelconque, mais certainement dans des proportions diverses: ainsi les sciences exactes visent l'objectif 1. en priorité, les disciplines artistiques l'objectif 2., les sciences humaines une combinaison de 1. et 3. avec accent sur 1. sans doute... D'après ce que nous avons dit, c'est

l'objectif 3. qui serait propre à l'activité philosophique, et celle-ci serait la seule à lui attribuer ce degré de priorité. On remarquera également que les objectifs énumérés correspondent à deux types d'apprentissage très différents: l'objectif 1. est du type "apprendre que", les objectifs 2. et 3. sont du type "apprendre à".

C'est donc bien une sorte de performance que vise l'enseignement de la philosophie, de cette performance même que constituent les mille et un jugements (nous excluons les jugements déduits) de chaque homme sur les mille et un avatars de sa condition. Et parce qu'on *n'apprend pas* (si ce n'est au sens métaphorique) quel est le sens de l'existence comme on apprendrait l'explication d'un **phénomène**; parce qu'on **ne peut apprendre** non plus **quelle est la nature** ou quel est le destin de cette mouvance qui multiplie ses manifestations dans les cultures et qu'on appelle "l'homme" on est bien forcé de n'attendre de chaque homme et de ne promouvoir en lui qu'une certaine habileté à raisonner par lui-même, celle-là même qui vient de

l'exercice du jugement au sein des prises de conscience et des confrontations. C'est la différence entre *l'évaluation* et la *mesure*. Ce que l'enseignement de la philosophie vise à développer, c'est l'aptitude à évaluer, non à mesurer. Cette aptitude elle-même se "mesure" mal: c'est pourquoi sans doute il est toujours difficile de justifier l'enseignement de la philosophie.

Objectif modeste mais valable

Mais aussi longtemps que l'homme sera sollicité par le sens à donner à ce qui lui arrive et dans la mesure où le sens échappe à la prise du savoir scientifique, la réflexion par laquelle il arrivera à juger du sens sera de type philosophique. Nous sommes condamnés à juger de nous-mêmes: c'est ce qui justifie ultimement tout l'effort que l'on mettra à exercer la faculté de juger; un enseignement élémentaire de la philosophie ne vise rien d'autre.

L'impossibilité de savoir certaines choses nous condamne à la modestie des intuitions. La difficulté d'ignorer nous condamne à l'ambition d'un jugement capable de donner ses raisons.

(1) Naturellement, ceci ne nous empêche pas d'admettre qu'il est nécessaire, ne fut-ce que pour des raisons de pédagogie, de faire connaître à l'étudiant quelque chose du type information, de façon à ce qu'il ait la satisfaction d'apprendre quelque chose qu'il ne sait pas. Mais il est important pour le professeur de philosophie de réaliser que cette transmission de savoir n'est qu'un moyen et non un objectif propre: d'autant plus que ce savoir préalable vient presque infailliblement de disciplines ou théories scientifiques: psychologie, sociologie, biologie, physique, etc.

L'on entend souvent répéter que c'est surtout au secteur professionnel que l'enseignement de la philosophie fait problème. Je me demande sur quelles bases sérieuses s'appuie ce jugement. Veut-on parler de l'ensemble du secteur professionnel? Or ce secteur est en pleine gestation: il est donc difficile de connaître sa clientèle et ses problèmes.

UN SECTEUR PLUSIEURS "SPECIALITES"

Voyons plutôt comment se caractérise le professionnel. Le seul élément stable qui le définit, c'est qu'il débouche sur le marché du travail. Ses cours s'échelonnent ordinairement sur une durée de trois ans, mais il peut arriver qu'ils soient réduits à une durée de deux ans. Quelles sont les spécialités offertes à l'étudiant? Elles sont multiples en principe: l'annuaire de l'enseignement collégial en énumérait 55 pour les années 1968-69, qu'il groupait sous les titres suivants: techniques biologiques, physiques, humaines et administratives.

Cependant, en pratique, il y a très peu de CEGEP où l'éventail des spécialités professionnelles soit complètement ouvert; une année voit naître l'enseignement de nouvelles techniques tandis que d'autres disparaissent. Ce serait donc un non-sens que de parler du problème de la philosophie dans l'ensemble du secteur professionnel quand on sait que celui-ci est loin d'être clairement défini et que la politique de son développement est difficilement saisissable.

LE CHAMP DES TECHNIQUES DE PRODUCTION

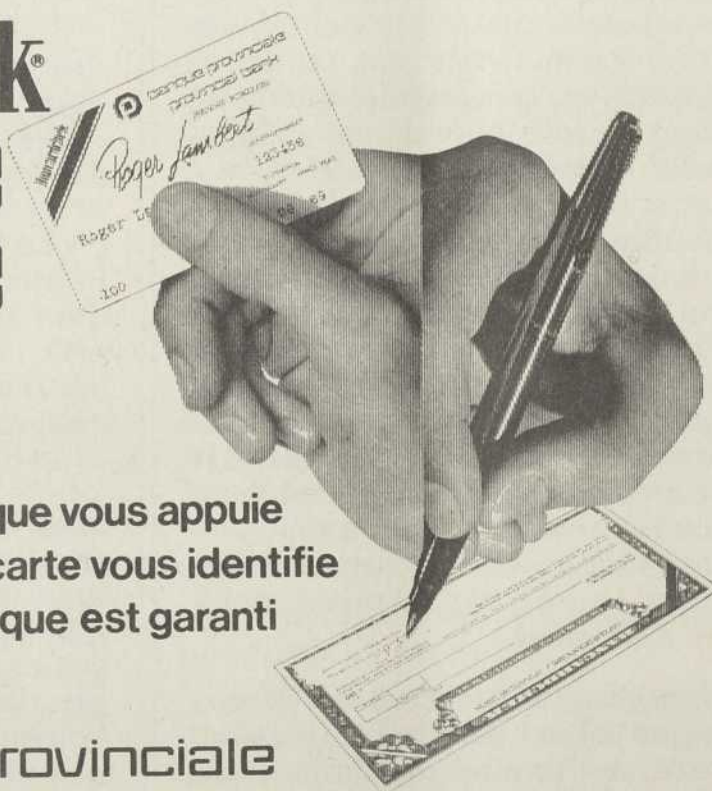
Cependant quelques rares CEGEP peuvent nous donner des renseignements, limités sans doute mais assez précis, sur une partie de la population étudiante qui fréquente le secteur professionnel. C'est le cas, dans la métropole, des CEGEP Vieux-Montréal et Ahuntsic dont le noyau ne fut pas uniquement un collège classique mais aussi un

Bancardchek® à la banque provinciale

vosre banque vous appuie
vosre carte vous identifie
vosre chèque est garanti



banque provinciale



institut de technologie fort développé. En effet, ces deux instituts haussaient graduellement le niveau général de leurs études (l'enseignement de la philosophie et du français y était donné depuis 1965): ils se préparaient à devenir des collèges répondant aux normes du Rapport Parent. C'est surtout dans ces CEGEP que l'enseignement professionnel est organisé, particulièrement pour les techniques de production. (Les techniques de service en sont, elles, à la phase première de leur développement).

Serait-ce donc dans ce champ des techniques de production au "professionnel" que l'enseignement de la philosophie ferait problème? Pour ma part, je connais bien ce milieu puisque je suis professeur de philosophie depuis 1966 à l'Institut de technologie et au CEGEP Ahuntsic. J'essaierai de répondre à cette question en analysant la situation au CEGEP Ahuntsic.

Quel est l'aspect du secteur professionnel au CEGEP Ahuntsic? D'abord il compte les 2/3 des étudiants. Nous voyons ceux-ci groupés en des classes homogènes selon leurs "spécialités". Aux techniques de production (dites improprement lourdes) s'ajoutent graduellement des techniques de service. De plus, les techniques hospitalières (radiologie, archives et secrétariat médical) se développent considérablement. Du coup, le nombre de filles s'accroît. Fait important: mes collègues et moi avons remarqué que les classes où il y avait un bon nombre d'étudiantes étaient plus ouvertes à la philosophie.

Les exigences d'entrée au professionnel sont les mêmes ou parfois plus fortes qu'au général, surtout en mathématiques et en sciences.

REACTIONS DES ETUDIANTS

Quelles sont les réactions des étudiants du professionnel au cours de philosophie? Au premier abord, l'étudiant est curieux de connaître cette nouvelle discipline qui, jusque-là, avait été le privilège du cours classique. Il se méfie cependant d'un portrait du philosophe légué par une certaine tra-

dition: être lunatique, perdu dans les nuages, personne compliquée qui coupe les cheveux en quatre, etc. La plupart des professeurs de philosophie réussissent, après quelques semaines, à faire tomber ces appréhensions par leur comportement et leur pédagogie. Cependant des complications peuvent surgir du milieu ambiant et rendre la tâche du professeur plus ardue: le manque de planification dans les travaux exigés des étudiants, des remarques désobligeantes faites sur le compte de la philosophie par des professeurs craignant qu'elle nuise au rendement de leur étudiants dans leur spécialité.

Sauf ces quelques remarques, peut-on dire que les réactions des étudiants du "professionnel" au cours de philosophie sont différentes de celles du "général" au point que ces différences soient significatives?

Ici, il importe d'être extrêmement nuancé. Si nous considérons deux groupes minoritaires, par exemple la classe des sciences thermiques (professionnel) et la classe "option philosophie" (général), il est clair que la seconde répondra beaucoup mieux à un enseignement de philosophie que la première. Cependant, entre un groupe de biochimie ou de radiologie (professionnel) et un de sciences pures (général), l'écart est très peu perceptible. Des étudiants en électronique (professionnel) peuvent s'intéresser davantage à la philosophie que des étudiants en commerce (général). Tels professeurs appelaient "classe-marteau" un groupe du professionnel réfractaire à leur pédagogie, alors que tel autre qualifiait de "sophistiquée" une classe du général où les étudiants se considéraient supérieurs à tous. En fait, ce dernier groupe n'était pas plus ouvert à la philo-que le premier. Ce sont là des expériences qu'il faut savoir interpréter dans l'ensemble du milieu.

LA TRENTE-DEUXIEME HEURE

Si l'on peut arriver à une remarque quelque peu générale, je dirais que l'écart qui distingue

davantage nos groupes d'étudiants dans leur réaction à la philosophie, c'est le nombre d'heures de cours de leur horaire respectif. Ordinairement un étudiant du professionnel a de trente à trente-cinq heures de cours par semaine tandis que son camarade du général en a de vingt à vingt-six heures. Quand un cours de philosophie surgit après une journée de six heures de laboratoire et de théorie ou qu'il se trouve placé le vendredi, comme la trente-deuxième heure d'enseignement de la semaine, comment le meilleur étudiant possible ne réagirait-il pas?

La principale objection de l'étudiant du professionnel à la philosophie, c'est qu'il n'a pas le temps; dans un sens, il a raison. Ici, il serait bon de se demander si les trente-deux heures de cours sont absolument nécessaires au professionnel. Cet horaire n'est-il pas le résidu du temps où l'étudiant du professionnel était considéré comme un étudiant du secondaire incapable de travailler par lui-même. N'est-il pas la preuve aussi que l'enseignement du professionnel n'est pas encore parvenu à un niveau de généralité assez élevé, ainsi que la réclamerait cependant le marché du travail, pour que le technicien soit apte à deux ou trois emplois? C'est là d'ailleurs l'avis de plusieurs de mes collègues au secteur professionnel.

UN FAUX PROBLEME

Après avoir relativisé le problème qu'offre le secteur professionnel à l'enseignement de la philosophie, je me demande si l'importance que nous lui accordons n'est pas significative. N'avons-nous pas été surpris et quelque peu scandalisés de l'accès au collège de tant d'étudiants dont le langage ne témoignait pas de la culture classique qui avait été notre apanage? Plutôt que de mettre en cause la pédagogie de la philosophie, nous préfererions peut-être ramener le problème à un secteur déterminé, celui du professionnel, sans voir pourtant que l'étudiant de ce secteur ressemble de très près à celui du général.

PEDAGOGIE DE LA PHILOSOPHIE

UN STAGE

Serge Simard,
CEGEP Ahuntsic

Jean-Marc Chénier,
CEGEP Maisonneuve.

GENESE D'UN STAGE EXPERIMENTAL

Si une contestation se veut radicale et vise autant la culture ambiante que les formes d'économie, de politique ou d'éducation, il est bien sûr que la philosophie, académique ou non, y passera. L'ampleur des changements que nous vivons met à nu d'emblée les fondements. Les mouvements et litiges qui tiraillent l'enseignement de la philosophie peuvent, pour leur part, rappeler une sorte de "Querelles des Anciens et des Modernes". La conception que l'on se faisait de l'enseignement de la philosophie il y a dix ou même cinq ans passés a perdu ses assises tranquilles.

Un temps révolu

La tradition philosophique, vieille comme Socrate, ne donne-t-elle pas suffisamment matière à réflexion pour que l'enseignement n'ait pas soudain à se sentir démuni! Puisque les éternelles questions sur le cosmos, la connaissance, la liberté et l'absolu sont toujours là, d'où viennent ces remises en cause? On peut bien se rappeler avec nostalgie les longs discours en solo de professeurs solutionnant les problèmes sagement, forts de l'appui de l'héritage philosophique. La philosophie collégiale avait en effet son savoir, ses contenus et ses propositions, avec lesquels on essayait de passer la rampe.

Mais, avec la démocratisation de l'enseignement, d'autres valeurs et façons de sentir ont ébranlé ces cadres. Plus profondément, étudiants et professeurs ont ressenti l'équivoque sur laquelle était bâtie la propagation des contenus. On pouvait enseigner Platon, Aristote ou Saint Thomas, ou même Descartes, Sartre ou Merleau-Ponty; cependant, ne fallait-il pas se demander d'abord si, dans le sens le plus vrai de la tradition philosophique, Socrate lui-même enseignait, ou s'il ne faisait pas plutôt accoucher des esprits. La philosophie ne se dis-

tingue-t-elle pas en effet des autres disciplines en ce qu'elle est d'abord une attitude à acquérir avant d'être la transmission d'une connaissance? A ce propos, les plus anciens ne sont pas toujours ceux qu'on pense. Posé en termes limites, c'est là que se situe le problème de la pédagogie de la philosophie au collégial. Dans l'esprit de certains, il faudrait choisir entre enseigner un contenu, et conséquemment accepter surtout une attitude magistrale, ou alors animer une découverte philosophique et mettre en oeuvre des apprentissages et des méthodes actives.

Une difficile option

Tout ceci était dans l'air depuis un certain temps. Ce qui n'empêche pas les professeurs de philosophie d'être encore divisés sur le sujet; tout au moins inquiets. Les tenants de la "tradition" pouvaient en effet craindre de perdre l'heureuse uniformité d'antan et même, éventuellement, tout contenu proprement philosophique au profit de l'attention aux démarches de l'étudiant. Sans compter que le pluralisme avait déjà, là comme ailleurs, ses difficultés d'intégration et ses excentricités.

Quant aux tenants du renouveau, le plus difficile dans cette conversion des mentalités était justement d'éviter l'isolement en sanctuaires, ou encore l'insolite des expériences tentées: un stage expérimental sur l'état actuel des choses devait donner l'occasion de faire le point.

ORIENTATION ET MOYENS MIS EN OEUVRE

Le Stage de Perfectionnement en Pédagogie de la Philosophie (S.P.P.P.) s'est donné une orientation nettement expérimentale, dans la mesure où il replongeait les professeurs et les étudiants dans leur situation d'enseignement et d'étude: les cours du programme officiel ("Philosophie de l'homme" et "Philosophie de l'action"), offerts et accrédités,

devenaient en effet l'occasion ou la matière même du stage. L'observation et l'analyse de l'action pédagogique allaient donner lieu à des réflexions privilégiées.

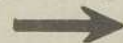
Le but du stage

Le stage avait précisément pour but d'analyser ce qui se passe en classe, au plan des objectifs, contenus, pédagogie et modes d'évaluation. Si possible, découvrir comment faire accéder l'étudiant à sa matière, à partir de son niveau propre, sans pourtant faire de la philosophie au rabais. Ce qui implique de difficiles assemblages d'éléments: rigueur et approche sensibilisée, structuration et invention spontanée, instruction magistrale et animation non-directive. En somme, identifier les problèmes propres à l'enseignement de la philosophie et intéresser davantage les professeurs à l'éventail des solutions possibles. En outre, le stage devait aider à constituer du matériel pouvant servir éventuellement au Comité de révision en profondeur des cours.

Le tout devait se dérouler en des rencontres qui ne soient pas de pures discussions spéculatives, mais des confrontations pratiques à propos de tel enseignement, tel jour, à tels étudiants... Au fond, on visait à produire un reflet du professeur dans son action.

Moyens mis en oeuvre

L'initiative du projet est venue de l'ensemble des Départements de la province. Douze CEGEP aussi éloignés que Hull et Rimouski étaient représentés à Montréal (CEGEP de Maisonneuve) pour examiner les réaménagements possibles dans l'enseignement de la philosophie. Sous l'instigation du coordonnateur provincial de philosophie, Michel Laporte, et de deux autres professeurs de CEGEP différents, un stage de deux semaines s'organise avec la collaboration technique de J. Jacques Noreau, Pierre Billon, André Vidricaire et Roger Roy,



CONCLUANT

spécialistes en psychologie ou en pédagogie. Cent-vingt étudiants et dix-huit professeurs sont recrutés. Pour un cours d'une durée de deux semaines, chaque jour de 9 à 5. Les psychopédagogues devaient fournir les instruments pour observer ce qui se passe en classe, sensibiliser le professeur aux différents problèmes que pose son attitude lors de ses interventions auprès des étudiants, sous forme magistrale ou autre, bref animer le stage.

Les professeurs travaillaient par triade affectée à une même classe. Ceci leur permettait d'alterner dans leurs fonctions de professeur-enseignant, d'assistant et d'observateur. Ainsi la diversité des présentations de même que le reflet détaché d'un tiers sur le déroulement du cours rendaient possibles des prises de conscience qui devenaient objet d'examen lors des réunions du soir. Ces dernières se faisaient tous les jours, avec les animateurs, sur une période de deux heures. On y signalait en auto-critique les divers procédés (exposés, discussions en sous-groupes, plénières, conférences ou films...), ce qui empêchait le fonctionnement des groupes, ce qui en favorisait le progrès. De même pour les impasses dues au climat, à la réceptivité et au socio-émotif en général.

En plus des périodes de travaux pratiques, les étudiants avaient la possibilité de dire leur mot à l'intérieur de rencontres conjointes; ce qui amenait les "feed-back" nécessaires à toute identification de problèmes et de solution.

BILAN DU STAGE

Les slogans "participation", "animation", "actualisation", nous habitent tous maintenant comme une tentation qui attire et inquiète à la fois. Le stage aura en tout état de cause révélé plusieurs choses à cet égard, dans le détail du vécu, des surprises et des méprises. Du "magistral" à la participation, le choix étudiant

avait été fait sous la poussée d'une vive réaction, saine on le sait, mais rapide et révolutionnaire d'esprit, on s'en rend compte à l'essai.

Les étudiants: participation sérieuse et constante

Donc, avant même que le stage ne commence, l'animation de la philosophie, ou la philosophie animée, nous précédait. Et avant que cette réalité ne soit considérée en ses motifs, ses rôles et ses structures, les mots sacrés dont s'enveloppe toute contestation masquaient le choix réel. Il allait donc s'agir, entre autres choses, de vérifier la santé de cette réaction de vérifier son avenir, même de faire la preuve que ce parent pauvre qu'était le cours magistral n'était effectivement pas rentable.

Or les étudiants considèrent avoir tout au moins fait la preuve de la valeur de la participation. De fait, leurs témoignages sont assez unanimes pour manifester qu'ils n'ont jamais été tant impliqués dans la philosophie qu'au cours de ce stage, en dépit même de sa brièveté. (Les indices de satisfaction révélés par un questionnaire-enquête, en ce qui concerne la participation, le rôle qu'on attendait du professeur, les discussions et le climat, se chiffrent de 4 à 4.7 dans une échelle à maximum de 5). Dès le début du stage, les étudiants étaient assurés au moins de la note de passage, pourvu qu'ils participent à toutes ses activités: les professeurs furent unanimes à constater que c'est une pleine mesure de travail qui fut fournie; que la gratuité de la participation fut admirablement constante dans les circonstances.

Une grande euphorie?

On a même pu croire à un moment donné, qu'il s'agissait d'une grande euphorie: on se l'est demandé. Si la première réaction semblait plus de l'ordre de l'émotion que de l'ordre de l'apprentissage explicitement identifiable.

les étudiants ont quand même su montrer que cet état de chose n'était pas le seul solde naïf de leur expérience. Ils ont acquis principalement une nette conviction, à savoir qu'on n'apprend pas de la philosophie, mais qu'on en fait à partir d'une genèse propre des questions, et qu'au mieux cette genèse doit précéder toute intrusion d'une problématique étrangère à la leur. On a évoqué aussi le désir de poursuivre la réflexion philosophique en dehors des cours. Ceci étant l'indice d'une amorce de réflexion dans laquelle l'étudiant s'est senti impliqué. On a aussi fait état de l'avantage certain que le stage avait sur l'année académique normale: la matière n'était pas sans cesse coupée par d'autres matières d'une heure à l'autre. Enfin certains ont craint la rentrée de septembre, rappelant que les essais de participation déjà faits dans le passé ne permettaient pas assez l'invention personnelle des thèmes.

Le professeur-animateur-philosophe

Ceci pose justement le problème du professeur-animateur philosophe. Les étudiants accordent tantôt une audience à la sagesse acquise du professeur au niveau des bilans, tantôt s'y refusent pour le réduire à un participant à part égale (son opinion étant une parmi d'autres). Le plus souvent (et c'est le plus modéré dans tout ceci) on tend à poser que le professeur n'est pas un pur animateur; que son expérience est le garde-fou contre les culs-de-sac philosophiques ou les expériences intimistes; qu'un exposé magistral, et s'il se situe de façon fonctionnelle dans les étapes de recherche, est stimulant et révélateur.

Dans le sens d'une pondération de tous ces mouvements et réactions, on a finalement éprouvé le besoin d'un savant dosage des discussions, des "actualisations", de l'information (même



UN STAGE CONCLUANT

historique), des bilans et de la structuration des démarches, dans la mesure où on se dit: "est-ce qu'on apprend quand on discute?"; dans la mesure où on appréhende que c'est méthodiquement que la philosophie se fait. Et encore, fallait-il que ce sens de la méthode fut leur propre découverte!

Les professeurs: pour des aventures "structurées".

Parmi les différents objectifs que l'on peut rencontrer en pédagogie de la philosophie, la simple transmission de connaissances devrait pouvoir laisser une place majeure à l'invention d'un milieu favorable pour le développement d'une pensée organisée. Également pour la remise en question des schèmes de valeurs et la critique des préjugés. Mais il faudra encore s'interroger, justifier et expérimenter dans l'établissement d'une hiérarchie des objectifs pédagogiques.

Cependant un objectif de formation plutôt que d'information pose d'emblée des problèmes de méthodes pédagogiques. Ainsi les élans de participation et de non-directivité, par leur manque même de précision, entraînent trop facilement à faire n'importe quoi pour aboutir à n'importe quoi. Trop souvent, la magie du mot "participation" masque la réalité et ses exigences. La rencontre et l'explication de ces exigences devraient faire découvrir à l'étudiant l'effort de structuration et d'organisation nécessaire à certaines aventures. C'est par une technique d'animation que l'improvisation se structure. Ainsi

l'animateur-philosophe se présente comme un catalyseur donnant les instruments nécessaires pour que chaque étudiant se rende compte de son cheminement: un retour périodique sur sa démarche permet, entre autres moyens, cette nécessaire évaluation.

"Un tableau de bord à plusieurs boutons"

L'apprentissage doit être lié aussi à un contenu et un objectif clairement annoncés et définis. Par suite, à maintes reprises, l'étudiant en viendra à manifester, de son propre cru, la nécessité du recours à l'exposé. De sorte que le problème du cours magistral est davantage soulevé par un choix inconsidéré de sa place dans l'ensemble du cours que par une inaptitude propre à servir le développement de la réflexion philosophique. Il n'y a sans doute pas de règles fixes pour déterminer ce bon moment ou, plus techniquement, ce "timing" du cours magistral. La situation du "magistral" est à réinventer chaque fois.

La notion de participation ayant été démystifiée, elle nous oblige à examiner d'autres éléments extérieurs à la méthodologie elle-même.

Une bonne pédagogie est fonction non seulement des méthodes mais aussi, pour ne citer que quelques exemples, d'une espèce de convention collective pédagogique monnayable en tâches respectivement bien définies du côté professeur et du côté étudiant. Pour la sécurité et le progrès de

l'étudiant, il devient indispensable de négocier, dès le point de départ, leurs responsabilités propres face au programme de philosophie, et de négocier sur la façon de s'y prendre pour remplir de telles responsabilités.

Comme un professeur le faisait remarquer, "notre tableau de bord comporte plus de boutons qu'on ne l'avait cru".

Un champ de "possibles"

Cette brève description ne rend sûrement pas compte du résultat des quinze jours. Ce stage aura d'abord permis d'indiquer les principaux problèmes que pose l'enseignement de la philosophie à cette nouvelle "clientèle": celle des CEGEP. Il aura aussi permis de voir les limites de nos connaissances pédagogiques et d'ouvrir un champ de "possibles" à des réflexions sur la pédagogie et ses instruments. De fait, tous ont senti que ce stage était rempli de si nombreuses possibilités qu'il s'avérait le premier d'une série de stages à venir, plus attachés à des secteurs particuliers: l'instrumentation pédagogique, par exemple, fut au terme du stage une des sphères de recherche pour les prochaines expériences. Quoi qu'il en soit, il fallait que ce stage fût le lieu d'une vérification vécue de l'ampleur de chaque secteur de recherche et de la multiplicité des facteurs camouflés sous des mots aussi bien entendus qu'animation, instrumentation, relation socio-émotive; il ne suffit pas de nommer ces choses pour croire qu'on y est.

ANNONCEMENT AVIS DE REABONNEMENT

AVIS DE REABONNEMENT

AVIS DE REABONNEMENT



UTILISEZ MAINTENANT PAYEZ... MAINTENANT

témoignages D'ÉTUDIANTS

Michel Côté

CEGEP de Saint-Laurent

Les témoignages qui suivent sont tirés d'interviews recueillies à l'occasion d'une recherche sociologique. Cerner l'image de la philosophie telle que la perçoivent les étudiants était le but de ce travail. Un échantillon de trente étudiants du CEGEP d'Aahuntsic a accepté avec bienveillance de se soumettre à une entrevue semi-structurée qui a duré en moyenne une heure et quart.

Les sujets ont été choisis en fonction des caractéristiques suivantes: un nombre égal de garçons et de filles; un nombre proportionnellement égal d'étudiants du professionnel et du général**, une représentation égale dans les divers secteurs: sciences pures, sciences humaines, arts et lettres, techniques radiologiques, chimie, biologie, électrotechnique et informatique; représentation égale aussi quant à l'origine sociale: milieu bourgeois, moyen et ouvrier.*

* Professionnel:

étudiants engagés dans un programme d'études spécialisées dans une technique quelconque: administration, électrotechnique, etc. Ils entrent sur le marché du travail après trois années de CEGEP.

** Général:

étudiants engagés dans un programme de deux ans au CEGEP qui les prépare à entrer à l'université dans les différentes branches.

Tous les candidats devaient avoir un dossier académique moyen dans la plupart des matières et devaient avoir complété quatre sessions, soit deux années de cours de philosophie. L'âge moyen de ces étudiants est de dix-neuf ans. Nous essayâmes donc de nous assurer de connaître l'opinion de l'élève moyen. Il est à souligner de plus que les professeurs d'Aahuntsic ont presque tous employé des méthodes actives ou dites de "participation" dont nous ferons écho au cours des témoignages.

Il faut se garder de conférer à l'article une valeur scientifique qu'il n'a pas, l'analyse des données n'étant pas encore effectuée.

Il n'en reste pas moins qu'il se dessine très nettement des carrefours d'opinions ainsi que des lieux d'ambiguïté que je voudrais m'efforcer ici de mettre en lumière. Les opinions citées ici ne sont donc pas particulières à un seul individu mais représentatives de plusieurs.

L'entrevue demandait aux sujets de s'exprimer sur les aspects suivants du cours de philosophie: le contenu, la pédagogie, le professeur, leur valeur éducative. Les témoignages sur chacun de ces points de vue sont ici précédés d'une entrée en matière pour situer le lecteur. Ces pages se veulent un compte rendu et non une tentative d'interprétation prématurée.



PEDAGOGIE: VALEUR ET AMBIGUITE DE LA PARTICIPATION

Tous les étudiants, à une exception près, affirment que le choix de la pédagogie pour un cours de philosophie relève d'une entente professeur-élèves à part entière. La méthode d'enseignement s'instaure dans chaque classe par l'adaptation de chaque professeur à chaque groupe d'étudiants.

A la question sur la méthode préférée, presque tous les étudiants s'empressent de vitupérer contre le cours magistral au profit de la discussion et du travail d'équipe. Cependant, l'ambiguïté surgit au cours de l'entrevue; les facteurs positifs de la participation active tels l'échange avec autrui et la possibilité de s'exprimer sont équilibrés, pour plusieurs, par des aspects négatifs: manque de sérieux des participants, manque de connaissance du sujet traité, difficulté d'entente, insécurité et tâtonnements sur le problème. Il en résulte que nombreux sont ceux qui voient la nécessité d'un encadrement, d'une structure qui forcerait les élèves à progresser.

Plusieurs soulignent, après expérience, que le professeur doit donner des cours magistraux pour présenter un sujet neuf et que la participation doit être doublée d'exigences précises.

Claude, étudiant du professionnel en informatique.

Je m'attendais, avant d'avoir le cours de philosophie, à quelque chose vraiment style magistral. Je veux dire, que j'apprenais une doctrine, ce que pensaient Socrate, Platon, les classiques, ainsi que les autres d'une façon catégorique, mais j'ai énormément aimé mieux les discussions qu'on a eues. C'était énormément plus enrichissant, qu'un professeur qui parlait en avant, puis à l'examen, à qui il aurait fallu donner la matière, comprise ou non. C'est ce que j'ai fait pour les cours magistraux du deuxième semestre; c'était trop abstrait, on l'a appris comme on pouvait apprendre la Bible au Moyen Age... J'ai trouvé énormément plus enrichissant les conversations, les discussions, l'adaptation à l'autre puis la prise de position quand même vis-à-vis la société que... le contenu abstrait.

Une étudiante du général en arts et lettres

"J'ai eu des cours magistraux puis j'ai eu des cours par équipe cette année. On a fait ça toute l'année, on a fait autant de pédagogie que de philosophie. A chaque semaine, on mettait en question la méthode pédagogique. En équipe on l'a fait souvent, j'ai un peu moins aimé ça. C'est bien comme expérience, mais il faut que ce soit des gens qui s'entendent très bien. Puis ça, c'est bien difficile à faire, parce que, on perd du temps, on ne sait plus quoi dire, puis là... c'est pas des blagues, on a fait trois ou quatre mois comme ça, on perd notre temps. Ça prend une discipline, à quatre: une discipline personnelle c'est déjà dur, mais une discipline d'équipe c'est effrayant... Les gens disaient: c'est bien, la méthode active. C'est vrai que c'est bien, la méthode active; je ne serais plus capable de revenir à des cours seulement magistraux mais... seulement des cours en équipe, je pense que c'est pire. A part ça les gens n'étaient pas responsables, il y en a toujours qui manquaient. On perdait du temps... A la fin de l'année, on a presque fait signer une pétition pour arrêter les cours d'équipe... parce que, écoutez, parler de socialisme en équipe, qu'est-ce que vous voulez dire à moins d'être des gens très brillants, très calés là-dessus; pendant deux semaines discuter du socialisme avec des gens qui connaissent rien!"

CONTENU DES COURS: PROBLEMES CONTEMPORAINS OU THEORIES DU PASSE?

Il existe dans la tête de plusieurs étudiants une dichotomie entre le passé et le contemporain quant à la valeur de ces auteurs. Descartes, Kant et Platon symbolisent un passé mort qui ne peut être vraiment signifiant pour eux. Ce qui les touche c'est l'actuel, entendant par là les problèmes qu'ils vivent personnellement et les auteurs contemporains: l'amour, la liberté, les hippies, le socialisme, Sartre, Camus, Marx, etc. Une matière philosophique n'a de sens pour plusieurs que pour autant qu'ils se sentent individuellement impliqués; l'intérêt purement spéculatif est rare. Cette assertion est plus généralisable pour les étudiants du professionnel que du général. Il n'y a

pas de doute que ce soit là une raison majeure pour laquelle les étudiants lors des entrevues n'élaboraient, pour la plupart que sur leur seconde année de philosophie, c'est-à-dire celle où l'on parle de morale.

Un étudiant du général en sciences pures

"Les thèmes, tant que c'est des thèmes actuels. Un cours de philo, c'est un cours sorti de la réalité. Quand il y a une contestation, il faut en parler au cours de philo. Etant donné que cette année, il y a eu une contestation étudiante, c'est inévitable qu'on étudie la société, qu'on étudie Marx et ces gens-là."

Daniel, étudiant du général en sciences humaines.

"Bien, il y a le suicide, comme j'ai dit tantôt, comme thème; il y aurait peut-être eu par rapport à l'aliénation et la vie quotidienne un grand thème, la vie ou le bonheur ou quelque chose du genre. Ça aussi il me semble que c'aurait pu être très intéressant, très vivant, ça demandait la participation de tous parce que tous se sentaient engagés, peut-être plus que dans la philosophie de Descartes... J'aurais aimé aussi voir des gens peut-être plus d'actualité que ceux qu'on nous a fait connaître. Camus, Sartre..."

Une étudiante du professionnel en radiodiagnostic.

"Je trouve que c'est important de connaître peut-être quelques noms d'auteurs philosophiques, quelques noms... mais ce n'est pas ça le plus important. Pour moi ce serait la discussion de problèmes, de questions actuelles, de discuter sur des sujets, disons, apprendre quelque chose peut-être pas juste avec des discussions mais avec des recherches, enfin voir le genre de vie des gens de notre société, puis pourquoi ils vivent de telle façon, quelles sont leurs idées."

QU'ATTENDRE DU PROFESSEUR DE PHILOSOPHIE?

Une question de ce secteur demande à l'étudiant d'indiquer les principales qualités d'un professeur de philosophie idéal. Il va sans dire que la compétence est souvent mentionnée. La plupart du temps, elle va de soi pour l'é-

D'ETUDIANTS

tudiant et l'intérêt se centre sur un autre aspect: la capacité d'échange entre le professeur et les élèves. Les qualificatifs tels que "humain", "être à notre niveau", s'opposent à "être dans les nuages", "abstrait", "incompréhensible". Plusieurs se plaignent que le professeur ne les comprend pas ou ne répond pas à leurs questions, ou bien ils affirment que le professeur "flotte" quand il parle

Une autre qualité très soulignée est le respect de l'opinion d'autrui. On dit alors que le professeur est "objectif" ou bien qu'il "tente de nous amener à son idée" insidieusement. Il est à remarquer que plusieurs ne confondent pas "respecter les opinions" avec "tout accepter ce que l'on dit".

Il appert d'après les témoignages, sauf pour quelques exceptions, peut-être trois sujets, que le professeur de philosophie est considéré comme un guide intellectuel plutôt que comme un maître qui détient la vérité en exclusivité.

Un étudiant du général en sciences pures.

"Ca prend d'abord quelqu'un de très ouvert, qui dialogue... s'il est jeune, ça va, mais s'il est vieux, qu'il connaisse assez bien nos problèmes, et puis, qui ne soit pas tellement contre, non pas qu'il dise: vous avez raison, mais qu'il sache accepter nos points de vue. Ca prend quelqu'un de compréhensif et puis... ça prend aussi quelqu'un qui sait se faire comprendre. De plus, moi je ne suis pas friand de ça les grands mots de la philosophie. Il faut un professeur qui sait adapter son vocabulaire à la mentalité des étudiants avec lesquels il dialogue. Puis, il doit s'adapter aussi à la mentalité, c'est-à-dire quand il passe d'un groupe d'Arts et lettres à un groupe de Sciences." Plus loin: "Bien en ce qui concerne la compétence (sur la matière)... c'est moins important que le dialogue, la communication".

Une étudiante du professionnel en radiodiagnostic:

"Humain, surtout un homme qui est avec vous autres, je veux dire qui est capable de se mettre à votre portée, de dialoguer beaucoup."

VALEUR EDUCATIVE DE LA PHILOSOPHIE

Cette partie de l'interview comprenait un bloc de questions centrées sur l'apport du cours de philosophie dans l'évolution personnelle de l'étudiant. Je demandais aussi de comparer le rôle de cette discipline aux autres branches du savoir.

Notons d'abord qu'il y a au plus cinq sur trente interviewés qui affirment que la philosophie a été d'un apport négligeable. Plusieurs ne sont pas d'accord avec la pédagogie ou le contenu du cours ou le nombre d'heures de cours, etc. Il reste cependant qu'ils se sont intéressés à une partie ou l'autre de la matière.

C'est un secret de polichinelle que d'affirmer que la philosophie importe plus aux gens de lettres et de sciences humaines qu'à ceux qui ont opté pour les sciences pures. Un vif intérêt pour cette matière est pourtant loin d'être exceptionnel chez les "scientifiques". Il apparaît cependant que les étudiants du cours professionnel accordent un rôle moindre à la philosophie que ceux du général.

Deux caractéristiques jouent en défaveur de cette matière: le goût de l'efficace, du pratique, et l'orientation de ces jeunes scientifiques en fonction presque exclusive de leur spécialisation. Ajoutons deux raisons pour les étudiants du professionnel: le très grand nombre d'heures de cours et l'entrée sur le marché du travail à brève échéance. Bien qu'elles soient indirectes par rapport à la philosophie, ces deux dernières raisons n'en pèsent pas moins de tout leur poids pour éloigner l'étudiant d'une discipline non directement "utilisable". Le témoignage suivant est par contre très surprenant.

Une étudiante au professionnel en chimie-biologie

"Au point de vue culturel, ça a été numéro un, le premier en tête par rapport aux autres cours. Nous autres, ce qui arrive en sciences, on est saturé, on est presque desséché par les sciences. Puis quand on arrive au cours de philo tout le monde est fier d'y aller

parce qu'on peut parler d'autres sujets que d'éprouvettes, d'acides, tout ça... Disons, on arrivait, ça nous touchait plus directement, on était directement impliqué dans le sujet, personnellement disons. C'était pas une théorie qu'il nous défilait, il fallait prendre position. C'était nous qui avançons, on sentait qu'intérieurement on faisait du chemin.

Notre classe, c'est un peu spécial. Je parlais souvent avec les gens, ils étaient toujours emballés du cours de philo. Les autres disaient: qu'est-ce que c'est ça? Nous autres, ça fonctionnait tellement bien, on sentait qu'on en avait besoin... On discutait pendant les labos, les grosses discussions de philo. Notre classe était un peu spéciale parce qu'ailleurs on n'avait pas tellement ça... Je pense que la philo, ça été la matière la plus importante... On a jugé nous autres que même si on n'a pas de philo l'an prochain, on s'est organisé pour faire de la philo ensemble deux heures par semaine..."

Cette étudiante aura trente-huit heures de cours par semaine cette année!

LA PHILOSOPHIE A SA PLACE AU CEGEP

L'ensemble des témoignages révèle qu'il y a place chez l'étudiant pour la réflexion philosophique même s'ils ne veulent pas faire carrière dans ce domaine. Il faut avouer toute une gamme d'appréciations sur ce sujet allant du très positif au négatif. Cependant les cas de rejet de la philosophie sont composés de plusieurs éléments qui visent non la discipline comme telle mais bien tel contenu de cours ou tel style de professeur ou telle pédagogie; parfois les raisons sont étrangères à cette matière.

J'ajouterais qu'on décèle chez l'étudiant un véritable désir de participation ainsi que l'intention de vivre un enseignement plus personnalisé. Est-il possible de suffire à ces exigences lorsqu'on sait que les nouvelles normes gouvernementales obligent le professeur à s'occuper d'au moins cent-cinquante étudiants?

J'aimerais profiter de l'occasion pour remercier le personnel du CEGEP d'Ahuntsic pour la collaboration empressée qu'ils ont su m'accorder et sans laquelle cette recherche eut été impossible.



marabout

actualité



Dans la série "ECONOMIE MODERNE" de Marabout Service :



dictionnaire de l'économie contemporaine

par FERNAND BAUDHUIN
professeur à l'Université de Louvain

Un volume **** de 304 pages.

Ce dictionnaire de l'économie contemporaine rassemble, sous quelques trois mille rubriques, l'essentiel des références et des renseignements que recherchent à tout moment les étudiants, les hommes d'affaires, les cadres, ceux qui veulent suivre de près l'actualité : définitions, étapes marquantes de l'histoire économique, notices sur les principaux économistes (morts et vivants), activités de grandes entreprises mondiales, techniques commerciales et financières, informatique, Marché commun, institutions internationales, etc.

Ce dictionnaire est le complément indispensable des « Principes d'économie contemporaine » du même auteur.

Déjà parus dans la même série :



EN VENTE PARTOUT A PRIX MODIQUES

Distributeur général pour les Amériques : KASAN Ltée - 226 Est, Christophe Colomb, QUEBEC P. Q.