

PER

-254

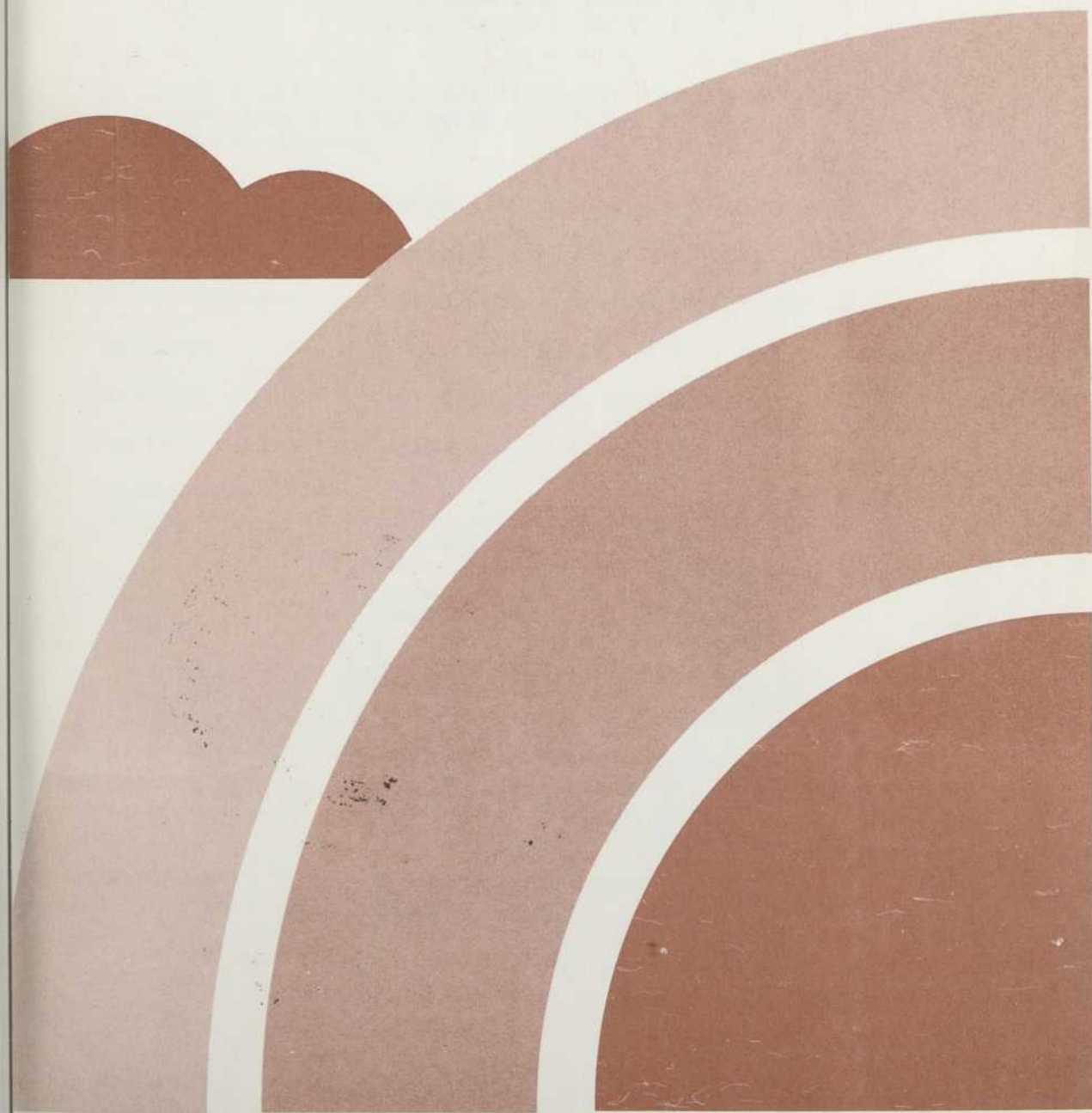
etia

[S] société

de philosophie au québec



volume VI, numéro 1



Bulletin
de la
Société de Philosophie du Québec

Directeur : Claude Panaccio

Comité de rédaction : Marc Chabot (Cégep F.-X. Garneau)
Claude Gagnon (Cégep Edouard-Montpetit)
Gilles Gauthier (étudiant, Ph.D., U.Q.T.R.)
Robert Nadeau (U.Q.A.M.)

Le Conseil d'administration du Bulletin est constitué par le Conseil d'administration de la Société de Philosophie du Québec, qui comprend les personnes suivantes:

Président : Georges Legault (Cégep Bois-de-Boulogne)

1er Vice-président : Maurice Gagnon (U. de Sherbrooke)

2e Vice-président : Alain Lallier (Cégep de Trois-Rivières)

Secrétaire : Jacques Ruelland (U.Q.A.M.)

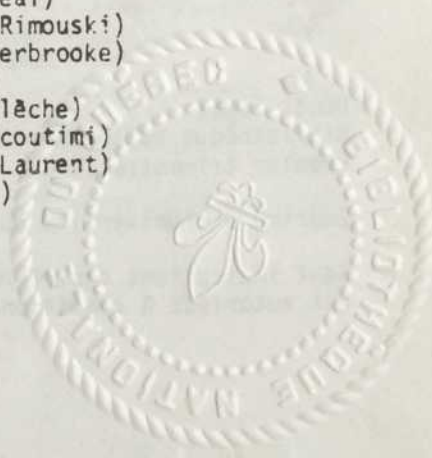
Trésorier : Sheila Mullett (U. Concordia)

Président sortant : Raymond Brouillet (U. Laval)

Représentants
régionaux

: Josiane Ayoub (Cégep Vieux-Montréal)
Roch Bouchard (U. d'Ottawa)
Gilles Boudrias (Cégep de Sherbrooke)
Corinne Gallant (U. de Moncton)
Théodore Geraëts (U. d'Ottawa)
Louis Hallé (Cégep Lévis-Lauzon)
Georges Hélat (U. de Montréal)
Raymond Lemieux (Cégep de Rimouski)
Laurent-Paul Luc (U. de Sherbrooke)
Claude Panaccio (U.Q.T.R.)
René Pellerin (Collège Laflèche)
Rémi Sabbagh (Cégep de Chicoutimi)
Roger Savoie (Cégep de St-Laurent)
André Vidricaire (U.Q.A.M.)

Siège Social : 2910 Edouard-Montpetit
Montréal, Québec



Dépôt légal
Bibliothèque Nationale du Québec
Premier trimestre 1980

Imprimé à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Sauf indications contraires (à la fin des articles), la reproduction
est autorisée à condition d'indiquer la source.

Bulletin
de la
Société de Philosophie du Québec

Volume VI, numéro 1
Mars 1980

SOMMAIRE

	PAGES
Liminaire	4
Informations:	
- Colloques et congrès	6
- Conférences de l'Hiver 1980	12
- Du côté des revues	17
- Session de perfectionnement en philosophie	26
- Nouvelles brèves	30
Documents:	
- Questionnaire sur l'innovation pédagogique	31
(par Marc Chabot et Chantal Saint-Jarre)	
- Présentation	31
- Lettre d'introduction	33
- Texte du questionnaire	35
- Colloque pour la jeune philosophie	48
Contributions:	
- Boulad-Ayoub, Josiane: A propos du "plan de travail pour donner suite au projet du gouvernement à l'endroit des cégeps"	54
- Brodeur, Jean-Paul: Compte rendu du rapport Angers	59
- Panaccio, Claude: Table-ronde sur le positivisme: introduction anecdotique	74

LIMINAIRE

Nous voici déjà au sixième volume du Bulletin de la S.P.Q. Comme par le passé, ce premier numéro de l'année est distribué non seulement aux membres de la S.P.Q., mais aussi à tous les professeurs de philosophie du Québec (du moins à ceux dont nous avons le nom).

Il est évident cependant que, pour recevoir les trois prochains numéros ainsi que les deux livraisons de la revue Philosophiques, il faudra d'abord s'abonner à la S.P.Q. en remplissant le formulaire "ad hoc". N'attendez pas à demain, faites-le tout de suite, c'est la meilleure façon de ne pas oublier!

Rappelons que le Bulletin se veut une revue de l'actualité philosophique au Québec. Il publie régulièrement des informations sur les colloques et congrès, sur les conférences publiques, sur les publications récentes (la rubrique "publications récentes" fait cependant relâche dans le présent numéro, elle reviendra dès le suivant), sur les revues, sur les activités des départements de philosophie, et sur toutes sortes d'autres sujets susceptibles d'intéresser les philosophes québécois.

En outre, le Bulletin diffuse dans chaque numéro certains documents relatifs à la philosophie et issus de divers organismes officiels. A l'occasion, on trouvera parmi ces documents des bibliographies préparées par le Service des Archives de la S.P.Q.: à chaque année par exemple, Marc Chabot nous fournit une bibliographie des articles philosophiques parus dans les quotidiens québécois (la bibliographie pour 1979 sortira dans le prochain numéro).

Parmi les documents publiés en 1979, rappelons l'important "Répertoire des thèses de doctorat en philosophie soutenues au Québec des origines jusqu'en 1978", préparé par Claude Gagnon et Denise Peltier, qui occupait en entier le numéro 3 du volume V. Certaines erreurs ayant été portées à notre attention, nous insérerons une liste de corrections dans l'un de nos prochains numéros. Par ailleurs, nous entendons compléter annuellement ce répertoire en publiant une liste des thèses (et, éventuellement, des mémoires de maîtrise) en philosophie soutenues au cours de l'année précédente.

De temps à autre, le Bulletin monte un "dossier" relatif à une situation particulière dans une de nos institutions d'enseignement. En 1979, il y a eu un premier dossier sur le congédiement d'un professeur de philosophie au Collège de Saint-Jean-sur-Richelieu (vol. V, no 1), et un autre sur un débat survenu au Collège Edouard-Montpetit (vol. V, n 2).

Finalement, le Bulletin comporte une rubrique "Contributions", qui réunit des articles d'information ou de réflexion relatifs à l'actualité philosophique (nous n'acceptons pas cependant d'articles à caractère académique). Nous y publions des textes soumis individuellement au Bulletin par l'un ou l'autre lecteur, et nous essayons aussi d'utiliser cette chronique pour suivre de près certaines questions d'actualité pertinentes pour la recherche et l'enseignement en philosophie (par exemple: le fonctionnement et les résultats des concours de bourses, la réforme de l'enseignement de la philosophie au cégep, la parution de rapports importants, ou la mise sur pied de nouvelles politiques gouvernementales).

Nous incitons de la façon la plus pressante nos lecteurs à nous communiquer toute information qu'ils jugeront pertinente, et à nous soumettre leurs propres "contributions".

Signalons, pour ceux que la chose intéresse, qu'il est encore possible de se procurer la plupart des numéros du Bulletin déjà publiés en s'adressant au secrétaire de la S.P.Q.:

M. Jacques Ruelland
Département de philosophie
Collège Edouard-Montpetit
5555, de la Savane
St-Hubert
Tél.: (514) 679-5340, poste 53

Nous voudrions pour terminer remercier chaleureusement le département de philosophie de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour l'aide précieuse qu'il apporte à la réalisation de cette publication, et surtout ses deux secrétaires, mesdames Colette Magnan et Jeannine Beaudoin qui assurent la dactylographie et la mise en page du Bulletin, ainsi qu'une bonne partie de son administration régulière.

Claude Panaccio
Directeur

INFORMATIONSCOLLOQUES ET CONGRESVIIe CONGRES DE LA S.P.Q.

La Société de Philosophie du Québec tiendra son septième congrès annuel dans le cadre du 48^e Congrès de l'ACFAS.

DATES: 14-16 mai 1980

LIEU: Université Laval, Québec

La date limite pour la soumission de communications à l'ACFAS est passée, mais on peut encore inscrire une communication à la S.P.Q. en s'adressant, avant la fin du mois de mars, au responsable du congrès:

M. Robert Plante
Faculté de philosophie
Université Laval
Cité universitaire
Québec
G1K 7P4

Comme par les années passées, le programme du congrès comportera, en plus des communications libres, un certain nombre de tables rondes, ainsi que des discussions sur des ouvrages de philosophie récemment parus au Québec. Nous publierons le programme détaillé dans le prochain numéro du Bulletin.

*

*

*

COLLOQUE DE LA JEUNE PHILOSOPHIE

DATES: 14-16 mars 1980

LIEU: U.Q.A.M.

Colloque organisé par le module de philosophie de l'U.Q.A.M. dans le but de réunir les étudiants en philosophie de l'ensemble du Québec et d'explorer ensemble certains problèmes communs.

Frais d'inscription: \$ 5.00 (étudiants et sans travail)
 \$10.00 (tous les autres)
 \$30.00 (inscription de soutien)

Pour informations supplémentaires, s'adresser à:

M. Robert Tremblay
 Comité du colloque
 Module de philosophie
 Université du Québec à Montréal
 C.P. 8888, Succ. "A"
 Montréal, Qué.
 H3C 3P8

On trouvera ci-dessous, à la rubrique "Documents" du présent bulletin, un texte de présentation de ce colloque.

*

*

*

PHILOSOPHIE DE L'HISTOIRE ET PRATIQUE HISTORIENNE AUJOURD'HUI

DATES: 18-20 avril 1980

LIEU: Université d'Ottawa

Le but de cette conférence, qui sera tenue en français et en anglais, est d'encourager le dialogue entre philosophes et historiens concernant les problèmes de théorie se rapportant à l'histoire. Il y aura cinq sessions de jour et deux ateliers en soirée, et la session finale sera une table-ronde où les thèmes étudiés précédemment seront revus.

Sessions plénières:

- G. Bouchard (Chicoutimi) "La science historique comme anthropologie sociale"
- D. Carr (Ottawa) "History, Temporality and Story-telling"
- M. de Certeau (Paris) "L'histoire comme science-fiction"
- W.H. Dray (Ottawa) "Conflicting Interpretations in History"
- R.W. Fogel (Harvard) "Scientific History and Traditional History"
- R. Koselleck (Bielefeld) "Concepts of Social History and Historical Time"
- R. Polin (Paris) "Philosophie de l'histoire ou philosophie des civilisations?"

- L. Pompa (Birmingham) "Metaphor and History"
- P. Ricoeur (Paris) "La critique de l'événement dans l'historiographie contemporaine"
- W.H. Walsh (Oxford) "What Can we Learn from Historians?"

La table-ronde de conclusion réunira les participants suivants:

- Fernand Ouellet (U. d'Ottawa)
- H.J. Perkin (Princeton)
- William Dray (U. d'Ottawa)
- Claude Panaccio (U.Q.T.R.)

Le Colloque comprendra, outre ces conférences, des ateliers du soir où seront présentées des communications brèves ne dépassant pas vingt minutes. Les textes devront parvenir au Comité d'organisation avant le 15 mars 1980.

Les communications doivent traiter de questions reliées étroitement au thème général du Colloque.

Les personnes qui désirent soumettre une communication pour un des ateliers du soir sont priées de nous faire connaître, le plus tôt possible, le titre de leur communication et la date probable de sa soumission.

Adresser toute correspondance à: Théodore Geraets, directeur
Département de philosophie
Université d'Ottawa
90 rue Wilbrod
Ottawa, Ont.
K1N 6N5

Cette conférence a été rendue possible grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

★

★

★

COLLOQUE INTERNATIONAL SUR LA CULTURE POPULAIRE AU 20^e SIECLE

DATES: 22-25 avril 1980

LIEU: Université du Québec à Trois-Rivières

Responsables: - M. Gilles Pronovost (Département des sciences du loisir, U.Q.T.R.), président du comité scientifique.

- M. Michel Bellefleur (Département de philosophie, U.Q.T.R.), président du comité d'organisation.

Cet important colloque, qui s'adresse à toutes les personnes intéressées par l'étude de la culture populaire ou impliquées dans l'action culturelle et socio-culturelle, est organisé conjointement par l'U.Q.T.R., l'Association internationale de sociologie et un certain nombre d'autres organismes.

Le colloque s'ouvrira le 22 avril à 20 h 00 par une allocution de M. Denis Vaugeois, ministre des affaires culturelles et des communications.

Le programme scientifique, qui se déroulera les 23, 24 et 25 avril, comportera les activités suivantes:

1. Introduction sur l'histoire de la culture populaire au 20^e siècle, et sur l'histoire de l'étude de la culture populaire.

Conférenciers invités:

- M. Jean-Guy Daigle, Université d'Ottawa, Canada
- M. Robert Muchembled, Université de Lille III, France

2. Problèmes théoriques et méthodologiques pour l'étude de la culture populaire

Conférenciers invités:

- M. Fernand Dumont, Université Laval, Québec, Canada
- M. Rudolf Rezsöhazi, Université de Louvain, Belgique

3. Loisir, culture de masse et culture populaire

Conférenciers invités:

- M. Thomas Kando, Université de Californie, Sacramento, U.S.A.
- M. Roger Levasseur, Université du Québec à Trois-Rivières

4. Milieux culturels et contre-culturels

Conférenciers invités:

- M. Jules Duchastel, Université du Québec à Montréal, Canada
- M. Marcel Fournier, Université de Montréal, Canada

5. Développement culturel et culture populaire

Conférenciers invités:

- M. Marcel Rioux, Université de Montréal, Canada
- M. Raymond Ledrut, Université de Toulouse, France

Il y aura aussi deux panels sur les thèmes "Mythe et réalité de la culture populaire" et "La culture populaire au Québec", ainsi que des communications libres et des discussions en ateliers.

Frais d'inscription:

- avant le 1er avril 1980 : \$40.00 (étudiants: \$20.00)
- après le 1er avril 1980 : \$50.00 (étudiants: \$20.00)

Pour informations supplémentaires, s'adresser à:

Gilles Pronovost, coordonnateur
Colloque international sur la culture populaire
Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500
Trois-Rivières, Qué.
G9A 5H7
Tél.: (819) 376-5341

*

*

*

L'ASSOCIATION CANADIENNE DE PHILOSOPHIE. CONGRES ANNUEL

DATES: 2-6 juin 1980 (dans le cadre du Congrès des Sociétés Savantes)

LIEU: Université du Québec à Montréal

La date limite pour l'inscription d'une communication franco-
phone était en principe fixée au 29 février 1980.

Pour informations supplémentaires, s'adresser à:

M. Jean-Guy Meunier
Département de philosophie
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888
Montréal, Qué.
H3C 3P8

*

*

*

LA SOCIÉTÉ CANADIENNE D'HISTOIRE ET DE PHILOSOPHIE DES SCIENCES.

CONGRÈS ANNUEL

DATES: 5-7 juin 1980 (dans le cadre du Congrès des Sociétés Savantes)

LIEU: Université du Québec à Montréal

Pour informations supplémentaires, s'adresser à:

M. François Duchesneau
Département de philosophie
Université de Montréal
C.P. 6128, Succ. "A"
Montréal, Qué.
H3C 3J7

*

*

*

Ve COLLOQUE INTERDISCIPLINAIRE DE LA S.P.Q.

DATES: Octobre 1980 (dates à préciser)

LIEU: Université du Québec à Trois-Rivières

THEME: Sciences et idéologies

L'organisation du colloque a été confiée par le Conseil d'administration de la S.P.Q. à l'équipe de recherche sur les idéologies dirigée par Claude Savary de l'U.Q.T.R.. Le Comité d'organisation est composé de MM. Claude Savary, Nicolas Kaufmann et Claude Panaccio, tous trois professeurs au département de philosophie de l'U.Q.T.R.

CONFERENCES DE L'HIVER 1980

SOCIETE DE PHILOSOPHIE DE MONTREAL

Toutes les conférences ont lieu le mardi soir à 20 h 00 au local B-259 du Pavillon Marie-Victorin de l'Université de Montréal (90, rue Vincent d'Indy).

- 12 février : Guy Dhoquois (Paris VII)
- Montesquieu et Marx
- 19 février : Gilles Lane (Université de Montréal)
- Que serait une obligation morale si une telle chose existait?
- 4 mars : Panel: La femme et le (pouvoir) théorique
Participant: Marcelle Brisson (Coll. Ahuntsic)
Yolande Cohen (U.Q.A.M.)
Jocelyne Saint-Arnaud (Univ. de Montréal)
Chantal Saint-Jarre (U.Q.A.M.)
- 11 mars : Georges Héral (Université de Montréal)
- De l'inné ou de l'acquis, lequel est le plus déterminant?
- 18 mars : Panel: Philosophie et ordinateurs
Participants: Jean-Guy Meunier (U.Q.A.M.)
Alastair McKinnon (Univ. McGill)
Venant Cauchy (Univ. de Montréal)
- 25 mars : Jean-Paul Audet (Université de Montréal)
- L'idée de patrie
- 1er avril : Georges Leroux (Université du Québec à Montréal)
- La théorie de l'action: quelques concepts aristotéliens

8 avril : Panel: Criminalité et philosophie

Participants: Marie-Andrée Bertrand (Univ. de Montréal)
 Jean-Paul Brodeur (Univ. de Montréal)
 Andrée Yanacopoulo (Coll. Saint-Laurent)

*

*

*

A L'UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL

Séminaire de logique et d'épistémologie

13 février : Yvon Gauthier (Université de Montréal)

- La théorie de la démonstration

27 février : Hugues Leblanc (Temple University)

- La sémantique probabilitaire

5 mars : Paul Thagard (University of Michigan)

- Darwinian and Dialectical Models of
 the Growth of Scientific Knowledge

12 mars : Storrs McCall (Université McGill)

- Problèmes de logique modale

19 mars : Hugues Leblanc (Temple University)

- Problèmes de déduction naturelle

3 avril : Serge Robert (Université du Québec à Montréal)

- Le progrès en science: l'entreprise
 de Laudan

Ces conférences ont lieu au Pavillon Aquin, 1255, rue Saint-Denis (Local A-2860) à 20 h 30.

Autres conférences prévues

11 février : Michel Dufour (Collège de Maisonneuve)

- La théorie critique de l'école de Francfort
 comme théorie de l'histoire I

Pavillon Aquin, local A-2835
 20 h 30

- 18 février : Michel Dufour (Collège de Maisonneuve)
 - La théorie critique de l'école de Francfort
 comme théorie de l'histoire II
 Pavillon Aquin, local A-2835
 20 h 30
- 20 février : Claude Panaccio (Université du Québec à Trois-Rivières)
 - L'explication en linguistique
 Pavillon Aquin, local A-2860
 20 h 30
- 3 mars : Serge Robert (Université du Québec à Montréal)
 - La philosophie des mathématiques d'Henri
 Poincaré
 Pavillon Carré-Phillips, local C-6330
 17 h 00
- 10 mars : Serge Robert (Université du Québec à Montréal)
 - La philosophie des mathématiques
 d'Imre Lakatos
 Pavillon Carré-Phillips, local C-6330
 17 h 00
- 10 mars : Claude Lagadec (Université de Montréal)
 - Éléments d'une théorie de la contradiction
 Pavillon Aquin, local A-2835
 20 h 30
- 26 mars : Josef-Nicolas Kaufmann (Université du Québec à Trois-
 Rivières)
 - Lois ou règles? A propos de l'explication
 en économie et en sociologie
 Pavillon Aquin, local A-2860
 20 h 30

★

★

★

SEMINAIRE DE RECHERCHES SUR LE MOYEN AGE

Ce séminaire public se tient le mercredi soir à 19 h 30, toutes les trois semaines à l'Institut d'études médiévales de l'Université de Montréal (2910, Boul. Edouard-Montpetit, salle 207). Au programme, cette session-ci:

9 janvier : Antonio Costanzo

- La métaphore érotique dans le Décameron de Boccace et dans les Cent nouvelles nouvelles

30 janvier : Discussion sur le thème: Une thèse est-elle un livre?
avec la participation de Guy H. Allard (Univ. de Montréal) et de Bruno Roy (Univ. de Montréal).

20 février : Denise Angers

- L'apport des rôles du monnéage normand dans les études de démographie historique

12 mars : Judith Conen

- Le rôle de la femme musicienne dans l'Espagne médiévale

Pour informations supplémentaires s'adresser à: Bruno Roy (343-5944) ou Sylvie Saint-Vincent (343-6486).

*

*

*

DIVERS

21 janvier : Jules Vuillemin (Collège de France)

- Une épreuve pour les théories des hypothèses scientifiques: l'histoire de l'astronomie
- Université de Montréal, Pavillon Lionel-Groulx

22 janvier : Yvon Gauthier (Université de Montréal)

- Sur la théorie de la démonstration
- U.Q.T.R., Pavillon Ringuet

13 février : Roch Denis (Université du Québec à Montréal)

- Cinq mois avant le référendum. Le mouvement ouvrier et la question de l'indépendance nationale

U.Q.T.R., Pavillon Ringuet

2 avril : Adolf Grunbaum (University of Pittsburgh)

- The Scientific Status of Freudian Psychoanalytic Theory

Université McGill (local à déterminer)
16 h 00

DU COTE DES REVUES

PHILOSOPHIQUES

La revue Philosophiques, organe officiel de la S.P.Q., a maintenant un nouveau comité de rédaction, composé des personnes suivantes:

Directeur : Maurice Gagnon (U. de Sherbrooke)
 Directeur-adjoint : Josiane Ayoub (U.Q.A.M.)
 Comité de rédaction: Guy Bouchard (U. Laval)
 Stanley French (U. Concordia)
 Pierre Laberge (U. d'Ottawa)
 Maurice Lagueux (U. de Montréal)
 Georges Leroux (U.Q.A.M.)
 Danièle Letocha (Coll. de Rosemont)
 André Paradis (U.Q.T.R.)
 Jean Theau (U. d'Ottawa)
 François Tournier (U.Q.T.R.)

L'équipe du Bulletin offre ses félicitations et ses vœux de bonne chance à ce nouveau comité. Elle tient également à signaler avec insistance le travail remarquable accompli à Philosophiques par l'ancien comité et notamment par le directeur, M. Guy Bouchard, et le directeur-adjoint, Mme Danièle Letocha.

Le dernier numéro de la revue (vol. VI, no 2, oct. 1979) publie les textes suivants:

- Gérard Raulet: L'histoire guérie du concept par l'imagination. Place et fonction de l'imagination dans le marxisme contemporain.
- Joseph Pestieau: Société et politique avec ou sans état.
- M. Guertin: L'orientation socialiste dans la philosophie de Shelley.
- Jean Leroux: A propos de l'explicitation d'un concept.
- François Tournier: Notes sur l'explicitation d'un concept (Réponse à Jean Leroux).
- Maurice Gagnon: La comparaison interculturelle par Roberto Miguelez. Etude critique.

- Laurent-Michel Vacher: Marxisme et pays socialistes par Jean-Marc Piotte. Etude critique.
- Yvan Lamonde: L'histoire de la philosophie au Canada français (de 1920 à nos jours): sources et thèmes de recherche.
- Roland Houde: La référence n'est pas à l'index (St-Thomas aujourd'hui).
- Jean-Guy Meunier: La politique québécoise du développement culturel.
- Jean Goulet: Essai de métaphysique (Notes et jalons).

★

★

★

CARREFOUR

Revue de la Société de Philosophie de l'Outaouais.

Au sommaire du vol. 1, no 2 (deuxième semestre 1979):

- Vance Mendenhall: Pour la suite du chômage (suite).
- A. Mercier: Sur l'avortement.
- V. Mendenhall: Des garderies
- R. Lapointe: Connaissance du moi, Séance du 1er mars 1979.
- R. Lapointe: Races et racisme, Séance du 17 octobre 1979.
- P.M. Lemaire: Généalogie du racisme.
- A. Mercier: Les races et le racisme.
- S. Laflamme: Réflexions sur le racisme.
- J. Lapointe: Le racisme vu par les anthropologues.
- Quand les enfants parlent (présenté par L. de Ladurantaye).
- M. Goepp et P.M. Lemaire: L'enfant signe d'infraction.
- P. de Bellefeuille: L'enfant et la santé.
- M. Mongeon: L'enfance: un monde en quête d'amour.
- J. Laplante: La place de l'enfant dans notre société.
- M. Lemaire: Wittgenstein et le paradoxe.
- B. Hansen: Tendances du marxisme.
- J. Thorp: Hasard et téléonomie en science génétique.

★

★

★

CONSIDERATIONS

Cahier de philosophie publié à la Faculté de philosophie de l'Université Laval.

Au sommaire du vol. 3, no 1 (novembre 1979):

- Jacques Beaudry: Essai dissident de caractère réflexif et d'origine berkeleyenne.
- Serge Proulx: Transcendentalisme kantien et transcendentalisme phénoménologique.
- Hélène Dorion: Sisyphe: Archétype du destin humain (lecture de Camus).

*

*

*

CRITERE

Le numéro 26 (Automne 1979) est consacré, tout comme son prédécesseur, au thème de "La déprofessionnalisation". L'essentiel en est constitué par les textes des conférences et tables rondes du colloque tenu à Montréal du 27 au 30 mai 1979. Sans en donner le sommaire au complet, signalons quelques articles particulièrement susceptibles d'intéresser les philosophes:

- Terence J. Johnson: Le professionnalisme, une idéologie en voie de disparition.
- Jacques Grand'Maison: Déprofessionnalisation, pratique sociale et savoir-faire.
- Edgar Morin: A propos de déprofessionnalisation.
- Philippe Meyer: L'étatisation de l'hygiène.
- Nicolas Kaufmann: La rationalité scientifique-technique: impasse de l'autonomie professionnelle.
- Yao Assogba: Yvan Illich, essai de synthèse.

*

*

*

DIALOGUE

Sommaire du vol. XVIII, no 4 (déc. 1979):

- Jacques Poulain: Vers une pragmatique nucléaire de la communication.
- Jérôme E. Bickenbach: Justifying Deduction.

- Stanley Tweyman: The Vegetable Library and God.
- Gerald Vision: Hume's Attack on Abstract Ideas: Real and Imagined.
- François Lepage: La notion de proposition dans les Principles de Russell: un exemple de conception réaliste du langage.
- D.W. Tneobald: Errors and Mistakes.

*

*

*

ETUDES FRANCAISES

Le numéro (double) d'octobre 1979 (vol. 15, nos 3-4) est tout entier consacré au thème "Tragique et tragédie". La préparation en a été assurée par notre collègue Pierre Gravel de l'Université de Montréal. En voici le sommaire:

- Pierre Gravel: Présentation
- Normand Doiron: De l'analogie à la tautologie.
- Jean-Ernest Joos: La "catharsis" et le moment historique de la tragédie grecque.
- Heinz Weinmann: L'Orestie d'Eschyle: le tragique au féminin ou au masculin.
- Georges Roque: Chasse et pouvoir dans la tragédie.
- Pierre Gravel: D'un cerf à la robe tachetée et de quelques oiseaux. Essai sur l'indétermination de toute violence.
- Timothy J. Reiss: Tragédie et savoir: "Lear" ou la grimace de l'avenir.
- Max Vernet: Théâtre et usurpation du sujet. "Le monde et son image" dans les Maximes et réflexions sur la comédie de Bossuet.
- François Leroux: L'événement, la parodie, le drame.

*

*

*

EUROPA

La revue Europa, sous-titrée "Revue d'Etudes Interdisciplinaires", est publiée à Montréal par le Centre Interuniversitaire d'Etudes Européennes depuis novembre 1977. Quatre numéros sont parus jusqu'ici. Le dernier d'entre eux (T. 2, no 2, Printemps 1979) est particulièrement intéressant pour les philosophes. On y trouve, entre autres choses, les articles suivants:

- Zbigniew A. Pelczynski: Hegel's Relevance Today: Culture, Community and Political Power in the Philosophy of Right (1821).
- Jutta Scherrer: Culture prolétarienne et religion socialiste entre deux révolutions: les "Bolcheviks de gauche".
- Lewis Pyenson: Mathematics, Education and the Göttingen Approach to Physical Reality, 1890-1914.
- Pierre Ansart: Science politique et psychologie: la passion politique.

Europa publie aussi à l'occasion des discussions écrites autour d'un ou de plusieurs ouvrages. C'est ainsi qu'on trouve dans le Tome 2, no 1 (Automne 1978) des textes de Jean-Marc Piotte, Jolyon Howorth et Andrew Feenberg, à propos des nouveaux philosophes, notamment d'André Glucksmann et de Bernard-Henry Lévy.

*

*

*

LAVAL THEOLOGIQUE ET PHILOSOPHIQUE

Sommaire du vol. XXXV, no 2 (juin 1979):

- Raynald Valois: Signification anthropologique de l'espace pictural.
- Michel Roberge: Jean, VI, 22-24. Un problème de critique littéraire.
- Theresa M. Crem: A Moderate Dualist Alternative to Cartesian Dualism.
- Jean-Dominique Robert: Objet et "sujet collectif" dans les sciences humaines chez Lucien Goldmann.
- Jean Richard: A la découverte du Tillich socialiste.

Sommaire du vol. XXXV, no 3 (oct. 1979):

- Gilles Langevin: La place de la Vierge Marie dans la catéchèse.
- Raymond F. Collins: "A New Commandment I Give to you..." (Jn 13:34).
- Louis Brunet: La conception leibnizienne du lieu et de l'espace.
- Evode Beaucamp: Psaume 87: A la Jerusalem nouvelle.
- Henri-M. Guindon: "L'être chrétien" selon Hans Küng.
- Guy Bouchard: Rhétorique des mots, rhétorique des idées.

*

*

*

LES CAHIERS DE CAP-ROUGE

Le numéro 3 du volume 7 (1979) comporte, sous la rubrique "Philosophie", deux articles:

- Bruno Hébert: Le petit d'homme et le modèle.
- Bruno Drolet: Hermann Hesse et la philosophie.

*
* *

PHILOCRITIK

Journal publié par les étudiants du module de philosophie de l'U.Q.A.M. en vue de la préparation du "colloque de la jeune philosophie" (voir "Colloques et Congrès" et "Documents").

Au sommaire du vol. 1, no 1 (30 janvier 1980):

- Lilly Bilodeau: La philosophie en voie d'extinction.
- Lynn Vaillancourt: Femme et philosophie.
- Robert Tremblay: Philosophie et société.
- Alain Boisvert: Présentation intempestive du projet.
- Jacques Perreault: La situation de la philosophie au Québec.
- Guy Lavergne: Fonctionnement de l'organisation du colloque.
- Alain Boisvert: Hégémonie et philosophie.
- Robert Tremblay: Emplois et stages.
- Myriam le Corff: Pourquoi des femmes en philosophie?

*
* *

SCIENCE ET ESPRIT

Cette revue de philosophie et de théologie, éditée par la maison Bellarmin et les Facultés jésuites de Montréal, paraît trois fois par année. Elle en est déjà à son trente et unième volume. Parmi les articles philosophiques récemment publiés, signalons les suivants:

- B. Pruche: Pour une phénoménologie du concept de causalité (XXXI, 2, mai-sept. 1979).

- R. Nelson: Emmanuel Mounier, between Proudhon and Marx (XXXI, 2, mai-sept. 1979).
- P.J. Drilling: Experience in Lonergan's Theological Methodology (XXXI, 3, oct.-déc. 1979).
- S. Biolo: A Lonerganian Approach to St. Augustine's Interpretation of Consciousness (XXXI, 3, oct.-déc. 1979).
- B. Pruche: Situation sartrienne de la conscience cartésienne d'après Regulae I à VII (XXXI, 3, oct.-déc. 1979).
- J. Grünfeld: Popper's Logic (XXXI, 3, oct.-déc. 1979).

La revue publie aussi divers comptes rendus d'ouvrages théologiques et philosophiques. On peut écrire à la rédaction à l'adresse suivante:

Science et Esprit
Bibliothèque de théologie
5605, rue Decelles
Montréal, Canada
H3T 1W4

Pour les abonnements, on peut s'adresser aux Éditions Bellarmin (8100, Boul. Saint-Laurent, Montréal, H2P 2L9).

*

*

*

TRAJECTOIRES

La nouvelle revue Trajectoires, publiée par les Éditions du CAP (16, rue Beauport, Dollard-des-Ormeaux, Qué.) se définit comme une revue mensuelle de littérature, arts, philosophie, poésie, réflexion, débats culturels, etc. Le numéro 4 par exemple (sept.-oct. 1979) comporte, sous la rubrique "philosophie", un texte de Charles Thurber, "Apologie du non-sens".

*

*

*

DIVERS

Avis aux chercheurs en études québécoises: les Archives nationales du Québec publient depuis deux ans un bulletin d'information intitulé Archives en tête, qui diffuse toutes sortes de renseignements

utiles sur la pratique archivistique au Québec. Pour toute correspondance, s'adresser à:

Archives en tête
Archives nationales du Québec
Edifice du Musée
Parc des Champs de Bataille
Québec, Qué.
G1S 1C8
Tél.: (418) 643-2167

*

*

*

Une nouvelle revue vient de voir le jour: la Revue Québécoise de Psychologie (vol. 1, no 1, février 1980), qui entend refléter la diversité des approches actuellement pratiquées en psychologie au Québec, tout en insistant particulièrement sur la psychologie appliquée. Selon le prospectus, "la revue s'adresse aux psychologues et à ceux qui utilisent la psychologie de façon extensive ou limitée dans leur profession comme chercheurs, praticiens ou professeurs". Dirigée par M. Pierre Michaud, du département de psychologie de l'U.Q.A.M., la revue paraîtra trois fois l'an, en février, mai et octobre. Pour toute correspondance, s'adresser à:

Revue Québécoise de Psychologie
Département de Psychologie
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, succ. "A"
Montréal, Qué.
H3C 3P8

*

*

*

La Revue Philosophique de Louvain publie dans sa livraison d'août 1979 (T. 77) un article de notre collègue de l'Université d'Ottawa, M. Bernardo Carlos Bazan, intitulé "La signification des termes communs et la doctrine de la supposition chez Maître Siger de Brabant".

*

*

*

Spirale, le "magazine culturel de Montréal", publie dans son numéro 5 (janvier 1980), sous la plume de son directeur, M. Laurent-Michel Vacher, professeur de philosophie au Collège d'Ahuntsic, un compte rendu de l'ouvrage de Michel Morin et Claude Bertrand, Le Territoire imaginaire de la culture.

SESSION DE PERFECTIONNEMENT EN PHILOSOPHIE

Le département de philosophie de l'Université d'Ottawa reprend cette année, en consultation avec le coordonnateur provincial de philosophie, l'expérience d'une session de perfectionnement en philosophie.

DATES: 2-20 juin 1980

Il s'agit de trois séries de cours, à raison de deux heures par jour, chaque matin, ainsi que deux ateliers (les mardi et jeudi après-midi), pour chacune des trois séries. Les mercredi soir il y aura une conférence publique sur un thème relié à la problématique de chacune des séries.

du 2 au 6 juin (Carlos Bazan)

"L'ontologie de la Totalité et les critiques européennes du XIXe siècle"

1. Hegel: La dialectique comme mouvement involutif vers le savoir absolu. Le système de la totalité divinisée.
2. Kierkegaard: Critique de la Totalité: vers une extériorité théologique et humaine.
3. Feuerbach et Marx: Critique de la Totalité: vers une altérité anthropologique. Le problème de l'athéisme.

Bibliographie

- HEGEL, G.W., La Raison dans l'Histoire, Paris, Coll. 10/18, 1965.
- KIERKEGAARD, S., L'existence (textes choisis), Paris, Presses universitaires de France, 1972.
- FEUERBACH, L., Manifestes Philosophiques, Paris, Coll. 10/18, 1960.
- MARK, K., L'idéologie allemande, Paris, Ed. Sociales, 1972.
- ENGELS-MARX, La première critique de l'économie politique, Paris, Coll. 10/18, 1972.

Du 9 au 13 juin (Ghyslaine Charron)

"La conscience morale et la culpabilité"

1. Origine et genèse de la conscience morale et du sentiment de culpabilité.
 - 1.1 Les questions et la méthode de Freud
 - 1.2 En quoi la psychanalyse se différencie de la psychologie génétique de J. Piaget
2. Essence et fondement de la moralité.
 - 2.1 Les questions et la méthode du philosophe Kant
 - 2.2 En quoi l'interrogation philosophique se différencie à la fois de la psychanalyse et de la psychologie génétique
3. Rapports et différences entre "être coupable" et "se sentir coupable".
 - 3.1 Approche psychanalytique de cette question
 - 3.2 Réflexions philosophiques sur ce problème

Conclusion.

Bibliographie

- CHARRON, G., Freud et le problème de la culpabilité, Ed. de l'Université d'Ottawa, Coll. Philosophica, 1979, 192 p.
- FREUD, S., Malaise dans la civilisation, P.U.F., 1971, 112 p.
- FREUD, S., Totem et tabou, Petite Bibliothèque Payot, 186 p.
- GUILLY, P., La culpabilité fondamentale, Duculot, Centre universitaire de Lille, Recherches et Synthèse, 1975.
- KANT, E., Fondements de la métaphysique des mœurs, Delagrave, 1967, 212 p.
- LACROIX, J., Philosophie de la culpabilité, P.U.F., 1977, 176 p.
- PIAGET, J., Le jugement moral chez l'enfant, P.U.F., 1978, 336 p.
- REBOUL, O., Kant et le problème du mal, Presses de l'Université de Montréal, 1971, 272 p.

Du 16 au 20 juin (Benoit Garceau)

"Conscience religieuse et conscience critique"

1. Recherche d'une nouvelle position de la philosophie devant la foi religieuse.
 - 1.1 Positions déjà déployées: exclusion, intégration, liquidation de la foi religieuse
 - 1.2 La tâche de la philosophie à l'époque de l'instauration des sciences humaines

2. Un cas typique: lecture historique et lecture croyante de la Bible.

- 2.1 Essai d'épistémologie de l'histoire
- 2.2 Essai d'épistémologie de la foi religieuse

3. Expérience religieuse et exigence de vérification.

- 3.1 L'exigence de vérification imposée par la conscience critique
- 3.2 Le type de vérification employé par la conscience religieuse; son application aux concepts de "Dieu", "révélation", "salut"

Conclusion.

Bibliographie

- ARENDT, H., Le concept d'histoire, dans Crise de la culture, Paris, Gallimard, 1972, p. 58-120.
- CHATELET, F., La naissance de l'histoire, Paris, Editions de Minuit, 1962.
- DUBARLE, D., Logique et dialectique, Paris, Larousse, 1972.
- BRETON, S., Du principe, Paris, Aubier, 1971.
- FOUCAULT, M., Les mots et les choses. Archéologie des sciences humaines, Paris, Gallimard, 1966.
- LADRIERE, J., L'articulation du sens, Paris, Aubier, 1970.
- MARROU, I., De la connaissance historique, Paris, 4^{ième} édition, 1960.
- DE CERTEAU, M., L'écriture de l'histoire, Paris, Gallimard, 1975.
- VEYNE, Paul, Comment on écrit l'histoire, Paris, Seuil, 1971.

Cette session est spécifiquement offerte aux professeurs des C.E.G.E.P. qui pourront s'y inscrire comme "étudiants spéciaux".

Les frais de scolarité sont: \$93.50

La cote d'inscription est: PHI-6501 "Thèmes et problèmes II" (été 1980).

Pour obtenir les trois crédits rattachés à cette série de cours, il faut avoir suivi les cours du matin, avoir participé aux ateliers et avoir soumis un mémoire de recherche d'environ 25 pages sur un thème relié à une ou plusieurs des séries de cours. Le projet du mémoire doit être approuvé par le professeur responsable de la série concernée. Le mémoire doit être remis avant le 10 décembre 1980.

Pour se réserver une place il faut faire parvenir, avant le 30 avril 1980 un chèque ou mandat de \$20.00 au compte de l'Université d'Ottawa.

Il est possible de se faire réserver une chambre dans une résidence universitaire. Les frais sont de \$40.00 par semaine pour une chambre simple et \$32.50 par semaine pour une chambre double. A l'Hôtel Lord Elgin, les taux sont de \$29.00 par jour pour une chambre simple et \$33.00 par jour pour chambre de deux.

Il est, dans la plupart des cas, possible de se faire rembourser, au moins partiellement, par le Comité de perfectionnement du C.E.G.E.P..

L'inscription sera complétée l'après-midi du lundi 2 juin.

Le premier cours commence à 9:30 heures le lundi 2 juin dans la salle 135 du Pavillon Simard (Faculté des Arts).

Il y aura une réception (buffet) le lundi soir à 6:00 heures dans la même salle. Tous les étudiants, ainsi que les professeurs sont invités.

Adresser toute réservation ou demande de renseignements à:

Théodore F. Geraets, directeur
Département de philosophie
Université d'Ottawa
90 rue Wilbrod
Ottawa, Ont.
K1N 6N5

NOUVELLES BREVES

Selon nos informations, l'Association des Sociétés de Philosophie de Langue Française (ASPLF) aurait d'ores et déjà accepté le principe de tenir l'un de ses prochains congrès internationaux à Trois-Rivières. On sait que l'ASPLF est déjà venue une fois au Québec, pour son congrès de 1971, tenu à l'Université de Montréal. Cette année, le congrès a lieu au début de juillet à Strasbourg sur le thème "La représentation".

★

★

★

La Boîte à outils pour penser, préparée il y a quelques années par Marie-Josée de Groot, François Charbonneau, Raymond Fredette et Jean-Claude Martin (tous quatre du Collège d'Ahuntsic) pour servir de manuel au cours de philosophie 101, s'est mérité cette année la prime d'encouragement de la Direction générale de l'enseignement collégial pour le meilleur cahier de notes de cours en sciences et techniques humaines. Félicitations à nos collègues d'Ahuntsic.

★

★

★

Un groupe de professeurs canadiens travaille actuellement à la fondation de la Société Canadienne de Mathématiques Appliquées. Cette société visera à faciliter la communication et l'interaction entre les mathématiciens appliqués au Canada, ainsi qu'à établir, améliorer, et maintenir des contacts harmonieux entre les mathématiciens professionnels et les utilisateurs des mathématiques au Canada. La réunion de fondation aura lieu à Calgary en juin 1980. Pour informations supplémentaires, s'adresser à:

Prof. C.F.A. Beaumont, Chairman
Department of Applied Mathematics
University of Waterloo
Waterloo, Ontario
N2L 3G1

★

★

★

DOCUMENTQUESTIONNAIRE SUR L'INNOVATION PEDAGOGIQUEPrésentation

Nous publions dans ce numéro du bulletin, copie de la lettre et du questionnaire que nous avons adressés aux 60 cégeps (publics et privés) du Québec, vers la fin du mois d'avril 1979.

De ces soixante cégeps, nous avons reçu à date 15 réponses (12 cégeps publics et 3 de cégeps privés). Nous en fournissons la liste exacte un peu plus loin. Nous profitons de l'occasion pour demander aux départements qui n'ont pas répondu, de le faire dans les plus brefs délais.

Par ailleurs nous publierons, suite à ce questionnaire, deux articles, en des moments différents. Le premier consistera en 'a compilation de statistiques et tableaux des réponses reçues. Le deuxième produira l'interprétation et l'analyse des données recueillies. Pour cette étape, il est à souhaiter que se joignent à nous des collaborateurs et collaboratrices, notamment des philosophes qui ont déjà travaillé (pour des raisons institutionnelles ou autres) des questions relatives à la pratique philosophique au niveau du cégep, et qui de ce fait pourraient proposer des analyses plus informées et davantage impliquées dans le processus de modification-transformation de la philosophie (niveau cégep) au Québec. Nous proposerions à cet effet que les éventuels collaborateurs nous indiquent sur laquelle des divisions du questionnaire (il y en a cinq) ils aimeraient plus particulièrement intervenir.

Nous souhaitons finalement que cette entreprise ait des suites et qu'elle contribue à l'historisation de la philosophie en terrain québécois.

Marc Chabot
Chantal St-Jarre
membres du comité sur l'innovation pédagogique S.P.Q.

N.B.: Faire parvenir les questionnaires et/ou toute correspondance à l'une ou l'autre des deux adresses inscrites dans la lettre qui accompagne le questionnaire.

Cégeps qui ont répondu

1. Ahuntsic
2. Valleyfield
3. Bois-de-Boulogne
4. Thetford Mines
5. St-Jérôme
6. Victoriaville
7. Rimouski
8. Rivière-du-Loup
9. Séminaire St-Georges
10. Chicoutimi
11. Séminaire St-Augustin
12. Cap-Rouge, Campus Notre-Dame-de-Foy
13. André Laurendeau
14. F.X. Garneau
15. Cégep Ste-Foy

DOCUMENT: QUESTIONNAIRE ... (suite)LETRE D'INTRODUCTION

Joliette, le 19 avril 1979

Bonjour,

Le 23 janvier 1979, le Conseil d'administration de la société de philosophie du Québec (SPQ) adoptait une proposition visant à mettre sur pied un comité permanent sur l'enseignement de la philosophie (CEPH). L'un des mandats de ce comité était de "former un groupe de travail sur l'innovation pédagogique dans l'enseignement de la philosophie au Québec". Vous trouverez ci-joint un questionnaire (65 questions) qui tente de réaliser certains des objectifs de ce vaste mandat.

Régulièrement, dans les départements de philosophie des Cégep du Québec, des expériences pédagogiques sont élaborées, mises à l'essai, répétées ou discontinuées. Malheureusement il n'existe pas encore de lieu pour rendre compte de ces initiatives; réussies ou non, les autres institutions n'en sont que peu informées. Un de nos objectifs, par l'intermédiaire de ce questionnaire est donc de préparer un bilan (sommaire) des activités multiples (on le suppose) des départements de philosophie. Cette première étape nous fournira le moyen d'évaluer la situation provinciale de l'activité d'enseignement de la philosophie dans les Cégep sous au moins cinq de ses aspects (cf. les grandes divisions du questionnaire), d'organiser et/ou de favoriser un réseau d'échange inter-cégep, et notamment de briser le silence - dû entre autres à l'éloignement géographique - des maisons d'enseignement situées en-dehors des grandes villes comme Montréal et Québec.

Nos intentions ne vont pas plus loin; il n'est pas question de reprendre - quelques années plus tard - l'enquête Charbonneau, Lacharité, Vidricaire, ni d'en destiner les résultats aux syndicats, à la DGEC ou autre appendice ministériel.

Votre collaboration est essentielle et indispensable. Nous vous demandons de répondre le plus précisément possible à ce questionnaire afin qu'il puisse rencontrer les objectifs que nous lui assignons. Nous reconnaissons cependant qu'il (le questionnaire) ne traite peut-être pas de "toutes" les particularités de chacun des départements; vous êtes invités à le compléter et à lui annexer les textes qui vous apparaissent pertinents pour le finaliser.

.../2

Nous attendons vos réponses avant le 1er juin 1979. Ainsi dès septembre, nous pourrions en parler dans le Bulletin de la société de philosophie du Québec (numéro d'automne).

Au revoir et merci,

Chantal Saint-Jarre
(Département de Philosophie)
Collège de Joliette

Marc Chabot
(Département de Philosophie)
Collège François-Xavier Garneau

Membres du comité de la SPQ sur
l'innovation pédagogique (CIP)

N.B.: Faire parvenir les réponses à l'une des deux adresses suivantes:

Marc Chabot
528, Père Marquette #2
Québec
G1S 1Z4

Chantal St-Jarre
3968, St-Hubert
Montréal, Qué.
H2L 4A5

DOCUMENT: QUESTIONNAIRE ... (suite)TEXTE DU QUESTIONNAIRE

1- LES STRUCTURES DEPARTEMENTALES

1. A) Combien y a-t-il de professeurs dans votre département?

PERMANENT:	Hommes ()	Femmes ()
NON-PERMANENT:	Hommes ()	Femmes ()
TEMPS PARTIEL:	Hommes ()	Femmes ()
PROFESSEUR A LA LECON:	Hommes ()	Femmes ()

B) Quel est l'âge moyen de vos professeurs?

() 20-30 ans
 () 30-40 ans
 () 40-60 ans
 () Autres

2. A) Combien faites-vous - en moyenne - de réunions départementales par session?

() 1 à 5
 () 5 à 10
 () Chaque semaine

B) Ces réunions sont généralement consacrées:
(Mettre un pourcentage):

() Questions administratives
 () Questions pédagogiques
 () Questions syndicales
 () Comité de programme
 () A l'enseignement
 () Autres questions

C) Faites-vous des réunions liées à la philosophie, autres que départementales?
Lesquelles?

3. Avez-vous une séquence institutionnelle?

- ☐ Oui, la réalisation en est achevée
- ☐ Nous sommes en voie de la compléter
- ☐ Nous n'avons aucune séquence institutionnelle
- ☐ Autres

4. Dans votre département, les professeurs préparent les cours:

- ☐ Seuls
- ☐ En équipe (ateliers)
- ☐ Au choix
- ☐ Nous avons des politiques départementales sur cette question
- ☐ Autres

5. Est-ce que votre département a des projets de recherche reliés à l'enseignement, et subventionnés?

A) ☐ Oui, ce(s) projet(s) consiste(nt) :

B) Cette subvention nous a été fournie par :

- ☐ MEQ
- ☐ Le Collège ou les services pédagogiques (aide à la recherche)
- ☐ Le Conseil des Arts
- ☐ Autres

6. Est-ce que le département a eu, avec d'autre(s) département(s) de la région ou de la province, des échanges concernant l'enseignement (excluant la coordination provinciale et la SPQ)?

☐ Oui, ces échanges ont porté particulièrement sur :☐ Non

7. Est-ce que votre département reçoit des conférenciers de l'extérieur?

☐ Oui, nous en recevons ☐ par session ☐ par année☐ Non

- ☐ aucun budget pour une telle activité
- ☐ éloignement géographique
- ☐ autres

8. Votre département entretient-il des relations suivies avec d'autres institutions ou organisations philosophiques?

()	Coordination provinciale
()	SPQ
()	ACP
()	ACFAS
()	Autres

9. Votre département a-t-il des relations avec des institutions philosophiques hors du Québec? Lesquelles?

10. Vos professeurs participent-ils à des colloques de philosophie au Québec?

- () Toutes les fois qu'il y a un colloque nous envoyons au moins un professeur pour représenter le département
- () Cette participation repose sur un choix individuel des professeurs
- () Aucun professeur ne participe à des colloques

11. A) Décrivez brièvement les espaces dont vous disposez pour vos professeurs? (Bureau, local départemental, laboratoire, salle de recherche, ...)

- 8) Ces espaces vous apparaissent-ils suffisants et adéquats pour votre travail?

() Oui
() Non (précisez)

II- REVUES, PUBLICATIONS, PRODUCTION, RECHERCHE, FORMATION

13. Avez-vous une revue départementale de philosophie et/ou un bulletin d'information interne?

- () Oui, son nom est :
et elle/il est publié(e) à chaque.....
- () On y trouve uniquement des textes écrits par
des professeurs
- () On y trouve des textes écrits par des profes-
seurs et par des étudiants

14. Si vous avez eu une revue et qu'elle n'existe plus, quelles sont les raisons de sa disparition?

() Manque de budget
 () Manque de motivation
 () Manque de temps
 () Conflits idéologiques
 () Blocages institutionnels (précisez)
 () Autres

15. Avez-vous une autre forme de production philosophique qui fait l'objet de publication (à l'exclusion des plans de cours, bibliographies, examens)?

() Oui, laquelle?
 () Non

16. A) A combien de revues votre département est-il abonné?

Pouvez-vous en inclure la liste

- B) Disposez-vous d'un budget suffisant pour les abonnements que vous désirez?

() Oui
 () Non

17. Qu'en est-il de la "formation continue" et de la recherche en philosophie pour vos professeurs? (budgets disponibles, dégrèvement(s) pour fins pédagogiques, comités de perfectionnement ...).

18. A) Y a-t-il des professeurs dans votre département qui ont déjà publié des livres en philosophie ou qui sont en instance de publier?

() Oui
 () Non

- B) Pouvez-vous en faire la liste?

19. Pourriez-vous donner quelques précisions relatives à la "formation philosophique" des professeurs de votre département (diplômes, scolarité, année d'obtention, université(s))?

III- MATERIEL PEDAGOGIQUE

20. Votre département dispose-t-il d'une Banque de textes utilisable dans les cours - à l'usage de tous les professeurs?

() Oui
 () Pas encore finalisée mais en chantier
 () Non

21. Si Oui, avez-vous des critères de sélection pour choisir et conserver ces textes?

() Oui
 () Non

Lesquels:

22. A) Les professeurs de votre département utilisent-ils le matériel audio-visuel?

() Oui
 () Non

- B) Ce matériel est-il facilement accessible?

() Oui
 () Non

- C) Pouvez-vous faire la liste des matériaux les plus fréquemment utilisés?

- Films	- Disques (ou bandes sonores)
- Diaporamas	- Entretien sur cassettes
- Vidéo	
- Ordinateur	

23. A) Avez-vous des fichiers bibliographiques, des livres, des encyclopédies, des dictionnaires (et autres documents afférant à la philosophie), à la disposition des professeurs et des étudiants qui donnent ou suivent des cours?

() Oui, dans un local indépendant de la bibliothèque
 () Ce local est situé sur le même plancher que le département de philosophie
 () Oui, dans un local adjacent à la bibliothèque
 () Uniquement à la bibliothèque

B) De quoi se compose ce matériel s'il est adjacent à la bibliothèque ou ailleurs?

24. Les étudiants disposent-ils d'un local (autre que les salles de cours et la bibliothèque) pour travailler en philosophie?

() Oui
() Non

25. Quel est le montant de votre budget départemental qui est consacré à l'achat de livres pour la bibliothèque du Cégep?

pour les livres

pour les revues

26. Avez-vous des critères pour effectuer ces achats ou abonnements?

27. A) Combien avez-vous de livres actuellement à la bibliothèque en philosophie? (une approximation serait suffisante si vous ne connaissez pas le nombre réel).

B) La composition actuelle de votre bibliothèque en philosophie est-elle satisfaisante?

() Oui
() Non, (précisez)

28. A) Est-ce que le collège fournit "gratuitement" aux professeurs le matériel indispensable à leur travail? (crayons, stylos, papier, ciseaux, ruban gommé, etc...)

() Oui
() Non

B) Si non, qui fournit ce matériel?

() Le département de philosophie
() Les professeurs
() Autres

IV- METHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT

29. Quelles sont les formes d'activités que vos professeurs pratiquent en classe? (en pourcentage s.v.p.)

() Ateliers
 () Séminaires
 () Magistral
 () Tables rondes
 () Production collective
 () Enseignement individualisé (tutorat)
 () Enseignement programmé
 () Enseignement sur vidéo
 () Autres

30. Est-ce que vos professeurs ont déjà pratiqué un mode d'intervention philosophique interdisciplinaire?

() Avec des professeurs de d'autres disciplines de votre collège
 () Avec des intervenants ponctuels venus d'ailleurs
 () Autres

31. Est-ce que vos professeurs donnent des cours de philosophie non obligatoires (optionnels)?

() Oui
 () Non

Lesquels (par ordre de fréquence)?

32. Est-ce que vos professeurs donnent des cours de philosophie non obligatoires à l'éducation permanente?

() Oui
 () Non

Lesquels?

33. Est-ce que vos professeurs donnent des cours durant la saison estivale?

() Oui
 () Non

34. Est-ce que vos professeurs donnent des cours de philosophie qui ne sont pas décrits dans les cahiers de l'enseignement collégial?

() Oui
() Non

Lesquels?

35. A) Est-ce que votre département a élaboré une méthode d'évaluation?

() Des enseignants
() Des enseignements

B) Les principaux critères d'évaluation sont:

36. Est-ce qu'il y a eu chez vous des initiatives de la part des étudiants en ce qui concerne la philosophie?

() Oui
() Non

Lesquelles?

37. Est-ce que vos professeurs sont attentifs aux désirs, aux attentes des étudiants quant à leur formation en philosophie?

() Oui, (précisez)
() Non

38. Existe-t-il des plans de cours communs? Pourriez-vous les joindre au présent questionnaire (si vous jugez qu'ils peuvent rencontrer les questions du point V sur l'innovation pédagogique)?

() Oui
() Non

39. Est-ce qu'il existe chez vous une semaine durant la session où il ne se donne pas de cours (dite semaine de relâche ou inter-session)?

V- INNOVATION PEDAGOGIQUE

40. Pourriez-vous donner une (brève) définition de ce que vous semble recouvrir le concept "d'innovation pédagogique" en philosophie?
41. D'après cette définition y a-t-il (ou y a-t-il eu) chez vous des innovations pédagogiques en philosophie?

() Oui
() Non

Lesquelles?

42. Est-ce que vous avez déjà rencontré des blocages institutionnels par rapport à l'innovation pédagogique?

() de la part de l'administration
() de la part du Syndicat
() de la part de professeur(s) de votre département
() de la part des étudiants
() budgets inadéquats
() services audio-visuels insatisfaisants
() restrictions sur la photocopie
() Autres

Expliquez brièvement:

43. Est-ce que vos professeurs ont un souci d'informer les étudiants sur ce qui se fait au Québec en philosophie?

() Histoire diachronique
() Histoire synchronique
() Production théorique
() Programmes universitaires
() Autres

44. Y a-t-il des "instruments didactiques" publiés au Québec dont vous vous servez pour vos cours?

(Ex.: Outils à penser (Ahuntsic), l'Expérience philosophique (C. Collin), La Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec, Guide méthodologique (Trois-Rivières), Séquence en philosophie (Maisonneuve).

45. Y a-t-il chez vos professeurs des attitudes en classe qui semblent encourager la "recherche intellectuelle" chez les étudiants? (motivation)

45. (suite)

- () Apporter régulièrement (les montrer, les commenter) des livres (de PHILOSOPHIE ou autres) en classe

- Parler de l'actualité

- | | |
|--------------------|------------------------------|
| () nationale | () régionale |
| () internationale | () philosophique |
| () politique | (en dehors du plan de cours) |
| () économique | () autres |
| () culturelle | |

- () Autres (précisez)

46. Les étudiants sont-ils encouragés à effectuer des travaux audio-visuels dans vos cours de philosophie? Décrivez brièvement le type d'expérience s'il y a lieu.

47. A) Y a-t-il des cours de philosophie qui se donnent pour plusieurs groupes d'étudiants d'un même cours (ex.: 5 groupes du 101) dans une salle commune? Comment fonctionnent ces cours?

- () Il s'agit des cours d'un même professeur
- () Il s'agit d'un cours donné par plus d'un professeur
- () Cette initiative est impossible à réaliser

B) Si cette initiative a déjà été tentée, pourriez-vous décrire brièvement le(s) contenu(s) de ce cours, les méthodes utilisées pour le donner, les travaux exigés, les modes d'évaluation?

C) Recommanderiez-vous cette expérience?

- () Oui
- () Non

48. Avez-vous une position départementale sur le plagiat, chez les étudiants?

- () Oui
- () Non, cela est laissé à la discrétion des professeurs

49. Demandez-vous des travaux de "longue haleine"?
- ☐) Pour le 101
 - ☐) Pour le 201
 - ☐) Pour le 301
 - ☐) Pour le 401
 - ☐) Cours complémentaires
 - ☐) Autres
50. Portez-vous une attention particulière sur la qualité du français dans les travaux des étudiants?
- ☐) Nous avons sur cette question une position départementale
 - ☐) Cela est laissé à chaque professeur
51. Les étudiants ont-ils un droit de reprise quand ils ont échoué un examen, un travail ou autre papier exigé pour le cours?
- ☐) Oui
 - ☐) Non
52. Y a-t-il des méthodes de travail et/ou des contenus de cours qui intéressent (ont intéressé) particulièrement les étudiants? Pourriez-vous en parler brièvement.
53. Connaissez-vous vos droits en tant que professeur (c'est-à-dire strictement dans le rapport professeur/étudiants)?
- ☐) Oui
 - ☐) Non
54. Une charte des droits et recours des professeurs vous semblerait-elle un élément indispensable à leur pratique?
- ☐) Oui
 - ☐) Non
55. Les professeurs de votre département ont-ils écrit ou publié des réflexions sur la pédagogie au Cégep? Lesquelles?
56. A) Y a-t-il dans votre département des professeurs "dissidents de la philosophie" (c'est-à-dire qui refusent les formes actuelles de l'intervention philosophique (pratique théorique, enseignement, colloques, etc.))?
- ☐) Oui
 - ☐) Non

- B) A quels types d'activités ces professeurs utilisent-ils leurs heures de cours? (ex.: dynamique de groupe, entretiens individuels, poterie, yoga, musique, etc...).
- C) Pouvez-vous faire connaître les mobiles qui font que des professeurs deviennent "dissidents"?
57. A) Pourriez-vous donner quelques indications sur les orientations théoriques générales endossées par votre département?
- B) Y a-t-il des dimensions de la philosophie que vous rejetez en tant que département?
- () Oui, (précisez)
() Non
- C) Y a-t-il des dimensions de la philosophie que vous n'exploitez pas au département?
- () Oui, (précisez)
() Non
58. Quelles sont vos attitudes générales quant à "l'autorité" du professeur "en classe"?
59. Y a-t-il déjà eu dans votre collège des "activités politiques ou culturelles" au nombre desquelles la philosophie faisait partie? Décrivez brièvement de quoi il s'agissait.
60. Y a-t-il des expériences pédagogiques pratiquées ailleurs (Canada - U.S.A. - Europe - Autres), qui pourraient être mises sur pied dans nos cégep (ou ailleurs)?
- () Cours de philosophie à l'élémentaire
() Cours de philosophie au secondaire
() Cours de philosophie dans les prisons
() Cours de philosophie aux personnes âgées
() Autres (précisez)
61. A) Quelles seraient les conditions à aménager dans votre département, pour favoriser des expérimentations (nouvelles) en philosophie?
- B) Ces conditions vous semblent-elles réalisables?

62. Avez-vous des suggestions pour compléter ce questionnaire sur l'innovation pédagogique?

VI- PRECISIONS METHODOLOGIQUES SUR LE QUESTIONNAIRE

63. De quelle(s) façon(s) avez-vous procédé pour répondre à ce questionnaire?
- () Un professeur du département a pris sur lui de répondre
 - () C'est dans le cadre d'une réunion départementale que vous y avez répondu
 - () Si c'est un professeur (seul) qui a répondu, ses réponses ont été corroborées par l'ensemble du département
 - () Autre(s)
64. A) D'après sa formulation générale, ce questionnaire contient-il une définition implicite de la philosophie et/ou de la pratique philosophique?
- () Oui.
 - () Non

B) En quoi?

65. Avez-vous des propositions ou commentaires sur la manière dont on devrait poursuivre cette enquête sur l'innovation pédagogique?

N.B.: . N'oubliez pas de joindre les plans de cours communs (cf. question no. 38) et/ou tout autre document susceptible d'intéresser cette enquête.

. Faites parvenir les questionnaires complétés avant le 1er juin 1979 à l'une des deux adresses mentionnées en page 2 de la Lettre.

. Remerciements à la secrétaire des professeurs du Cégep de Joliette (Manon R. Fiset) pour avoir dactylographié ce questionnaire.

Merci

DOCUMENTCOLLOQUE POUR LA JEUNE PHILOSOPHIE

N.D.L.R. Nous publions ici les deux premières parties d'un texte de présentation du "Colloque de la jeune philosophie" qui aura lieu à l'U.Q.A.M. du 14 au 16 mars 1980 (voir supra chronique "Colloques et Congrès"). Le reste du texte étant exclusivement consacré aux aspects organisationnels internes du colloque, la publication nous en est apparue moins pertinente.

I- Présentation intempestive du projet de colloque

A l'annonce de la tenue d'un Colloque National pour la Jeune Philosophie, plusieurs ont dû s'interroger ou même s'inquiéter sur la pertinence des buts et sur le réalisme des moyens à mettre en branle pour atteindre ces objectifs. Cependant, toute entreprise humaine, puisqu'elle s'amorce sur un terrain concret toujours-déjà en formation et qu'elle cherche à établir une prise sur le monde qui soit originale et émancipatrice, porte au creux de son ventre et de sa réflexion une telle ambiguïté interpellante. Que faut-il faire et pourquoi ceci plutôt que d'autre chose? Voilà une question à laquelle chaque apprenti(e)-philosophe doit être convié(e) à répondre s'il lui est permis d'espérer quelque chose. Et puisque de tout temps, les philosophes se sont acharné(e)s à dégager les conditions d'une communication exempte de domination pouvant seule permettre l'ajustement réciproque de l'être et du connaître, le Colloque se veut fondamentalement une reprise d'une telle possibilité.

Naturellement, encore ici, les fardeaux de la contingence et la volonté d'une libération de la réflexion philosophique, sont au cœur même d'un tel projet. Expliquons-nous: les réflexions et les discussions entourant le problème de l'évaluation qui a été soulevé à la session d'automne 1979, ont dévoilé tellement d'interrelations et de réseaux de justifications qu'une continuité de l'interrogation sur la situation que partagent les étudiant(e)s en Philosophie, ne pouvait gagner en profondeur que par une retotalisation plus en étendue. Tout le monde est évalué: notes, salaires, châtiments, reconnaissances, etc., sont les modes selon lesquels s'incarne l'évaluation. Mais le (la) philosophe, si épris(e) des Idées qu'il(elle) est, ne peut se contenter d'une telle généralité; il lui faut s'interroger sur la spécificité de son mode d'appréhension du réel.

Pourquoi subsiste-t-il(elle), où se manifeste-t-il(elle), de quelle manière? Pourquoi tant de dénégations vis-à-vis son rôle, tant

de divergences entre les différentes orientations des universités et cégeps? Comment, historiquement, peut-il se réapproprier sa tradition en la dépassant par la reconnaissance de sa formation?

Pour la vingtaine de personnes engagées dans et pour ce projet, il ne saurait être question de renier abstraitement les développements que la tradition philosophique a connus au Québec. Tout au contraire, l'inventaire exhaustif et systématique des productions théoriques sur cette histoire, sur les structures institutionnelles actuellement hégémoniques ainsi que sur les perspectives d'actualisation de la réflexion philosophique dans des secteurs et sous des formes présentement en germination, vivifient et orientent le sens (signification et direction) d'un tel projet. Ceux et celles qui espèrent y trouver une reconnaissance de soi en l'autre et une créativité indispensables à toute entreprise intellectuelle, doivent dès à présent, tenter de fournir une participation politique et théorique dont ils(elles) ne seraient pas cru(e)s capables jusqu'alors.

Ceux et celles qui firent jaillir la source de ce déploiement d'énergies sont sûrement aux prises avec des contradictions tellement foudroyantes que le projet de redéfinition de leurs situations peut paraître à première vue insurmontable sinon dérisoire. Ne nous y trompons-pas: le néant où cherche à s'investir l'être, est le lieu privilégié du long, sérieux et douloureux travail du négatif. Plusieurs ont déjà fait montre d'enthousiasme et de détermination afin que le Colloque soit un véritable succès; aussi est-ce dans une atmosphère de joie et de réciprocité que nous entreprenons de dévoiler et de digérer ce que nous sommes, ce que nous pouvons être, parce que nous le devons.

Les questions, toutes terrifiantes qu'elles puissent apparaître face à l'ignorance relative que la Philosophie a bien dû pouvoir vouloir pour ses fils et filles dispersé(e)s sur le territoire des institutions et pouvoirs québécois, doivent devenir nos questions afin que cette sérialité et cette réclusion, définies par l'histoire des problématiques enregistrées jusqu'à maintenant au sein de nos institutions se réclamant de la libre pensée, soient comprises par ceux et celles qui en sont les victimes et complices.

Nous ne saurions condamner a priori telle université pour son point de vue particulier par rapport à l'universalité supposée de la Philosophie. NON! nous nous engageons plutôt à reprendre, en écoutant et en s'étonnant, ce qui s'est dit, ce qui a été tenu sous silence, ce qui est presque impossible, ce qui est notre vie et qui nous damne. Nous voulons nous connaître parce que nous savons bien que nous, c'est vous et vous c'est ils(elles). Quiconque, et il y en a plusieurs, ayant fait l'expérience de la diversité d'orientations régnant parmi les différents milieux de travail et lieux institutionnels, n'aura pu que se surprendre de la férocité maniaque de la lutte contre la mort, puisque ceux et celles qui s'émancipent ne comprennent que plus tard, sinon jamais, comment leur être est fébrilement et froidement sculpté à la rigueur contingente des pouvoirs, muables eux aussi car "Il n'y a que des luttes" comme dit Sartre. Puisque l'apprentissage en philosophie se fait rarement en vase clos, la contrainte des programmes, des pédagogies, des

règlements et du milieu d'étude en général, est ce qui détermine le plus en profondeur quel genre de philosophes nous serons. C'est pourquoi nous voulons établir un dialogue consistant et innovateur avec les étudiant(e)s des autres universités et cégeps ainsi qu'avec d'autres qui pourraient être intéressé(e)s.

Et nous, dans tout ça, n'entrevoions pas de défendre les fanions de l'U.Q.A.M., comme une équipe de football. Pour le dire autrement, nous n'envisageons que de nous former une croûte d'humilité en animant un discours que nous souhaitons dans nos plus secrets moments, parce qu'il y a bien des paradigmes en philosophie aussi, pouvant dégager un horizon d'entente sur la chose même. Tout cela n'est que preux paradoxe par rapport à l'état d'inanité dans lequel s'est situé, jusqu'à maintenant, le débat intellectuel sur la scène québécoise. Nous sommes bien prêts à reconnaître que l'obscurantisme dogmatique cède la place progressivement à de nouvelles avenues philosophiques, mais c'est justement par refus d'être borgnes que nous voulons étendre la critique aux frontières mêmes de la science et de l'ignorance.

En tant qu'étudiant(e)s en philosophie, nous voulons démystifier le rituel de la sagesse en soi: c'est abominable de constater comment ce projet vague et désincarné a pu émuler tant de disciples, qui, en refusant de reconnaître leur autonomie à construire, ont pu sacrifier leurs possibilités pour les dogmes de leur étendard à jamais compromis. Certes, nous acceptons d'être bouleversé(e)s par une mise en perspective qui ne peut que nous révéler notre effarante complaisance. Mais chaque groupe, tout absurde soit-il, est l'occasion et la seule, de reconnaître une communauté d'intérêts ne prenant son sens qu'au plus profond d'une aliénation à surmonter, à savoir la différence muette. Tout cela n'est que justification, nous le savons bien, mais les mondes possibles avec leurs logiques imperturbables, n'ont-ils pas un monde réel de distribution qui les surplombe du haut de leur médiocrité. Rendre compte de cette relativité, en tant qu'elle ne sépare pas l'instruction de l'éducation, est notre devoir personnel qui doit se concrétiser en s'objectivant dans l'altérité et dans le discours critique.

Qu'y pouvons-nous? Etant donné l'état actuel où se trouvent situé(e)s les étudiant(e)s en philosophie, nous entrevoyons un dévoilement des contradictions, des restrictions et des possibilités qui sont restées souvent lettre morte jusqu'à maintenant. Bien sûr toute la mondanité sait bien ce qui se fait dans le monde. Mais nous, tous, toutes soumis(e)s que nous sommes, ne le savons pas mais sommes bien disposé(e)s à s'en rendre compte. Cependant, il ne faudrait pas oublier que toute la raison d'être et la prospective de la communauté que nous souhaitons former, ne saurait qu'apporter que du sang neuf à cette disparité de projets intellectuels infructueux parce que dominés. Nous souhaitons prendre la parole, se développer, se tromper, travailler car dès maintenant, nous avons reconnu que notre tâche est une négativité qui doit porter ses fruits dans une vision du monde inspirée par la philosophie se totalisant dans chaque prise de position par rapport à d'autres.

II- Thèmes théoriques

La philosophie, en particulier au Québec parce que plus près de nous, fait face à de graves problèmes: problèmes d'identité, d'expression, de lieux d'interventions, etc... pour ne citer que ceux-là. Ceux-ci étant stimulés par certains intérêts, on a sapé des tentatives d'organisation et on a tenté, d'ailleurs on tente toujours, de garder la philosophie dans un état que Marx a qualifié de misère. C'est face à de tels problèmes dont nous constatons l'ampleur, que nous devons élever la voix et réagir: le Colloque de la Jeune Philosophie québécoise se veut une amorce dans ce sens. Par conséquent, le choix des thèmes théoriques se devait d'être très judicieux afin de donner au Colloque une direction très précise et une ampleur permettant de reprendre les différents questionnements.

1. Fonctions sociales des philosophes et perspectives d'emploi

De tout temps, les philosophes, pour se faire entendre, ont dû s'opposer à diverses instances qui, sous le couvert d'une attitude bienveillante, voulaient préserver leurs intérêts de domination. Cette situation perdure encore de nos jours: le philosophe n'a à peu près pas de place dans le cadre institutionnel si ce n'est que la faible possibilité d'un enseignement à contenu contrôlé. Ce thème se verra donc un questionnement, voire même une esquisse de solution face à ces problèmes. Quels intérêts se trouvent derrière cette tentative d'exclusion? Comment réussit-on à la garder dans un état de dépendance? Pourquoi l'U.Q.A.M. dans le système universitaire québécois? L'institution permet-elle à l'étudiant de penser par lui-même ou n'entretient-elle pas plutôt un discours conformiste? Comment la philosophie peut-elle survivre dans une société anti-philosophique? Comment l'institution permet-elle une récupération du penseur?

Les dernières statistiques de "RESEAU" confirment l'exclusion sociale et institutionnelle dont est victime la philosophie: 22.4% des étudiant(e)s en philosophie se retrouvent sur le chômage alors que la moyenne générale de celui-ci, dans toutes les universités du Québec, n'est que de 4.3%. Qu'est-ce que la philosophie peut faire face à une telle situation?

2. Philosophie et société

Le thème précédemment défini, s'intéressant à la philosophie comme institution, il était donc de mise de s'interroger sur le rôle social et politique des philosophes. Face à divers problèmes sociaux (débat référendaire, le nucléaire, l'investissement dans la science et la technique, etc...), comment doivent réagir ceux et celles que l'on nomme philosophes? Doit-il se contenter d'une observation béate et passive ou plutôt devrait-il prendre les commandes de tels débats? Face à l'exclusion dont est victime la philosophie, elle doit se trouver elle-même de nouveaux lieux d'expression et d'intervention: son introduction au secondaire, la création de Centres de philosophie populaire, peuvent-elles être des possibilités à envisager?

3. Revue et organisation de la Jeune Philosophie

Le thème "PHILOSOPHIE ET SOCIÉTÉ" s'interrogeant sur le rôle social des philosophes et sur de nouveaux modes d'actualisation de la philosophie, la création d'une revue de la Jeune Philosophie québécoise se veut une réponse à ce questionnement. Avant de mettre sur pied une telle revue, un mouvement, une association, se doit d'être organisée, la revue s'en voulant le porte-parole officiel. La philosophie a, à vrai dire, peu de lieux officiels d'intervention si ce n'est que quelques organismes peu écoutés: la nouvelle revue sera-t-elle une réponse à cette lacune? Quel rôle voulons-nous donner à cette publication? Quelle idéologie véhiculera-t-elle?

4. Situation de la philosophie au Québec

L'avènement des cégeps rendait la philosophie accessible au public; auparavant réservée aux séminaires et universités traditionnelles, la philosophie était introduite dans le système scolaire public. Cette période marque également une cassure dans son enseignement auparavant monopolisé par le thomisme: la philosophie sortait, par le fait même, de son obscurantisme. Cette ouverture nécessitait des enseignants: on vit donc émerger une foule de professeurs fraîchement mûlus, des universités françaises.

Depuis ce temps, y-a-t-il eu évolution? Pouvons-nous parler aujourd'hui d'une philosophie typiquement québécoise? Quel(le)s philosophes ont produit nos cégeps et nos universités?

5. La femme et la philosophie

Pourquoi n'y a-t-il pas plus de femmes en philosophie? Le mythe du penseur, de l'ascète qui médite sur son rocher pendant que sa moitié lave, range et nourrit..., existe-t-il encore pour elles? Quel rôle la jeune philosophie réserve-t-elle à la femme? Cela aussi fait partie de ses préoccupations organiques. La rationalité philosophique n'est-elle pas constitutivement une justification idéologique de l'oppression et de la surexploitation des femmes? Les exemples du sexisme quasi généralisé des "grands" philosophes sont nombreux et éloquentes. D'un autre point de vue, il est possible d'étudier les rapports du féminisme et de la philosophie: à la fois en termes de fondements philosophiques à la critique antipatriarcale, et en termes de critique envers l'ordre de la rationalité occidentale, telle qu'elle trouva sa pure expression dans la tradition philosophique. D'autre part, il est possible de se demander pourquoi dans les institutions où l'on enseigne la philosophie au Québec, les femmes n'occupent que 20% des postes ...

Quelques remarques sur l'aspect théorique

Au sein du Comité-Colloque, tous et toutes sont engagés à une participation active au plan théorique; ce qui implique certes des

recherches bibliographiques et des lectures, mais aussi la nécessité de rédiger des contributions concernant les thèmes du débat.

Dans une perspective interdisciplinaire, nous désirons collaborer également avec les étudiant(e)s de sciences humaines, considérant l'arbitraire de la division du savoir en ce domaine. Nous voulons également impliquer des gens en Arts, en littérature, en Communication et dans différents autres domaines, conscients de l'inter-pénétration de la philosophie avec ces champs de recherche et ces pratiques.

Finalement, il est à prévoir que le Colloque nous engagera, en tant que communauté spécifique (la jeune philosophie étudiante et ... sans travail) dans un processus de reconnaissance de nous-mêmes au travers d'autres réalisations communes. Un succès du Colloque de Mars, impliquerait, grâce à l'Organisation des Jeunes Philosophes (O.J.P.) que nous voulons créer, la naissance d'une revue et la reprise d'activités communes, dans les années qui viennent. C'est du moins la visée des personnes engagées dans le Comité.

Alain Boisvert

Dominique Lévesque

André Paré

Robert Tremblay

CONTRIBUTIONA PROPOS DU "PLAN DE TRAVAIL POUR DONNER SUITE AU
PROJET DU GOUVERNEMENT A L'ENDROIT DES CEGEPS"

On sait que la p. 109 du Livre Blanc indiquait, comme champ des cours obligatoires de philosophie, l'histoire de la philosophie et les principaux systèmes de valeurs. L'intérêt du nouveau document qui circule en ce moment (de façon restreinte, il est vrai), intitulé: Plan de travail pour donner suite au projet du gouvernement à l'endroit des cégeps, réside surtout dans le fait qu'il nous permet d'apercevoir à qui sera réservée la tâche de préciser les objectifs de l'enseignement philosophique. Il déroule en effet le calendrier des interventions et départage les juridictions. Une de ses implications immédiates en est la signification concrète de la phrase du Livre Blanc: "Le contenu général (des 4 cours) en a été élaboré avec la collaboration des enseignants; le gouvernement entend suivre la même démarche..." Nous verrons un peu plus loin, la portion congrue réservée à la coordination provinciale dans le "plan de travail". Précisons, en passant, que dans le jargon de la DGEC la coordination provinciale a été rebaptisée comité pédagogique.

Je cite: section 2.2-1: les cours obligatoires:

"En ce qui concerne les cours de philosophie, on s'assurera (petite forme verbale qui revient comme dans le Livre Blanc et qui soulève d'emblée un autre problème, connexe à celui des objectifs, celui de l'évaluation des programmes et des pratiques institutionnelles) qu'ils (les 4 cours) permettent à l'étudiant d'entrer en contact avec les grandes conceptions de l'homme et les principaux systèmes de valeurs".

Ce sont textuellement les mêmes lieux de travail que le Livre Blanc prévoyait. On me confirmait, tout récemment encore, que ces lieux étaient irrévocablement retenus et qu'on n'en changerait pas. Comme je l'ai déjà évoqué à plusieurs reprises, ces lieux ne sont pas impertinents ou déplacés en soi, mais des écueils nombreux peuvent surgir aussi longtemps que n'aura pas été précisée la méthode, le traitement de ces lieux ou du moins les présupposés qui guideraient cette méthode. Pense-t-on que les "grandes conceptions" sont une masse inerte avec laquelle les étudiants - sujets libres - "prendront contact"; s'agira-t-il d'une ethnologie généralisée? voire d'une psychanalyse universalis?

La page suivante annonce le calendrier de réalisation ainsi que la répartition des tâches et des responsabilités au cours des différentes étapes:

Paragraphe 1: "au cours de l'année 79-80, un groupe de personnes-ressources proposera au ministre... une description des principaux objectifs des cours obligatoires... Après étude le ministre arrêtera les orientations générales à donner à cet enseignement".

1ère remarque: Ce groupe devrait à l'heure actuelle être en train de travailler. Or nous ne savons officiellement ni l'identité et les titres de ces personnes, ni en vertu de quels critères elles ont été recrutées. Dans quel lieu privilégié ces mystérieuses personnes-ressources campent-elles et quelle est leur méthode de travail. Officieusement il s'agirait du coordonnateur provincial (G. Boudrias) d'un délégué du sous-comité pédagogique (F. Martineau) de deux professionnels de la DGEC (J. Ouellette, Yves de Callières) d'un représentant des services pédagogiques des collèges (Guy Lefebvre, du Vieux-Montréal) d'un professeur d'université (là les augures ont prononcé plusieurs noms mais rien n'est encore sûr).

2ème remarque: c'est la coordination provinciale qui, jusqu'à présent, en collaboration avec les départements, traçait ces objectifs, entérinés ensuite par la DGEC. Ce mandat lui est donc enlevé.

3ème remarque: c'est au ministre que revient en dernière instance la responsabilité d'arrêter les orientations. Le groupe de personnes-ressources n'est que consultatif et ne joue, somme toute, qu'un rôle d'aide technique. On peut estimer que le ministre arrêtera ces orientations en fonction de sa conception particulière de la philosophie (d'où l'importance de la lettre à G. Legault, président de la S.P.Q., du 6 novembre 78, publiée en son temps dans ce bulletin, et dans laquelle les positions du ministre sur la philosophie et de son rôle dans l'Ecole sont indiqués) ainsi que des enjeux idéologiques et politiques du gouvernement.

Paragraphe 2: "Le comité pédagogique de philosophie procédera en 80-81, à l'élaboration des plans d'étude cadres des cours de philosophie en fonction des objectifs définis".

1ère remarque: L'un des éléments du mandat de la coordination provinciale pour 80-81 est déjà fixé puisque la coordination provinciale devra tracer à ce moment des plans-cadres.

2ème remarque: Que de véritables personnes-ressources - sans vouloir méjuger ici des qualités de celles mentionnées pour l'étape 79-80 - c'est-à-dire les "praticiens" de l'enseignement, les "manoeuvres de la philosophie" (pour reprendre un qualificatif Diderot) ne pourront, tels de bons élèves, de bons sujets bien appliqués, que tracer les plans cadres en fonction d'objectifs arrêtés au cours d'un processus dans lequel ils ne seront

pas intervenus. C'est pousser la tactique de la parcellisation du travail un peu loin, hors même des marges d'une pédagogie rationnelle. A brève échéance c'est aboutir au contraire du résultat souhaité, c'est-à-dire une plus grande cohérence. Combien d'entre nous se sentiront animés du feu sacré, tenus de respecter des objectifs - à moins d'une coercition bureaucratique puissante - si ces objectifs de leur enseignement ont été élaborés sans leur participation effective. Objectifs et contenus de cours font partie d'un même processus théorique et pédagogique et leur séparation ne peut être qu'artificielle.

3ème remarque: Si la coordination provinciale est ainsi traitée, cela entraîne du même coup la disparition de la collaboration des départements. Ces dernières années, la coordination avait pris le parti de synthétiser des objectifs généraux et d'indiquer des champs de travail aux départements remettant expressément à ceux-ci la tâche de préciser, en fonction des ressources et des conditions locales, les plans-cadres départementaux. A sa dernière réunion, on avait distribué, réunis en un cahier, les plans-cadres départementaux déjà fixés. En agissant ainsi, la coordination pensait stimuler le travail théorique départemental, et par la circulation des différents plans-cadres, resserrer et favoriser les échanges entre départements. Que feront les départements maintenant que ce serait à nouveau à la coordination provinciale d'établir les plans-cadres? Cette mesure risque de consacrer la monadisation des départements et de ralentir les efforts collectifs de renouveau théorique que plusieurs départements avaient entrepris. Le statut et les fonctions pédagogiques de la coordination comme des départements me semblent être dangereusement affectés.

Petit tableau comparatif de la situation

Actuellement

Projet du plan...

Objectifs	Coordination provinciale	Ministre/groupe de personnes-ressources
Plans-cadres	Départements	Coordination provinciale
Spécification p.c.	Professeurs ou ateliers de professeurs	?

paragraphe 3: "Les nouveaux cours seront dispensés à partir de la session 82, après leur approbation par le ministre de l'éducation".

1ère remarque: Le ministre demeure et se confirme comme la dernière instance décisionnelle; il faut prévoir que la coordination pourrait ne pas remettre un bon devoir, même si les objectifs lui ont été fournis.

2ème remarque: La date prévue pour les nouveaux cours coïncide avec la date prévue ailleurs dans le Plan... pour les nouveaux cours obligatoires, d'économie et de civilisation, et après la révision et l'évaluation des programmes des cours de concentration et de spécialisation.

La question à soulever, vu cette coïncidence, et qui est liée d'ailleurs au problème de l'évaluation des enseignements et des pratiques institutionnelles, est celle-ci: de quelle latitude pourront disposer les enseignants en ce qui concerne la "précision" de la matière proprement dite des cours ainsi que de l'organisation de leur contenu. Nous interdira-t-on pour des raisons de cohérence, de non-recoupement, que sais-je encore, de travailler des objets réservés aux cours de concentration ou aux nouveaux cours obligatoires? Réciproquement les cours de concentration en philosophie (programme 034) ayant affaire avec l'histoire de la philosophie ou l'éthique ou l'économie ou la culture devront-ils disparaître? Qui en prendra la décision? Qui se penchera sur la réorganisation, si réorganisation il y a, de ces cours? Autrement dit en arrive-t-on à "quadriller" les lieux de notre travail à un point bureaucratique tel que nous ne serons plus que des automates à dispenser des cours sans qu'aucun écart des préceptes officiels, sans qu'aucune initiative ne soit plus ni possible ni tolérable? J'espère que ce délire ne prendra pas corps institutionnel!

La section 2.2.3 sur les cours de concentration nous renseigne partiellement sur le problème que je viens d'évoquer. Le préambule nous apprend que les cours de concentration compteront tous 32 crédits dont "24 seront déterminés par le ministère et constitueront le savoir commun à partir duquel les programmes universitaires seront établis". L'implication immédiate est que la réorganisation touchera non seulement le milieu collégial mais aussi l'université. Les crédits restants seront choisis par le collège. C'est encore un "groupe de travail" - probablement différent du groupe pour les cours obligatoires - qui définira "le savoir commun". La composition du groupe, ses responsabilités (consultatives!), le rôle du comité pédagogique sont régis par des mécanismes sensiblement les mêmes que ceux prévus pour les cours obligatoires. L'échéance est pour 83 et les phrases dernières du paragraphe 4 sont suaves: "... et les premiers diplômés se présenteront à l'université en septembre 85. Entretemps les universités auront modifié leurs programmes en fonction des changements intervenus au niveau collégial".

La section 6 sur l'évaluation confirme la volonté du gouvernement à mettre en marche et à faire fonctionner la machine évaluative et ce à

plusieurs niveaux: 1) l'évaluation des étudiants: à leur sujet le gouvernement demande "expressément" aux collèges, de se doter d'une politique d'évaluation, au cours de l'année 79-80 et de procéder à son application; 2) l'évaluation des pratiques institutionnelles: déterminée, contrôlée et rapportée par le conseil d'administration. De son côté le ministère en plus de continuer à évaluer de son côté les "programmes d'études officiels", et de poursuivre "activement" les recherches commencées sur les techniques et instruments d'évaluation, affectera un montant de \$460,000.00, dès 79-80, "à la mise sur pied ou à la consolidation d'entreprises d'évaluation des pratiques institutionnelles des collèges".

Les dispositifs prévus par le "plan de travail"... sont clairs et cohérents. Il s'agit de faire vite, de notre côté, et de préciser qui va agir, comment, et sur quoi. A mon avis tout n'est pas encore joué si nous sommes convaincus que nous devons intervenir et si nous arrivons à nous entendre pour déterminer nos positions. Nous disposons de lieux de rassemblement qui ne sont guère à négliger: la coordination provinciale; la S.P.Q. qui regroupe les enseignants de philosophie, au niveau collégial et universitaire et qui a un comité permanent sur l'enseignement de la philosophie (c.e.p.h.), la société de philosophie de Montréal pour organiser des panels; la revue de la coordination de philosophie; le bulletin de la S.P.Q.; les revues mises sur pied par certains départements. En somme il s'agit de réaffirmer nos droits - et devoirs et de traiter, en priorité, de deux points précis;

- si pour former la compétence critique du citoyen québécois il est nécessaire de l'initier à la démarche philosophique sous l'angle de l'histoire de la philosophie et du discours éthique
- à quels moyens aurons-nous recours pour exploiter ces deux filons?

Le ministre nous met au pied du mur. Pour lui les enjeux politiques sont très clairs. Nous sommes obligés enfin, et pour la première fois, de considérer sans équivoque et de penser ensemble objectifs de l'enseignement philosophique, méthodologie et enjeux politiques. Oui, le ministre a compris, et peut-être finirons-nous aussi par comprendre la pleine signification de la célèbre phrase "La philosophie entre dans l'histoire comme une machine de guerre".

Josiane Boulad Ayoub
c.e.p.h.

CONTRIBUTION

COMPTE RENDU DU RAPPORT ANGERS

0.1 Pour des raisons sur lesquelles nous comptons revenir dans la suite de ce compte-rendu, il est redoutablement difficile de produire une analyse des quatre volumes auxquels on se réfère sous l'appellation: "le rapport Angers". Ces quatre volumes sont le résultat des travaux de la Commission d'étude sur les universités (CEU), qui fut créée en juillet 1977 par un arrêté-en-conseil du gouvernement du Québec.

Le gouvernement du Québec avait alors donné à cette commission d'étude le mandat d'effectuer une étude publique sur les thèmes suivants:

- i) les indicateurs de l'avenir de l'université québécoise
- ii) l'université et la société québécoise
- iii) l'organisation du système universitaire
- iv) la formation et le perfectionnement des enseignants

Trois groupes de travail furent constitués, qui avaient la tâche d'explorer les thèmes ii), iii) et iv). Un quatrième comité était à la fois chargé de produire une étude sur le premier des thèmes énumérés ci-haut et d'assumer les fonctions d'une instance de coordination. Chacun de ces comités ou groupe de tâches avait à sa tête un président. M. Pierre Angers, président en titre de cette commission d'étude, était également à la tête du comité de coordination (ce comité, on l'a dit, devait en outre faire rapport sur les indicateurs de l'avenir de l'université). Mme Diane Wilhelmy présidait au travail du comité qui s'est penché sur l'université dans son rapport avec la société québécoise. M. Edouard Pagé était le président du comité qui a produit la tranche du rapport concernant le troisième des thèmes que nous avons énumérés. Mme Louise Marcil-Lacoste a dirigé les travaux du quatrième des comités. Dans la suite de ce compte-rendu, nous nous référerons aux divers volumes constituant ce rapport en les désignant par le nom du président de l'un ou de l'autre de ces comités qui étaient respectivement chargés de les produire¹.

1. Lorsque nous nous référerons dans la suite de ce compte-rendu au rapport Angers, nous ne désignerons plus par cette appellation que cette tranche du rapport qui porte la mention "Comité de coordination" sur sa page couverture. Pour désigner l'ensemble des quatre volumes du rapport, nous utiliserons l'expression "le rapport de la Commission d'étude sur les universités" ("rapport de la CEU").

0.2 Il convient de mentionner d'entrée de jeu, que le travail accompli par ces comités ne s'est pas réduit à poursuivre des discussions entre leurs membres et à produire le résultat de ces discussions sous la forme d'un volume du rapport. En plus de rédiger leur rapport, les membres de cette commission d'étude se sont livrés à quatre types d'activités qui avaient pour but de conférer à leurs recommandations une pertinence optimale. Ces activités ont été:

- i) l'établissement de consultations tant avec des personnes ressource qu'avec ceux qui étaient immédiatement intéressés par les réformes qui seraient proposées par le rapport;
- ii) la participation à divers colloques dont le sujet entrerait dans le cadre des préoccupations du rapport et l'effectuation de plusieurs voyages à l'étranger dans le dessein de prendre connaissance des expériences qui y étaient conduites en matière d'éducation universitaire;
- iii) la réception et l'analyse de quelque 125 mémoires déposés par des groupes et des individus désireux de faire valoir leurs positions auprès de la Commission;
- iv) la commandite de divers travaux de recherche (27 rapports d'étendue variable) effectués pour éclairer la commission.

Les 24 commissaires furent assistés dans leurs travaux par un personnel regroupant 4 secrétaires de comité, 6 agents de recherche et 6 autres personnes accomplissant des tâches de personnel de bureau. Toute la documentation produite par la commission a été déposée au centre de documentation de CADRE, où elle est disponible pour consultation (les mémoires et travaux de recherche de la commission ont également été disséminés dans diverses bibliothèques).

Quand elle a déposé son rapport, la Commission d'étude sur les universités avait coûté \$1,043,120. en frais directs au Trésor public.

1.1 Nous avons fait allusion, au début de ce compte-rendu à la difficulté de rendre compte du rapport produit par la Commission d'étude sur les universités. Nous tenterons maintenant de mieux caractériser cette difficulté.

L'un des thèmes récurrents du rapport, considéré dans son ensemble, consiste dans la nécessité, clairement aperçue, de coordonner les opérations des diverses composantes du réseau universitaire. Dans les orientations soumises par le comité de coordination, on trouve en effet une prise de position à l'effet que "l'université ne consiste pas en une mosaïque d'unités juxtaposées" (Angers, p. 189). Le chapitre trois du rapport produit par le comité d'étude sur l'organisation du réseau universitaire porte en son entier sur la problématique de la coordination et de la planification à l'intérieur du réseau universitaire. Le souci de coordination est, dans cette tranche du rapport, si accusé, qu'elle recommande la création d'un Ministère des universités (Pagé,

chap. 3, section 4.1, pp. 296-305). Quatre des recommandations du comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants sont relatives à la nécessité de coordonner les activités (il s'agit des recommandations 3.5, 5.8, 5.11 et 5.13 de Marcil-Lacoste).

Il est dès lors paradoxal de constater qu'après avoir pris une position aussi ferme en faveur de la concertation du réseau universitaire, le rapport de la Commission d'étude sur l'université ne constitue lui-même qu'un assemblage contraint de pièces, dont il est problématique d'apercevoir comment on pourrait les ajointer.

Cette remarque peut être faite à deux niveaux; (i) celui de la cohérence interne des diverses tranches du rapport, considérées en elles-mêmes et (ii) celui de la cohésion des quatre tranches du rapport entre elles.

(i) J'avoue ne m'être pas livré à un examen approfondi de la cohérence interne de chacune des tranches du rapport (les résultats de cet examen n'auraient pu être énoncés dans le cadre restreint de ce compte rendu). Il est toutefois une tranche du rapport à propos de laquelle cette question mériterait d'être soulevée: c'est celle qui a été préparée par le comité d'étude sur l'organisation du système universitaire. Non seulement cette partie du rapport comporte-t-elle l'énoncé d'avis minoritaires où s'exprime une dissidence marquée par rapport à des recommandations fondamentales du comité (mode de financement des universités, création d'un ministère des universités, Loi des universités), mais l'économie générale de cette tranche, qui devrait être suivie de deux autres volumes, m'est apparue à la fois brouillonne et encombrée. Les différences, pour prendre un exemple, entre la présentation des recommandations apposées aux trois chapitres du volume sont manifestes: les recommandations du chapitre I sont précédées d'une série d'assez laborieux attendus et considérants, les recommandations du chapitre II sont présentées sous la forme d'un discours relâché tandis que celles du chapitre III sont numérotées et semblent fortement articulées. Ce volume, à la différence de Wilhelmy et de Marcil-Lacoste, ne comporte pas de liste intégrée des recommandations qu'il propose. Nous reviendrons sur le contenu de cette tranche du rapport dans la partie de ce compte-rendu qui lui sera consacrée.

(ii) Les problèmes posés par la cohésion des diverses parties du rapport entre elles sont, quant à eux, sérieux. Il est en effet abusif de se référer au rapport de la Commission d'étude sur les universités sur le mode d'un rapport unitaire. La communauté la plus manifeste que possèdent les quatre volumes de ce rapport est d'avoir été rédigés par des personnes nommées en vertu d'un même arrêté-en-conseil. Cette remarque n'équivaut pas à nier qu'il y ait des convergences entre les quatre rapports présentés. Elle implique cependant que ces convergences sont hypothétiques et que leur confirmation est moins le fruit de la concertation des commissaires que celui des exégètes de leurs discours.

1.2 Cette dernière remarque est préjudiciable à la valeur des documents déposés par la CEU. De deux manières.

(i) Elle signifie d'abord que son rapport - ses rapports - est pour l'essentiel incomplet. Dans la mesure, en effet, où l'on estime qu'un programme de réformes relatives aux secteurs touchés par le rapport de la CEU doit être concerté, il devient nécessaire d'ajouter aux volumes déjà présentés un volume ultérieur qui tenterait d'articuler en un programme d'action cohérent les quelque 103 recommandations faites par les membres de la CEU.

(ii) Les convergences entre les discours des commissaires étant de nature hypothétique, il n'est cependant rien qui nous assure d'emblée qu'un programme non contradictoire de réformes puisse être établi à partir des rapports de la CEU. Cette question mérite qu'on s'y arrête.

Les relations que l'on peut établir entre les diverses tranches du rapport de la CEU sont-elles de convergence ou de divergence? Il faut répondre à cette question de façon nuancée et reconnaître au départ que la réponse donnée, quelle qu'elle soit, est avant tout un produit d'interprétation. J'ai, pour ma part, été davantage frappé par les tensions qui habitent le rapport que par la communauté des positions. Dans la première partie de son rapport, le comité de coordination a en effet tenté de dégager la vision de l'université qui serait partagée par les commissaires. Le discours qui est tenu dans ces pages est extrêmement abstrait. Or il m'a semblé que même à ce niveau de généralité que comporte l'expression d'une "vision", le comité de coordination ne parvenait pas de façon concluante à dégager une communauté de conception. Les tensions deviennent plus apparentes à mesure que l'on examine l'énoncé explicite des diverses propositions contenues dans les rapports.

1.3 Quels sont les principaux foyers de divergence? Je les répartirai en deux catégories: les divergences qui ressortissent à des différences formelles de méthode et des divergences qui sont relatives au contenu des positions avancées.

1.31 Au niveau de ce que je viens d'appeler les divergences de méthode, les démarches poursuivies au sein de ces rapports ne m'apparaissent pas tant contradictoires qu'hétérogènes. Il est, à mon avis, un modèle qu'il est opportun de reproduire dans un rapport qui se propose de formuler des recommandations: c'est celui selon lequel on identifie de façon précise les objectifs assignés à une agence, dont on a énoncé les fonctions, et selon lequel on détermine par la suite les moyens concrets de réaliser les objectifs assignés. Cette procédure est relativement courante dans la formulation des programmes de réforme et c'est, je crois, la plus exigeante en même temps que la plus rigoureuse¹. Elle

1. Sur ce sujet, le rapport Pagé semble s'accorder avec nous. Voir Pagé, p. 253.

ne coïncide pas avec cette autre procédure qui consiste à identifier des problèmes et à leur apposer des solutions, car elle en constitue le préalable. Il faut en effet avoir une vue claire des objectifs que l'on poursuit pour identifier une situation comme problématique et pour remédier à cette situation dans un sens déterminé. Or parmi les quatre rapports soumis par la CEU, il n'en est qu'un qui procède selon la séquence fonctions/objectifs/moyens: c'est celui du comité d'étude sur l'université et la société québécoise (Wilhelmy). Les autres tranches du rapport de la CEU sont articulées par une procédure intuitive:

- la séquence vision/orientations pour le rapport Angers
- la séquence diagnostic/remèdes pour le rapport Marcil-Lacoste
- la séquence problèmes/solutions pour le rapport Pagé

Cette différence dans les procédures introduit de considérables marges d'imprécision pour ce qui est de l'opérationnalisation des recommandations contenues dans les tranches Angers, Pagé et Marcil-Lacoste du rapport de la CEU. Surtout, elle est redevable des ruptures marquées dans le degré de généralité des discours qui sont tenus dans les quatre tranches du rapport.

1.32 L'espace me manque pour discuter de façon approfondie de ce qui m'apparaît être des divergences au niveau du contenu des quatre rapports soumis par la CEU. Je n'en ferai pas moins état de trois types de divergence, que j'estime fondamentaux.

(i) La plus profonde de ces divergences s'inscrit au niveau de la conception même de la nature et du rôle de l'université. Le rapport Angers s'affirme persuadé "que les missions fondamentales de l'université, même dans les conditions changeantes du monde actuel, demeurent la formation et la recherche" (p. 184). Il en découle que "le service à la collectivité, assumé par l'université ne doit pas la distraire du plein accomplissement de ses missions fondamentales, mais se situer dans le prolongement de ces dernières" (p. 185).

Or cette conception de l'université, qui subordonne le service à la collectivité aux fonctions culturelles traditionnelles qu'elle a prétendu assumer, entre en conflit direct avec la conception qui est proposée dans le rapport Wilhelmy, pour lequel les activités d'enseignement et de recherche de l'université doivent être subsumées sous l'impératif général de constituer un service pour la collectivité (Wilhelmy, p. 198). A la p. 199 de son rapport, le comité présidé par Diane Wilhelmy dresse un tableau des attitudes relatives à l'acceptation d'une prise en charge par l'université d'une fonction de services à la collectivité. Or si le rapport Wilhelmy avait classé dans les catégories de son tableau les positions défendues par le comité de coordination de la CEU, il n'est guère douteux que ces positions se seraient retrouvées à côté de celles de la Commission Carnegie, qui figure parmi les opposants à l'émergence d'une fonction universitaire d'assumer des services auprès de la collectivité.

(ii) Un second point de discordance s'établit entre les fortes revendications d'autonomie pour l'université qui s'expriment de façon attendue dans les rapports Angers et Marcil-Lacoste et la problématique de l'accountability qui est développée à divers degrés dans les rapports Wilhelmy et Pagé. Ce terme d'accountability, dont l'occurrence est de plus en plus fréquente dans les travaux américains sur les institutions financées par l'Etat, est difficile à traduire en français. Son apparition dans le rapport Wilhelmy n'a rien pour surprendre: l'affirmation que l'université constitue un service à la collectivité implique de façon immédiate que la première doit rendre des comptes à la seconde. Cette requête qui est faite à l'université de rendre compte de ses performances n'est cependant pas sans poser quelques problèmes lorsqu'on tente de lui donner une suite concrète. Répondre de ses activités devant la collectivité peut en effet difficilement signifier autre chose, au plan opérationnel, que se résoudre à accepter des contrôles évaluatifs, dont l'exercice incombe au premier chef aux mandataires de la collectivité, c'est-à-dire à la classe politique et à ses divers appendices bureaucratiques. Le rapport Pagé affirme d'une part dans son chapitre 2 que l'évaluation rigoureuse des performances de l'université est actuellement à toutes fins pratiques inexistante et qu'il est impérieux qu'elle soit institutionnalisée. Or le rapport Angers semble estimer que la pénétration technocratique à l'intérieur du réseau universitaire est déjà trop profonde. On ne voit pas immédiatement comment on pourrait se rendre aux légitimes exigences d'évaluer l'université qui s'expriment dans les rapports Pagé et Wilhelmy sans accroître les contrôles administratifs que le rapport Angers juge déjà trop lourds.

(iii) Il est une troisième ligne de tension, qui traverse plusieurs des sujets abordés par le rapport de la CEU. Elle concerne la question de l'identification des détenteurs du pouvoir au sein de l'université. Le rapport Wilhelmy commente de la façon suivante le gel des frais de scolarité:

"Cette réforme d'esprit bureaucratique qui inspire un mode de financement des institutions par mode de subvention plutôt qu'un financement des individus, qui se matérialise par une politique salariale qui paie à la valeur du diplôme et non au mérite, vient de voir son aboutissement logique dans la syndicalisation des professeurs; désormais, ce sont eux qui détiennent le pouvoir, bien plus que les administrateurs et les étudiants" (Wilhelmy, p. 254).

Cette position m'apparaît diamétralement opposée à celle qui s'énonce dans le rapport Angers sur les relations de pouvoir entre l'université et l'Etat (pp. 79-88): le développement consacré par le comité de coordination à cette question commence par constater "l'avènement d'une nouvelle classe dominante, celle des technocrates" (p. 79), et la suite des remarques qui sont produites institue une polarité entre les portes-paroles gouvernementaux, qui font partie de cette nouvelle classe dominante, et les représentants de l'université, qui ne semblent pas y appartenir.

Cette opposition sur l'identification de ceux qui détiennent le pouvoir au sein de l'appareil universitaire engendre un foyer de discord, qui génère lui-même des désaccords sur d'autres points traités dans le rapport de la CEU: par exemple, sur l'interprétation du syndicalisme universitaire et sur la détermination du mode de financement adéquat à la présente conjoncture universitaire. Dans son chapitre sur le financement, le rapport Pagé continue de recommander l'octroi direct de subventions à l'université, bien qu'il propose qu'on modifie les formules qui prévalent actuellement à l'attribution des budgets. Le rapport Wilhelmy semble par contre favoriser un mode de financement qui procéderait par subvention à la clientèle de l'université. Tout en reconnaissant que cette mesure est présentement inapplicable, le rapport Wilhelmy lui attribue l'avantage d'amener une redéfinition des relations de pouvoir à l'intérieur de l'université (ce nouveau partage des pouvoirs servirait les intérêts de la clientèle universitaire).

1.4 Il serait erroné de déduire de nos remarques que le rapport soumis par la CEU est de nature contradictoire. L'existence de convergences entre les quatre tranches de ce rapport est aussi indéniable que la présence d'oppositions. Les membres des divers comités semblent s'accorder, en particulier, pour trouver que la formation qui est actuellement dispensée par l'université est trop spécialisée et pour souhaiter que les responsabilités des unités départementales soient considérablement accrues. Ces convergences ne sont cependant pas telles qu'elles nous autorisent à rendre compte du rapport dans son ensemble, comme s'il était le produit concerté des comités partageant les mêmes options. C'est pourquoi nous devons maintenant nous résoudre à examiner individuellement les différentes tranches du rapport soumis par la CEU. L'espace nous manquant, il sera impossible de produire un résumé de chacun des rapports produits par les quatre comités composant la CEU.

2.1 Le rapport Angers

Le rapport produit par le Comité de coordination comporte deux genres de propositions, qui correspondent au double rôle assumé par ce comité. Ce comité était en effet d'abord mandaté de faire rapport sur les indicateurs de l'avenir de l'université québécoise; il devait également, comme son nom l'indique, coordonner les travaux poursuivis par les divers comités de la CEU. La deuxième partie du rapport Angers concerne de façon plus immédiate la question des indicateurs de l'avenir, tandis que les première et troisième parties tentent d'articuler une vision de l'université et de proposer des orientations constituant une structure au sein de laquelle pourraient être intégrés la plupart des résultats obtenus par les travaux des quatre comités composant la CEU.

Il me semble que le comité présidé par M. Angers a assumé avec un succès très inégal la double fonction qui lui était dévolue.

2.11 Nous commencerons par faire état des constatations faites par le comité de coordination dans les deux chapitres de la seconde partie de son rapport. C'est cette partie qui est consacrée à identifier les indicateurs de l'avenir. Ces constatations peuvent être regroupées sous quatre thèmes:

i) La prise de décision sur les matières affectant l'université

Le rapport allègue que l'accroissement du pouvoir des technocrates de l'appareil de l'État et la bureaucratisation de la gestion des universités pourraient se révéler préjudiciables à la liberté académique et à l'accomplissement intégral par l'université de sa mission culturelle.

ii) Les coûts de l'enseignement universitaire

Le rapport s'emploie à montrer que les coûts unitaires de l'enseignement universitaire ne sont pas plus élevés au Québec qu'en Ontario (contrairement à ce qui a été affirmé dans une étude antérieure, dont les résultats sont repris par le rapport Pagé).

iii) Le monde étudiant

En plus de discuter des questions démographiques, le rapport s'interroge sur l'évolution de la mentalité étudiante et sur l'étendue du chômage des diplômés. Le diagnostic posé sur l'évolution de la mentalité étudiante est celui d'un retour à des préoccupations d'ordre individualistes et à des formes de regroupements de nature corporatistes. Pour ce qui est du chômage des diplômés, le rapport, qui se fonde sur une étude antérieure, l'évalue à 4.3% des diplômés de premier cycle. Les secteurs les plus touchés par le chômage semblent être, dans l'ordre, celui des Arts (24% de chômage), de l'architecture (18%), du journalisme (16%), de la littérature (13.5%) et de la philosophie (12%).

iv) Le monde professoral

L'analyse du monde professoral est conduite de façon relativement parallèle à celle du monde étudiant. Le changement des mentalités se refléterait dans l'évolution du syndicalisme universitaire, maintenant davantage enclin à promouvoir les intérêts individuels des professeurs qu'à militer pour l'établissement de structures de co-gestion. Pour ce qui est de la conjoncture de l'emploi, le rapport Angers fait état d'un problème extrêmement sérieux: l'engagement massif de jeunes professeurs, pendant la précédente décennie, a eu pour résultat de saturer la demande de nouveaux enseignants. La plupart de ces jeunes professeurs jouissant maintenant de la permanence, il pourrait en suivre un gel futur des effectifs universitaires et, corrélativement, une sclérose progressive du corps enseignant.

L'analyse produite par le comité sur les indicateurs de l'avenir prête le flanc à une triple critique. Cette analyse se contente d'abord

de lister des facteurs sans établir entre eux de liens explicites (la pénétration de la bureaucratie et la syndicalisation des enseignants font, par exemple, l'objet d'un traitement séparé). Cette étude est ensuite relativement superficielle. On évalue, par exemple, à 4.3% le pourcentage des diplômés de premier cycle qui sont en chômage, sans toutefois se demander dans quelle mesure les étudiants qui s'inscrivent à un second cycle d'études s'y décident parce qu'ils ont désespéré de trouver un poste qui correspondait à la formation qu'ils ont acquise pendant leur premier cycle (ce phénomène de "surcyclage" est pourtant bien connu des enseignants). Surtout, le rapport Angers ne nous éclaire guère sur les mesures qu'il serait opportun de prendre pour conjurer les périls qu'il nous découvre (pour ce qui est du gel éventuel des effectifs professoraux, le rapport se borne à inviter les "preneurs de décision" à avoir ce danger "présent à l'esprit" - p. 163). Cette dernière critique nous amène à parler des orientations soumises par le rapport Angers.

2.12 Il est difficile, à la lecture de la seconde partie du rapport Angers, de repousser l'impression que le futur de l'université québécoise est, somme toute, assez morne. Que ce soit au niveau de la prise de décision, à celui du financement de l'université ou à ceux des caractéristiques des effectifs étudiants et professoraux, il semble que l'horizon qui nous est tracé soit relativement bloqué: dirigisme bureaucratique, gel des budgets, silence inquiet de la masse étudiante et stagnation prévisible du corps professoral sont tour à tour allégués. Or l'aspect incantatoire de la "vision" de l'université qui est proposée par le rapport Angers, de même que la platitude des orientations qu'engage cette vision, donnent un écho étonnamment caduque au pessimisme des constats posés.

Au chapitre de l'expression de la vision de l'université qui anime les auteurs du Rapport Angers, on trouve les affirmations suivantes:

"Le principe de l'université, l'intuition originelle qui jusqu'à présent a inspiré son dynamisme, réside d'abord dans la vie intellectuelle de ses professeurs et de ses étudiants, et notamment dans l'intensité et l'élan intérieur de cette vie, ainsi que dans la qualité des échanges qu'elle suscite. Ramené à son caractère essentiel, le rôle de l'université - auquel on doit sans cesse se référer - consiste à exercer l'activité intellectuelle, à y faire participer tous les membres de ses communautés d'étude et de recherche, à former des étudiants de tous les cycles et de toutes les disciplines à la réflexion critique et créatrice" (p. 30).

Dans la dernière partie du rapport Angers, intitulée "Les orientations", on tombe sur le paragraphe suivant:

"Nous sommes persuadés (souligné dans le texte) que le principe instituant l'université et l'intuition originelle qui jusqu'à présent a nourri le dynamisme de cette institution résident dans la vie intellectuelle de ses professeurs et de ses étudiants, dans l'intensité de cette vie et la qualité des échanges qu'elle suscite entre étudiants et professeurs. Ramené à son caractère essentiel, le rôle de l'université consiste à exercer l'activité intellectuelle, à y faire participer tous les membres des communautés d'étude et de recherche qui le composent, - étudiants de tous les cycles comme professeur dans toutes les disciplines. (p. 186)

Indolence d'un élan qui s'alanguit à lancer sa litanie! A peu d'exceptions près, comme la recommandation de développer en priorité les unités universitaires de base, les orientations proposées par le Comité de coordination se bornent à tirer les implications verbales d'une impression de l'université qui m'apparaît complètement stupéfiée par le rite et dont j'achoppe à voir comment elle peut constituer la prémisse à partir de laquelle l'université relèvera les défis qui l'attendent. Pour illustrer cette dernière affirmation, je citerai la proposition du Rapport Angers, qui est relative au syndicalisme universitaire:

"Nous considérons en effet l'université comme un lieu privilégié d'innovation et de créativité. En conséquence nous proposons (souligné dans le texte) que les efforts déjà entamés se poursuivent pour tenter de trouver les voies nouvelles d'un syndicalisme adapté aux spécificités de l'enseignement supérieur, tenant compte des intérêts des professeurs et du personnel administratif ou de soutien, de la qualité de l'enseignement et de la recherche et ayant le souci des intérêts de la société" (p. 194).

Etait-il donc nécessaire de mandater un organisme aux dépens des fonds publics pour qu'il se satisfasse de répéter sur le mode bien-pensant la donnée d'un problème dont les enseignants débattent depuis plus de dix ans. Si c'est là l'exemple de l'esprit d'innovation et de créativité qui devrait habiter l'université, force nous est faite de conclure que nos bâtiments sont à cet égard trop creux.

2.2 Le rapport Pagé

Rendre compte du rapport Pagé présente les problèmes inverses de ceux qu'on rencontre à propos du rapport Angers. La vacuité est relayée par le foisonnement. Je signalerai d'abord que, dans son état présent, le rapport Pagé est inachevé: deux autres parties de ce rapport seraient encore à venir. Je noterai ensuite que les recommandations du rapport Pagé impliquent des orientations qui doivent être prises à des niveaux profondément différents. Il est au moins deux des recommandations du rapport Pagé qui entraînent des décisions qui débordent

largement le niveau administratif. La première de ces recommandations engage le gouvernement québécois à rapatrier la part des budgets fédéraux qui sont consacrés à financer l'université québécoise (p. 122). La seconde de ces recommandations, dont se dissocient complètement deux des membres du comité (Mme Trudeau-Bérard et M. Pagé, lui-même), propose que les dons faits à titre privé aux universités québécoises soient redistribués également entre les diverses constituantes du réseau universitaire selon une formule de péréquation (pp. 134-135). On ne fera pas aux membres de ce comité l'injure de penser qu'ils n'étaient pas conscients de l'émoi politique que susciterait (auprès des anglophones, en particulier) l'application de ces recommandations.

Il m'a semblé, de façon plus générale, que le rapport Pagé péchait par le défaut d'intégrer la somme considérable des réformes qu'il propose dans un dessein d'ensemble. Pour l'essentiel, cette partie du rapport de la CEU aborde deux questions: celle du financement et celle de la planification de l'université (la question de la planification est traitée à travers les matières connexes de l'évaluation et de la coordination du réseau universitaire). Or les deux questions discutées donnent lieu à des recommandations de nature relativement conflictuelle. Un certain nombre de ces recommandations peuvent être regroupées autour du thème d'une centralisation accrue. D'autres recommandations s'inscrivent au contraire dans une perspective décentralisatrice.

Parmi les recommandations qui impliquent une centralisation accrue, on peut distinguer (i) la recommandation de créer un ministère des universités, (ii) celle de promulguer une Loi des universités, (iii) celle d'évaluer à tous les niveaux la performance de l'université, (iv) celle d'intégrer les services de bibliothèque et d'informatique, (v) celle enfin de rapatrier tous les fonds disponibles pour subventionner l'université.

Parmi les recommandations qui sont propres à déconcerter le réseau universitaire, on peut noter (i) la recommandation relative au retrait de l'UQAM du réseau de l'Université du Québec et (ii) celle qui propose le fractionnement de l'enveloppe budgétaire attribuée aux universités, dont les diverses composantes seraient évaluées à partir de critères diversifiés (budgétisation par coûts unitaires par étudiant pour ce qui est de la recherche et de l'enseignement, budgétisation "per capita" pour les supports institutionnels, budgétisation par objectifs pour les services de soutien à la recherche et à l'enseignement, intégration des services de bibliothèque et d'informatique pour l'ensemble du réseau, subventions accrues aux étudiants économiquement défavorisés).

Il est possible que chacune de ces recommandations, prise en elle-même soit légitime. Il y a toutefois lieu de s'interroger sur leur cohérence réciproque. N'y a-t-il pas quelque inconséquence à proposer l'intégration d'un certain nombre de services universitaires, tout en recommandant que l'on ampute le réseau de l'Université du Québec du plus important de ses membres (l'UQAM)? La recommandation de créer un Ministère des universités est d'esprit centralisateur pour ce

qui est des universités elles-mêmes et d'allure décentralisatrice si on la rapporte à l'actuel Ministère de l'Éducation. Pourquoi les principaux des polyvalentes ne réclameraient-ils pas un Ministère de l'enseignement secondaire pour subvenir à leurs besoins? La volonté de proposer des réformes est en elle-même louable, mais encore faut-il qu'elle ne procède pas de façon trop empirique.

2.3 Le rapport Wilhelmy

2.31 Le rapport Wilhelmy tranche avec les autres parties du rapport de la CEU: il est sans doute le seul que l'on ne puisse soupçonner de narcissisme universitaire. Les complaisances du rapport Angers sur un problématique esprit d'innovation font place à l'austère constat de la nécessité pour l'université québécoise d'importer d'ailleurs les connaissances qu'elle diffuse (p. 27). Au niveau de sa conception de l'université, le rapport Wilhelmy contribue à accomplir ce qui n'est pas encore réalisé de façon concrète au Québec, à savoir la laïcisation de l'université. Aux clercs n'ont succédé que les titulaires, les seconds étant aussi éloignés de la science que les premiers l'étaient du sacré. Pour les membres du comité sur l'université et la société québécoise, l'université ne constitue qu'un service parmi d'autres et il importe que ce service soit fourni de façon adéquate.

Le rapport Wilhelmy est centré sur la discussion d'un seul problème, envisagé sous diverses perspectives. Ce problème est celui de l'accessibilité du plus grand nombre à l'université, à ses services et, subséquemment, au marché du travail. La discussion qui est faite de ce problème conduit à l'introduction du second des thèmes de fond du rapport Wilhelmy: la forte requête qui est faite à l'université de répondre devant le corps social des services qu'il réclame d'elle (thème de l'accountability).

2.32 De ce second thème, je ne dirai rien, sinon ma satisfaction de constater l'irruption du concept d'accountability sur les plages des vacanciers de la liberté académique. De la discussion sur les mesures susceptibles de promouvoir l'accessibilité à l'université, je retiendrai surtout deux recommandations, qui me sont apparues fondamentales. La première de ces recommandations est relative à l'abolition de la discrimination actuelle faite entre les étudiants à part entière - ceux qui ont moins de vingt-deux ans et qui ont obtenu le D.E.C. - et les "étudiants de la seconde chance" - les adultes qu'on soumet au marché des équivalences. Le rapport Wilhelmy propose de remplacer cette catégorisation par une distinction entre des étudiants dont le cheminement est continu et des étudiants dont le cheminement est dit complexe. Une seconde recommandation - qui prolonge visiblement la notion de cheminement complexe - propose d'accroître considérablement le nombre des options dont dispose l'étudiant dans la détermination de son cheminement. Dans la perspective développée par le rapport Wilhelmy, le premier cycle serait composé de trois blocs de cours, dont l'un correspondrait à la spécialisation requise par l'étudiant et l'autre à l'intégration de cette spécialisation dans un contexte théorique plus ample. Un dernier bloc

de cours, laissé au choix de l'étudiant, constituerait un complément de formation générale.

Ce schéma, qui mériterait d'être considéré à fond, soulève à mon sens trois genres d'objections.

(i) Il me semble plus idoine à la notion de cheminement complexe qu'à la notion de cheminement continu. La nature de ce cheminement continu m'apparaît d'ailleurs manquer de précision dans le rapport Wilhelmy.

(ii) Son implantation impliquerait que l'on renonce à la notion de curriculum (un concept diachronique) au profit de celle de disponibilité des contenus de culture, synchroniquement accessibles. On concevra alors l'université comme un grand reposoir où l'on peut s'approprier deux sortes de livres: les ouvrages inertes qu'on lit silencieusement en bibliothèque et les bouquins animés qu'on écoute dans les salles de cours.

(iii) L'objection la plus sérieuse me semble être celle-ci. La part croissante des activités pédagogiques qui, du primaire au premier cycle universitaire, seraient consacrées à refaire une formation générale ratée par le niveau précédent, entraînera à brève échéance une redéfinition de ce qu'est l'éducation: moins la transmission des connaissances qu'une introduction toujours inachevée au monde accélérant des représentations culturelles.

Ces objections - en réalité, des thèmes de discussion - ne sont pas, il s'en faut, définitives. Il est sûr, pour prendre un exemple, que le rapport Wilhelmy contient de nombreux éléments de réplique à notre seconde objection (la notion de séquence, p. 116, et le "core curriculum" p. 123; l'articulation du premier cycle universitaire sur le cycle collégial, p. 123). Il ne me semble toutefois pas certain que dans sa réalité opérationnelle, la notion de cheminement personnalisé coïncide avec l'idée d'un curriculum prédéterminé. Voici pourquoi. Il est sensiblement plus facile de contrôler la réalisation d'un curriculum uniforme que celle d'une multitude de cheminements à la fois complexes et personnalisés (la séquence de cours déterminée sur papier est souvent pulvérisée par des contraintes d'horaire, d'alternance des enseignements etc.). Pour le dire autrement: le projet présenté par le rapport Wilhelmy présuppose un effort de concertation de l'appareil universitaire qui dépasse peut-être celui qu'il est raisonnablement en mesure de fournir.

2.4 Le rapport Marcil-Lacoste

2.41 Le rapport Marcil-Lacoste ne comporte pas moins de cinquante recommandations; il se prolonge de trois annexes, dont l'un présente vingt-neuf tableaux. A la différence des autres tranches du rapport de la CEU, il traite d'un secteur spécifique de l'activité universitaire,

soit le perfectionnement des enseignants. Les problèmes qui s'y rencontrent ne me sont pas suffisamment familiers pour que je me hasarde à me prononcer sur la valeur des solutions avancées par le rapport Marcil-Lacoste.

C'est pourquoi mes remarques, très partielles, se situeront dans la foulée de celles que j'ai faites sur le rapport Wilhelmy, dont le rapport Marcil-Lacoste n'est pas, par certaines de ses préoccupations, distant. Le rapport Marcil-Lacoste manifeste en effet une vigoureuse prise de parti en faveur du pluralisme pédagogique et de la dé-spécialisation (insistance sur la nécessité d'une formation de base). Ce n'est toutefois pas tant en ces aspects qu'il se rapproche du rapport Wilhelmy, que par son esprit général, empreint d'une certaine lucidité quant à la perception des problèmes et d'un sobre réalisme quant aux solutions qu'il est possible de leur apporter.

Voyons d'abord ce qui m'est apparu comme l'un des problèmes majeurs identifiés par le rapport. C'est celui de la qualification des enseignants - aux niveaux pré-scolaire, primaire et secondaire - et c'est, corrélativement, aussi celui des exigences de rattrapage auxquelles sont perpétuellement soumis ces enseignants.

En suite au relèvement des normes d'entrée dans l'enseignement décrété par le Règlement numéro quatre en 1968, un nombre considérable d'enseignants se sont retrouvés insuffisamment qualifiés pour satisfaire à ces normes. Or sept ans après leur mise en vigueur, soit en 1975-76, "11.6% des enseignants du pré-scolaire, 37.3% des enseignants du primaire et 43.8% des enseignants du secondaire n'avaient pas atteint le niveau recommandé" (p. 83). Quels que soient les efforts de rattrapage, ces chiffres ne sont pas susceptibles de s'abaisser de façon significative puisque, pour cette même période de 1975-76, 60% des nouveaux professeurs engagés dans les écoles étaient d'emblée au-dessous des qualifications requises, leur engagement s'étant effectué en vertu de "tolérances" dont la pratique répandue démontre l'absence actuelle d'une politique cohérente de main-d'oeuvre dans l'embauche des enseignants.

La résolution de ce problème de qualification passe par deux mesures, dont la plus déterminante - l'abandon de l'octroi des tolérances et la codification d'une politique explicite de la main-d'oeuvre - est moins du ressort de l'université que de celui des pouvoirs publics et des commissions scolaires. L'université, pour sa part, peut offrir des services de rattrapage aux professeurs désireux de les utiliser. Dans son document de consultation, le comité présidé par Mme Marcil-Lacoste définissait le rattrapage comme "une forme de perfectionnement (nous soulignons) qui consiste à atteindre le niveau de formation requis pour enseigner". Cette définition a légitimement prêté le flanc à la critique suivante: n'est-il pas abusif d'appeler perfectionnement ce qui n'est qu'un effort pour satisfaire à des normes minimales?

Le rapport tente de s'expliquer à l'égard de cette critique en distinguant entre le "rattrapage personnel" et le "rattrapage structural". On appellera rattrapage personnel, l'exigence posée à un individu, embauché au départ en vertu d'une tolérance, de compléter sa formation

déficitaire. On appellera rattrapage structural un impératif de re-qualification qui est formulé de façon souvent abrupte à un groupe d'enseignants dûment certifiés en vertu de critères antécédents mais dont la certification est décrétée insuffisante par suite d'un relèvement des normes. Le rattrapage personnel concernerait alors l'acquisition d'une formation initiale et les activités propres à promouvoir cette acquisition ne seraient pas susceptibles d'être qualifiées de "cours de perfectionnement" (p. 83). Le rattrapage structural, par contre, consisterait en des activités de perfectionnement.

Pour intéressante qu'elle soit, cette distinction ne réussit toutefois pas à expulser la violence qui est faite au sens du mot "perfectionnement" dans le rapport Marcil-Lacoste. Qu'ils soient en effet dé-qualifiés, ayant été jadis certifiés, ou qu'ils soient "tolérés", ayant été embauchés en vertu d'autorisations laxistes, les enseignants qui ne satisfont pas aux normes du règlement numéro quatre sont confrontés à un problème identique: celui de ne pas satisfaire aux normes minimales stipulés par ce règlement. On ne voit dès lors pas - serait-ce au niveau du rattrapage structural - pourquoi on qualifierait de perfectionnement des activités qui ont pour but de doter un individu de la formation qui coïncide avec celle qui est exigée par les règles codifiées de sa profession (pour un exemple de licence avec les sens du mot "perfectionnement", voir à la p. 87).

Ne sommes-nous cependant pas indûment puriste dans notre insistance à conserver au terme "perfectionnement" la définition qu'on lui trouve dans la langue courante? Oui nous le sommes, mais c'est à dessein. Il importe en effet de bien marquer que le purisme n'est justement pas de mise lorsque l'on tente d'affronter avec réalisme les problèmes qui sollicitent l'université, quand cette dernière consent à en reconnaître sans complaisance l'existence sociale. Il se trouve alors de bonnes raisons pratiques de transiger avec les exigences de la sémantique et le rapport Marcil-Lacoste est pleinement justifié de le faire (pourquoi humilier celui qu'on contraint au "perfectionnement", en lui martelant qu'il est au-dessous de l'exigence minimale?).

Cet exemple mérite d'être suivi. A la condition, d'abord, qu'il avance la solution concrète des problèmes. A la condition, surtout, que nous soyons pleinement conscients qu'à s'ouvrir à la dimension sociale des problèmes qu'elle doit solutionner, l'université est plus susceptible d'être colonisée par le social qu'elle n'est apte à y introduire l'ordre imaginaire qui est censé régner sur les cimes. Si elle veut vivre sans torpeur, l'université doit se résoudre à glisser du sommet de la montagne jusqu'au bas de la ville. Je conclurai par cette remarque un compte rendu qui s'est déjà trop allongé.

Jean-Paul Brodeur
Département de criminologie
Université de Montréal

CONTRIBUTION

TABLE-RONDE SUR LE POSITIVISME:

INTRODUCTION ANECDOTIQUE

N.B. Le texte qui suit a été présenté au VI^e congrès de la Société de Philosophie du Québec (A.C.F.A.S., Montréal, mai 1979) en guise d'introduction informelle à une table-ronde intitulée "Le positivisme", que les responsables du congrès m'avaient demandé d'organiser. Les réactions qu'il a suscitées m'ont poussé à le soumettre à mes collègues du Comité de rédaction du Bulletin, qui, pour une raison ou pour une autre, se sont dits favorables à sa publication. Malgré certaines retouches mineures, j'ai tenu à conserver à l'exposé son caractère circonstanciel original. C.P.

La présente table-ronde vise à signaler le cinquantième anniversaire de la rédaction d'un court texte écrit en allemand au mois d'août 1929 et intitulé "La Conception scientifique du monde: le Cercle de Vienne", aujourd'hui mieux connu comme Le Manifeste du Cercle de Vienne. Dédié à Moritz Schlick, signé par Hans Hahn, Otto Neurath et Rudolf Carnap, rédigé surtout par Neurath, ce texte marque le début de l'offensive internationale du Cercle de Vienne.

Le Cercle de Vienne, on le sait, était composé de philosophes, de mathématiciens, de physiciens, de sociologues, etc... Il fut l'instigateur de l'empirisme logique, le courant philosophique à tendance positiviste le plus important du XX^e siècle.

C'est un peu la concrétisation du souhait que formulait Bertrand Russell en 1914 à la toute fin de Our Knowledge of the External World:

La seule et unique condition, je crois, qui soit nécessaire pour assurer à la philosophie dans un avenir prochain une perfection surpassant tout ce qui a été atteint jusqu'ici par les philosophes, est la création d'une école de penseurs, ayant un entraînement scientifique, et des intérêts philosophiques, débarrassés des traditions du passé, et ne se laissant pas égarer par des méthodes littéraires, qui copient les Anciens en toutes choses, excepté leurs mérites (trad. P. Devaux, Paris, Payot, 1971, p. 244).

Le coup d'envoi avait été donné en 1922 par l'arrivée de Moritz Schlick à l'Université de Vienne, où il venait occuper l'ancienne chaire d'Ernst Mach en "histoire et théorie des sciences inductives". Le Cercle de Vienne, ce fut en quelque sorte la prolongation des séminaires de Schlick. S'y rencontraient des gens comme: Otto Neurath, sociologue et économiste, Philipp Franck, physicien, Hans Hahn et Kurt Gödel, mathématiciens, Gustav Bergmann, Herbert Feigl, Victor Kraft, Karl Menger, Friedrich Waissman, et, à partir de 1926, celui qui allait devenir le penseur le plus influent du groupe, Rudolf Carnap, que personnellement je tiens (contre vents et marées!) pour l'un des quatre ou cinq plus grands philosophes de ce siècle.

Il y a cinquante ans donc, en 1929, ce groupe amorça une véritable offensive internationale, qui se manifesta par la fondation de la revue Erkenntnis, par quelques collections de monographies, par la création de la société Ernst Mach, par le fameux projet (à saveur dix-huitiémiste) d'une encyclopédie de la science unifiée (pilote par Neurath), et par une série de congrès internationaux dont le premier, significativement intitulé Congrès International de Philosophie Scientifique, fut tenu à Paris en 1935.

Depuis lors, bon nombre des thèses originales du Cercle de Vienne ont été abandonnées, ou en tout cas profondément modifiées. L'offensive pourtant ne fut pas un échec, loin de là: l'empirisme logique est devenu, pour parodier Sartre, la philosophie inévitable de notre temps. Par cette expression, je veux dire qu'il est aujourd'hui pratiquement impossible à qui travaille sérieusement en philosophie de ne pas se heurter à tout propos aux thèses de l'empirisme logique ou à leurs séquelles, comme l'ont particulièrement bien compris par exemple les tenants actuels de la philosophie critique (Habermas, Apel) ou certains représentants de l'herméneutique phénoménologique et du spiritualisme, comme Ricoeur ou Ladrière.

Cinquante ans après le Manifeste, nous entendons encore autour de nous, au Québec même, résonner les échos de l'empirisme logique, en philosophie des sciences, en philosophie du langage, en logique bien sûr, mais aussi en ontologie, en éthique, voire en philosophie de la religion (je pense par exemple à l'ouvrage de Pierre Lucier, Empirisme logique et langage religieux, Bellarmin, 1976).

C'est pourquoi j'ai demandé à quatre de nos collègues, particulièrement réputés pour leurs travaux en philosophie des sciences, en philosophie des mathématiques ou en philosophie du langage, d'ouvrir les discussions d'aujourd'hui en situant brièvement certaines au moins de leurs entreprises ou de leurs thèses par rapport à celles du Cercle de Vienne ou de philosophes apparentés. Vous les connaissez: il s'agit de messieurs Yvon Gauthier, de l'Université de Montréal, Normand Lacharité, de l'U.Q.A.M., Robert Nadeau, de l'U.Q.A.M., et Daniel Vanderveken, de l'U.Q.T.R.

Mais, avant de leur céder la parole, je voudrais encore proposer quelques remarques introductives pour mieux situer la présente activité, pour la placer dans la perspective du développement de l'enseignement de la philosophie au Québec. Plusieurs philosophes d'ici en

effet s'étonnent et s'inquiètent devant l'invasion récente des congrès québécois de philosophie, des revues de philosophie, voire de certains programmes de philosophie, par des choses comme l'épistémologie, la philosophie du langage, la logique, par des auteurs comme Frege, Russell, Wittgenstein, Carnap, Hempel, Quine, et compagnie; et ils sont, à juste titre je crois, quelque peu frustrés de l'hermétisme de ces discours et des formules mathématiques qu'ils voient surgir un peu partout, ainsi, disons-le bien franchement, que d'une certaine arrogance, ou dans le meilleur des cas d'une certaine condescendance, qui quelquefois les accompagne.

On s'était accoutumé ici à rejeter du revers de la main, par quelque aphorisme péremptoire et définitif, ce qu'on appelait - avec une connotation nettement péjorative - le positivisme ou l'empirisme. On y voyait tantôt une menace à la dignité de l'homme, à la doctrine catholique ou à la morale chrétienne, tantôt une nouvelle variante de l'idéalisme bourgeois ou une manifestation particulièrement corrompue de l'idéologie technocratique, tantôt encore une atteinte à l'intégrité de l'âme québécoise; et la discussion s'arrêtait là!

Que se passe-t-il soudain? L'on entend dire à droite et à gauche que nul n'entre plus au temple des philosophes s'il ne contrôle pas les instruments de la logique mathématique, de la logique modale, de la théorie des ensembles, de la théorie des modèles, et quoi encore? Stupeur et consternation! La philosophie s'apparentait, croyait-on, à la théologie, ou à la littérature, ou au militantisme politique. Que viennent y faire tout à coup ces formalismes abstrus et ces discussions pointilleuses sur la signification de telle ou telle expression?

Je voudrais, quant à moi, décrire le phénomène de la façon suivante:

1. L'enseignement de la philosophie au Québec a été jusqu'aux années soixante tenu à l'écart des courants les plus vigoureux de la philosophie contemporaine par un contrôle clérical serré.
2. Lorsque la Révolution tranquille a sonné le glas du cléricalisme au Québec, l'enseignement s'est ouvert, mais d'abord et avant tout sur la philosophie française, d'inspiration essentiellement littéraire et politique.
3. La brèche étant pratiquée, il était inévitable que le Québec se heurtât aussi, avec quelque cinquante ans de retard, à ces courants philosophiques extrêmement puissants, l'empirisme logique et la philosophie analytique, qui déjà avaient ébranlé l'Autriche, l'Angleterre, la Scandinavie, la Belgique, le Canada-anglais, et surtout bien sûr les Etats-Unis, faisant progressivement apparaître sur le plan international la philosophie française comme marginale et, elle-même, retardataire. C'est précisément ce heurt inévitable qui, sous diverses formes, est depuis quelques années en train de se produire.

Cette histoire mériterait d'être plus minutieusement retracée, mais je me permettrai tout de même d'en rappeler, à titre anecdotique, quelques jalons révélateurs. En 1929, alors que paraissait, à quelques

milliers de kilomètres d'ici, le manifeste du Cercle de Vienne, Monseigneur Louis-Adolphe Pâquet était chez nous l'éminence grise de l'enseignement de la philosophie, l'un des grands artisans de l'implantation du thomisme. Déjà en 1917-18, dans son "coup d'oeil sur l'histoire de l'enseignement philosophique canadien" (in Lamonde Y., Historiographie de la philosophie au Québec 1853-1971, HMM, 1972, pp. 51-92), il observait, d'un ton mi-descriptif et mi-normatif, que les professeurs du Canada français "enseignent la philosophie qui reste, non celle qui passe" (p. 79). Notre jeunesse, disait-il, a besoin d'une philosophie qui a subi "l'épreuve des siècles" (p. 79) (j'insiste sur le pluriel). Les courants contemporains lui apparaissaient tous comme issus des erreurs fondamentales des modernes, Descartes, Locke, Hume, Kant. L'empirisme en particulier lui semblait "contraire à la nature de l'homme et à la dignité de la science" (p. 83); il le condamnait "comme inconciliable avec la vertu morale et avec les exigences de nos immortelles destinées" (p. 83).

Monseigneur Pâquet, et les autorités religieuses avec lui, acceptaient qu'on laissât aux contemporains une certaine place dans l'enseignement pour mieux prévenir les étudiants contre leurs insidieuses erreurs, mais cette place devait être résolument marginale.

En 1935, dans un rapport intitulé "L'enseignement de la philosophie dans nos collèges classiques" (Revue Dominicaine, juillet-août 1935), Wilfrid Sénécal, c.s.v., nomme ces défauts que l'enseignement de la philosophie doit éviter, et dans lesquels, à son avis, on est tombé tête première en Europe, aux États-Unis et "dans nos provinces anglo-protestantes": ce sont l'éclectisme, le scepticisme, l'idéalisme, le pragmatisme et le positivisme. Il se vante de ce que notre enseignement soit à cet égard "de beaucoup supérieur" à ce qui se fait ailleurs.

L'année d'après, dans un autre article de la Revue Dominicaine (avril 1936), intitulé "L'américanisation par la philosophie", Hermas Bastien pouvait à son tour formuler un diagnostic rassurant:

L'enseignement de la philosophie se limite chez nous assez exclusivement au thomisme pour que celui-ci n'ait pas à redouter Kant ou Dewey, Bertrand Russell ou Walter B. Pitkin, de Columbia University. Les laïcs, le concevant moins comme une science de séminaire, seraient peut-être amenés à confronter le thomisme avec les systèmes modernes et américains: leur rôle dans l'enseignement de la philosophie est encore inexistant et leur action indiscernable. Telle situation nous autorise pour le moment à opiner qu'une influence philosophique américaine sui generis n'est guère sensible parce qu'assez indirecte (p. 204-5).

Depuis longtemps déjà, le positivisme est associé à la menace de l'anglicisation, aux dangers du protestantisme, voire de l'athéisme. "La pensée anglaise, écrivait encore Monseigneur Pâquet, est naturellement positive" (op.cit., p. 89). Le Québec fut mis à l'abri. Et les

paravents tinrent bon jusque vers le début des années soixante. En 1962, d'après une enquête de Stanley French, plus de la moitié des professeurs de philosophie du Québec se réclament encore du thomisme (cité par J.P. Brodeur, "De l'orthodoxie en philosophie", Philosophiques, III, 2, oct. 1976, p. 209).

L'éclatement n'était plus loin. Le Père Marcotte raconte, dans sa contribution au numéro de janvier 1979 de la jeune Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec, qu'autour de 1963, à l'occasion d'une rencontre de l'Association des professeurs de philosophie de l'enseignement collégial, on parla un jour d'anthropologie philosophique. C'était un signe des temps, l'indice d'une ouverture sur les philosophies dites humanistes, l'existentialisme notamment et de façon plus générale la phénoménologie. Le thomisme peu à peu prit la figure du personnalisme.

En 1964, lorsque je commençais mes études à la Faculté de Philosophie de l'Université de Montréal, on y offrait effectivement un nouveau cours (obligatoire, si ma mémoire est bonne) intitulé "Anthropologie philosophique", qu'assurait avec verve un jeune dominicain, le révérend père Claude-François Lévesque. Dans ce cours, mais aussi dans nombre d'autres, les auteurs les plus cités et les plus étudiés n'étaient plus Aristote ou Thomas d'Aquin, mais Heidegger, Merleau-Ponty, Husserl et Ricoeur (ce dernier venait d'ailleurs régulièrement enseigner à Montréal).

On se souvient de l'ouvrage de Bertrand Rioux, paru en 1963, dont le titre révélateur, L'Etre et la vérité chez Heidegger et Saint Thomas d'Aquin, est à lui seul le signe d'une importante transition. Les laïcs, que Bastien en 1936 jugeait totalement absents de l'enseignement de la philosophie canadienne-française, se mêlaient bel et bien maintenant, dans un esprit tout oecuménique d'ailleurs, de "confronter le thomisme avec les systèmes modernes" (pour parler comme Bastien). Les professeurs de la Faculté de philosophie de l'Université de Montréal jouèrent alors un rôle de tout premier plan, tandis que Laval pour sa part demeurait résolument fidèle au thomisme et qu'à Ottawa la philosophie partageait avec la théologie un pavillon bien à part, le Sedes Sapientiae, hanté essentiellement par des séminaristes.

On s'ouvrait donc à la phénoménologie, au personnalisme, à l'existentialisme, à l'herméneutique. Mais de 1964 à 1967, pendant mon cours, on n'entendait, même à l'Université de Montréal, presque jamais parler de Frege, de Russell ou de Wittgenstein; de Carnap et du Cercle de Vienne, encore moins. Le cours (optionnel celui-là) de philosophie du langage était par exemple donné par M. Martinelli, sulpicien et doyen de la Faculté, qui s'appuyait principalement sur l'ouvrage thomiste du Père Lachance, La philosophie du langage (Ed. du Lévrier, 1943).

Il est intéressant de rappeler à ce propos la Conférence Albert le Grand prononcée par M. Martinelli en 1963 sous le titre "Thomas d'Aquin et l'analyse linguistique" (publiée la même année par l'Institut d'Etudes Médiévales). M. Martinelli y confrontait l'approche thomiste de l'analyse linguistique avec celle de philosophes comme Russell, Moore, Wittgenstein, Wisdom, Ryle, Austin (notons de nouveau l'absence de Carnap

et du Cercle de Vienne). "Non, concluait-il, le thomisme ne saurait être une philosophie analytique" (p. 76, soul. par l'auteur). L'analyse linguistique ne doit être que "cette humble servante, mais non remplaçable, à laquelle est dévolue la tâche de polir et de 'stériliser' les instruments mêmes de la métaphysique, ses termes et ses notions" (p. 75-5).

Ce fut vers les années '67-68 que les québécois de ma génération firent connaissance avec les nouveaux philosophes français du moment, Foucault, Derrida, Deleuze, Althusser, Barthes, Lacan, Lévi-Strauss. On les retrouve encore en bonne place dans l'index du collectif Culture et langage publié chez HMH en 1973, sous la direction de Jean-Paul Brodeur et de Georges Leroux. Le marxisme se taillait aussi une place au soleil dans la carrière ouverte par l'équipe de Parti Pris.

D'autres événements apparemment isolés se produisaient ici et là. Normand Lacharité revenait d'Europe avec un doctorat sur Carnap. Jacques Poulain, auteur d'une thèse sur Wittgenstein, était engagé à l'Université de Montréal. Jean-Paul Brodeur rédigeait un mémoire de maîtrise sur Wittgenstein, et publiait en 1971 dans Dialogue un article étonnant (du moins pour nous, à l'époque), "Faits, phrases et propositions" (Dialogue X, déc. 1971). Au début des années '70, on commençait à rencontrer un peu partout un jeune professeur de l'Université de Sudbury, quelque peu intempestif, qui après avoir décrit un arc de cercle autour de Hegel et de Hölderlin (L'Arc et le cercle, Desclée de Brouwer/Bellarmin, 1969), ne jurait apparemment plus que par la logique et les mathématiques; je parle bien sûr d'Yvon Gauthier, qui fut pour beaucoup dans la prise de conscience de certains au moins d'entre nous.

Vers 1970 également, le Québec commençait à recevoir la visite de Allan Montefiore, invité par l'Université de Montréal et l'Université McGill. Certes, il serait abusif de le qualifier de "positiviste", mais du moins c'était un philosophe analytique, un oxfordien en chair et en os, vivement préoccupé, qui plus est, par l'ampleur du fossé qui sépare la tradition continentale et la tradition analytique. Montefiore avait mis sur pied, autour du thème "Philosophie et relations interpersonnelles", trois séminaires parallèles, à Oxford, Paris et Montréal, le groupe de Montréal étant de surcroît formé aussi bien d'anglophones (de McGill) que de francophones (de l'Université de Montréal). L'objectif avoué était de confronter les deux traditions et de les faire dialoguer.

Je me souviens de ma stupéfaction lorsque, ayant soumis à Montefiore l'esquisse d'une communication à ce séminaire, je me vis répondre que tout cela était bien intéressant certes, mais que les questions que je posais et sur lesquelles je me prononçais avec assez de naïveté et de dogmatisme étaient vivement débattues - à mon insu - dans la philosophie anglo-saxonne depuis plus de cinquante ans. Montefiore me fournit une bibliographie, et je passai plusieurs mois dans Moore, Hare, Stevenson, Ayer, Russell, Schlick, etc.... Je dois le dire maintenant, ce fut pour moi une révélation et un moment d'effroi: j'avais l'impression d'aller plus loin en philosophie que jamais auparavant, mais en même temps je commençais à deviner avec inquiétude l'ampleur de ce continent inconnu (de moi), la philosophie analytique et l'empirisme logique; j'entrevois

les plaisirs et les peines énormes que j'allais éprouver (et que j'éprouve encore) à tenter de l'explorer.

L'expérience Montefiore se termina par un colloque tenu à Montréal en septembre 1971, qui réunissait les participants des trois séminaires, et par la publication en 1973 de deux recueils: Philosophie et relations interpersonnelles (P.U.M.), qui regroupait les contributions francophones, et Philosophy and Personal Relations (Routledge and Kegan Paul / McGill - Queen's Univ. Press) pour les textes anglophones. Je ne sais si l'on doit au total parler de succès ou d'échec; pour moi en tout cas ce fut un point tournant.

Pendant ce temps, Robert Rose, qui avait étudié quelque temps en Angleterre, était engagé à la jeune Université du Québec à Trois-Rivières. Il prononça au Cercle de Philosophie de Trois-Rivières une conférence au titre quelque peu arrogant, mais combien révélateur: "La philosophie analytique existe". Son militantisme, je crois, indisposa considérablement certains au moins de ses collègues.

À l'U.Q.A.M., sous l'impulsion de Jean-Paul Brodeur surtout, Wittgenstein prenait de la place. Lorsque en 1974-75, le département de philosophie de l'U.Q.A.M., que l'on soupçonnait bien à tort d'être vendu au marxisme, publia un cahier qui décrivait l'état des recherches des professeurs, c'est la photo de Wittgenstein qui en fit la page couverture. Après un court séjour à l'U.Q.T.R., Lacharité aussi était maintenant à l'U.Q.A.M., avec Robert Nadeau, qui peu à peu passait de Cassirer à Foucault, de Foucault à Kuhn, et de Kuhn à Popper, et avec Jean-Guy Meunier qui, parti d'une thèse de doctorat sur Marx, s'intéressait de plus en plus à l'analyse de textes par ordinateur et à la philosophie formalisée du langage.

Yvon Gauthier était revenu de son exode ontarien et travaillait à l'Université de Montréal. Son collègue, Maurice Lagueux, désabusé du marxisme français, approfondissait la philosophie analytique de l'histoire et des sciences humaines. Jacques Plamondon, auteur d'une thèse sur Wittgenstein, enseignait à Sherbrooke; son débat avec Pierre Aubenque sur le statut de la métaphysique (au congrès de l'A.C.F.A.S. de 1972 à Ottawa) demeure dans mes souvenirs l'un des bons moments de cette courte histoire du "positivisme québécois".

La Faculté de Philosophie d'Ottawa abandonnait le "Sedes Sapientiae" et, sous la direction de Pierre Laberge, se donnait comme mission de favoriser la rencontre des traditions continentale et anglo-saxonne; elle se mit, dans cette optique, à organiser d'importants colloques internationaux: comment oublier la rencontre de Hempel et de Habermas au colloque sur la rationalité en 1977?

Quant à moi, je fus engagé à Trois-Rivières en 1974, suivi peu de temps après par Nicolas Kaufmann, qui s'intéressait aussi bien à la phénoménologie qu'à la philosophie analytique, et en 1977 par Daniel Vanderveken, spécialiste de la logique intensionnelle, collaborateur de John Searle à Berkeley, et auteur d'articles qui, aux yeux des thomistes et des personnalistes de ma jeunesse, auraient facilement passé pour de la mathématique pure.

J'en oublie bien sûr: Serge Robert et François Latraverse aujourd'hui à l'U.Q.A.M., Maurice Gagnon et Georges Legault à Sherbrooke, Claude Savary à Trois-Rivières, et combien d'autres dans les cégeps et dans nos programmes de doctorat. Toujours est-il que si l'étiquette de "positivisme", prise en un sens très large - et non péjorative -, désigne un type de philosophie directement ouverte sur les sciences, sur les mathématiques, sur la logique formalisée, en dialogue avec la tradition issue de Frege, de Russell, de Wittgenstein et du Cercle de Vienne, il y a maintenant au Québec un courant positiviste.

La situation internationale de la philosophie, et la situation particulière du Québec - notamment sa situation géographique -, étaient telles que la chose était devenue inévitable. L'effet d'étrangeté que provoque aujourd'hui ce phénomène n'est qu'un écho de l'isolement intellectuel dans lequel le Québec a longtemps été tenu, et de l'isolement aussi dans lequel se complaît encore la philosophie française.

Claude Panaccio
U.Q.T.R.

Adresser les manuscrits soumis pour publication, ainsi que toute correspondance relative au Bulletin à:

Claude Panaccio
Bulletin de la S.P.Q.
a/s Département de philosophie
Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500
Trois-Rivières
G9A 5H7

