

bulletin de la société de philosophie du québec



volume 2 numéro 4

PR
254





Bulletin
de la
Société de Philosophie du Québec

Directeur : Raymond Brouillet (U. Laval)

Comité de rédaction : Yvan Cloutier (Cégep de Sherbrooke)
Georges Legault (Cégep Bois-de-Boulogne)
Louise Marcil-Lacoste (U. McGill)
Robert Nadeau (UQAM)
Claude Panaccio (UQTR)

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

Mme Josianne Ayoub (Cégep Vieux-Montréal)
M. Maurice Bailly (Cégep Garneau)
M. Guy Bouchard (U. Laval)
M. Gilles Boudrias (Cégep de Sherbrooke)
Mme Micheline Duhaime (Cégep Edouard-Montpetit)
M. Maurice Gagnon (U. de Sherbrooke)
M. Théodore Geraëts (U. d'Ottawa)
M. Georges Hélat (U. de Montréal)
M. Nicolas Kaufmann (UQTR)
M. Guy Lafrance (U. d'Ottawa)
M. Alain Lallier (Cégep de Trois-Rivières)
M. Raymond Lemieux (Cégep de Rimouski)
Mme Sheila Mullet (U. Concordia)
M. Paul-André Quintin (UQTR)
M. Maurice Rainville (U. de Moncton)
M. Martin Rhéaume (Cégep de Chicoutimi)

Siège Social : 2910, Boulevard Edouard Montpetit, Montréal 101,
Québec.

PER
S-254 (s)

Bulletin
de la
Société de Philosophie du Québec

Volume II, numéro 4

Août 1976

SOMMAIRE

	pages
- Liminaire : Le Bulletin depuis deux ans.....	4
- Index des volumes 1 et 2	6
Informations :	
- Le nouveau Conseil d'administration de la S.P.Q.	9
- L'Assemblée générale du 14 mai 1976	13
- Le Bureau de direction : qui est responsable de quoi?	15
- La philosophie et le Répertoire des périodiques du Québec...	17
- Nouvelles de la coordination provinciale de la philosophie..	22
- Publications récentes	23
- Du côté des revues	25
Document :	
- Place et rôle de la philosophie au Collégial. Position officielle de la coordination sur le rapport <u>Le Collège</u>	29
Contribution :	
- Le Beau, Suzanne : Recherche et identification des besoins étudiants	37

LIMINAIRE : LE BULLETIN DEPUIS DEUX ANS.

Le Bulletin de la Société de Philosophie du Québec termine avec ce numéro sa deuxième année d'opération. L'accueil qu'il a reçu, nous sommes heureux de le dire, en manifeste suffisamment la pertinence pour notre milieu. Nous avions au départ prévu trois ou quatre numéros par année, de trente-deux pages chacun. Nous en avons en fait publié quatre par volume annuel, pour une moyenne de cinquante et une pages par numéro (sans compter la présente livraison).

Les informations susceptibles d'intéresser les philosophes québécois s'avèrent fort abondantes et nous ne prétendons nullement les avoir couvertes de façon complète. Nous nous en sommes principalement tenus à celles qui concernaient les publications récentes, les revues philosophiques au Québec, les congrès et colloques, les activités de la S.P.Q. elle-même, celles des sociétés régionales et de la coordination provinciale de la philosophie. Dans la mesure du possible nous essaierons pour l'année qui vient d'élargir encore le domaine d'informations que nous couvrirons. Nous entendons, par exemple, fournir la liste des soutenances de thèse de doctorat tenues au Québec. A ce chapitre toute suggestion pertinente de la part des lecteurs sera la bienvenue.

Nous avons également visé à diffuser les principaux documents - officiels ou non - relatifs à la philosophie au Québec. La conjoncture actuelle - notamment la parution du Dossier Philosophie consacré à l'enseignement de deuxième et troisième cycles et les discussions entourant le régime pédagogique des cégeps - semble avoir entraîné une étonnante profusion de tels documents, sans pour autant que l'effet de redondance soit trop accentué. Par ailleurs, les débats en question n'étant pas encore clos, nous prévoyons pouvoir continuer d'alimenter régulièrement notre chronique "Documents".

Nous avons enfin prévu une rubrique "Contributions" réservée à des articles pertinents à la situation institutionnelle, politique, pédagogique etc... de la philosophie au Québec et à des analyses philosophiques des questions d'actualité. Nous l'avons en au moins une occasion élargie pour publier les textes présentés lors des ateliers du Congrès de mai 1975. L'expérience ne sera pas répétée cette année, les textes des ateliers du dernier congrès ayant revêtu un caractère beaucoup plus technique et beaucoup plus académique qui sied mal à une publication comme celle-ci. Nous profitons de l'occasion pour inviter de nouveau les philosophes d'ici à nous soumettre des manuscrits pour cette rubrique. Nous souhaiterions en particulier publier les comptes-rendus et résultats d'expériences pédagogiques originales, ainsi que des analyses des principaux outils pédagogiques destinés à l'enseignement de la philosophie (par ex. les Outils pour penser du Collège d'Ahuntsic ou le Cahier méthodologique du Collège de Maisonneuve).

Sur le plan administratif, limitons-nous ici à une seule remarque:

il est possible que certains de nos abonnés aient quelque peu souffert de l'absence de professionnalisme de notre secrétariat et n'aient pas reçu tous les numéros du Bulletin auxquels ils avaient droit. Nous les prions de nous excuser et de nous en aviser le plus tôt possible par la poste ou par téléphone de façon à ce que les erreurs puissent être réparées. Il faudrait à ce sujet s'adresser à M. Claude Panaccio qui, à partir du mois de septembre, succédera, comme directeur du Bulletin, à M. Raymond Brouillet, maintenant devenu président de la S.P.Q.

L'adresse : M. Claude Panaccio
Département de philosophie
Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500, Trois-Rivières
Qué.
Tél.: (819) 376-5342

La Rédaction

INDEX DES VOLUMES I ET II (1974-76)

Informations :

- vol. 1, no. 1 (oct. 1974) : p. 3- 8
- vol. 1, no. 2 (jan. 1975) : p. 1-24
- vol. 1, no. 3 (mai 1975) : p. 3-11
- vol. 2, no. 1 (oct. 1975) : p. 5-14
- vol. 2, no. 2 (fév. 1976) : p. 4-19
- vol. 2, no. 3 (mai 1976) : p. 4-17
- vol. 2, no. 4 (août 1976) : p. 9-27

Documents :

- Chabot, Marc et Pelletier, Denise : "La situation institutionnelle de la philosophie au Québec (1960-1975) : bibliographie chronologique", vol. 2, no 1, (oct. 1975), p. 27-45.
- Coordination provinciale de la philosophie : "La philosophie dans l'enseignement collégial", vol. 1, no 1, (oct. 1974), p. 21-39.
- Coordination provinciale de la philosophie : "La formation générale au cégep : réponse au mémoire du Conseil du Patronat", vol. 1, no 2, (jan. 1975), p. 25-38.
- Coordination provinciale de la philosophie : "Place et rôle de la philosophie au collégial. Position officielle de la coordination sur le rapport Le Collège", vol. 2, no 4, (août 1976) p. 29-36.
- Département de philosophie de l'Université de Montréal, "Avis du département de philosophie de l'Université de Montréal sur quelques problèmes fondamentaux soulevés par le Dossier Philosophie", vol. 2, no 3 (mai 1976), p. 26-47.
- Département de philosophie de l'Université de Sherbrooke, "Le point de vue du département de philosophie de l'Université de Sherbrooke concernant le Dossier Philosophie", vol. 2, no 3 (mai 1976), p. 71-78.
- Département de philosophie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, "Quelques remarques sur le Dossier Philosophie", vol. 2, no 3 (mai 1976), p. 48-70.
- Département de philosophie de l'Université McGill : "Mémoire du département de philosophie de l'Université McGill", vol. 2, no 3 (mai 1976), p. 24-25.
- Dossier Philosophie : Liste des recommandations, vol. 2, no 1, (oct. 1975), p. 24-26.

- Quintin, P.A., "Rapport du président de la S.P.Q. à l'Assemblée générale du 9 mai 1975", vol. 1, no 3 (mai 1975), p. 12-19.
- Quintin, P.A., "Exposé du président de la S.P.Q. au congrès de novembre 1975", vol. 2, no 3 (mai 1976), p. 19-23.
- Rapport Nadeau : Liste des recommandations, vol. 2, no 1 (oct. 1975), p. 18-23.
- Société de Philosophie du Québec, "Mémoire de la S.P.Q. sur le projet de loi 22", vol. 1, no 1 (oct. 1974), p. 9-20.
- Société de Philosophie du Québec, "La philosophie institutionnelle au Québec : organigramme", vol. 2, no 1 (oct. 1975), p. 15-17.
- Société de Philosophie du Québec, "Le congrès spécial de la S.P.Q. (1-2 novembre 1975)", vol. 2, no 2 (fév. 1976), p. 20-39.
- Turcotte, P. et al., "Une expérience pédagogique : critique théorique de la notion de concret", vol. 1, no 2 (jan. 1975), p. 39-57.

Contributions :

- Bordeleau, Léo-Paul, "Un point de vue sur le rôle social du philosophe", vol 2, no 2 (fév. 1976), p. 40-49.
- Bourret, Gisèle, Ducasse, Gaston et Legault, Georges, "Les fonctions du droit dans la société", vol. 1, no 4 (août 1975), p. 14-22.
- Braybrooke, David, "Comment mettre à l'épreuve le soupçon selon lequel une croyance est idéologique?", vol. 1, no 4 (août 1975), p. 47-49.
- Brodeur, Jean-Paul, "Un colloque sur l'histoire de la pensée québécoise", vol. 1, no 3 (mai 1975), p. 22-27.
- Dufour, Michel, "La philosophie, critique et victime de l'idéologie", vol. 1, no 4 (août 1975), p. 51-54.
- Houde, Roland, "Errements ou incohérences", vol. 2, no 2 (fév. 1976), p. 50.
- Le Beau, Suzanne, "Recherche et identification des besoins étudiants", vol. 2, no 4 (août 1976), p. 37-45.
- Lemay, Robert, "Réflexions préliminaires sur la fonction du droit", vol. 1, no 4 (août 1975), p. 23-26.
- Leroux, Georges, "Une de perdue, aucune de retrouvée. A propos de l'écriture philosophique au Québec", vol. 1, no 3 (mai 1975), p. 27-33.

- Mullet, Sheila, "Les droits humains", vol. 1, no 4 (août 1975), p. 6-13.
- Panaccio, Claude, "Remarques sur la prétendue minceur de l'écriture philosophique au Québec", vol. 1, no 3 (mai 1975), p. 34-36.
- Paradis, André, "Réflexions sur l'analyse des idéologies", vol. 1, no 4 (août 1975), p. 28-42.
- Pelletier, Denise et Savary, Claude, "Quelques remarques sur l'évolution de la philosophie au Québec de 1965 à 1975", vol. 1, no 4 (août 1975), p. 55-59.
- Savary, Claude, "Remarques sur le texte d'André Paradis", vol. 1, no 4 (août 1975), p. 43-44.

INFORMATIONSLE NOUVEAU CONSEIL D'ADMINISTRATION DE LA S.P.Q.

L'Assemblée générale de la S.P.Q., tenue le 14 mai 1976, élitait pour un mandat de deux ans les nouveaux membres du conseil d'administration. Nous en publions ici la liste avec adresses et numéros de téléphone. Les membres de la S.P.Q. sont invités à communiquer avec l'une ou l'autre de ces personnes pour toute demande d'information ou pour toute suggestion concernant la S.P.Q.

SOCIÉTÉ DE PHILOSOPHIE DU QUÉBECCONSEIL D'ADMINISTRATIONCOMITÉ EXÉCUTIF (BUREAU DE DIRECTION)

PRESIDENT

Raymond Brouillet

186, avenue Vermont
Vermont-sur-le-Lac
Stoneham
(418) 848-2365

Université Laval
Cité Universitaire
Québec 10
(418) 656-3577

1er VICE-PRESIDENT Robert Nadeau

5535, Côte St-Antoine
Montréal
(514) 488-0789

Université du Québec à Montréal
C.P. 8888
Montréal 101
(514) 282-4614

2e VICE-PRESIDENT Claude Panaccio

590, 1ère rue
Lac des Erables
St-Mathieu, Cté St-Maurice
(819) 532-2321

U. du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500
Trois-Rivières
(819) 376-5342

SECRETAIRE	Louise Marcil-Lacoste	Université McGill Département de philosophie 805 Ouest, rue Sherbrooke Montréal (514) 392-5952 (bureau) (514) 342-5546 (domicile)
SECRETAIRE-ADJOINT	Yvan Cloutier	495, rue Fortin Sherbrooke (819) 569-4355 Collège de Sherbrooke 475, rue Parc Sherbrooke (819) 563-3150 ext.128 ou 217
TRESORIER	Georges Legault	2705, Edouard Montpetit, # 5 Montréal Cégep Bois-de-Boulogne 10,555 avenue Bois-de-Boulogne Montréal (514) 332-3000
	PRESIDENT SORTANT Paul-André Quintin	1670, Calixa Lavallée Trois-Rivières (819) 379-0426 U. du Québec à Trois-Rivières C.P. 500 Trois-Rivières (819) 376-5235

REPRESENTANTS REGIONAUX

QUEBEC	Guy Bouchard	2865, Joubert Les Saules, Qué. (418) 871-3453 Université Laval Cité Universitaire Québec 10 (418) 656-2777 ou 656-2244
	Maurice Bailly	2026, Muire, # 2 Ste-Foy, Québec (418) 681-3800 ou 824-4576 Cégep F.X. Garneau 1660 Boul. de l'entente, Qué 6 (418) 681-6284 ou 688-8310

MONTREAL	Georges Hélaï	Université de Montréal C.P. 6128, Montréal (514) 343-6311
	Micheline Duhaime	Cégep Edouard Montpetit 945 Chemin de Chambly Longueuil Cité Chambly (514) 679-2630
	Sheila Mullet	Université Concordia 1455 Ouest, de Maisonneuve Montréal 107. (514) 482-0320
	Josianne Ayoub	Cégep Vieux-Montréal 200 Ouest, Sherbrooke Station N, Montréal (514) 842-7161
	Guy Lafrance	Université d'Ottawa Faculté de Philosophie Ottawa, Ontario. (613) 231-7000
OTTAWA	Théodore Geraëts	Université d'Ottawa Faculté de Philosophie Ottawa, Ontario. (613) 231-7000
	Martin Rhéaume	Cégep de Chicoutimi 534 est, Jacques-Cartier C.P. 1148, Chicoutimi (418) 723-1880 (bureau) (418) 549-9520 (information)
CHICOUTIMI		
ACADIE	Maurice Rainville	Université de Moncton Moncton, Nouveau-Brunswick
RIMOUSKI	Raymond Lemieux	Cégep de Rimouski 60 Ouest, de l'Evêché Rimouski (418) 723-1880
SHERBROOKE	Maurice Gagnon	Université de Sherbrooke Sherbrooke (819) 565-5970

Gilles Boudrias

Cégep de Sherbrooke
Sherbrooke
(819) 563-3150

TROIS-RIVIERES

Alain Lallier

Cégep de Trois-Rivières
3500, De Courval
C.P. 97
Trois-Rivières
(819) 378-9171

Nicolas Kauffmann

5335 Montreuil
Trois-Rivières-Ouest
(819) 374-3261
U. du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500
Trois-Rivières
(819) 376-5342

L'ASSEMBLEE GENERALE DU 14 MAI 1976

En plus d'élire le nouveau Bureau de direction et le nouveau Conseil d'Administration, l'Assemblée générale du 14 mai 1976 s'est spécialement penchée sur trois points en particulier :

Amendements aux statuts :

Sur recommandation du Conseil d'Administration, l'Assemblée générale a procédé à quelques modifications mineures aux statuts de la S.P.Q. Le prochain numéro du Bulletin publiera les statuts tels qu'amendés.

La revue "Philosophiques"

A la suite de pourparlers entre la S.P.Q. et la direction de la revue Philosophiques, l'atelier "Recherche et publication" du congrès spécial de novembre 1975, avait soumis à l'Assemblée générale du 2 novembre la proposition suivante : "Il est proposé que la revue Philosophiques devienne l'organe officiel de la S.P.Q." L'Assemblée, estimant qu'elle n'était pas encore suffisamment informée de toutes les implications financières de la question, avait alors renvoyé le dossier au Bureau de direction pour étude. Celui-ci fit rapport à l'Assemblée générale lors de la réunion du 14 mai et lui soumit la proposition suivante qui fut adoptée par la dite assemblée :

Attendu :

- l'importance de la revue Philosophiques pour le développement de la philosophie en milieu francophone au Québec et au Canada.

Considérant :

- qu'après 2 ans d'existence la haute qualité scientifique de la revue a été reconnue par des experts et le Conseil des Arts du Canada qui la subventionne;
- qu'en devenant l'organe officiel de la S.P.Q., une diffusion plus large de la revue serait assurée et l'obtention de subventions provenant d'autres sources serait facilitée - et qu'en conséquence, cette situation offrirait de meilleures garanties financières pour la survie de la revue;
- que le budget actuel de fonctionnement de la S.P.Q. ne sera pas affecté;
- que le Bulletin de la S.P.Q. sera maintenu dans son orientation actuelle et qu'une meilleure harmonisation des rubriques des deux organes sera facilitée;
- qu'il y aurait possibilité de rendre la revue encore plus pertinente pour les philosophes de tout milieu par, à titre d'exemple, l'ouverture d'une chronique sur l'enseignement;

- l'avantage pour la S.P.Q. d'entrer en possession d'une revue qui a déjà obtenu ses lettres de créance;

Il est proposé :

1. que, dans l'éventualité où le déficit accumulé par la revue Philosophiques au terme de l'année 1976 soit assumé jusqu'à concurrence de \$1 000.00 par l'Université d'Ottawa, l'Assemblée générale demande que le directeur de la revue Philosophiques, monsieur Yvon Lafrance, entreprenne auprès de la dite Université et du Conseil d'administration de la revue les démarches pour que celle-ci devienne l'organe officiel de la S.P.Q.;
2. que, le cas échéant, le Conseil d'administration de la S.P.Q. décide de la composition du nouveau Conseil d'administration de la revue ainsi que de son comité de rédaction ;
3. que la cotisation annuelle à la S.P.Q. soit portée à \$12.00 pour les membres ordinaires ou associés et à \$8.00 pour les étudiants, laquelle donne droit aux quatre numéros du Bulletin et aux deux numéros de la revue Philosophiques.

En conséquence de quoi, les nouvelles formules d'adhésion pour 1976-77 seront envoyées aux membres lors de la campagne de recrutement en septembre et octobre de cette année.

Le prix de la S.P.Q.

L'Assemblée générale du 2 novembre 1975, sur recommandation de l'atelier "Recherche et publication", avait adopté le principe d'un prix de la S.P.Q. visant à encourager la production québécoise en matière de philosophie. A la suite de quoi, le Bureau de direction et le Conseil d'administration préparèrent un document de travail pour préciser les modalités d'attribution de ce prix. Ce document, qui a d'ailleurs été publié dans la dernière livraison du Bulletin, fut soumis à l'Assemblée générale du 14 mai 1976. A cette occasion, c'est le principe même du prix qui fut remis en question : il fut proposé de renverser la décision du 2 novembre et par conséquent de ne pas mettre sur pied le prix de la S.P.Q. On sait cependant qu'une assemblée ne peut, en stricte procédure, revenir sur une proposition déjà adoptée, sans qu'un avis de motion à cet effet soit envoyé à l'avance à tous les membres de l'Assemblée. La proposition ayant été par conséquent jugée irrecevable, l'Assemblée vota le dépôt sur la table de toute la question du prix jusqu'à la prochaine réunion (mai 1977), et les adversaires du prix s'engagèrent à faire parvenir à l'avance à tous les membres de la S.P.Q. un avis de motion proposant le renversement de la décision du 2 novembre. La question n'est donc pas encore réglée et l'on y reviendra l'année prochaine.

LE BUREAU DE DIRECTION : QUI EST

RESPONSABLE DE QUOI?

Lors de sa première réunion, le 1er juin 1976, le nouveau bureau de direction de la S.P.Q. a procédé à une répartition interne des responsabilités que nous communiquons ici aux membres de façon à ce qu'ils puissent savoir qui contacter à propos de chaque sujet particulier.

M. Raymond Brouillet, président, est particulièrement responsable de la bonne marche de la S.P.Q. dans son ensemble. Plus spécialement:

- il convoque et préside les réunions du Bureau de direction et du Conseil d'administration;
- il assure les contacts avec les responsables régionaux;
- il assure les contacts avec l'équipe de rédaction de la revue Philosophiques;
- il est responsable des recherches de subvention (s'il y a lieu).

M. Robert Nadeau, premier vice-président, est particulièrement responsable :

- de tout ce qui concerne le recrutement des membres;
- de l'organisation du colloque "Philosophie et psychologie" qui se tiendra à l'automne.

M. Claude Paraccio, deuxième vice-président, est particulièrement responsable :

- du Bulletin dont il a été nommé directeur à partir de septembre 1976;
- des contacts avec les départements universitaires de philosophie;
- des contacts avec l'archiviste et l'archiviste-adjoint.

Mme Louise Marcil-Lacoste, secrétaire, est directement responsable de la bonne marche du secrétariat, et plus spécialement :

- de l'accueil des nouveaux membres;
- de la correspondance courante;
- des contacts avec les media d'information.

M. Yvan Cloutier, secrétaire-adjoint, est particulièrement responsable :

- de dresser les procès-verbaux des réunions du Bureau de direction et du Conseil d'administration;
- d'assurer les contacts avec les cégeps;
- du dossier ouvert par l'Assemblée générale de novembre 1975 sur les droits d'édition au Québec.

M. Georges Legault, trésorier, est directement responsable des finances de la S.P.Q. et plus particulièrement :

- de la mise à jour des états financiers;
- de la mise à jour continuelle du fichier des membres;

- du dossier ouvert par l'Assemblée générale de novembre 1975 sur la recherche interdisciplinaire.

Précisons en outre que, lors de la même réunion :

- M. Claude Gagnon, du cégep Ecouard-Montpetit, a été nommé archiviste de la S.P.Q.;
- M. Marc Chabot, du cégep Garneau, a été nommé archiviste-adjoint;
- M. Paul-André Quintin, de l'Université du Québec à Trois-Rivières, a été nommé, sur recommandation du département de philosophie de l'UQTR, responsable de la section philosophie du congrès de l'ACFAS 1977 (IVe congrès de la S.P.Q.)

LA PHILOSOPHIE ET LE REPERTOIRE DES
PERIODIQUES DU QUEBEC

N.D.L.R. Nous publions ici une correspondance entre M. Claude Panaccio, vice-président de la S.P.Q. et M. Jean-Rémi Brault, conservateur en chef de la Bibliothèque Nationale du Québec. Cette correspondance fait suite à une résolution de l'Assemblée générale de la S.P.Q. qui protestait contre l'image donnée de la philosophie dans le Répertoire des périodiques du Québec publié en 1974 par la Bibliothèque Nationale du Québec. La réponse - détaillée - de M. Brault apporte sur la question quelques éclaircissements intéressants et annonce en même temps la nouvelle politique de la Bibliothèque Nationale concernant les répertoires de périodiques québécois.

Trois-Rivières, le 22 juin 1976.

Monsieur Jean-Rémi Brault
Coordonnateur des Services Techniques
Bibliothèque Nationale du Québec
Ministère des Affaires Culturelles
1700 rue Saint-Denis
Montréal.

Monsieur le coordonnateur,

L'Assemblée générale de la Société de Philosophie du Québec, tenue le 2 novembre 1975, avait adopté à la majorité des voix une proposition qui concerne directement les services que vous dirigez mais qui, par suite d'une erreur technique, ne vous a pas encore été communiquée.

La présente a donc pour but de rectifier cette omission et de vous aviser que :

- 1) La Société de Philosophie du Québec (S.P.Q.), réunie en assemblée générale, proteste énergiquement contre l'image qui se trouve donnée de la philosophie dans le Répertoire des périodiques du Québec (1974);
- 2) la S.P.Q. demande qu'un correctif soit apporté au répertoire pour la Section Philosophie et que ce correctif soit envoyé à ceux qui ont déjà reçu le répertoire.

L'Assemblée générale a voulu dénoncer par là la double déformation imposée à l'image de la philosophie au Québec par votre Répertoire.

- D'une part, on y trouve associées à la philosophie les choses les plus étranges et les plus farfelues depuis l'"horoscope sexuel" jusqu'à l'"hebdomadaire de l'actualité mystérieuse"; même pour les besoins techniques d'une classification bibliothéconomique, il nous paraît abusif de considérer les sciences occultes comme relevant de la philosophie, surtout lorsqu'il s'agit de refléter la "vie même d'un peuple"... ou d'une discipline!
- D'autre part, le Répertoire omet de mentionner certains des principaux périodiques de philosophie publiés au Québec : Dialogue, Philosophiques, le Bulletin de la Société de Philosophie du Québec par exemple; si le caractère récent de ces deux dernières publications (1974 dans les deux cas) peut à la rigueur excuser leur omission, on n'en espère pas moins une prompte mise à jour du Répertoire à ce chapitre; et d'ailleurs l'alibi ne vaut pas pour la revue Dialogue, organe officiel depuis plus de dix ans de l'Association Canadienne de Philosophie (dont le siège social est à Montréal).

Vous comprendrez, monsieur le coordonnateur, que l'intervention de la S.P.Q. en cette matière ne vise pas à chicaner sur des détails, mais à corriger l'impression désastreuse que pourrait donner de la philosophie au Québec la lecture de ce Répertoire, dont on s'accorde par ailleurs à reconnaître l'utilité, voire la nécessité.

Veuillez agréer, cher monsieur, l'expression de mes sentiments les plus distingués.

CLAUDE PANACCIO, vice-président

Département de philosophie
Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500
Trois-Rivières
G9A 5H7

Le 30 juin 1976.

Monsieur Claude Panaccio, vice-président
Société de philosophie
Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500
Trois-Rivières, Qué.

Monsieur le vice-président,

J'accuse réception de votre lettre du 22 juin dernier, au sujet du Répertoire des périodiques du Québec, publié en 1974 par la Bibliothèque nationale du Québec. Je vous remercie de l'intérêt que la Société de philosophie du Québec porte à l'institution que je dirige.

Pour faire suite à votre lettre, vous me permettrez de faire les commentaires suivants qui, j'espère à l'avance, répondront à vos interrogations et, j'espère aussi, seront pris en bonne part :

1. Je prends bonne note de la protestation énergique "contre l'image qui se trouve donnée de la philosophie dans le Répertoire des périodiques du Québec". Une semblable protestation m'est déjà venue de d'autres organismes qui oeuvrent dans le même domaine de la philosophie ou dans des domaines connexes, comme la psychologie.
2. Vous me demandez qu'"un correctif soit apporté au répertoire pour la section philosophie et que ce correctif soit envoyé à ceux qui ont déjà reçu le répertoire". Je regrette de devoir vous dire qu'une telle action n'est pas possible pour les raisons, d'ailleurs, que vous comprendrez dans la suite de cette lettre.
3. Je partage tout à fait le jugement que vous portez sur la cohabitation de choses étranges et farfelues, comme l'horoscope sexuel, l'hebdomadaire de l'actualité mystérieuse, d'une part, et des revues de haute teneur scientifique, en philosophie ou en psychologie, d'autre part. Je suis obligé de vous dire que nous n'avons pas inventé les schémas de classification à la Bibliothèque nationale du Québec. Nous suivons intégralement, rigoureusement et scrupuleusement les schémas de classification qui sont en usage dans presque toutes les bibliothèques du monde. Le schéma que nous suivons est celui élaboré par The Library of Congress à Washington. C'est celui qui, à peu près, est utilisé dans toutes les bibliothèques à travers le monde entier et, en particulier, dans toutes les bibliothèques du Canada et dans toutes les grandes bibliothèques du Québec.

C'est pourquoi, si vos observations sont justes, je dois tout de même vous dire que cet aspect farfelu se retrouve dans toutes les bibliothèques. Et je me retrouve hélas! dans cette obligation pénible d'appliquer un schéma avec lequel je ne me sens pas toujours d'accord. Les remarques que vous faites - remarquez bien - sont vraies dans le domaine qui vous est propre, mais je pourrais vous citer plusieurs dizaines d'autres cas où les mêmes observations seraient aussi valables. C'est le cas en psychologie, c'est le cas en mathématiques, c'est le cas dans le domaine des beaux-arts, c'est le cas en technologie, etc. Tous les bibliothécaires, depuis des décennies, ont réclamé la révision de ce schéma de classification en tenant compte de l'évolution des sciences et de leurs spécialisations.

Mais ce sont des évolutions qui se font lentement et nous préférons vivre avec un schéma imparfait que de faire cavalier seul dans le monde de la bibliothéconomie. Je vous prie de remarquer également que la Bibliothèque nationale du Québec participant, comme l'Université du Québec à Trois-Rivières et comme la plupart des grandes bibliothèques du Québec et du Canada, à des réseaux de coopération internationaux et informatisés, nous devons scrupuleusement respecter des schémas de classification et de codification internationaux. Nous marginaliser équivaudrait à vous isoler et, dans le monde des bibliothèques comme dans bien d'autres, cela ne devient plus possible.

4. Je prends bonne note, cela va de soi, des oublis qui auraient été faits. Mais je vous prie de remarquer que ce répertoire n'était pas un répertoire de toutes les publications québécoises. Il était un répertoire de ce qui avait déjà été traité scientifiquement et bibliographiquement à la Bibliothèque nationale du Québec. Il était prévu qu nous publierions autant de tomes qu'il serait nécessaire.
5. Compte tenu des remarques que vous me faites et des remarques que d'autres organismes m'ont faites sur la même publication, compte tenu aussi de notre propre critique du document, nous avons décidé de poser les actions suivantes, dont je suis heureux de vous communiquer la teneur. A cause des nombreuses erreurs qui ont été relevées dans ce premier tome, nous avons décidé de ne pas présenter de corrections à ce premier tome. Nous avons également décidé de ne lui donner ni deuxième, ni troisième tome. Nous avons plutôt décidé de reprendre le travail et de le publier sous le titre de "Catalogue des périodiques québécois conservés à la Bibliothèque nationale du Québec". Ce catalogue sera alphabétique, ce qui nous évitera, évidemment, les désaccords que vous me signalez, avec raison, et ce qui nous évitera aussi de nombreux autres ennuis dont je me dispense de faire la nomenclature.

Ce catalogue sera complété par trois index : un index regroupant dans un seul ordre alphabétique les entrées secondaires (aux collectivités auteurs et aux titres si nécessaire) et les renvois appropriés; un

index toponymique donnant accès aux revues et surtout aux journaux généraux pour lesquels nous n'utilisons pas de vedettes-matières. Un accès sera ainsi donné à ce type de publication par le lieu d'édition et par la région géographique couverte. Un index-sujets sera rédigé selon la méthode des vedettes-matières et permettra à tous les chercheurs de se retrouver rapidement. Au niveau de cet index sujets, nous utiliserons donc deux accès : outre les vedettes-matières qui donnent accès aux sujets précis tels qu'on les retrouve au catalogue des vedettes-matières, nous utiliserons aussi des sujets plus généraux afin de regrouper tous les journaux ou toutes les revues traitant d'un même sujet général et portant sur une même discipline. Le cadre de ces sujets généraux sera tiré des Tables de classification de la Library of Congress, au niveau des rubriques générales ou au niveau des rubriques intermédiaires, selon les besoins.

En terme d'échéance, je peux vous assurer que ce catalogue des périodiques québécois sera réalisé en trois étapes : la première contiendra la collection des revues québécoises et elle sera publiée en 1978; la seconde étape répertoriera la collection des journaux québécois et nous prévoyons que ce travail sera terminé en 1980; enfin, une troisième étape permettra de regrouper les journaux et les revues québécois sur microfilms et pourra être publiée en 1981. Je peux vous assurer que nous avons d'ores et déjà tout mis en oeuvre pour que cet échéancier soit scrupuleusement respecté. Nous voulons cette fois, présenter un travail scientifique qui devienne un outil indispensable à tous les chercheurs québécois et qui évite à la fois les lacunes qui nous ont été signalées et les controverses qu'il a suscitées.

J'espère, monsieur le vice-président, que ces renseignements vous seront utiles. Je vous prie de ne pas hésiter à communiquer avec moi pour tout renseignement subséquent et je vous prie d'agréer, outre mon entière collaboration, l'expression de mes sentiments distingués.

Jean-Rémi Brault
Conservateur en chef

NOUVELLES DE LA COORDINATION PROVINCIALE
DE LA PHILOSOPHIE

Lors de sa réunion annuelle des 27 et 28 mai dernier, le comité de la coordination provinciale en philosophie (pour l'enseignement au niveau des cégeps) a élu les officiers suivants pour l'année 1976-77 :

Coordonnateur provincial : M. Alain Lallier (Trois-Rivières)

Coordonnateur substitut : M. Gérard Normandeau (Outaouais)

Autres membres du sous-comité de la coordination :

- Mme Josiane Ayoub (Vieux-Montréal)
- M. Rolland Bélanger (Bois-de-Boulogne)
- M. Yves de Callières (Victoriaville)
- M. Gilles Pariseau (Outaouais)
- M. Patrick Roy (Jonquière)

Le comité de coordination s'est principalement penché cette année sur les points suivants :

- Prise de position à l'égard du Rapport Nadeau : on trouvera plus loin dans ce Bulletin le texte officiel de cette prise de position.
- Préparation d'un nouveau plan-cadre provincial pour l'enseignement de la philosophie au cégep : une hypothèse de renouvellement fut à ce propos soumise au comité de coordination lors de la réunion des 27 et 28 mai derniers; cette hypothèse, dont le principe fut accepté vise à remplacer la séquence actuelle par quatre cours obligatoires, dont chacun couvrirait un champ formant un tout, (par ex. la connaissance et ses instruments, l'homme et l'univers, l'homme et la société, valeurs et idéologies); il reviendrait à chaque département de construire un cours obligatoire dans chacun des quatre champs. Le sous-comité de la coordination a reçu pour l'année qui vient le mandat de "procéder à la rédaction finale du plan-cadre des cours communs et obligatoires, ainsi que des cours optionnels", sur la base de cette hypothèse et des discussions qui l'ont entourée au cours de la réunion.
- L'élaboration d'un guide pédagogique pour l'enseignement de la philosophie au cégep; à ce chapitre, le sous-comité a reçu le mandat de publier dans l'année qui vient un "Dossier de la coordination" sur les expériences pédagogiques réalisées dans les différents collèges.

PUBLICATIONS RECENTES

Cette chronique vise à signaler les récentes parutions en philosophie au Québec, ainsi que des ouvrages publiés ailleurs par des philosophes québécois.

BOUCHER, Yvon, De la vacuité de l'expérience littéraire. Essai de simulation de nihilisme intégral. Montréal. Cercle du Livre de France, 1975.

COSSETTE, André, Humanisme et bibliothèques : essai sur la philosophie de la bibliothéconomie, Montréal, ASTED, 1976. (Coll. Documentation en diagonale).

DUNLEAVY, A.M. et al. Humanities and General Education, Vanier College report, Montreal, Vanier College, 1974, (accompagné d'une traduction par P. Gauthier : Le programme d'humanités et l'éducation générale)

HAUPT, Georges et al. Les marxistes et la question nationale 1848-1914, Etudes et textes, Montréal, Ed. l'Étincelle, 1974.

LEVASSEUR, Roger et al. L'Homme en mouvement. Le sport, le jeu, la fête. Sociologie-Philosophie-Théologie, Montréal, Fides, 1976. (Coll. Héritage et projet no 17. Articles de Roger Levasseur, Eric Volant, Michel Bellefleur, Fernand Couturier, Jean-Claude Petit, Jean Martucci, Maurice Boutin et Edmond Robillard).

MONIERE, Denis et VACHET, André, Les idéologies au Québec, préf. de Jean-Rémi Brault, Montréal, Bibliothèque nationale du Québec, 1976. (Bibliographie des études sur les idéologies au Québec).

MONTPETIT, Raymond. Comment parler de la littérature, Montréal, HMH, 1976. (Les cahiers du Québec, collection Philosophie).

MOREAU, André, Riens sexologiques, Montréal, Editions jovialistes, 1975.

MORIN, Serge et SKALNIK, Pavel. La minorité silencieuse : une conscience non-verbale, Moncton, Université de Moncton, 1976.

PARADIS, André et al. Bibliographie sur la préhistoire de la psychiatrie canadienne au dix-neuvième siècle. Montréal-Trois-Rivières, Université du Québec à Montréal et à Trois-Rivières, Départements de philosophie, 1976. (coll. Recherches et théories).

Rapport de la coordination provinciale de la philosophie 1975-76, Chicoutimi, 1976.

REBOUL, Olivier. L'élan humain, ou l'éducation selon Alain, préf. de Jean Chateau, Montréal, P.U.M., 1974.

- RENAUD, Laurent et al. Cahier méthodologique, par un groupe de professeurs de philosophie du Collège de Maisonneuve, Montréal, Collège d'enseignement général et professionnel de Maisonneuve, 1974 (coll. Documents pédagogiques).
- SAVARY, Claude. Bibliographie sur l'idéologie, deuxième édition, revue et augmentée, Montréal-Trois-Rivières, Université du Québec à Montréal et à Trois-Rivières, Départements de philosophie, 1976 (coll. Recherches et théories, 1ère éd.: 1975).
- VOLANT, Eric. Le jeu des affranchis, confrontation Marcuse-Moltmann, Montréal, Fides, 1976 (coll. Héritage et projet, no 18).
- WOJCIECHOWSKI, Jerzy A., (ed). Conceptual Basis of the Classification of knowledge. Les fondements de la classification des savoirs. Proceedings of the Ottawa Conference 1971. Actes du colloque d'Ottawa 1971, Munich, Verlag Dokumentation, 1974.

DU COTE DES REVUES

Cahiers de recherche éthique

Comme le titre l'indique, il s'agit plutôt d'une série de cahiers que d'une revue proprement dite. La parution par conséquent ne sera pas nécessairement liée à une périodicité stricte. Le comité de direction est composé de MM. Rodrigue Bélanger (président), René DesRosiers (secrétaire), Guy-M. Bertrand et Michel Despland; et le siège de la rédaction se trouve à l'Université du Québec à Rimouski (300, des Ursulines, Rimouski, Qué. B5L 3A1). L'édition est assurée par la maison Fides de Montréal.

Les objectifs de ces cahiers sont explicités de la façon suivante :

"Les cahiers de recherche éthique (CRE) ont pour but de regrouper en une série de publications continues, l'information et la documentation, la recherche et les applications, les analyses et les synthèses qui se font jour autour de nous et qui peuvent nous permettre une meilleure approche des problèmes d'ordre moral ou éthique. Ces cahiers veulent servir de moyens d'expression et d'échange pour tous ceux qu'intéressent les valeurs dans l'ordre des principes comme dans celui de la pratique".

Le premier numéro s'intitule Problèmes et méthodes (Montréal, Fides, 1976) et regroupe les articles suivants : R. Bélanger, Présentation; J. Grand'Maison, Priorités actuelles; C. Quiviger, Une morale collective à inventer; P. Fortin, Une méthodologie du sens; J.A. Prades, Une forme d'éthique; P. Fortin, Pour une éthique québécoise; Y. Ferland, Ethique et objectivité; M. Despland, Le choc des morales.

Le second numéro, Le développement moral (Montréal, Fides, 1976) réunit les textes suivants : R. Bélanger, Présentation; J.-M. Samson, L'éthique, l'éducation et le développement du jugement moral; G.-M. Bertrand, Principes ou postulats d'un enseignement moral?; A. Caron, Pertinence dans les écoles du Québec d'un programme de sciences morales; A. Bédard, Formation morale : un parallélisme intégré; J. Grand'Maison, Sur l'importance d'une éthique collective.

Le troisième numéro consacré à la morale sexuelle vient de paraître: nous en reparlerons dans la prochaine livraison du Bulletin.

Critère.

La revue Critère, en collaboration avec le collège Ahuntsic, a tenu du 4 au 6 juin dernier au Centre d'Art du Mont Orford, un vaste colloque interdisciplinaire sur le thème de la santé. Les principaux textes pré-

sentés lors de ce colloque sont (ou seront) publiés dans trois numéros de la revue (nos 13,14,15). Les deux premiers numéros de cette série sont déjà parus, le troisième ne saurait tarder.

Nous présentons ici le sommaire du no 13 (La Santé, I, Montréal, 1976) et nous reviendrons à l'occasion de la prochaine livraison sur celui du no 14.

Liminaire : Pour un nouveau contrat médical; Y. Martin, Du traitement de la maladie à la promotion de la santé : les conversions nécessaires; L. Laforest, La prévention au Québec : une priorité oubliée; F. Ouellette, Notes sur la santé; J. Proulx, Santé, sens et salut; J. Dufresne, L'interaction médicamenteuse; Y. Vobecky, La prévention : mythe ou réalité; C. Fish, L'apprenti-médecin; H-P. Vincent, l'Homme contemporain selon René Dubos; J. Dufresne, Journal d'un marcheur; C. Gagnon, Médecine, alchimie et pèlerinages; M. Préclaire, Retrouver la santé en passant par Paracelse; R. Nadeau, Michel Foucault ou le dévoilement impitoyable; M. Tolosa, Marcel Proust, "ce cher malade"; A. Léonard, Littérature et équilibre psycho-physique; P. Berthiaume, Le XVIII^e siècle : la lumière et l'ombre; P. Gilliland, L'espérance de vie; H. Laberge-Dufresne, La Vallée des Immortels; R.A. Lacerte, Le Valdor de Liège.

Ce numéro publie en outre des entrevues avec MM. A.L. Cochrane, Maurice Jobin, M.D. et Philippe Ariès.

Nous apprenons officieusement que la revue Critère aurait l'intention de répéter l'expérience d'un colloque interdisciplinaire, cette fois à Montréal et sur le thème "La Ville".

Dialogue.

Sommaire du vol. XV, no 1 (mars 1976) : D. Braybrooke, The Insoluble Problem of the Social Contract; J.H. Sobel, "Utility Maximizers in Iterated Prisoner's Dilemmas; P.S. Ardal, Promises and Reliance; M. Bédard, L'Akrasia chez Aristote ou l'échec de l'éducation morale; Y. Lafrance, La Critique de la philosophie de l'Etat de Hegel par K. Marx; D. Pereboom, La mort de Dieu dans la philosophie moderne. Plus un certain nombre de "Discussions", "Etudes critiques" et "Comptes rendus".

Sommaire du vol. XV, no 2 (juin 1976) : J.C. Bigelou, Meaning and Evidence; D. Odegard, Knowledge and Reflexivity; J.A. Barker, The Fallacy of Begging the Question; L. Brisson, Sémantique de la métaphore. Plus un certain nombre de "Discussions", "Etudes critiques" et "Comptes rendus".

Phi Zéro

Sommaire du vol. 4, no 2 (mars 1976), consacré à Nietzsche : P. Valois, On peut lire les textes nietzschéens mais on ne peut les interpréter;

J. Grondin, Essai sur l'évolution de la pensée de Nietzsche; C. Murin, Nietzsche-problème; A. Mineau, Philosophie de l'affirmation; N. Beaudoin, Sur le Grand Midi; F. Giroux, La femme selon Nietzsche; G. Laprade, Sur la trace problématique de la force, la forme et le sens: de Nietzsche à Deleuze; L. Brisson, la métaphore généralisée; P. Bellehumeur, Le Surhomme. Traduction d'un texte d'Ortega Y Gasset; R. Houde, Nietzsche subalterne.

DOCUMENT

Le texte qui suit, préparé d'abord par M. Jacques Ouellet, coordonnateur provincial de la philosophie, avait été adopté dans sa version définitive par le sous-comité de la coordination lors de sa réunion du 24 octobre 1975. Il fut présenté par M. Ouellet au congrès spécial de la S.P.Q. ("La situation institutionnelle de la philosophie au Québec") le 1er novembre suivant. Depuis lors, il a été entériné par le comité provincial de la coordination de la philosophie (pour les cégeps) au cours de sa réunion des 27 et 28 mai 1976. Il représente donc la position officielle de la coordination sur le rapport Le Collège, mieux connu sous l'appellation de "Rapport Nadeau". Il fut également publié dans le Rapport de la coordination provinciale de la philosophie 1975-76 (p. 80-92).

PLACE ET RÔLE DE LA PHILOSOPHIE AU
COLLEGIAT. POSITION OFFICIELLE DE LA
COORDINATION SUR LE RAPPORT "LE COLLEGE".

La coordination provinciale de l'enseignement de la philosophie, dans son rapport d'activités pour l'année 1973-74, publiait son Mémoire sur la place de la philosophie dans l'enseignement collégial en même temps que sa réponse au Conseil du Patronat sur la formation générale au collégial.

Le Mémoire exposait les vues de la coordination sur la triple question de l'utilité de la philosophie, de la diversité des pratiques d'enseignement de la philosophie, et de la spécificité de cet enseignement face aux autres disciplines. Quant à la Réponse au Conseil du Patronat, elle dénonçait déjà, avant la lettre, l'impact des revendications du Patronat sur les orientations futures du Rapport Nadeau et sur le modèle éducatif sous-jacent à ses demandes.

Pas de place pour une fonction critique dans l'école.

Dans les documents préliminaires à la rédaction finale du Rapport Nadeau, la coordination notait déjà l'absence de "fonction" critique dans les finalités de l'école telle que définie et l'insuffisance d'une formation professionnelle-fondamentale sur mesure au collégial.

Une école au service de la fonction de travail.

Confrontée à la version officielle et définitive du Rapport Nadeau, la coordination provinciale de la philosophie, en vertu même de la place occupée par cet enseignement dans les programmes actuels, de sa responsabilité particulière d'assurer conjointement avec d'autres disciplines la formation générale, s'inquiète des lacunes d'une école qui servirait exclusivement les exigences de la fonction sociale réduite à la capacité de fournir un travail rentable.

Valoriser la fonction culturelle de l'école.

Cet exposé veut montrer la place particulière et indispensable de la réflexion philosophique au collégial, et, rendre justice à ce que le Rapport Le Collège qualifie hâtivement d'activités marginales au chapitre de la Formation fondamentale. Du même coup, nous entendons montrer qu'on ne corrige pas les déficiences et les lacunes de la formation générale, pourtant jugée nécessaire, par une formation dite fondamentale. L'incohérence des activités dénoncée par le Rapport Nadeau n'est telle qu'en vertu d'une formation désormais exclusivement centrée sur la satisfaction des besoins de la profession ou des attentes universitaires.

Fonction humaniste de l'école.

A une conception utilitaire de l'école, impropre à satisfaire à long terme les besoins profonds de la personne, nous opposons une conception critique et humaniste de l'école. L'école au service exclusif de la fonction relève d'une idéologie que les auteurs du rapport paraissent avoir assez peu examinée. L'école, à notre avis, ne vise pas seulement à satisfaire les besoins de la profession ou à réduire la personne à un rôle. C'est donc dire que la nécessité de préparer l'individu à une fonction de travail ne justifie aucunement la "mise en veilleuse" des impératifs d'une formation intégrale de la personne. L'école a non seulement pour objectif fondamental de former l'intelligence technique d'automates au service de la société, mais de préparer à la vie en général : une multiplicité de rôles et de fonctions qui n'entrent pas dans le cadre du savoir technique requis par la profession.

L'école au service des besoins des étudiants ou des besoins de la profession?

Le rapport soutient que l'étudiant, de 16 à 19 ans, est en situation d'adulte. A cet âge, "le jeune, y lit-on, parvient à un degré de maturité psychologique et sociale qui exige que les études aient une relation avec son avenir, avec la fonction qu'il désire exercer dans la société"(1). Les besoins des étudiants se réduisent donc à ceux de la fonction pour ne pas dire à ceux de la profession. Pour le Conseil Supérieur, en effet, "toute formation post-secondaire est professionnelle en ce sens très large de préparation à une fonction sociale, de préparation à l'exercice d'un rôle dans la société". (2) Désormais, enjoint le rapport, "c'est à travers des études professionnelles, orientées, que la personne se formera, qu'elle acquerra sa formation fondamentale". (3) Enfin, nous dit-on, "c'est à l'intérieur même de la concentration que s'acquiert au post-secondaire la formation générale". (4) Les étudiants du collégial sont, ajoute-t-on, "intellectuellement, psychologiquement mûrs pour une formation que seul permet une concentration de l'esprit". (5) Il faut percevoir ici le lien qui unit fonctionnellement le savoir technique, la fonction sociale, la formation fondamentale. La seule formation qui soit, en effet, concevable est celle qu'autorise une conception fonctionnelle de l'école.

Mission culturelle de l'école.

Le Rapport Parent, quant à lui, mettait de l'avant l'idée "qu'un enseignement assez fortement spécialisé peut s'harmoniser avec une formation générale adaptée aux temps modernes". (6) Si la motivation à l'étude, l'intérêt profond de l'étudiant se trouvaient renforcés du fait de l'orientation centrale donnée à ses études par le biais de la concentration, il avait "également besoin, selon l'esprit de ce rapport, de garder contact avec d'autres univers de connaissances pour ne pas restreindre prématurément son champ de vision". (7) Le Rapport Parent, de toute évidence,

voulait tout autant satisfaire aux exigences de la vie qu'à celles de la fonction. Maintenant, sept ans après, les auteurs du Rapport Nadeau affirment que : "L'expérience a démontré qu'un éventail de disciplines, que des initiatives diverses, que des activités marginales à une orientation centrale n'éveillent plus l'intérêt profond à un certain moment du développement de la personne". (8) Qu'est-ce à dire sinon qu'au post-secondaire les besoins et intérêts de l'étudiant se confondent avec ceux de la profession. L'école, c'est la question qui vient immédiatement à l'esprit, a-t-elle pour mission d'ouvrir ou de fermer l'esprit? D'élargir ou de restreindre les possibilités de développement? De libérer ou de rendre esclave? En quoi l'acquisition d'une maturité intellectuelle suffisante à la poursuite d'études spécialisées est-elle contradictoire avec la nécessité de donner un sens aux diverses connaissances et à sa propre existence? En vérité, la maturation véritable de l'esprit, l'éveil de la conscience claire et libre, la formation de l'esprit critique, l'épanouissement de l'être total, constituent un ensemble de données marginales dans la formation telle que voulue par le Rapport Nadeau. Le Rapport Nadeau fait d'une carence culturelle qui est un mal, la condition de développement de l'école.

La formation fondamentale : une panacée.

Pourtant, le rapport a bien identifié le malaise de la formation post-secondaire : "l'absence de rigueur dans la pensée et la méthode de travail, la faiblesse du sens critique, la pauvreté de la langue, la disparition d'une conscience historique". (9) Le C.S.E. maintient par ailleurs que : "Il y a, pour presque tous, la nécessité d'assurer cette formation générale, surtout au niveau où se situe le collège parmi les institutions post-secondaires". (1) Toutefois il propose un correctif pour le moins paradoxal : la formation fondamentale. La formation fondamentale est un des concepts-clés de tout le rapport. La formation au collégial, en effet, est dite fondamentale "parce qu'elle s'attache, dans l'acquisition du savoir, aux principes directeurs, aux concepts de base, à la démarche propre de cette discipline". (11) Immédiatement après, on ajoute : "La formation post-secondaire est professionnelle, mais elle vise la transformation de l'être à travers la maîtrise d'une technique, d'une discipline, d'un champ du savoir". (12) Le rapport poursuit dans la même veine un peu plus loin et affirme que : "à travers l'acquisition de ce savoir, elle se préoccupe de vigueur de pensée, de sens critique, de méthode de travail, de conscience historique; elle vise à la maîtrise des principes, de la démarche propre aux disciplines, des concepts de base et des lois qui permettent de saisir l'essentiel d'un savoir, de le situer dans une culture". (13)

Un modèle étriqué de formation.

Cependant, c'est sur la base des exemples donnés qu'il nous faut saisir la portée de cette formation, sa nature et ses limites. Elle porte en effet sur le fondamental dans un savoir, le fondamental dans

une profession ou une technique. C'est, soit dit en passant, le voeu de toute formation que de s'attacher d'abord au fondamental. Mais appeler d'un même nom le fondamental dans une profession et le fondamental dans toute formation, est une source d'ambiguïté susceptible de camoufler un modèle étriqué de formation. C'est confondre la propédeutique générale et particulière d'un programme avec la formation générale. Le rapport exemplifie ce fait lorsqu'il dit textuellement ceci : "Peu importe qu'on ait étudié 200 ou 50 pages d'électricité, l'essentiel est de comprendre ce qu'elle est". (14) L'exemple est on ne peut plus clair : du moment où il a compris l'essentiel dans un savoir donné, l'étudiant est en possession d'une formation générale.

Une caricature de formation générale.

En réalité, le rapport caricature le sens donné aux mots "formation générale" quand il leur substitue ceux de formation fondamentale. "Le Conseil Supérieur, a-t-on l'audace d'écrire par ailleurs, n'entend pas avoir résolu complètement le très difficile problème de la formation générale ou fondamentale. La recherche et la consultation l'incitent nettement à prendre, cependant, l'orientation proposée". (15) Le problème de la formation générale n'est donc pas résolu pour autant qu'on le simplifie et la difficulté reste entière d'assurer une place et un contenu à cette formation. Au malade, on ne propose pas de remède spécifique, mais on demande d'oublier son mal : de se concentrer sur autre chose. Pourtant le Rapport n'ignore pas, puisqu'il les mentionne, les correctifs suggérés : "Formation d'une pensée personnelle, du sens des valeurs; l'acquisition d'une méthode et d'attitudes critiques qui permettent à l'homme de mieux se situer dans la culture ambiante, de mieux comprendre; d'une maîtrise du savoir qui permette ensuite une grande mobilité". (16) Or, il existe un savoir, un type de savoir où cette tâche est prise au sérieux : la philosophie. Qu'on n'ait pas fait sa place à un enseignement qui se propose précisément pour tâche de réaliser les objectifs mentionnés ci-dessus apparaît un parti-pris délibéré.

Absence de finalités éducatives autres que professionnelles.

La formation générale est jugée déficiente, et "inadéquate la préparation que donne le collège par son enseignement général". (17) Pour pallier à cet état de chose, on ne propose rien de plus que l'élimination du programme de tout ce qui ne correspond pas aux intérêts de la profession. "Notre proposition de programme, souligne-t-on avec une certaine fierté, corrige l'une des plus sérieuses déficiences inhérentes au système d'enseignement collégial actuel : l'incohérence des activités" ... (18) "les activités, s'empresse-t-on d'ajouter, n'ont de sens dans ce nouveau programme, que dans la mesure où elles s'achèment vers des objectifs identifiés. En ce sens le cours obligatoire au sens traditionnel n'existe plus. Toutefois, dans la majorité des programmes du post-secondaire, on retrouvera des objectifs qui rejoignent les préoccupations de

l'enseignement de la philosophie et du français". (19) Ce qui décide maintenant de la pertinence ou de la cohérence des activités à l'intérieur d'un programme n'est pas leur rapport ou leur apport à des finalités éducatives, mais leur utilité dans une formation spécialisée. Le concept à la base et le moyen privilégié de la réorientation de l'enseignement post-secondaire est le programme et ce programme est tout au service du rôle et de la fonction. (20)

Disparition de la formation générale.

Si pour les auteurs du programme "il n'y a pas d'idée-école, dans le ciel de Platon, sur laquelle doit se modeler nos écoles", (21) il y a bien cependant un modèle, l'enseignement modulaire ou par programme. Ce modèle éducatif, est-il besoin de le dire, a d'abord été conçu pour satisfaire les besoins d'une clientèle universitaire. L'université, nous insistons sur ce fait, est avant tout le lieu de la spécialisation. Ce modèle s'adapte très bien également au cas d'une formation technique ou spécialisée. L'orientation délibérément professionnelle donnée au rapport et le modèle proposé rendent difficile, sinon impossible, la formation générale telle qu'on pourrait encore la penser. Ainsi le fait d'être en accord ou non avec les orientations proposées ne changerait rien à la situation des études post-secondaires dans la mesure où on entérinerait le modèle suggéré. Car la mise en place de la structure modulaire entraînerait par définition la disparition des cours communs et obligatoires et conséquemment l'idée même d'assurer par ces cours une formation générale. La structure actuelle, par le biais des cours communs et complémentaires, permet d'assurer pour tous une formation générale. Le Conseil Supérieur de l'Enseignement aurait pu envisager une solution intermédiaire : garder leur place à des cours communs mieux orientés, mieux adaptés. A l'ouverture de la formation actuelle on a préféré le cloisonnement des programmes.

Pourtant, contre les excès de la spécialisation ou de la concentration des études, la philosophie offre, par le biais de quatre cours communs et obligatoires, un antidote indispensable. Avec une naïveté assez étonnante, on semble croire qu'il suffit d'assigner aux programmes des objectifs qui rejoindraient ceux de la philosophie et du français pour que ces disciplines trouvent automatiquement leur place dans les programmes.

Rôle de la philosophie au post-secondaire.

L'enseignement de la philosophie au post-secondaire n'a pas été institué pour répondre aux demandes intellectuelles, psychologiques et sociales du marché du travail, mais pour satisfaire à des besoins spécifiques de la formation de tout adulte. L'école ne doit pas seulement se contenter comme dit le Rapport Parent, "de préparer chacun à gagner sa

vie par un travail utile, mais aussi à assumer intelligemment ses responsabilités". (22) Pour ce faire on ne peut négliger ni refuser de donner à chacun une solide formation générale. Le Rapport du Conseil Supérieur de l'Education restreint le fondamental au savoir de la profession, ignore volontairement le plan d'universalité où se situe la philosophie. La grande mobilité des occupations dans l'industrie exige, nous dit le Rapport Parent, un niveau élevé de formation générale. D'autre part, nous voyons s'accroître sans cesse la part du temps passé hors du travail. Ces deux facteurs combinés rendent nécessaire et impérieuse l'initiation à la démarche philosophique. Que ce soit pour permettre le recyclage ou pour rendre l'individu apte à s'insérer dans le monde des réalités et des idées, la formation proposée est insuffisante. En réduisant le champ des recyclages au domaine connexe à la profession, ou en rétrécissant les ouvertures de l'esprit au secteur de la fonction seule, l'école s'abâtardise. L'école doit former toute la personne et contribuer à faire de chacun un homme à part entière, capable aussi bien de remplir une fonction que d'exercer son humanité.

Pour l'étudiant placé en "situation d'adulte", dont la vie ne s'arrête ni au rôle, ni à la fonction spécifique de sa profession, la philosophie offre l'occasion unique de réfléchir méthodiquement sur les raisons de la vie, de l'être et des choses, de poser les questions fondamentales; de se situer dans le monde et la société; d'apprendre à justifier ses préférences et ses valeurs d'une manière critique et systématique. Même dans la perspective d'une école dont la fonction principale est de servir au mieux la profession et dont les critères sont la rentabilité maximale des activités éducatives, la philosophie a sa raison d'être.

La philosophie selon le rapport Parent.

Dans l'esprit du Rapport Parent, "La philosophie habitue à réfléchir avec rigueur et précision sur les questions fondamentales qui se posent à l'esprit humain... saisissant l'étudiant au terme de ses études... elle l'aide à percevoir le sens général de ses diverses connaissances et de sa propre existence... habitué à réfléchir, à réexaminer les problèmes, l'étudiant cèdera moins que d'autres aux propagandes, aux mouvements collectifs irraisonnés; saura se situer lui-même dans le monde, dans la société, saura préférer une chose à une autre... Celui qui réfléchit méthodiquement reste une personne autonome, désire que l'intelligence domine les forces matérielles qui font de plus en plus pression sur les existences... La philosophie donne les raisons de la vie, de l'être et des choses. Le plan d'universalité où se situe la philosophie aide la personne à voir sa vraie place dans le monde des réalités et des idées et répond ainsi à l'une de ses inquiétudes et à l'un des besoins les plus profonds". (23)

Graves déficiences du Rapport Le Collège.

Cette pédagogie qui rend impraticable l'initiation philosophique n'a pas fait l'objet d'une analyse sérieuse. De plus elle s'appuie sur des postulats d'une psychologie discutable doublée d'une sociologie naïve. Cela a de quoi surprendre. En outre, l'absence d'un bilan sérieux, nous interdit d'apporter notre caution à un rapport qui ne tient pas suffisamment compte de données éducatives fondamentales. Non seulement il est irréaliste de prétendre assurer la formation générale par la formation dite fondamentale, mais encore utopique de croire qu'à long terme la formation proposée sera au profit de la société et de la personne. C'est dégrader l'enseignement que de taire les idéaux et les valeurs qui doivent animer tout projet éducatif. Si l'éducation générale est déficiente et présente des lacunes, la faute n'est pas à imputer aux disciplines chargées de l'assurer ou au manque de netteté dans leurs objectifs, mais bien aux conditions mêmes de cet enseignement. Une meilleure attention portée à ce fait et une connaissance plus approfondie de l'acte éducatif dans sa pratique, auraient révélé les raisons des lacunes et des déficiences.

Conclusion.

Selon le Mémoire présenté au C.S.E. par la coordination provinciale de philosophie, la formation générale consiste dans l'acquisition de certains mécanismes intellectuels transférables, indépendants en tant que tels de tout contexte particulier de connaissance et de toute pratique professionnelle particulière, mécanismes qui permettent à l'étudiant de mieux analyser et de mieux évaluer sa propre situation dans l'institution sociale et culturelle. C'est bien ainsi que la formation générale peut contribuer à donner une certaine autonomie critique face aux sollicitations de la culture environnante. Dans le cas de la formation fondamentale, telle qu'envisagée par le Rapport Nadeau, le savoir demeure par trop enfermé dans le cadre d'une spécialisation pour être réutilisé ou servir à d'autres fins. Alors que la philosophie, en confrontant les différents discours qui quotidiennement assaillent l'étudiant, en dégagant les mécanismes impliqués dans tout type de savoir, permet de percevoir la ressemblance des procédés, leurs différences et leurs limites. Il est plus que douteux que cela puisse se faire à l'intérieur du programme. Toutefois l'enseignement de la philosophie ne se borne pas à cet aspect: par la confrontation des différents savoirs, il veut développer la capacité à penser de façon autonome, à se situer dans une culture et une société donnée, à agir au nom de valeurs, etc... C'est-à-dire permettre à l'étudiant de contrôler les divers outils intellectuels d'apprentissage, de comprendre formellement le sens de ce qu'on étudie, d'interpréter et de critiquer les différentes pratiques discursives, d'avoir une pensée fondée en sens et un agir basé sur des valeurs. L'éventail de quatre cours communs, dont l'intention fondamentale est de situer l'étudiant dans le monde des réalités et des idées, va au delà des préoccupations

éminemment pragmatistes du Rapport Nadeau et de son utilitarisme étroit. Le morcellement de la culture et de la personne commencent à l'école. Cette double exigence: "unité de la culture, universalité de la personne" (24) doit servir de fondement à l'éducation générale désormais nécessaire à tous, affirmait hier le Rapport Parent. Cette nécessité de la formation générale et sa double exigence ont été la première incomprise, la seconde mutilée. L'absence d'esprit critique est une des constances du Rapport.

REFERENCES

- (1) Cf.: Rapport Le Collège, juillet 1975, page 12.
- (2) Cf.: Rapport Le Collège, juillet 1975, page 27.
- (3) Cf.: Rapport Le Collège, juillet 1975, page 29.
- (4) Cf.: Rapport Le Collège, juillet 1975, page 37.
- (5) Cf.: Rapport Le Collège, juillet 1975, page 36.
- (6) Cf.: Rapport Parent, tome II, article 15.
- (7) Cf.: Rapport Parent, tome II, article 261.
- (8) Cf.: Rapport Le Collège, juillet 1975, page 37.
- (9) Cf.: Rapport Le Collège, juillet 1975, page 34.
- (10) Cf.: Rapport Le Collège, juillet 1975, page 34.
- (11) Cf.: Rapport Le Collège, juillet 1975, page 37.
- (12) Cf.: Rapport Le Collège, juillet 1975, page 51.
- (13) Cf.: Rapport Le Collège, juillet 1975, page 51.
- (14) Cf.: Rapport Le Collège, juillet 1975, page 37.
- (15) Cf.: Rapport Le Collège, juillet 1975, page 39.
- (16) Cf.: Rapport Le Collège, juillet 1975, page 34.
- (17) Cf.: Rapport Le Collège, juillet 1975, page 34.
- (18) Cf.: Rapport Le Collège, juillet 1975, page 81.
- (19) Cf.: Rapport Le Collège, juillet 1975, page 81.
- (20) Cf.: Rapport Le Collège, juillet 1975, page 53.
- (21) Cf.: Rapport Le Collège, juillet 1975, page 1.
- (22) Cf.: Rapport Parent, tome I, article 118.
- (23) Cf.: Rapport Parent, tome III, article 922-930.
- (24) Cf.: Rapport Parent, tome II, page 13.

CONTRIBUTION

RECHERCHE ET IDENTIFICATION DES BESOINS ETUDIANTS

I

Dans l'enseignement de la philosophie il est un point qu'il est essentiel de reconnaître dès le début, c'est l'importance de formuler un objectif pédagogique précis qui orientera l'enseignant dans sa démarche pratique, lui qui doit savoir où il veut aller, comment s'y diriger et par quelles étapes il atteindra son but. Cette "exigence de conscience", c'est le sens des responsabilités d'un éducateur qui veut perfectionner et valoriser son action dans un domaine où il n'est pas toujours souhaitable d'improviser.

Pour l'enseignant, le point de départ de ce processus est une identification des valeurs qui sous-tendent toute sa démarche pédagogique: valeur de la personne humaine inscrite dans le respect de l'autre, valeur de la relation interpersonnelle, valeur accordée aux moyens mis en oeuvre pour atteindre l'objectif, etc... Il ne s'agit pas de faire de la pédagogie à l'aveuglette mais de se pencher sur l'essence même de cette action. Remarquer la spécificité de l'enseignement de la philosophie, c'est y voir toute la richesse d'une relation interpersonnelle valorisant au maximum la participation de l'étudiant.

Il nous apparaît évident que l'étudiant a un rôle très important à jouer, mais à peine cette constatation énoncée nous voyons surgir le problème : comment aider l'étudiant à jouer son rôle alors qu'il semble s'en désintéresser et même dans de nombreux cas, ne pas avoir conscience qu'un rôle lui est assigné? A partir de ces éléments on peut se demander si toute la structure de l'enseignement, à la fois l'infrastructure générale et le cadre d'un cours particulier entrave l'application de la relation, ou si c'est la matière elle-même qui est remise en cause. Je me suis intéressée à ce problème et je vous livre quelques observations et quelques conclusions que j'ai tenté de formuler.

L'étudiant, qui est un être en formation, a des besoins propres. La question que je me suis posée est la suivante: peut-on rechercher et identifier les véritables besoins étudiants afin de formuler des objectifs pédagogiques et philosophiques plus valables et plus efficaces?

Pour répondre à cette question, il me semblait indispensable de consulter les étudiants eux-mêmes; c'est donc sans aucune prétention scientifique que j'ai choisi la formule du "questionnaire". En plus de faciliter l'articulation de ma réflexion sur des faits solides et vérifiables, cette méthode m'a permis de recevoir des réponses honnêtes, intéressantes et "questionnantes". Je vous fais part très brièvement de quelques résultats particulièrement significatifs, en espérant qu'ils pourront vous servir de la même façon qu'ils m'ont été utiles.

II

A l'origine de l'expérience il n'était question que d'un unique questionnaire qui devait mettre l'accent sur la perception des étudiants vis-à-vis de l'enseignement en général et de l'enseignement de la philosophie en particulier, de leur situation face à cette "structure" et de leur capacité et volonté d'engagement¹.

Cependant certaines contradictions patentes et l'obligation d'éclaircir le problème m'ont obligée à prolonger l'expérience; c'est alors que je me suis servie de la méthode Delphi pour favoriser l'apparition de consensus sur les besoins étudiants. J'ai suivi la méthodologie générale du test Delphi tout en intervenant dans son processus normal d'évolution; la méthode est celle-ci: un questionnaire général est envoyé à certaines personnes; après compilation des résultats, on refait un questionnaire visant à faire préciser les réponses reçues. Cette méthode vise ainsi à formuler des consensus et à faciliter l'élaboration de synthèses en recherchant la formulation des valeurs préférentielles. L'utilisation courante ne permet donc pas une intervention directe.

J'ai mis au point un second questionnaire qui reprenait les thèmes généraux énoncés à la suite du questionnaire initial et demandait l'indication de consensus; cependant, à cause de certaines particularités d'application, j'établissais un troisième questionnaire, plus critique, qui visait à provoquer la réaction et la réflexion des étudiants sur les conclusions générales du premier questionnaire, présentées sous la forme de contradictions assez vives mettant en cause l'étudiant lui-même.

Le premier questionnaire insistait sur la relation professeur-étudiants. Il essayait de faire préciser aux étudiants, à travers leurs propres expériences valorisantes ou non, quelles exigences ils émettent vis-à-vis de la personne qu'ils retrouvent chaque semaine et dont le rôle est de les instruire sur un sujet précis. Ce questionnaire visait à percevoir la façon dont les étudiants s'engagent dans l'éducation, ou refusent de s'y engager, pour tenter de cerner la nature de ce malaise, qui semble généralisé, et qui prend la forme de l'indifférence polie allant quelquefois jusqu'à l'agressivité.

Dans ce premier questionnaire, les questions étaient volontairement très ouvertes de façon à avoir une bonne idée du degré de conscience qu'avaient les étudiants de leur rôle dans l'éducation. Par exemple, voici quelques questions tirées de cette première série: tentez de préciser vos besoins en tant qu'étudiant; quelle est, selon vous, le but général de la philosophie? quel est le but d'un cours de philosophie? qu'attendez-vous d'un cours de philosophie? qu'est-ce qu'un professeur? etc... La variété des réponses ne révélant aucun consensus majeur ne simplifiait pas l'expérience; pourtant les résultats recueillis semblaient s'articuler autour de deux axes de comportement et de compréhension des étudiants: le premier axe marque la relation "activité-passivité". En effet, les étudiants valorisent un comportement actif, aussi bien à l'intérieur du cadre théorique du cours que dans leur relation avec le professeur, alors qu'effectivement ils regrettent de jouer une sorte de "démission" de leur rôle actif. L'autre axe

de comportement est du même mode que le précédent, sauf qu'il intègre les données de "long et court terme" en regard de l'identification des besoins et des objectifs. Les étudiants conçoivent à "long terme" certains de leurs besoins, mais ils perçoivent la solution de leur situation pratique dans une perspective à "court terme", celle-ci leur semblant satisfaisante en autant que des besoins immédiatement identifiables soient comblés.

Quelques exemples pour illustrer cette position : à la question : quel est le but de l'enseignement que vous recevez? les réponses les plus généralement nommées sont: donner une éducation et une culture générales, une formation spécialisée pour le marché du travail, avoir un DEC. A la question : que devrait-il être?, on note une nette demande en faveur d'un enseignement spécialisé dont le résultat plus "palpable" et immédiat est évidemment jugé plus valorisant et gratifiant. A la question : qu'attendez-vous d'un cours de philosophie?, l'élément le plus recherché est la discussion pour ce qu'elle peut apporter dans l'immédiat. Les besoins sont généralement identifiables en fonction d'un manque à combler. Les étudiants ont peu la notion de globalité en éducation, chaque matière leur semble distincte, séparée des autres et auto-suffisante. Quelques paradoxes sont de plus ressortis très clairement et ont été identifiés avec les axes de comportement déjà cités; certains de ces comportements sensibilisent au problème des modes d'apprentissage, les étudiants ayant tendance à privilégier les méthodes qui répondent à leur façon particulière d'apprendre.

C'est en regard de cet apprentissage et d'un certain mode de comportement que s'éclaire la relation professeur-étudiants; les étudiants expriment la passivité et le professeur l'activité. Par exemple, l'étudiant recherche les comportements actifs mais en situation d'agir il attend que le professeur l'intéresse, le motive. Il découle de cette constatation que le professeur est perçu comme le responsable direct de tout l'apport humain et actif de la relation.

Après avoir mis les étudiants en face de quelques paradoxes suscités par leurs réponses, le second questionnaire voulait provoquer des réactions d'où pourraient émerger des consensus précis en regard des exigences particulières des étudiants face au cours de philosophie, et face à leur perception des différents modes d'apprentissage privilégiés. Le second questionnaire avait une forme plus particulière et directe; par exemple: qu'est-ce qu'un étudiant? en philosophie, parmi les choses que vous avez apprises, laquelle vous a le plus frappé? si vous aviez quelque chose à changer et à garder au cours de philosophie, qu'est-ce que ça serait? si vous aviez le choix entre un professeur compétent et un professeur sympathique, lequel choisiriez-vous? complétez la phrase: à la fin de mes cours de philosophie, je serai satisfait si...? Formulé ainsi le second questionnaire a facilité l'apparition de ces consensus touchant l'essence de l'éducation et de la philosophie. C'est à travers les considérations de "long terme" et de "court terme" relatives au deuxième axe de comporte-

ment étudiant qu'apparaît ce nouvel élément d'une grande importance.

L'enseignement est valorisé comme acquis de connaissances, s'échelonnant sur une plus ou moins longue période de temps. Il est intéressant de noter que l'un des principaux besoins étudiants est celui de se sentir "impliqué" dans et par cette connaissance, avec la volonté de produire quelque chose; c'est alors une recherche de personnalisation qui donne un sens à l'enseignement qui perçoit l'étudiant comme une personne, justifiant ainsi la réflexion selon laquelle moins l'étudiant est anonyme et plus il est en situation de produire.

Il apparaît manifeste que l'étudiant, pour s'exprimer, doit avoir l'impression qu'il progresse personnellement, et il semble justifié de penser qu'un meilleur contact humain avec le professeur peut ajouter à cette démarche. Toutefois il est important de noter que la recherche et la demande de l'étudiant sont fonction d'un objectif "cognitif", en regard d'une assimilation de connaissances générales, sans trop se soucier du facteur affectif. La considération suivante précise le consensus qui s'est établi autour d'une question du second questionnaire; cette question était de savoir quel type de professeur est le plus apprécié: compétent ou sympathique. Une nette majorité a porté son choix sur un professeur compétent, certains ajoutant même que s'il est compétent il a des chances d'être aussi sympathique, ne négligeant pas le côté affectif.

Il est justifiable de penser que l'enseignement doit répondre à ce besoin et présenter une matière solide. A cet égard il est significatif de noter que la philosophie est considérée comme un moment privilégié dans cette recherche de personnalisation, un essai d'analyse personnelle et globale du vécu et une étape dans la prise de conscience. Le cours de philosophie se présente, ou devrait se présenter, comme un instrument de facilitation de la réflexion. L'étudiant trouve au cours de philosophie le moyen de combler son besoin de réflexion, de s'appropriier tout ce qu'il découvre, et de l'intégrer dans une compréhension totale. Il tente de synthétiser les deux objectifs, affectif et cognitif, en insistant sur une compréhension du monde grâce à la réflexion philosophique, et sur la recherche de son identité comme être humain situé dans ce monde.

Le professeur, facilitateur d'une telle démarche, est considéré presque unanimement comme une personne-ressource, un guide, à la fois parce qu'il est celui qui a le plus de connaissances (donc valorisation de l'aspect cognitif) et parce qu'affectivement il est celui qui doit faciliter l'apprentissage. Les étudiants personnalisent le professeur en insistant sur sa valeur morale et sur ses connaissances techniques.

Les étudiants qui ont eu des relations valorisantes avec un ou plusieurs professeurs insistent sur le fait que le point fondamental de cette expérience fut celui de la réciprocité. L'étudiant, dans une relation d'égalité avec le professeur, éprouve l'impression qu'il peut donner sa mesure et progresser. L'objectif d'une relation qui serait satisfaisante est à la fois d'ordre affectif, si l'étudiant est considéré et traité comme une personne humaine, et d'ordre cognitif s'il se produit un échange d'idées, de

connaissances.

Si nous établissons une liste des consensus établis, nous voyons se dégager la double prédominance des objectifs affectifs et cognitifs en rapport avec la valorisation du comportement actif de l'étudiant dans son ouverture d'esprit et la fonction de son attitude au cours. Les méthodes d'apprentissage et leur degré de satisfaction sont en général fonction de l'apport cognitif qui s'en dégage. Au plan cognitif, l'étudiant valorise l'acquisition de connaissances; au plan affectif, par contre, l'apprentissage privilégié est celui qui présente un résultat plus concret; paradoxalement le véritable produit de l'enseignement ne se dégage que lentement et exige une longue fréquentation des connaissances humaines. L'étudiant valorise un comportement actif ou passif qui le satisfait, la satisfaction venant du désir d'apprendre par des méthodes différentes et du degré d'intensité des connaissances acquises et de leur application au vécu. La difficulté dans l'élaboration d'un projet de cours, tenant compte du bon fonctionnement souhaité, sera certainement d'équilibrer ces diverses tendances et de choisir des moyens qui tenteront de les rendre productives. C'est dans un tel contexte qu'on peut constater l'ambiguïté de l'enseignement de la philosophie.

Le troisième questionnaire présentait des contradictions majeures qui se dégageaient des réponses reçues aux deux premiers et invitait les étudiants à y réagir; par exemple: l'étudiant semble rechercher les comportements actifs au cours, mais attend que ce soit le professeur qui le motive, l'intéresse. Malgré le fait que les étudiants souhaitent la réciprocité, l'échange, l'unique responsabilité de leur relation avec le professeur est donnée à celui-ci qui doit rendre son cours intéressant à la suite de quoi les étudiants consentiront à travailler. L'étudiant demande un travail libre, sans structures imposées, cependant si le professeur se remet en question en cours de route ou si son cours n'est pas ou peu structuré cela est considéré comme une marque de faiblesse et on le juge. Dans la relation qu'il établit avec son professeur, l'étudiant se perçoit comme celui qui reçoit (passivité) et le professeur comme celui qui donne (activité). Tout en demeurant passif, il réclame une relation enrichissante qui ne pourra l'être que si la réciprocité joue et que les rôles se précisent. La difficulté d'un tel renversement des attitudes entraîne souvent une réelle incompréhension.

Face à ces contradictions, et tout en les reconnaissant pour vraies, les étudiants ont réagi. Première réaction de défense: les raisons du comportement passif se retrouvent dès le cours primaire où une telle attitude était "normale". Au secondaire, cette tendance se développe surtout lorsqu'on l'oblige à absorber une énorme quantité de matière. Au collégial, on lui demande tout à coup de changer complètement de mentalité, d'être actif, de choisir, de donner son opinion, de là naît la difficulté. Quant au rôle du professeur, l'étudiant le situe par rapport à son propre manque de motivation personnelle: il en vient à considérer le professeur comme la personne "forte" sur laquelle s'appuyer; il faut donc que celui-ci motive l'élève en rendant son cours intéressant, en étant même un ami, et en lais-

sant à l'étudiant une plus grande liberté tout en essayant de le comprendre. Le rôle du professeur est de faciliter un effort de créativité.

La fonction de l'étudiant est d'être là pour apprendre et le professeur doit lui enseigner car il a les connaissances nécessaires, d'où inégalité de départ, cependant il faut que ce professeur soit sympathique et compétent pour aider les étudiants. Il doit faciliter leur apprentissage et leur faire prendre conscience de leur rôle. Il lui faut donner à ceux-ci une méthode de travail, provoquer l'échange d'idées, laisser une très grande liberté de choix stimulant le sens des responsabilités. Les étudiants insistent sur la réciprocité et sont prêts à reconnaître qu'il y va de la responsabilité et de la participation de tous qu'un cours soit productif; d'où la nécessité de remettre en question les rôles respectifs..

Le résultat compilé des trois questionnaires et les réflexions pertinentes qu'ils ont provoquées prouve que cette recherche avait sa raison d'être; de plus il est remarquable de constater combien les étudiants ont été intéressés par cette méthode d'investigation. Il faut aussi noter leur honnêteté à jouer le jeu du questionnaire et, dans bien des cas, leur empressement à en connaître les résultats. Quoique peu rigoureuse, mon utilisation de la méthode Delphi répondait à un besoin d'instrumentation solide pour rejoindre les individus directement concernés par la pédagogie de la philosophie et ainsi éviter de trop grandes abstractions dans un domaine aux nombreuses implications concrètes. Le but était aussi d'engager une réflexion convenable sur ces questions.

A partir de ces éléments, il est bon de dégager une réflexion critique sur tout le domaine de l'enseignement de la philosophie en fonction directe des besoins des étudiants. Le seul débat sur l'orientation de l'enseignement de la philosophie alimente de nombreuses polémiques.

III

A l'analyse des questionnaires, il ressort que les étudiants expriment leurs besoins en fonction d'objectifs cognitifs. La démarche cognitive, saisie comme acte particulier de connaître, stimule leur apprentissage pédagogique. L'étudiant recherche une valorisation de soi par la connaissance, le savoir "positif". Cet objectif cognitif peut englober plusieurs actes particuliers de connaissance tels: analyse de notions, histoire de la pensée, méthode de connaissance, découverte de soi, recherche des valeurs, etc... Il est intéressant de noter que chez les étudiants des cours spécialisés, en particulier, la philosophie parce qu'elle représente le haut lieu du savoir, est valorisée.

Le propre de l'enseignement de la philosophie sera peut-être de fournir aux étudiants les instruments susceptibles de les faire accéder à cette forme de réflexion particulière et de les aider à vivre dans la réalité quotidienne par un total effort de prise de conscience.

Que la philosophie soit considérée comme une activité scientifique dont les objets propres seraient appropriés par les autres sciences ou considérée comme une continuité historique de problèmes généraux la faisant une, il faut néanmoins qu'elle s'inscrive dans une démarche pédagogique adéquate et intégrée aux besoins des étudiants. Qu'on l'enseigne pour les valeurs qu'elle véhicule ou pour les divers types de grilles d'analyse du présent qu'elle propose, il faut que son contenu réponde aux besoins des étudiants qui la recherchent comme un moyen de s'analyser eux-mêmes en tant que personnes ayant des constituants propres et des rapports spécifiques à eux-mêmes et à autrui. Devant cette complexité, l'objectif pédagogique doit tenir compte des modes d'apprentissage propres aux étudiants.

Les réponses aux questionnaires ont semblé démontrer qu'un des problèmes concernant l'enseignement de la philosophie, se situe dans les rapports entre l'information et la formation en regard des objectifs pédagogiques et en fonction de la structuration même des cours.

Lorsque l'information constitue l'objectif pédagogique principal, le rôle du professeur est de dispenser le savoir, la formation apparaissant alors comme un élément secondaire; l'activité philosophique devient ainsi une formation technique de type scientifique où se trouve privilégiée une culture savante.

Si la formation est considérée comme l'objectif fondamental, il devient moins important de donner un bagage considérable de connaissances; le but poursuivi est alors de faire de la formation philosophique une méthode de réflexion qu'il faut permettre à l'étudiant d'acquérir. En réponse aux besoins des étudiants, adopter l'une ou l'autre de ces positions requiert l'utilisation d'une instrumentation spécifique qui structure le contenu des cours ainsi que leur forme.

Le processus d'apprentissage repose sur l'activité personnelle de l'étudiant et lui permet de développer ses facultés mentales: ce sont ses besoins qui constituent les ressorts de tout apprentissage; cependant la réussite ou l'échec d'un apprentissage peut quelquefois dépendre des qualités humaines d'un professeur. Une des conditions d'efficacité de la relation professeur-étudiants est le dialogue.

L'étudiant formule, à travers sa démarche pédagogique, des objectifs cognitifs privilégiant l'information, l'acquis de connaissances; toutefois cette attitude ayant été démontrée par les réponses recueillies, l'effort du professeur est de dispenser cette information philosophique en essayant d'y ajouter un élément formatif. C'est dans ce type de relation que se présente la perception générale du problème de l'enseignement de la philosophie.

L'étudiant se perçoit comme quelqu'un qui veut comprendre, qui veut acquérir des connaissances (comme culture générale et pour un travail spécialisé) et qui cherche à développer sa personnalité; en même temps il

perçoit le professeur comme une personne-ressource qui a plus de connaissances et qui enseigne ce qu'il a déjà appris.

Dans cette relation dialogante² se distingue le rapport entre les objectifs cognitifs et l'information donnée à travers une structure spécifique de cours. Ce rapport est clairement explicité dans l'expression des besoins étudiants.

C'est aussi à travers l'expression de ces mêmes besoins que l'on découvre un aspect "affectif", facteur à intégrer au problème initial de la relation, et qui permet de la cerner; le besoin "affectif" rejoint l'aspect formatif. L'étudiant exprime son besoin de contact humain et sa volonté de participation en même temps qu'il demande au professeur de l'orienter et d'être le facilitateur du dialogue permettant l'échange.

Ici s'exprime le second niveau de la relation dialogante; une fois engagée la réalisation de l'objectif cognitif, satisfaisant un certain apprentissage, il se précise une demande sur le plan affectif rejoignant le facteur formatif introduit par le professeur. Dans la structure du cours il faudrait tenir compte de la double exigence des objectifs cognitifs visant l'information la plus substantielle possible, et l'élément affectif touchant à l'humain et à sa formation. C'est dans le dialogue que s'assimilent ces deux composantes de la pédagogie.

L'enseignement est la transmission d'un savoir particulier, mais son aboutissement se trouve au-delà du savoir proprement dit, et son sens est dans ce qui ne s'enseigne pas, mais qui est pourtant donné à travers ce qui s'enseigne.

Sans le savoir, les objectifs pédagogiques ne peuvent pas être réalisés et certains besoins ne peuvent pas être satisfaits. L'information ou savoir positif répond au besoin de comprendre, elle est un des facteurs de l'évolution de l'étudiant; l'autre facteur étant l'aspect formatif de la relation à un niveau plus affectif. C'est là que le professeur retrouve le sens global de sa tâche.

La perception du rôle du professeur par l'étudiant représente un élément-clé dans la structuration et le bon fonctionnement d'un cours; c'est alors le groupe "professeur-étudiants" qui est engagé dans une démarche d'apprentissage où les rôles changent; de distributeur d'information, le professeur deviendra peu à peu agent de formation.

Tel est donc le problème de la structure des cours afin de tenir compte d'une évolution "globale": Il faut rechercher une nouvelle formule répondant aux objectifs cognitifs et qui laisse place à l'échange humain, à la formation des étudiants selon la nature propre de l'enseignement de la philosophie.

Quelle que soit l'option choisie comme démarche pédagogique, l'enseignant aura à définir ses facteurs³: l'étudiant qui est le sujet de l'éducation et sa raison d'être, le professeur qui est l'agent du changement

et du progrès à obtenir, l'objectif délimité à atteindre, les moyens à utiliser pour y parvenir et le degré d'apprentissage visé.

Pour faire une utilisation rationnelle des méthodes pédagogiques, il faut tenir compte des rapports étroits entre le projet philosophique et les instruments et démarches spécifiques à y appliquer, les objectifs doivent être clairs et précis, répondre aux besoins des étudiants et être proportionnés à ceux-ci.

Pour l'enseignement de la philosophie, il est donc important, comme première démarche, d'identifier et de structurer un objectif philosophique selon le sens et la vocation que l'on accorde à la philosophie. Ensuite il faut des instruments d'application adéquats qui fonctionnent suivant un objectif pédagogique strict; celui-ci sera précisé grâce à l'intervention de la recherche et l'analyse des différents modes d'apprentissage.

Ceci n'est qu'une brève tentative pour cerner un problème pédagogique fondamental qui touche le rôle du professeur et le sens profond de l'enseignement de la philosophie. A chacun de répondre selon sa propre vision.

Suzanne LeBeau
Conservatoire Lassalle

- (1) Les questionnaires ont été proposés à une cinquantaine d'étudiants du cours Collégial I. Ces étudiants viennent de collèges privés, sont âgés de 17 à 21 ans avec une égale proportion de filles et de garçons, et suivent un cours spécialisé. Tous avaient un semestre et un cours de philosophie complétés. Il semble, malgré tout, que leurs réactions soient assez représentatives des attitudes généralement rencontrées.
- (2) Sur cette question, voir : Lacharité, N. "Calliclès parmi nous : essai sur les limites de la pédagogie socratique" in Lamonde, Y., Historiographie de la philosophie au Québec 1053-1971, Montréal, Hurtubise HMH, 1972, p. 197-223.
- (3) Cf. Collin, C. et Osana Z., L'Enseignement de la philosophie, Laval, Institut de recherches didactiques de Laval inc., 1974, p. 19 et ss.



DIRECTIVES POUR LA PRESENTATION D'UN MANUSCRIT AU BULLETIN

1. Les manuscrits doivent être dactylographiés à double interligne, sur du papier standard de 8 1/2 x 11", en laissant, à gauche, une marge de 1".
2. Le titre de l'article doit être écrit en lettres majuscules.
3. Le nom de l'auteur et sa fonction, s'il y a lieu, doivent être placés sous le titre de l'article.
4. Les notes de l'article doivent être reportées à la fin de l'article et suivre une numérotation continue.
5. L'auteur doit envoyer au bulletin deux copies de son texte.
6. Tout article reçu par le bulletin est soumis au comité de rédaction qui a autorité pour l'accepter ou le refuser.
7. La décision du comité de rédaction est communiquée à l'auteur par le directeur du bulletin. Dans le cas de refus de l'article, le directeur doit informer l'auteur des raisons de ce refus.
8. Les droits de traduction et reproduction des articles publiés sont réservés à la revue.
9. Les manuscrits doivent être envoyés à Claude Panaccio, département de philosophie, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières, Qué. G9A 5E2.



