

## SOMMAIRE

---

**Éditorial**

Isabelle Rivard  
Page 3

**Parutions récentes**

André Duhamel  
Page 5

**Arguments en faveur de  
l'étude du texte  
philosophique**

Pierre Després  
Page 6

**Pourquoi faire lire les  
textes des philosophes**

Pierre Chicoine  
Page 9

**L'enseignement de la phi-  
losophie moderne au collé-  
gial**

Harold Descheneaux  
Page 12

**Pourquoi étudier la philoso-  
phie du droit?**

Bjarne Melkevik  
Page 16

**• CHRONIQUE:****Pour une nouvelle phi-  
losophie française: Luc  
Ferry**

Sébastien Charles  
Page 20

**Formulaire d'adhésion**

Page 24



Nouredine Mouelhi  
président

Paul Dumouchel  
vice-président

Alain Voizard  
secrétaire

Claude St-Jean  
trésorier

François Lepage  
resp. des communications

Isabelle Rivard  
Directrice du Bulletin

Daniel Laurier  
dir. Philosophiques

Martin Godon

Jean Laberge  
resp. du Caph

Fabienne Pironet  
resp. affaires universitaires

Richard Riopel  
resp. affaires collégiales

François Dupuis  
resp. affaires étudiantes

COMITÉ DE RÉDACTION DU BULLETIN

Isabelle Rivard  
Directrice  
rivardi@ere.umontreal.ca

Sébastien Charles

CORRECTION  
ET MISE EN PAGE

Thibaud Salé  
thibaud\_salle@lcmn.qc.ca

IMPRESSION

Cégep du Vieux-Montréal

EXPÉDITION

Services de réadaptation l'intégral

## Politique de publication du Bulletin de la SPQ

### BUTS GÉNÉRAUX

En conformité avec l'esprit et les visées de la SPQ, le Bulletin se veut un instrument de liaison, de débat, d'information et de promotion.

### LANGUE DE PUBLICATION

Toute contribution en langue étrangère doit être préalablement traduite dans la langue de publication du Bulletin, soit le français.

### ÉCHÉANCES

En ce qui a trait à la promotion d'événements ponctuels, les dates de tombée sont les suivantes :

- Congrès et événements à caractère national (les congrès de l'ACFAS, de l'ACP et de la SPQ par exemple) : 2 mois avant la date de publication du Bulletin.

- Autre promotion : 1 mois avant la date de publication du Bulletin.

Les dates de publication des numéros réguliers du Bulletin sont les suivantes : mi-février, mi-avril et fin octobre de chaque année.

### RUBRIQUES DU BULLETIN

Tout écrit devrait pouvoir s'insérer sous l'une des rubriques suivantes : La rubrique *Nouvelles* qui contient trois sections : les comptes-rendus d'événements (colloques, lançements, manifestations, conférences, etc.); les nouvelles de la communauté (répertoire, prix honorifique, nomination, décès, etc.); le rapport annuel du président. La *Tribune libre* publie les lettres qui proviennent des lecteurs. La rubrique *Débats* contient quatre sections : l'éditorial, les articles polémiques, les interventions et le droit de réplique. Nous publions également les *Contributions pédagogiques*, des *Dossiers thématiques*, les *Essais et pensées* ainsi que de la *Promotion*.

Si vous désirez collaborer, veuillez nous communiquer vos nom, adresse et numéro de téléphone. Prenez soin d'indiquer sur l'enveloppe que le contenu s'adresse au Bulletin. Notre adresse est :

LE BULLETIN DE LA SOCIÉTÉ DE PHILOSOPHIE DU QUÉBEC  
Case postale 1370  
Place Bonaventure  
Montréal, Québec  
H5A 1H2 514 987 3000, 6712#  
spq@er.uqam.ca  
Adresse URL: <http://www.philo.uqam.ca/spq/info/pq.html>  
ISSN 0701-1385

Isabelle Rivard,

Directrice du *Bulletin de la SPQ*

<rivardi@ere.umontreal.ca>

## Mythe ou réalité?

### Ou de l'étude des textes dans l'enseignement de la philosophie au collégial.

"Que lisiez-vous au temps de votre précédent cours de philosophie?", s'enquiert, pétri de naïveté, le Professeur néophyte en début de trimestre. "Nous ne lisions pas, ne vous en déplaît, de rétorquer l'Étudiant, surpris. Nous discutons, tout au long du cours..."

-Hé! bien, réplique le Professeur, subitement décidé malgré sa surprise dépitée, lisons, maintenant!"

"Ne soyez pas si crédule, mon jeune ami, conseillera plus tard Mentor, le professeur expérimenté. Les étudiants ont la mémoire très courte, et tout comme le docteur Freud enjoignait ses confrères à ne pas donner crédit à tous les dires de leurs patients (souvenez-vous qu'il abandonna sa théorie de la séduction!), je vous prie d'entendre d'une oreille dubitative les "nous n'avons rien lu, rien fait, rien étudié..." de vos élèves. *Lachès, Gorgias, Apologie de Socrate* ou *Lettre à Ménécée*, quels noms étranges aussi vite oubliés que les Clytemnestre et les Chimène de tous les temps! Comment se souvenir de titres aussi barbares et qui choquent leur ouïe délicate flattée d'ordinaire par les Rambo et Armageddon de la grande et glorieuse culture américaine? Alors ils se taisent, ou bien racontent qu'ils n'ont rien fait! Classique."

Mentor a semé le doute chez Professeur. Que penser et qui croire? Où est la vérité, la certitude apodictique? Comment démêler la réalité du souvenir fantasmé de l'Étudiant? Y a-t-il une quelconque méthode vers le dévoilement de l'être-lu (ou de l'avoir-été-lu)?

Sans fable, analogie ni métaphore, la question se pose ainsi: nonobstant devis et programmes, quelle est la réalité de l'enseignement de la philosophie? Nos élèves lisent-ils ou ne lisent-ils pas les textes des philosophes? Le doivent-ils? La question peut sembler vaine: se demande-t-on si les élèves font des problèmes de maths dans leurs cours de maths, ou des expériences de chimie dans leur cours de chimie?

La réalité est que tout professeur de philosophie, ici au Québec, est porteur, qu'il le veuille ou non, du cliché hérité de l'époque de la naissance des cégèps: barbu, chevelu, bref "cool", le prof de philo est un être étrange, sorte d'hybride entre le savant fou et l'adepte de la commune écolo. Ou, pis encore, c'est un ex-ecclesiastique réchappé des séminaires en débandade, et il

continue clandestinement d'enseigner l'Aristote de Thomas d'Aquin, à la manière scholastique des suites de raisonnements syllogistiques. Choisissons notre camp: la rigueur des thomistes, ou l'ouverture à la discussion néo-hippie?

Mais toute rigueur n'est pas dogmatique, ni toute contemporanéité, "relax". Ne peut-on être sérieux et de son temps? C'est-à-dire prodiguer un enseignement honnête, ordonné, clair, intéressant et profond? Un enseignement qui fasse penser? Qui ouvre de nouveaux horizons? "Idéaliste, va!" soupireront les plus sceptiques et les plus blasés. Toutefois, la méthode n'est peut-être pas si utopique qu'il n'en paraît. L'enseignement de la philosophie se transforme au Québec, de gré ou de force, pour ne pas dire de gré et de force depuis les dernières réformes. La nouveauté? La réflexion sur la pertinence de faire lire des textes de philosophie aux étudiants. On est ravi. Même les éditeurs d'ici s'en mêlent et osent publier...

Laissons donc parler, à présent, ceux qui ont réfléchi et observé la chose. En guise d'écho au colloque sur l'enseignement de la philosophie qui s'est tenu en octobre dernier au collège Bois-de-Boulogne et qui a connu un succès certain (plus d'une centaine de participants s'y sont présentés), nous présentons, dans ce numéro du *Bulletin*, un dossier regroupant quelques textes de conférences données à cette occasion. Et remarquons l'accent très net marqué pour le retour à la fréquentation de la philosophie par les textes. Paraphrasant peut-être Husserl et son injonction de retour aux choses elles-mêmes, Pierre Després et Pierre Chicoine, du collège Montmorency, et Harold Descheneaux de Ste-Foy, soutiennent la pertinence de l'accès direct aux textes philosophiques par leur lecture, si ardu et opaques que ceux-ci puissent paraître au premier abord à un étudiant néophyte de nos collèges. Pour ces professeurs et pour bien d'autres sans doute (et on l'espère), difficulté ne rime pas avec impossibilité. Et l'exercice de la lecture de textes complets de philosophie (et non simplement l'étude supervisée de courts extraits) en vaut le coût, car il n'importe pas tant ici de tout saisir, tout comprendre et contrôler que faire l'expérience de se mesurer soi-même à une pensée qui se déploie, et de ce fait apprendre soi-même à penser. Ce qui n'est pas rien, il faut bien en convenir; et qui dépasse largement la simple acquisition encyclopédiques de savoirs qui ne nous parlent pas.

Dans ce même dossier, mais dans un registre différent, Bjarne Melkevik nous livre ses réflexions sur la pertinence et les profits de l'étude de la philosophie du droit à l'intérieur même de la discipline juridique: la philosophie du droit peut-elle encore prétendre au statut de raison "Ordonnatrice", ou bien devrait-elle se limiter au rôle modeste (mais plus authentique et plus réaliste) de réflexion accompagnatrice de l'étude et de la pratique du droit?

Ce numéro vous propose également, comme de coutume, une liste de parutions récentes établie par André Duhamel de l'UQAM.

Soulignons, dans cette liste, la parution du livre de l'un de nos plus fidèles collaborateurs, Sébastien Charles de l'Université d'Ottawa. *Une fin de siècle philosophique* comprend une série

d'entretiens de l'auteur avec les penseurs les plus médiatisés et les plus accessibles de la philosophie française contemporaine, André Comte-Sponville, Marcel Conche, Luc Ferry, Gilles Lipovetsky, Michel Onfray et Clément Rosset. Chaque entretien est accompagné d'une présentation du penseur et de sa pensée par Sébastien Charles, présentations que le *Bulletin* a eu le plaisir de publier une première fois pour la plupart, sauf celle de Ferry, que nous présentons dans ce numéro, et celle de Lipovetsky, que notre prochain numéro vous livrera pour conclure notre incursion dans l'abord d'une "philosophie qui a renoué avec la vie (...) et qui a rétabli le dialogue avec son temps"(1)

### Nouvelles en bref

Que font les philosophes? Le Grand Prix du livre de Montréal a été remporté cette année par Gaétan Soucy, professeur de philosophie au collège Édouard-Montpetit de Longueuil, pour son deuxième roman *L'Acquittement*. Gaétan Soucy avait publié, en 1994, *L'immaculée conception*, et vient de faire paraître un troisième roman, *La petite fille qui aimait trop les allumettes*.

Où est la philosophie? En plus de leur lieu traditionnel, les classes de nos Collèges et Universités, elle se trouve aussi, et de plus en plus, dans les cafés. Mimétisme d'après le modèle français? Qu'importe! S'inspirer d'autrui n'est pas une raison suffisante pour crier à l'inauthenticité! Depuis la venue du regretté Marc Sautet lors de la Foire internationale du Livre en Sciences Humaines, à l'automne 1997 à Québec, la pratique du questionnement philosophique dans l'espace public du café a commencé de prendre racine dans la capitale. En effet, le café philosophique qu'il a contribué à implanter se réunit toujours le premier et troisième dimanche de chaque mois, au bistrot Livernois (<http://altern.org/cafephilo/>), sous la supervision d'Antoine Gauthier, qui y reçoit chaque fois entre 35 et 60 personnes. Quant à la ville de Montréal, le café philosophique du Porté Disparu (sur l'avenue du Mont-Royal), plus ancien, tient toujours séance les troisièmes lundis de chaque mois. De plus, la Direction des programmes en Bioéthique, l'Association des étudiants en Bioéthique et la Librairie-Bistrot Olivieri organise des "Café-bioéthique" tout au cours de l'hiver et du printemps. Consultez la publicité en nos pages.

La librairie Olivieri offre désormais un rabais de 15% aux membres de la SPQ lors de l'achat de livres, sur présentation de votre carte de membre. L'adresse? 5219 chemin de la Côte-des-Neiges à Montréal. Tél.: (514) 739-3639. Si vous n'habitez pas à proximité, le vaste choix de livres spécialisés justifie le détour. Nous remercions notre responsable du recrutement, Sylviane Charles de l'Université d'Ottawa, à qui nous devons cette bonne idée et sa réalisation.

Notre prochain numéro vous présentera le programme du prochain colloque de la SPQ dans le cadre des congrès de l'ACFAS, qui se tiendra à Ottawa cette année. En attendant de plus précises nouvelles, nous vous informons de la tenue du colloque "Corps humain et sciences, les enjeux philosophiques", les 10 et 11 mai 1999. Consultez nos pages.

## COLLOQUE

Corps humain et Science  
les enjeux philosophiques

Congrès de l'ACFAS  
Université d'Ottawa  
10 et 11 mai 1999



Les sciences biologiques et médicales parient encore sur un corps-machine, un corps-organisme ou un corps-instrument. Leur discours est traversé par la logique scientifique. Qu'est-ce, pour le corps humain, que devenir un objet de science? Le corps de la science est-il encore le corps que j'éprouve comme l'ensemble des pouvoirs que j'ai sur les choses et comme le pouvoir que je suis d'exister concrètement et originalement dans le monde? Quelle éthique pour quel corps?

### Conférenciers invités

Laurent BOVE, Université de Picardie  
Rose GOETZ, Université de Nancy-II  
David LE BRETON, Université de Strasbourg  
Georges VIGARELLO, Université de Paris-V

### Participants

François Auclair, Université d'Ottawa  
Léo-Paul Bordeleau, Université d'Ottawa  
Carol Collier, Université d'Ottawa  
Gabor Csepregi, Collège dominicain d'Ottawa  
Erin McCarthy, Université d'Ottawa  
Colette Quesnel, Université de Montréal  
Pierre Pascual, Université d'Ottawa  
Florence Vinit, Université d'Aix-en-Provence

Renseignements: Léo-Paul Bordeleau  
Tél.: (613) 562-5800, poste 3671  
Fax: (613) 562-5135  
Courriel: [lpborde@aix1.uottawa.ca](mailto:lpborde@aix1.uottawa.ca)

Sébastien Charles  
Tél.: (613) 562-5711  
Courriel: [s1058358@aix1.uottawa.ca](mailto:s1058358@aix1.uottawa.ca)

## Parutions récentes

André Duhamel

duhamel.andre@uqam.ca

- ARGUMENT *Politique, société et histoire* (Québec), vol. 1 no 1 (automne 1998).
- BAUM, Gregory, *Le nationalisme. Perspectives éthiques et religieuses*, Montréal, Bellarmin, 1998.
- BENN, Piers, *Ethics. Fundamentals of Philosophy*, Montréal, McGill/Queen's University Press, 1998 - 223 p.
- BOULIANE, Bruno et Pierre FORTIN, *Le suicide. Interventions et enjeux éthiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1998 - 134 p.
- CADORÉ, Bruno, *L'éthique clinique comme philosophie contextuelle*, Montréal, Fides, 1998 - 62 p.
- CHARLES, Sébastien, *Une fin de siècle philosophique*, Montréal, Liber 1998.
- DANIEL, Jacques, *Nationalité et modernité*, Montréal, Boréal, 1998 - 270 p.
- DUTT, Carsten, *Herméneutique, esthétique, philosophie pratique. Dialogue avec Gadamer* [1993], trad. D. Ipperciel, Montréal, Fides, 1998 - 134 p.
- GAUTHIER, Yvon, *Logique interne. Modèles et applications*, Modulo Éditeurs/Diderot Éditeurs, 1997 - 240 p.
- GOUIN, Jean-Luc <Saturnie@videotron.ca>  
*Hegel ou de la Raison intégrale*. Suivi de:  
*Aimer Penser Mourir. Hegel, Nietzsche, Freud en miroirs*.  
Montréal, Bellarmin, 1999, 225 pages. Préface de Jacques Dufresne. ISBN: 2-89007-883-3
- HAREL, Simon (dir.), *Résonances. Dialogues avec la psychanalyse*, Montréal, Liber, 1998.
- JETTÉ-SOUCY, Nicole, *L'homme tragique. Nature de l'action politique*, Montréal, Liber, 1998 - 198 p.
- LÉTOURNEAU, Alain, *L'herméneutique de Maurice Blondel. Son émergence pendant la crise moderniste*, Montréal, Bellarmin, 1998.
- MONTMINY, Martin, *Les fondements empiriques de la signification*, Montréal, Bellarmin/Paris, Vrin, 1997 - 240 p.
- PAINE, Thomas, *Les droits de l'homme* [1792], présentation de J.-P. Boyer, suivi de "Le Québec à l'heure des révolutions atlantiques", Sillery, Septentrion, 1998 - 456 p.
- SAINT-PIERRE, Mario, *Beauté, bonté et vérité chez Hans Urs von Balthasar*, Québec, Presses de l'Université Laval/Paris, Cerf, 1998 - 374 p.
- TAYLOR, Charles, *Hegel et la société moderne* [1979], trad. P. R. Desrosiers, Québec, Presses de l'Université Laval/Paris, Cerf, 1998 - 184 p.
- THUOT, Jean-François, *La fin de la représentation et les formes contemporaines de la démocratie*, Éditions Nota Bene, 1998.
- VACHER, Laurent-Michel, *La passion du réel. La philosophie devant les sciences*, Montréal, Liber, 1998 - 236 p.
- VAILLANCOURT, P.-L. et M.F. Wagner (dir.), *De la grâce et des vertus*, Montréal/Paris, L'Harmattan, 1998 - 318 p.



## Quelques arguments en faveur de l'étude du texte philosophique

-Pierre Després  
Collège Montmorency

Les questions de didactique de la philosophie que nous allons soulever aujourd'hui l'ont été à plusieurs reprises dans notre département. Nous avons, au fil des ans, précisé notre approche de la philosophie et le rôle que les textes philosophiques devraient y jouer. Plusieurs des positions que nous soutenons ici sont partagées par notre département, d'autres sont plus personnelles. La position que nous prenons en faveur du texte philosophique ne renvoie pas uniquement à une question de principe qui voudrait sauvegarder à tout prix le caractère philosophique de notre enseignement. Nous croyons que la lecture des textes de la tradition philosophique demeure un moyen pédagogique à privilégier dans l'initiation des élèves au questionnement philosophique. Mais qu'entend-on exactement par un "questionnement philosophique"? Si philosopher consiste uniquement à traiter d'une question de façon rationnelle, le recours aux textes de l'histoire de la philosophie n'est certainement pas essentiel. En effet, d'autres textes (éditoriaux, essais, etc.) plus actuels peuvent être tout aussi rationnels qu'un texte de la tradition philosophique. Selon nous, traiter d'une question philosophique n'est pas une opération purement technique ou méthodologique. Elle est, au-delà de la mécanique du questionnement philosophique, une tâche herméneutique. Le questionnement philosophique apparaît alors comme une entreprise de réflexion critique qui cherche à donner une portée universelle et fondatrice à des questions qui sont indissociables de l'histoire de la pensée occidentale. Dans une telle perspective, l'initiation au questionnement philosophique devient inséparable d'une initiation à la culture philosophique occidentale qui appartient à ce que le Ministère identifie comme le fond culturel commun. L'initiation aux textes de la tradition philosophique permet l'atteinte des objectifs fixés par les "Intentions éducatives" des devis de philosophie. Les "Intentions éducatives" spécifient que "l'élève doit, à la sortie de ses trois cours de philosophie, avoir acquis certaines attitudes, habiletés et connaissances théoriques en philosophie. Selon nous, les œuvres philosophiques majeures de l'histoire de la pensée constituent un moyen privilégié pour intégrer ces trois objectifs dans notre enseignement. L'étude, par exemple, des dialogues de Platon, permet de présenter à l'élève un modèle de penseur engagé dans la recherche de la vérité (attitude), une forme littéraire, les dialogues, propice à mettre en évidence les règles d'une argumentation rationnelle (habileté intellectuelle) et une œuvre illustrant particulièrement bien les grandes questions philosophiques qui ont animé la naissance de l'Occident (contenus théoriques).

Nous vous proposons deux angles d'intervention sur la question de la pertinence de l'étude des textes de la tradition

philosophique dans l'enseignement collégial : à partir d'une lecture de Lévinas, Pierre Chicoyne propose une réflexion sur la lecture philosophique comme rencontre, comme interpellation. Par la suite, j'invoquerai quatre arguments qui me semblent appuyer la nécessité de faire lire à nos élèves les œuvres philosophiques majeures de notre histoire.

### LES ARGUMENTS EN FAVEUR DE L'ÉTUDE DU TEXTE PHILOSOPHIQUE.

#### 1) Donner à l'élève un accès direct au fonds culturel commun.

Nous croyons qu'il faut éviter dans notre enseignement une approche trop encyclopédique du fond culturel commun. Les synthèses de la pensée d'un auteur ou d'un courant philosophique ne peuvent remplacer un accès direct aux textes philosophiques.

L'élève qui entreprend, avec le collégial, un cycle d'études supérieures doit avoir un accès direct aux grandes œuvres de l'histoire de la pensée. Il n'est plus à l'étape d'une étude superficielle et partielle (courts extraits) de ces œuvres. Les derniers devis des cours de philosophie et de français au collégial ont donné un caractère obligatoire à l'étude des œuvres philosophiques et littéraires. Mais cette obligation à lire en philosophie semble moins ferme. Plusieurs enseignants continuent de ne donner que de très courts extraits d'œuvres philosophiques aux élèves, prétextant que les textes philosophiques sont trop difficiles pour ces derniers. Les grandes idées philosophiques sont alors souvent apprises de façon désincarnée sans que l'élève n'ait de prise sur la démarche intellectuelle du philosophe à l'étude. Un tel enseignement demeure souvent purement encyclopédique. Il permet à l'élève de savoir que Platon parlait des Idées et Descartes du Cogito mais il donne peu d'accès à la méthode, au cheminement intellectuel de ces auteurs. Or c'est cette méthode, ce cheminement qui représente l'aspect le plus formateur d'un enseignement philosophique. Les élèves comprennent ce que penser veut dire en s'initiant par la lecture de l'œuvre philosophique à la complexité du cheminement d'un auteur qui passe par ses interrogations, ses doutes, ses propos polémiques. Françoise Raffin écrit, au sujet de l'utilisation des textes philosophiques dans l'enseignement français: «l'enseignement de la philosophie accorde aujourd'hui une place considérable aux textes philosophiques... la fécondité philosophique de ce recours aux textes est évidente. Il permet l'élimination des manuels se réduisant le plus souvent à l'exposé dogmatique des doctrines dont la pluralité et la diversité ne peuvent qu'alimenter le relativisme et le scepticisme, mais non former à la pensée critique.»

Nous ne nions pas les difficultés qu'il y a à intéresser les élèves à des textes philosophiques. Mais ces difficultés ne sont

pas insurmontables. Pour Françoise Raffin, la difficulté du texte philosophique vient du fait que sa rhétorique ne donne pas facilement prise à l'imaginaire du lecteur. La rhétorique du texte littéraire permet généralement un passage vers l'imaginaire - les mots renvoient le lecteur à des choses, des événements, des personnages qu'il lui est possible d'imaginer - alors que la rhétorique du texte philosophique conduit des significations aux concepts (p. 28). Des concepts qui ne sont pas toujours formellement présents dans le texte, n'apparaissant qu'au terme d'une lecture souvent exigeante. Le texte philosophique demande donc une méthode de lecture différente du texte littéraire.

Le livre de Françoise Raffin, *La lecture philosophique*, poursuit cette analyse des difficultés des élèves à lire des textes philosophiques et propose une didactique du texte qui vise à surmonter ces problèmes de lecture. Je note, au passage, que certains départements de philosophie ont commencé à mettre en place des structures d'aide à la lecture. C'est le cas du département de philosophie du collège Montmorency, qui s'est intéressé depuis quelques années aux difficultés de lecture des élèves du premier ensemble de philosophie. L'aide systématique apportée à ces élèves a permis d'améliorer significativement leurs résultats scolaires.

## **2) Donner à l'élève une perspective historique qui l'associe au projet d'une humanité en développement.**

Une commission sur l'enseignement de l'histoire au primaire et au secondaire a constaté que l'histoire n'était à peu près pas enseignée à ces niveaux d'enseignement et que les élèves terminaient leurs études secondaires sans connaissance historique significative. Ne pas connaître son histoire, c'est limiter la conscience à son univers immédiat, à ses intérêts purement personnels. Nous croyons qu'il est essentiel de dépasser ce niveau de conscience afin de former des citoyens qui soient en mesure de situer leur intérêt à un niveau plus universel. La fréquentation des œuvres philosophiques peut jouer un rôle de premier plan dans cette prise de conscience historique.

Un enseignant peut partir de l'intérêt immédiat de l'élève pour le motiver à entrer dans la démarche de son cours; il ne s'agit alors que d'un point de départ que l'on doit rapidement abandonner afin d'entrer dans le vif de la matière. D'autres enseignants voient plutôt dans l'intérêt personnel de l'élève la finalité de leur enseignement. La philosophie permettrait alors à ce dernier de tenir un discours plus cohérent, plus argumenté et plus rationnel sur ce qui l'intéresse. Dans un tel cas, toute perspective transcendantale sur l'intérêt de l'élève est abandonnée au bénéfice d'une rationalisation de sa position personnelle. Nous ne pensons pas qu'apprendre la philosophie consiste, comme on l'entend souvent, à développer chez l'élève une opinion éclairée. Les élèves du primaire et du secondaire sont souvent invités dans des dissertations ou des exposés en classe à argumenter un point de vue personnel sur un sujet d'actualité; de tels exercices sont certainement bénéfiques, mais

ils n'ont rien à voir avec l'enseignement de la philosophie. C'est d'ailleurs un trait commun à la plupart des philosophes que de refuser de s'en tenir au niveau de l'intérêt personnel et de plutôt proposer un intérêt plus universel qui correspond de diverses manières à l'idée d'une humanité en marche. Platon, Rousseau ou Kant, pour ne nommer que ceux-ci, ont toujours considéré l'éducation, et plus particulièrement l'éducation philosophique, comme un projet qui concerne l'être humain en tant qu'être générique. Kant écrivait à ce sujet: «Voici un principe de l'art de l'éducation que particulièrement les hommes qui font des plans d'éducation devraient avoir sous les yeux: on ne doit pas seulement éduquer des enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur possible et meilleur, c'est-à-dire conformément à l'idée de l'humanité et à sa destination totale» (E. Kant, *Réflexion sur l'éducation*, J. Vrin, Paris 1966, p. 79). Cette conscience historique n'est pas spontanée. Elle doit donc être développée, entre autres, par une formation philosophique. Les préoccupations personnelles de l'élève ne constituent pas nécessairement un tremplin pour accéder à un tel niveau de conscience historique, d'autant plus qu'il est souvent plongé depuis son enfance dans un milieu éducatif et culturel qui n'accorde que très peu d'importance au développement d'une telle conscience. Un certain dépaysement est nécessaire. Les grandes œuvres de l'histoire de la philosophie sont alors autant de propositions d'Idées de l'humanité dont parlait Kant.

On comprendra donc qu'une pédagogie centrée sur les préoccupations immédiates de l'élève qui l'amène, au mieux, à rationaliser son opinion sur la peine de mort, l'avortement ou l'euthanasie n'a pas besoin de recourir systématiquement aux philosophes de la tradition. Des articles de recherche ou des éditoriaux sont souvent plus appropriés à une telle pédagogie. Mais si l'enseignant veut interroger avec l'élève la conception de l'être humain à peu près toujours implicite dans de tels articles de journaux ou de revues, il devra passer à un autre niveau de préoccupation plus proprement philosophique. Dans ce cas, les œuvres philosophiques deviennent indispensables: elles permettent en effet de situer l'actualité de l'élève dans une perspective historique et transcendantale beaucoup plus large.

## **3) Donner à l'élève un enseignement véritablement philosophique**

L'enseignement de la philosophie au collégial a été souvent remis en question par les responsables du Ministère de l'éducation. Nous avons, depuis la réforme Robillard, constamment à nous justifier sur la place publique de la qualité de notre enseignement comme de la pertinence de notre discipline dans la formation générale au collégial. Le Ministère a souvent laissé entendre qu'il s'enseignait à peu près n'importe quoi en philosophie. D'autres disciplines, comme les sciences humaines, ont critiqué le fait que les professeurs de philosophie enseignaient à partir de textes qui appartiennent plus au corpus des sciences humaines qu'à celui de la philosophie. Nous croyons que nous pouvons répondre à ces critiques en appuyant notre enseignement sur un corpus de textes philosophiques qui permettent de fixer les balises de notre champ disciplinaire.

On connaît les éternelles discussions sur la nature de la philosophie! Difficile d'imaginer un consensus entre enseignants de philosophie sur une telle question! Il est par contre probable que ces mêmes enseignants arriveraient à s'entendre sur une liste de penseurs (Platon, Aristote, Descartes, Kant, Rousseau, Hegel ou Sartre) qu'il considéreraient comme des philosophes. Les auteurs constituent donc une référence commune à l'intérieur de notre discipline, même si nous ne nous entendons pas toujours sur une définition de ce qu'est la philosophie. Les grandes œuvres philosophiques pourraient devenir des balises disciplinaires qui nous permettent de maintenir le caractère philosophique de notre enseignement. En s'en tenant le plus possible aux textes de la tradition philosophique, nous évitons de donner un enseignement qui se confond avec celui d'autres disciplines. Nous évitons aussi, cette fois au bénéfice de l'élève, de donner un enseignement uniquement centré sur nos propres convictions philosophiques. Les élèves en philosophie ne s'inscrivent pas un cours de philosophie pour apprendre la pensée philosophique de leur professeur.

#### 4) Développer le sens critique de l'élève.

Au Québec, on a très longtemps censuré l'accès aux œuvres philosophiques. On se contentait de faire lire des extraits choisis en fonction de critères idéologiques précis. La Révolution tranquille en éducation a critiqué ce dogmatisme.

Nous croyons qu'un accès direct et significatif aux œuvres philosophiques peut nous préserver à l'avenir contre un tel dogmatisme.

L'enseignant est un interprète de la culture (fonds culturel commun). Cette interprétation est très souvent prise pour pure vérité par des élèves qui n'ont qu'une connaissance très limitée de cette culture. Si l'enseignant ne donne pas aux élèves un accès direct à ce qu'il commente et interprète sous prétexte que cela est trop difficile, il risque de donner un enseignement dogmatique. En effet, l'élève doit pouvoir confronter l'interprétation que son professeur fait de Platon, Rousseau ou Sartre à sa propre lecture de ces textes. De la même façon, il doit être en mesure de comparer par lui-même des philosophies qui abordent différemment des thèmes communs. Nous avons apparemment mis fin à l'enseignement dogmatique de la philosophie dans les années soixante en rendant les textes de l'histoire de la philosophie accessibles tous. Aujourd'hui, ce sont des motifs pédagogiques qui sont évoqués pour ne proposer que de courts extraits des œuvres. On ne craint pas que l'élève subisse de mauvaises influences intellectuelles; on craint simplement qu'il ne comprenne pas ce qu'il lit. On oublie alors que c'est la tâche de l'enseignant de soutenir l'élève dans l'apprentissage de textes philosophiques. Résumer la pensée d'un auteur en classe n'est en rien une aide à la lecture du texte philosophique.

## RECHERCHÉS:

### DE NOUVEAUX COLLABORATEURS:

LE POSTE DE RESPONSABLE DU BABILLARD EST TOUJOURS VACANT.  
TOUTE BONNE ET INTELLIGENTE VOLONTÉ EST LA BIENVENUE!!!

La direction des programmes de bioéthique  
et l'association des étudiants en bioéthique  
<<http://www.bioeth.umontreal.ca>> vous proposent:

### *Le Café bioéthique*

le lundi à 19 heures

- lundi 8 février 1999: Qui soigne-t-on d'abord?  
lundi 29 mars 1999: L'euthanasie, une tâche médicale?  
lundi 3 mai 1999: Votre clône vous rendra-t-il immortel?  
lundi 7 juin 1999: Débat entourant la bioéthique québécoise

### **Librairie-Bistro Olivieri**

5219, Chemin de la Côte-des-Neiges H3T 1Y1  
M<sup>o</sup> Côte-des-Neiges - Tél: (514) 739 3639 - Fax: (514) 739 3630

## Pourquoi faire lire les textes de philosophes.

-Pierre Chicoyne

Cégep de Montmorency

Depuis vingt-huit ans que j'enseigne la philosophie au collégial, il est une question que je me pose chaque fois que je travaille mes cours ou que je me présente en classe, chaque fois qu'un collègue me parle de ce qu'il fait dans son enseignement ou que nous discutons de notre séquence départementale et des devis ministériels et chaque fois, bien sûr, qu'un nouveau manuel de philosophie est édité et atterrit plus ou moins en douceur sur ma table de travail. Cette question, qui littéralement me tourmente et qui doit bien être aussi la question de tout professeur de philosophie, se formule pour moi de différentes manières, comme si elle me cernait, nous cernait de toutes parts. Comment faire pour savoir si nous enseignons la philosophie et non pas autre chose ? Du point de vue de nos étudiants, qu'est-ce qui fait qu'entrant dans notre classe, ils peuvent conclure hors de tout doute que c'est bel et bien un endroit où il se fait de la philosophie et où se déroule une incontestable expérience philosophique ? Beaucoup de personnes enseignent la philosophie dans les CEGEPs, c'est-à-dire, nous le souhaitons, tous les professeurs de philosophie qui y sont engagés. Mais comment vérifier s'il s'agit là de plus qu'une prétention ? Qu'est-ce qui constitue la garantie d'un véritable enseignement de la philosophie ? En d'autres termes comment devenir une fois pour toutes responsables à l'égard de la philosophie ? C'est-à-dire comment ne jamais céder devant l'exigence de répondre d'elle ? On comprendra ici que j'ai toujours en tête les reproches incessants adressés à la philosophie enseignée au collégial depuis trente ans, reproches auxquels nous aurons encore, toujours, à faire face.

*«Quand philosophons-nous ? Ce n'est visiblement qu'à partir du moment où nous entrons en dialogue avec les philosophes».* Cet extrait de *Qu'est-ce que la philosophie ?* de Martin Heidegger devrait suffire à orienter notre travail de professeur de philosophie, à le caractériser et à le distinguer de tous les autres enseignements. Il s'agit par conséquent de tenir ferme à la tradition philosophique pour y trouver le point d'ancrage essentiel qui nous a trop cruellement fait défaut jusqu'ici. Il n'y a évidemment là absolument rien d'original, mais ce n'est pas tant d'originalité dont nous avons besoin, nous en avons été plus que saturés, il s'agit ici de courage, car se résoudre à être ce que nous avons à être n'est pas tâche facile. Renouer avec la tradition philosophique veut dire revenir aux auteurs, les grands philosophes, les grands noms comme Platon, Descartes et Kant pour ne nommer ici que les plus célèbres. Mais comment effectuer ce retour ? Deux écueils nous guettent ici.

Dialoguer avec les philosophes ne veut pas dire faire l'inventaire de leurs positions, mais, pour citer à nouveau

Heidegger, *«... débattre avec eux ce qu'ils disent, c'est-à-dire ce à partir de quoi ils parlent»*. Il faut donc éviter les grands panoramas qui présenteraient dans un cours de quinze semaines un aperçu de l'histoire de la philosophie des Présocratiques jusqu'à l'époque moderne; ce serait le risque couru par un 103 trop étendu sur le plan historique. Un cours 102 s'articulant principalement autour de l'exposé d'un grand nombre de conceptions de l'être humain, de même qu'un cours éthique et politique procédant à l'énumération et à la comparaison d'une longue série de théories éthiques et politiques comporteraient des inconvénients analogues, cette fois-ci sur le plan thématique. On ne peut totalement faire l'économie de ces tours d'horizon, néanmoins, on risque de réduire l'enseignement de la philosophie à l'érudition et à l'encyclopédisme, si on ne les limite pas le plus possible.

Le second obstacle est beaucoup plus délicat à contourner. Nous n'enseignons pas à l'université et notre attitude primordiale bien sûr est de considérer le niveau des étudiants; cette posture nous honore. Cependant, parce que nous avons souvent tendance à sous-estimer leur aptitude à la difficulté et, j'oserais dire, la possibilité de développer chez eux autre chose que la démission devant la complexité, nous pensons qu'il est préférable de lire à leur place ce que les philosophes disent et ce à partir de quoi ils parlent. Nous présentons donc, sous forme de manuels ou de notes de cours, des résumés et des commentaires de pensées de philosophes, émaillés ici et là de quelques textes soigneusement choisis pour leur brièveté et leur accessibilité dans le but de les rassurer sur eux-mêmes et sur la philosophie. Ce travail de la part des professeurs peut apparaître pédagogiquement défendable, mais philosophiquement parlant il est beaucoup moins convaincant. Il faut cesser d'agir comme un écran protecteur entre les étudiants et les textes dans tout leur déploiement; plus gravement, il faut cesser de les mettre à l'abri de ce qui constitue la chair et le sang de la philosophie.

Il serait donc question d'un accès direct aux textes mêmes des philosophes, d'un contact direct avec leur parole, contact qui irait jusqu'à amener les étudiants à sentir au sens littéral le texte philosophique dans toutes les dimensions de sa fibre. Il ne s'agirait donc même plus ici de philosophes ou de leurs pensées, mais de l'universalité de leur parole dans ce qu'elle porte et dans le fait même qu'elle le porte. Or, à partir de quoi porte cette parole des philosophes ? Toujours selon Heidegger, si nous voulons bien l'entendre une dernière fois: à partir de la prise en vue de *«...l'étant en tournant le regard vers ce qu'il est, en tant qu'il est étant»*. Je ne veux pas trop m'attarder sur ce passage, mais simplement le retenir comme une piste nous indiquant le territoire exclusif de la philosophie. Et de quoi parlent donc les philosophes ? Ils parlent des grandes questions; c'est-à-dire qu'on peut bien penser les choses, mais qu'il faut aussi se pencher sur le fait qu'on les pense, c'est-à-dire qu'il faut penser ce fait même qu'on les pense. De cette

pensée de la pensée témoignent fortement les textes des philosophes, quels qu'ils soient, sinon ils ne seraient pas textes de philosophes. Et de cette unicité de la philosophie, les étudiants doivent être mis pleinement au fait. Pleinement veut dire ici qu'ils doivent entretenir pour y parvenir un commerce systématique avec de très amples extraits, quand ce n'est pas avec leur intégralité, de ces textes portant une parole qui les déborde par tant d'altitude et tant de profondeur.

Miser ainsi sur la lecture et l'étude des textes de philosophes avec la conviction qu'elles sont les voies privilégiées d'un véritable apprentissage de la philosophie implique nécessairement la mise en place d'un dispositif délicat et complexe, tant de la part du professeur qui prend cette résolution, que du département qui s'engage dans cette action. En effet, il faut bien que l'étudiant comprenne le texte et en retienne quelque chose, pour ensuite passer à travers les inévitables évaluations. L'engager dans l'aventure des textes nécessite donc qu'on l'arme jusqu'aux dents et qu'on l'entoure d'efficaces mesures de soutien. Rien ne manque à cet égard et sans insister là-dessus, il faut souligner l'effort qui est fait dans ce domaine par un nombre toujours croissant de collègues et de départements. Notre crédibilité, si mise à mal par le passé, ne peut qu'en sortir rehaussée. Mais le plus important reste que la formation intellectuelle qui en résultera n'en pourra être que plus solide. Capables de s'attaquer aux grands textes et à travers eux aux grandes questions, aux fondements et aux principes, les étudiants devraient être plus aptes à faire face aux affaires de la vie quotidienne, sans qu'on ait toujours à les submerger de conseils et de recettes, comme si on doutait qu'ils puissent jamais devenir adultes, responsables et autonomes. Je ne veux cependant pas intervenir davantage là-dessus, je cherche plutôt à attirer l'attention ailleurs.

Il y a une autre raison en effet, pour mettre autant d'accent sur le travail et l'étude des textes des philosophes, une raison plus essentielle. Cette raison, imprévisible comme raison, arrive en ce sens comme un écart inattendu, rien de moins pour moi qu'un événement. À travers son œuvre, Emmanuel Lévinas distingue à l'égard de tout discours le dire et le dit. Nos énergies sont la plupart du temps exclusivement mobilisées vers le dit: le texte à comprendre et les techniques toujours plus pénétrantes pour nous en emparer. Nous le considérons d'un point de vue optique, celui de l'œil cernant et englobant son objet, fer de lance de la connaissance, c'est-à-dire de la saisie, de l'assimilation, de l'appropriation et de l'intégration, ce qui ne va pas sans une violence certaine et nécessaire imposée au texte. Il doit parler de gré ou de force et il faut bien exécuter cette part du travail. Mais pourquoi nous astreindre uniquement à cette tâche? Pourquoi nous frotter les mains d'aise, dès le moment où le texte nous semble enfin connu, c'est-à-dire un peu plus proche et familier? Alors que tout reste à faire.

Pourquoi ne pas chercher maintenant à prendre en compte la violence, toute aussi certaine et nécessaire, que le texte à son tour exerce sans ménagement sur nous et la retourner en un motif infini d'attention envers lui? Comment

accueillir la résistance constitutive du texte à notre volonté de compréhension? Comment trouver une signification à ce heurt âpre avec lui? Éprouver qu'il y a, dans le texte, plus que ce qu'il y a à y comprendre, le dire du texte, le contact, le combat, je dirais même ce duel à l'issue incertaine, parce que sans merci, avec lui. Pour l'étudiant cela pourrait signifier, s'exposer à l'expérience de cette collision avec le dire du texte comme expérience, et à l'écriture de son propre texte comme une expérience sur cette expérience. Il est vrai qu'on réserve habituellement cela à la littérature et plus particulièrement à la poésie, mais pourquoi ignorer que les textes de la philosophie sont aussi parmi les plus grandes expériences de l'écriture et de la lecture qui nous soient données? Amener les étudiants à considérer aussi le texte philosophique dans ce qu'il a d'inépuisable et d'irréductible sans juger cela comme une faute ou une déficience pédagogique, mais comme le moyen de réitérer et de renouveler l'intérêt qu'on peut lui porter, et, pourquoi pas, comme la condition même de son véritable accès. Dans un texte qu'elle écrit en écho au séminaire de Jacques Derrida sur l'hospitalité, Anne Dufourmantelle nomme cela l'obsession du texte: ce silence autour duquel le texte se construit et qu'un faussaire habile à imiter tous les styles, ne pourrait, malgré tous ses efforts, jamais arriver à reproduire.

Mais accepter le dire d'un texte, c'est accepter d'aller plus loin encore. «... lire ne suffit pas, comprendre, assimiler ne suffit pas; ce qui importe, c'est de veiller et d'être éveillé» dit Maurice Blanchot. Il ne serait donc plus seulement question ici de savoir analyser, résumer ou commenter ni argumenter ou disserter, mais de re-lire, lire à nouveau, lire philosophiquement, c'est-à-dire nous poser délibérément dans les parages de ce qui nous échappe à jamais et de ce qui ne se thématise pas. Je cite encore Anne Dufourmantelle: «... Il s'agit moins de définir, d'expliquer, de comprendre, que de se mesurer à l'objet pensé en découvrant dans cet affrontement le territoire où la question s'inscrit: sa justesse». Courir le risque d'une rencontre inopinée avec l'inconnu comme inconnu, c'est-à-dire avec ce qu'on ne peut maîtriser ni contrôler, ce qui se dérobe donc à notre savoir et à notre pouvoir et qu'on a nommé l'Autre. Apprendre ainsi comment le rapport au livre et au texte peut nous enseigner encore plus; la figure, le motif, pourquoi pas pris ici dans le sens de la raison, du rapport à l'Autre. D'une manière tout à fait surprenante, il s'agit alors d'une relation avec ce texte qui, parce qu'il nous in-quiète et nous dé-range, nous fournit ainsi le souffle même, le profil troublant de la relation avec autrui. Relation éthique avec le texte, car il m'impose le respect, pour ne pas dire qu'il me tient en respect, c'est-à-dire qu'il provoque un décentrement du moi, une déposition de sa présence tenace, une dé-saisie de ses moyens, sa déchirure et sa blessure; désespacement qui oblige enfin à penser au lieu de «s'imaginer qu'on pense» (Anne Dufourmantelle). Et là se met en place une relation où, pour le Même, l'enjeu n'est plus de ramener l'Autre à lui, de le réduire et de le nier pour en prendre possession, mais simplement de se tenir en face de lui. Le texte indiquerait les conditions de possibilité de la rencontre, la seule réelle, celle où l'Autre reste autre. La rencontre concrète ensuite, où assignés, nous nous effacerions devant autrui en

répondant cet «Après vous... » qui fait tant défaut à notre époque. La rencontre éthique, où le rapprochement ne relève plus tant du connaître ni du reconnaître, que de la responsabilité entendue au sens de répondre de l'altérité d'autrui, nous entraîne là à une autre raison. Un don, le don du texte, sa tessiture même: une voix qui s'adresse à nous et par là nous expose à l'irruption brusque de ce que Lévinas appelle l'intrigue humaine, à l'épreuve de ce qu'il nomme la rupture d'être. Dans son livre *Éthique et infini*, il écrit : «*Je pense que dans la grande peur du livresque, on sous-estime la référence «ontologique» de l'humain au livre que l'on prend pour une source d'informations, ou pour un «ustensile» de l'apprendre, pour un manuel, alors qu'il est une modalité de notre être*». Si la philosophie a une raison d'être, ce pourrait être d'abord une raison autre, excédant de loin la rationalité et qui, toujours déjà, nous signifierait son principal souci, celui-là même auquel Platon aboutissait il y a déjà si longtemps, le souci du Bien. Pourquoi, dans nos classes et avec les étudiants, le travail du texte, nous arrachant implacablement tous à nous-mêmes, ne répercuterait-il pas de manière inouïe l'écho véhément du Bien? Pourquoi, au contact fulgurant du texte, ne nous serait-il pas, en plus, ordonné de devenir de meilleurs êtres humains?

Je voudrais terminer en citant ce qui, à ma grande surprise et je dois le dire à mon grand contentement, fut le commentaire écrit d'un étudiant à la fin de la dernière session dans le cadre du cours optionnel Philosophie de la Communication. Il concluait ainsi le travail qu'il venait de faire et qui portait sur un grand extrait du texte de Lévinas *Le temps et l'autre* : «*Je ne peux pas dire que j'ai aimé la lecture de ce texte, mais il me laisse une impression (au sens d'imprimer) forte par le rapport que j'ai eu avec lui. Je le relirai pour moi c'est certain, car plusieurs choses m'ont échappé. C'est étrange de lire un texte, d'écrire sur un texte... si loin. Jamais je ne m'étais senti comme cela. Une sorte de rapport sans attente qui me permet de rester moi, tout en appréciant l'autre*». Ce que je retiens de son commentaire et que je trouve le plus important, c'est d'abord qu'il ne craint pas d'affirmer qu'il n'a pas aimé le texte. Cet étudiant a réalisé que le travail du texte (de nous sur lui et de lui sur nous) n'est pas affaire ordinaire, que lire ne peut être uniquement envisagé sous l'angle du plaisir, qu'il comporte toujours sa part de peine ardue en ce qu'on n'en voit pas tout de suite, peut-être jamais, la fin. Mais justement, loin de le décourager, cela ne l'empêchera pas de re-lire, de lire à nouveau et de nouveau, ce texte de philosophe qui lui offre l'occasion sans précédent d'une rencontre escarpée comme la montagne et déchaînée comme la mer. Car c'est malgré ou plutôt à cause de l'ébranlement auquel elle nous soumet et du qui-vive auquel elle nous oblige, de ce qui s'y retire et de ce qui nous envahit, que nous retournons à la philosophie et à ses textes, car nous y pressentons la trace de l'essentiel. Nous sommes professeurs de philosophie, cette trace il nous faut la faire pressentir aux étudiants.

Pierre Chicoyne, janvier 1998

## APRÈS-COUP

Ce que je viens de lire fut rédigé en janvier dernier, il y a donc presque un an. Incapable d'attendre jusqu'à aujourd'hui pour obtenir des réactions à ce que, déjà, je jugeais risqué, j'ai demandé à quelques personnes d'en prendre connaissance et de me faire part de leurs remarques, interrogations et critiques. C'était bien souvent des questions que je me posais dès le travail d'écriture; mais de les voir m'être adressées par d'autres les rendaient, il va sans dire, plus intéressantes, c'est-à-dire plus pressantes. En fait, elles se résument ainsi: parviens-tu à réaliser ce que tu décris dans ton texte ou n'est-ce qu'un ambitieux programme de plus? Par exemple, comment fais-tu pour faire lire Lévinas aux étudiants, est-ce possible de les intéresser et les motiver à vraiment le faire, quand on connaît leur niveau? À cet aspect de la question, qui n'est pas principal, je laisse répondre une étudiante de la session dernière en Éthique et politique à qui j'avais justement demandé où elle avait trouvé la stimulation pour lire si attentivement les chapitres d'*Éthique et infini* que j'avais imposés comme lecture obligatoire : «*Lévinas est concret*» dit-elle avec simplicité. Rien de plus vrai, pour elle cependant il était clair que cela ne signifiait en rien facile. Très difficile même, mais concret, c'est-à-dire bouillonnant de vie. Je lui laisse cette réponse percutante que j'aurais été bien incapable d'énoncer à dix-huit ans, et j'en viens à l'autre versant de la question: le dire du texte.

Est-il possible de faire prendre en compte aux étudiants le dire du texte? Y a-t-il une méthode pour y parvenir, une façon, un moyen? Comment évaluer cela? Il faut dissiper immédiatement tous malentendus possibles. L'évaluation ne peut porter que sur le dit du texte, sur sa compréhension, sa saisie et son assimilation pour employer des termes que j'ai de plus en plus de mal à prononcer, car ils sont devenus pour moi synonymes de prise de pouvoir, pour ne pas dire d'arraisonnement. Je répète qu'il ne faut pas négliger cette partie du travail, mais ce n'est qu'une partie. Il faut expliquer aux étudiants que leur difficulté et leur désarroi devant le texte ne dépendent pas que d'eux, du défaut de leurs moyens, de leur inexpérience, de leur manque de pratique, mais qu'elles ont leur source aussi dans le texte même. Dans le fond, si nous savons lire, nous savons bien qu'on ne peut jamais comprendre un texte, com-prendre, prendre avec soi, posséder, s'approprier, désirs qui ne pourraient être comblés que dans la dissolution et la disparition du texte ! On ne vient jamais à bout d'un texte de philosophe, on parvient tout au plus au seuil de son obscurité, de sa nuit comme le Sens, dirait Jan Patočka. Peut-être faut-il donc aussi apprendre aux étudiants qu'il y a des choses dont on ne vient pas à bout; heureusement. Les textes de philosophes par exemple, pourquoi pas aussi les autres êtres humains... Fascination pour le texte, et après? Si cela nous conduit aussi à la fascination pour les autres êtres humains, ce sera toujours cela d'ajouté à leur formation. Notre rôle pourrait être aussi de transmettre cela aux étudiants, comme héritage à transmettre à leur tour dans une filiation à venir et à instaurer.

Alors non ça ne s'évalue ni ne se note, mais peut-être est-ce la partie la plus ardente de l'enseignement de la philosophie, celle qui va laisser des traces, les seules qui comptent, c'est-à-dire qui ne se comptent pas, car elles relèvent selon le mot de Maurice Blanchot de ce «... non-savoir expérimental de ceux qui cherchent en gémissant».

Pierre Chicoyne, octobre 1998

## L'enseignement de la philosophie moderne au collégial

Harold Descheneaux

Cégep de Ste-Foy

J'aimerais dans cette communication vous entretenir de deux choses. En premier lieu de l'enseignement de la philosophie moderne, et en second lieu de l'enseignement par les textes. Mais pourquoi enseigner la philosophie moderne au collégial? Cet exposé, notons-le, se veut une réflexion sur l'enseignement.

La philosophie moderne est plus accessible à nous et aux étudiants, car elle est notre origine immédiate. Le mode de pensée contemporain est issu de la philosophie née de la modernité. La manière dont l'homme se comprend actuellement et son rapport au monde ont leur fondement propre dans la philosophie qui débute à l'époque moderne. On ne peut espérer comprendre l'homme que nous sommes sans remonter à ses origines dans la modernité. C'est donc en remontant le courant de ce fleuve que nous pourrions mieux nous connaître afin de vouloir notre avenir. Notre conception de l'homme et de son rapport au monde sont ce à partir de quoi nous nous comportons.

Mais quel est le lien entre une conception de l'être de l'homme et la société? N'y a-t-il pas une différence entre la vision de l'homme et son comportement en société? Une conception de l'être de l'homme est une manière pour l'homme de se comporter et d'exister. Quand nous pensons de telle façon, nous nous comportons de même façon. Le comportement désigne ici une manière d'être ou d'exister. Il n'y a pas de *penser* sur l'homme en dehors de la vie de l'homme. La pensée n'est pas d'un côté et la vie de l'autre. La philosophie n'est pas à côté de la vie des hommes pendant qu'ils vivent en société. La philosophie comme lieu du penser est l'essence de toute culture. La culture non seulement fait partie intégrante de la société, mais elle est son essence. L'essence ne disparaît pas pour autant même si personne ou aucune société ne s'y intéresse. Elle demeure ce qu'elle est: un possible.

La philosophie moderne est à l'origine de notre conception de l'homme, à savoir le concept de liberté, peu importe pour notre propos où on l'a fait commencer. Nous ne voulons pas dire ici que la philosophie trouve sa réalisation telle quelle, ni même en partie, dans la société et dans les comportements de l'homme. Nous ne posons pas que la liberté de nos jours est la réalisation de la philosophie de Descartes et de Kant, pour ne nous en tenir qu'à eux. Il s'agit d'une question de fondement plutôt que de réalisation. Certes, notre liberté actuelle n'a rien à voir avec la conception que Kant lui-même se faisait de la liberté. Toutefois, ce n'est pas ainsi que nous voulons aborder la question du rapport entre une conception de l'homme et son actualisation à une époque. Encore une fois, notre liberté a son fondement dans la conception de l'homme du fait qu'une conception de l'être de l'homme est inséparable de

son comportement. La pensée moderne est à l'œuvre dans notre façon de concevoir la liberté. Elle ne l'est pas simplement au niveau des principes mais plutôt dans son essence, comme le tout est en entier dans chacun de ses aspects. Peu importe les différences entre les diverses conceptions de la liberté, elles ont toutes un même fondement, et c'est cette liberté fondamentale qui est encore la nôtre aujourd'hui. Notre liberté n'est pas un mélange de diverses théories dont on ferait l'examen. Ceci ne la fait pas comprendre.

Si nous voulons comprendre le concept de liberté et en même temps nous comprendre, il est indispensable de remonter à la modernité. Bref, la liberté qui est la nôtre trouve son fondement et ses origines dans la manière dont Descartes et Kant, par exemple, affirment ce concept, c'est-à-dire comment ils en font un fondement philosophique pour l'homme. Si le *Cogito* est l'expression de la liberté, la liberté est le fondement de la constitution de l'homme chez Kant. Il a bien fallu que quelques philosophes fassent la démonstration de la liberté comme concept fondamental de l'homme, afin qu'on puisse la prendre comme un fondement philosophique suffisant de l'homme et de sa société. L'homme selon Kant est libre par opposition à la causalité naturelle(1). La liberté ainsi conçue consacre l'autonomie de l'homme pour la première fois, et ce par rapport au monde. Quand il s'agit de la liberté comme essence de l'homme, il est toujours question de l'homme et du rapport de l'homme au monde (2). On entend par "rapport au monde" le fait que l'homme cherche toujours à se comprendre sur la fondement du monde, c'est-à-dire sur le fondement de son être comme être-au-monde(3). La société désormais n'a plus comme modèle la nature, mais elle est une société humaine.

On ne peut pas se contenter du sens commun pour affirmer que l'homme est à prendre comme un être réel actuel. Ce sens commun empêche de voir nos origines dans la modernité. Il croit que la pensée est arrêtée et que penser sert à juger le réel actuel ou à juger sur la base de ce réel. Il voit la modernité seulement comme un ensemble de théories. L'homme réel actuel n'est pas la base sur laquelle on pourrait juger du penser lui-même. *Penser n'est pas juger à partir d'un réel actuel ou d'un homme actuel.*

Nous, hommes de ce siècle, ne vivons pas selon une conception naturelle de l'homme. Il ne s'agit pas de ramener l'homme actuel, ce que nous sommes, dit-on, à un quelconque système philosophique pour comprendre que nous vivons selon une conception moderne de l'homme. En effet, puisque personne ne peut trouver un système correspondant, on a toute liberté d'affirmer que l'homme réel actuel est ce sur quoi nous devons juger et penser l'homme et sa société. Or la philosophie n'a pas à se réaliser, elle ne se réalise pas en partie ou en totalité dans un réel actuel. En somme, la philosophie et ce qui

s'actualise dans nos vies ne s'influencent pas mutuellement, étant déjà en rapport l'un avec l'autre.

La pensée, comme on l'a posé, a divers aspects, comme le tout est entier dans chacune de ses parties. Or, *comme une conception de l'homme n'est pas séparée de son comportement, de la même façon la pensée est aussi en rapport avec ce qui est*. La philosophie n'est pas une théorie ou un système de pensée pendant qu'une pratique serait la réalisation plus ou moins exacte de cette philosophie. La différence entre théorie et pratique est fallacieuse quand il s'agit de comprendre le rapport de la philosophie et de la vie de l'homme en société. Ainsi, la pensée ne se réalise pas dans nos vies, elle n'est pas la pensée d'un réel, mais *penser est penser ce qui est*. Et ce qui est actuellement est l'être. Bref, la pensée et ce qui est ne sont jamais séparés. *La pensée est donc accessible seulement si elle n'est pas séparée de ce qui est*, de l'être. En même temps, c'est comme pensée de ce qui est que la pensée a de multiples aspects.

C'est pourquoi l'enseignement de la philosophie moderne au collégial est une nécessité. C'est la compréhension de nous-mêmes qui en est l'enjeu. La philosophie moderne n'est donc pas un ensemble de théories à évaluer sur le fondement d'un homme réel actuel, objectif. Mais l'homme est déjà un être qui pense et la pensée est déjà en rapport avec ce qui est, par conséquent avec ce que nous sommes actuellement. Il ne s'agit pas d'évaluer des systèmes philosophiques différents au regard d'un réel actuel et social. Dans ce cas, il est fort probable que nous ne nous apercevions pas comme des êtres appartenant à la modernité. Une vision anthropologique de l'homme, sans rapport aucun avec le monde, ignore ses origines modernes. L'homme n'est pas un être sans monde (4).

Le penser est accessible comme penser de ce qui est. S'il est vrai qu'on ne peut séparer la philosophie et la société dans laquelle vit l'homme contemporain, on ne peut compter sur le sens commun pour enseigner à l'étudiant du collégial, ni d'ailleurs à un autre niveau d'enseignement, comment il peut réfléchir sur l'homme qu'il est et arriver à se comprendre lui-même. Le sens commun n'est d'aucun secours. Il est même un obstacle pour cette réflexion de l'homme contemporain sur lui-même. Il empêche de nous comprendre comme homme moderne. Par conséquent, le sens commun et l'homme réel actuel faussent la critique que l'on peut faire de cette même modernité. L'étudiant à qui l'on s'adresse appartient à la modernité, et il s'agit pour l'enseignant de le mettre en situation, c'est-à-dire dans un contexte philosophique afin qu'il puisse comprendre son époque et se comprendre lui-même.

La pensée est accessible, elle ne passe pas par un réel actuel pour être accessible. Il faut donc partir d'elle pour rejoindre l'étudiant et les textes sont un moyen. Les textes philosophiques s'avèrent un bon moyen pour communiquer aux étudiants la philosophie. Le réel actuel et l'homme actuel n'étant pas les fondements, le contexte pour l'étudiant n'est rien d'autre que la pensée en action, comme par exemple le texte philosophique. *Penser est penser à partir de la pensée elle-même*. La pensée est son propre agir (5). En effet, le sens commun ne peut servir à l'enseignant de base de départ et de

jugement pour interpréter plusieurs théories philosophiques. Les questions fondamentales doivent être pensées, non plus jugées sur une base quelconque. *L'étudiant, comme tout homme d'ailleurs, n'a que sa pensée pour penser ces questions fondamentales ou toute question qui le concerne*. Mais ceci n'est pas si désespérant qu'il faille se rabattre sur un homme actuel. Au contraire, la pensée est accessible du fait que l'étudiant n'a, comme nous, que la pensée pour penser. Il n'a rien pour ce faire qui ressemblerait à un sens commun ou au bien connu. Celui-ci n'est que le domaine des opinions ou de l'absence de pensée. L'enseignant doit donc mettre l'étudiant dans un contexte de pensée afin de faire jaillir en lui le penser, lequel le placera devant les questions essentielles.

La lecture de texte est donc un moyen pédagogique et philosophique pour capter la pensée en action. Le texte nous parle, il nous entretient de la pensée elle-même, il est une manière pour le penser de se présenter. Il y a en effet de multiples modes d'être du penser. Le texte est un rapport avec un "autre". Mais expliquons ce que nous entendons par "relation à l'autre". Le rapport au texte va clarifier cette question. Comprendre n'est pas passer de l'inconnu au connu (ou au bien connu) (6), comme on nous le présente souvent. Au contraire, *c'est être jeté dans l'étrangeté, dans ce qui n'est pas connu, dans ce qui est autre*. Il ne s'agit pas ici du sentiment d'étrangeté qui accompagne la lecture du texte et qui précède immédiatement toute compréhension. Mais de la compréhension elle-même qui nous jette dans ce qui est étranger. Ce n'est pas là de l'inconnu, mais bien le phénomène de la compréhension même. Ce phénomène est de l'ordre du saut et nullement un raisonnement qui lie un élément à un autre pour progresser (7). Ce saut montre que l'apprentissage ne passe pas par une succession d'étapes. Il ne s'agit pas du saut une fois effectué, l'inconnu qui devient connu, mais plutôt du saut lui-même. Le saut est en même temps compréhension. *Le fait de sauter ou d'être jeté, puisque c'est la même chose, est pour le lecteur du texte: comprendre*. L'étudiant en contact avec le texte est jeté dans l'étrangeté, laquelle est pour lui déjà de la compréhension. Il n'a pas besoin de passer par un réel actuel pour saisir le sens du texte.

Certes, le lecteur "comprend" avec son bagage de connaissances ou d'opinions diverses, mais celui-ci n'agit pas directement sur la compréhension. Le lecteur avisé "comprend plus" mais lui aussi doit pour comprendre sauter dans l'étrangeté. Il s'agit ici, en tant qu'enseignant, de prendre l'attitude qui correspond à la notion du comprendre. Il ne faut pas mesurer les connaissances d'un lecteur avisé à celle de l'étudiant pour en faire souvent un obstacle à l'apprentissage. L'étudiant sans bagage de connaissance est donc celui qui comprend. C'est pourquoi toute compréhension est toujours un commencement, une première fois. Le lecteur est immédiatement placé dans une sphère d'étrangeté qui lui permet précisément de comprendre le nouveau. *En l'absence de cette étrangeté, la compréhension serait impossible*. Ce ne sont pas ses opinions qui lui font comprendre le texte, mais cette étrangeté dans laquelle il est jeté. Ici se confirme que "ne rien comprendre" à un texte, c'est un comprendre déjà. Et ce

n'est pas une généralité formelle. Le bien connu ne rend pas compte du comprendre.

L'énigme que constitue le texte est ce qui rend possible la compréhension; et c'est sur elle que l'étonnement propre à celui qui apprend doit être fondé. L'étonnement n'est pas devant l'inconnu et le non familier, mais il est propre à l'étrangeté. Toute relation de l'enseignement à l'étudiant devrait tenir compte de ce phénomène du comprendre comme celui d'être jeté dans l'étrangeté. La compréhension n'étant pas du connu, tout texte qu'on présente à un étudiant est déjà de l'étrangeté. Si tout lecteur d'un texte comprend sans bagage de connaissance, l'accès au penser devient le fondement de tout apprentissage. Le comprendre n'est pas le connu ou le bien connu, sur lequel nous guidons habituellement l'apprentissage de l'étudiant. Le bien connu comme fondement de toute progression dans la connaissance nous place devant un obstacle, celui d'un accès fermé, avec toutes ses conséquences néfastes pour l'apprentissage. Cette essence du comprendre nous met nettement devant une autre conception de l'éducation et de l'apprentissage. En fait, elle n'est pas une nouvelle conception, mais elle montre simplement que l'essence du comprendre a été méinterprétée.

La compréhension étant un saut, elle est une interprétation. Par contre, comme progression, la compréhension signifie toujours une inaccessibilité foncière pour celui qui apprend. Il y a effectivement des degrés de compréhension dans le passage du connu à l'inconnu, faisant qu'elle est un étalement sans fin et qu'il y a de l'inaccessible. *L'accessible est donc le mesurable.* La pédagogie n'a plus qu'à s'orienter sur cette conception et affirmer: le penser n'étant accessible pour personne, il y a un réel actuel accessible à l'homme sur lequel on peut mesurer le penser. L'étudiant est celui qui se situe à un certain degré de compréhension, lequel est mesurable par avance. On décide donc de ce qui est accessible. L'intelligence peut se mesurer, elle n'est pas en accord avec ce qui est. Ainsi que nous venons de le montrer, c'est le contraire qui a lieu, et la compréhension est un phénomène dans lequel on est jeté dès le commencement. La pensée est pensée de ce qui est (8), et l'on ne peut présumer de l'intelligence en la mesurant. L'accessible n'est pas mesurable mais il est. L'étudiant placé devant un texte est jeté dans la structure du comprendre et il ne peut se dérober.

Nous pouvons maintenant clarifier que comprendre, c'est interpréter. La structure du comprendre est propre à tout homme. Si nous sommes dans le comprendre et qu'il s'agit là d'une structure avec des degrés ou des aspects, nous constatons que le terme de "inépuisable" caractérise le mieux ce phénomène. En effet, ce concept exprime que comprendre un texte, par exemple, signifie que ce qui est est à la fois ce qui se montre et se retire. Le texte se révèle et en même temps il se retire, car il est inépuisable. L'inépuisable est se montrer sans s'épuiser dans cette *monstration*. Il ne s'agit pas de croire que comprendre constitue une partie pendant qu'il y a une autre partie qui n'est pas comprise. Le penser d'un texte est à la fois ce qui se montre et qui se retire. Il est ce qui se retire en se montrant. Le penser d'un texte ne se laisse pas épuiser en se montrant. *Le retrait de ce qui se montre caractérise l'inépuisable. Comme le penser d'un texte ne se laisse pas épuiser, comprendre c'est interpréter.* Ainsi, comprendre est interpréter la pensée d'un auteur, d'un texte, le penser lui-même étant inépuisable. Interpréter signifie ici l'accès au penser. Il ne signifie

nullement que je ne puisse comprendre l'auteur tel qu'il est, qu'il me soit refusé. Interpréter n'est pas un enfermement, une vue subjective du texte. La question n'est pas que le lecteur ne peut sortir de sa sphère mais, au contraire, il est jeté dans l'étrangeté. L'étudiant a accès au penser, il n'est pas dans une "réalité étudiante".

Le penser tout en étant accessible est inépuisable. Si comprendre est interpréter du fait que le penser est inépuisable, prétendre connaître ce que l'auteur, Descartes par exemple, a vraiment pensé est impossible. La question n'est pas de connaître ou pas l'auteur tel qu'il est, puisque c'est le penser qui est inépuisable. Si l'on prétend s'en tenir à ce que Descartes dit et pense pour être objectif, le penser devient celui d'un homme réel actuel. Même si on voulait être objectif, on ne pourrait le devenir. En fait, prétendre être objectif en s'en tenant à la pensée de l'auteur est vouloir mesurer ce qui est accessible. La mesure est toujours une décision prise par un homme réel actuel. L'objectivisme est le retrait du penser véritable. Ainsi, pour éviter le dogmatisme, on sacrifie le penser véritable.

Or, le penser étant accessible, le lecteur est dans le comprendre, et il pense à partir de Descartes et non comme Descartes. Ceci ne signifie pas: on ne peut connaître la pensée de Descartes telle qu'elle est, on ne peut le rejoindre comme auteur, comme autre. Mais plutôt: le penser étant inépuisable, comprendre est interpréter. Cela n'est pas la même chose qu'affirmer: la pensée de Descartes n'est pas toute accessible et, conséquemment, on ne peut en connaître qu'une partie, étant soi-même un lecteur en rapport avec un auteur. *Ce n'est pas la pensée de Descartes qui est inaccessible, mais c'est l'essence du penser qui est inépuisable. Ce n'est pas parce que l'auteur est inaccessible que je ne peux le connaître tel qu'il est, mais le penser étant inépuisable, on ne peut connaître ce qu'un auteur a vraiment pensé.* La relation à l'autre suppose déjà que nous sommes tous les deux dans la structure du comprendre. Elle ne consiste pas à ramener l'inconnu au bien connu, comme c'est le cas dans le monde quotidien. La transcendance trouve ici sa solution. Cette affirmation n'est pas une simple généralité mais un fondement pour tout concept du comprendre et donc pour tout enseignement. L'enseignement doit tenir compte de l'essence du penser. Le penser d'un auteur n'est pas celui d'un sujet. Le penser n'est pas une propriété d'un sujet. Le penser comme inépuisable est toujours une actualisation de lui-même. La pensée ne peut être mesurée à l'efficacité(9).

Le lecteur d'un texte est plongé dans un mode du penser qui est toujours déjà le penser lui-même et aucune limite ne distingue pour lui l'accessible de l'inaccessible. La mesure n'est pas le souci de celui qui lit et comprend. Il ne cherche pas à connaître véritablement la pensée de l'auteur mais il est dans le comprendre. L'homme réel actuel qui mesure établit arbitrairement et artificiellement des limites pour lui-même et pour les autres. Les seules limites sont celles qu'on trouve soi-même lorsqu'on est plongé dans la lecture du comprendre. Il en va de même pour l'étudiant. Le seul moment où nous avons le sentiment de maîtriser le penser, de le ramener à soi, donc d'être certain de savoir ce que l'on sait, c'est lorsqu'on mesure ce qui est accessible. Mais c'est là précisément une illusion.

Ainsi la question de la difficulté de l'enseignement de la philosophie prend un autre visage. La compréhension comme ce qui nous est étranger doit nous guider dans cette question. Elle ne

peut trouver de réponse dans la différence entre le mesurable et l'inaccessible. La difficulté que l'enseignant rencontre ne repose pas sur une différence entre un réel actuel et un penser inaccessible. Elle ne disparaît pas, comme on peut le croire quand on passe du connu au bien connu. La mesure de ce qui est accessible, et donc de l'apprentissage, fait croire que la difficulté a été vaincue et que l'étudiant a appris. On veut éliminer la difficulté de l'enseignement de la philosophie en mesurant l'accessible. On a ramené l'inconnu au connu et on est satisfait. Mais on ne peut faire disparaître cette difficulté de l'enseignement puisqu'elle est inhérente au penser lui-même. Elle concerne donc l'inépuisable. Quand on croit pouvoir la résoudre, c'est là précisément qu'on n'apprend rien, puisqu'on mesure l'étrangeté au moyen d'un homme réel actuel. On est persuadé d'avoir appris, mais en fait on craint l'inconnu. La compréhension est un saut dans l'inconnu. Une philosophie de l'éducation, si tant est que cela veut dire quelque chose, doit d'abord passer par une clarification du comprendre, lequel a toujours été méinterprété.

L'idée selon laquelle l'étudiant n'a que sa pensée pour penser toute question a besoin à notre époque de devenir une idée fondamentale. Elle se fonde sur le phénomène du comprendre. La question de la difficulté de l'enseignement de la philosophie ne peut s'éclairer qu'après cette réflexion. La décision de l'étudiant de s'intéresser à la philosophie ne peut venir que de lui. L'effort qu'il consent à faire est lié à cette décision. C'est d'autant plus vrai que le passage de l'inconnu au bien connu ne met jamais l'étudiant en rapport avec l'étrangeté. Ainsi, ni l'effort ni la décision ne sont suscités. Par contre, *être plongé dans l'étrangeté met l'étudiant devant une décision à prendre et l'effort qui l'accompagne*. Il ne s'agit pas de sauver les hommes, ni de sauver la philosophie, mais de prendre la décision pour le penser. Le penser lui-même s'actualise et l'actualisation ne consiste pas à ramener le penser à un réel actuel. La philosophie n'a pas pour objet le monde quotidien et la réalité quotidienne. Car dans ce cas le penser serait inaccessible. Nous serions toujours dans le familier et le commun. L'homme que chacun de nous est est un homme qui pense le pensable.

Les étudiants ne peuvent comprendre la philosophie, si comprendre est comprendre ce que l'on sait déjà, comme c'est le cas pour le passage du connu au bien connu. Par contre, si comprendre est "être plongé dans l'étrangeté", l'étudiant a accès au penser, et la décision à prendre est entre ses mains. Ici, le point de départ n'est pas la motivation, mais être placé devant l'étrangeté devient cette motivation. Être motivé, c'est déjà être dans l'étrangeté. La question de la difficulté de l'enseignement de la philosophie n'est pas ce qui mesure l'accès au penser lui-même. Il n'y a pas de difficulté d'enseignement s'il n'y a pas d'accès au penser lui-même.

Tout est dans la transmission des connaissances. L'enseignant au collégial se doit d'avoir une bonne maîtrise des connaissances à transmettre et la capacité de les actualiser pour en montrer l'importance. L'accès à la pensée exige que l'enseignant ait cette bonne connaissance des pensées puisque le réel comme juge ne lui est d'aucun secours. Il ne s'agit pas d'un idéal inatteignable, mais d'une clarification du comprendre, du penser lui-même et du rapport au texte. C'est une question de fondement.

Quant aux mesures à prendre pour améliorer les conditions d'enseignement de la philosophie au collégial, c'est une question

que nous n'aborderons pas ici. Mais elles doivent être examinées à partir de l'idée que le penser est accessible.

Nous avons voulu montrer dans cette communication que nos origines sont dans la modernité et c'est la raison pour laquelle nous devons enseigner la philosophie moderne au collégial. S'il y a un réel actuel juge du penser, la liberté ne peut avoir une origine dans la modernité que selon la théorie. Par contre, si le penser est le seul juge de la pensée, la modernité est à l'origine de notre concept de liberté. Certes, une critique de la modernité et de nous-même est impliquée dans cet enseignement. La pensée n'est pas arrêtée et le seul juge de la pensée est le penser lui-même.



### Notes

(1) Kant, *Critique de la raison pratique*, Examen critique de l'analytique de la raison pure pratique, in *Oeuvres philosophiques*, t.II, Paris, Gallimard, La Pléiade, 1985. Trad. L. Ferry et H. Wismann, p.721. "Le concept de causalité comme *nécessité naturelle*, par opposition à la causalité comme *liberté*, ne concerne que l'existence des choses en tant qu'elle est déterminable dans le temps;..."

(2) Notre position ici implique une compréhension ontologique du concept de monde. Nous n'aborderons pas dans ce texte la différence entre le monde compris ontiquement et ontologiquement.

(3) Expression de M. Heidegger.

(4) Heidegger, *Être et temps*, Paris, Gallimard, 1985. trad. Martineau, p.97. "...un sujet sans monde..."

(5) Heidegger, *Lettre sur l'humanisme*, Paris, Aubier, 1964. Trad. Munnier p.29. "La pensée agit en tant qu'elle pense".

(6) Hegel, *La phénoménologie de l'Esprit*, Paris, Aubier, 1987. Préface, p.28. L'être-là selon Hegel ne passe pas dans une représentation pour qu'on en finisse avec lui, pour le ramener à l'être-bien-connu. "L'être-là est seulement passé dans la représentation. Avec cela il est devenu en même temps quelque chose de bien-connu avec quoi l'esprit étant-là en a terminé..." Dans ce cas, il n'est pas arrivé au concept.

(7) Nietzsche compare le philosophe et le scientifique à deux voyageurs au bord d'un torrent. "On croit voir deux voyageurs au bord d'un torrent sauvage qui roule des pierres avec lui: le premier saute d'un pied léger, utilisant les pierres en progressant de l'une à l'autre...; l'autre reste sur la rive, cherchant en vain une aide; il lui faut d'abord construire des fondations qui supporteront son pas lourd et prudent." (Nietzsche, *La philosophie à l'époque tragique des Grecs* no 3, in *Fragments posthumes*, 1870-73, tome I, Paris, Gallimard, 1975, ed. Montinari, trad. M. Harr et B. Launay, p.221). Pour nous cette image signifie que comprendre est franchir d'un bond quelque chose, c'est-à-dire l'état de bien-connu.

(8) Husserl, *R.L.* II, 2, R. IIIe, #6, Paris, P.U.F. 1972, tra. Kelkel, p.21. "Ce que nous ne pouvons penser ne peut pas exister, et ce qui ne peut pas exister, nous ne pouvons pas le penser..." Tout ce qu'on pense existe.

(9) Heidegger, *Lettre sur l'humanisme*, Paris, Aubier, 1964. Trad. Munnier p. 155. "Une telle pensée n'a pas de résultat. Elle ne produit aucun effet. Elle satisfait à son essence du moment qu'elle est".

## Pourquoi étudier la philosophie du droit?

Quelques réflexions sur l'enseignement de la philosophie du droit.

**Bjarne Melkevik**

Faculté de Droit, Université Laval  
bjarne.melkevik@fd.ulaval.ca

Si nous nous mettons dans la peau d'un étudiant en droit qui consulte la liste des cours optionnels offerts, nous pouvons nous demander: pourquoi choisir un cours de philosophie du droit? En fait, s'il n'y a pas de contrainte physique qui enlève tout choix, les questions qu'il doit rationnellement se poser sont les suivantes: qu'est ce que la philosophie du droit apporte au droit? Et à moi-même? Existe-t-il des raisons pour s'y intéresser? Bref, pourquoi étudier la philosophie du droit?

Les réponses que nous voulons apporter à ces questions reflètent à la fois notre propre expérience de l'enseignement de la philosophie du droit aux étudiants en droit et la conception du droit qui nous inspire(1). L'une est nécessairement reliée à l'autre, comme les deux versants d'une montagne. L'idée et le rôle que le chercheur se fait de la philosophie du droit, doivent nécessairement se refléter dans l'enseignement de celle-ci. Il s'ensuit que la description de notre enseignement de la philosophie du droit se conjugue avec l'idée de la philosophie du droit que nous devons enseigner.

(1) Avant de pouvoir répondre concrètement aux questions que nous nous sommes posées, il nous semble pertinent de regarder de plus près la résistance ou encore la méfiance qui se manifeste dans le milieu juridique à l'égard de la philosophie du droit. Cette résistance/méfiance est transmise, "comme par enchantement", du milieu professionnel du droit au milieu des étudiants en droit. Si elle semble aujourd'hui s'estomper lentement, comme l'illustre d'ailleurs le regain nouveau pour la philosophie du droit que nous pouvons maintenant également observer dans le milieu juridique, il n'empêche que l'obstacle dressé par des décennies d'incompréhension et de malentendus est encore à l'oeuvre dans les milieux juridiques. Nous pouvons distinguer deux raisons à un tel rejet, l'une rejetant la philosophie du droit comme "Raison-Ordonnatrice" nuisible, l'autre la rejetant comme carrément inutile à l'égard des exigences du droit contemporain, en raison des ressources "scientifiques" plus pertinentes aujourd'hui disponibles.

Quant au rejet qu'anime un certain milieu juridique à l'égard de la philosophie du droit dans le rôle présumé d'une "Raison-Ordonnatrice" nuisible, il nous semble que personne d'autre que le philosophe du droit Michel Villey n'a pu le croquer au vif. Comme il l'affirme sur un ton de confiance, ou de confession:

*"Je suis persuadé pour ma part qu'à nous, juristes, les philosophes modernes ont fait beaucoup de mal. Je le dirai aussi bien de Hobbes, Locke, Hume, et même de Leibniz, Kant, Fichte, Hegel et la quasi-totalité des philosophes du XIVème et XXème siècles. Quand il leur arrive de parler "droit", c'est dans une totale ignorance du métier spécifique du droit. Que savent-ils? Des mathématiques, une sociologie plus ou moins marquée par l'évolutionnisme, de la logique, parfois de la morale. Ainsi ont-ils transplanté dans notre discipline des systèmes scientifiques fondés sur des expériences extrinsèques. Leur influence a perturbé notre propre représentation du phénomène juridique, y injectant les positivismes légaliste ou sociologique". (2)*

Certes, observons-nous que Villey se limite à vilipender la philosophie dite "moderne", de même qu'à élaborer une stratégie argumentative reliant la philosophie moderne du droit à l'émergence "quasi-causale" du positivisme juridique. Il n'empêche que l'accusation d'ignorance contre lesdits philosophes va directement au but. Car si les philosophes modernes du droit étaient généralement bien renseignés sur les affaires publiques de leur temps, et le droit qui s'y rapporte, et s'ils avaient lu les classiques du "droit naturel" rationaliste, personne parmi eux n'avait effectivement une connaissance spécifique du métier du droit. De là l'efficacité de la charge qui est ici dirigée contre eux. La conclusion qui s'impose est qu'il ne vaut pas la peine d'étudier la philosophie du droit dite moderne. Personne ne peut s'instruire en écoutant des bêtises, et personne ne peut prétendre à une connaissance quelconque en se laissant séduire par des ignorants ou par de l'ignorance(3).

Une autre objection à la philosophie du droit dans le milieu juridique est qu'elle est simplement inutile, inefficace ou encore improductive. Personne ne se déclare pourtant ouvertement contre une réflexion de la philosophie du droit, ce qui nécessiterait l'admission d'une telle philosophie, l'argument est plutôt que la philosophie du droit n'apporte rien qui ne soit autrement accessible par les sciences du droit. Ce qui n'est pas accessible par les dites sciences ne peut être que de pures spéculations sans lendemain ou des croyances métaphysiques propres à leur instigateur. Bien que personne ne soit contre cela, il faut, selon eux, se rendre à l'évidence: les sciences du droit doivent avec légitimité occuper la place laissée vacante par le retrait (forcé) de la philosophie du droit. Ce qui veut aussi dire que la philosophie du droit doit être considérée comme un passe-temps, ou comme une activité quasi-spirituelle que chaque personne peut cultiver à sa guise au rythme des lectures et des conversations privées entre confrères. C'est une activité qui convient au jour de repos, ou simplement à la retraite tout court. Bref, personne n'a quelque

chose à reprocher à la philosophie du droit, c'est simplement une activité qui doit être repoussée à l'âge d'or, tandis que le besoin de notre temps doit être le développement des sciences du droit.

Il n'est pas dans notre intention d'évaluer ces deux formes de résistance/méfiance contre la philosophie du droit, nous constatons simplement les faits. Nous ne pouvons cependant nous empêcher de penser que ces résistances reflètent l'héritage tumultueux d'une période où la philosophie du droit, se croyant une science-mère, a pu négliger le dialogue avec l'expérience pratique des juristes et le développement des dialogues avec les différents discours scientifiques de droit. Cela n'est plus possible aujourd'hui qu'au risque de réduire la philosophie du droit au rôle de commentaire des œuvres de jadis ou encore d'un exercice sémantique et "systémique" tournant en rond. Quoiqu'il en soit, si nous synthétisons ces deux formes de rejet/méfiance à l'égard de la philosophie du droit, il nous semble qu'elles résument, chacune à leur façon, la situation dans laquelle se trouve l'enseignement de la philosophie du droit. Si nous faisons abstraction des "mordus", qui existent eux aussi, la philosophie du droit doit, surtout dans les Facultés de droit, surmonter la méfiance professionnelle des juristes contre des discours creux et vains et prouver qu'elle peut apporter quelque chose d'utile et d'original au droit.

(2) Tourmons-nous maintenant vers nos questions initiales. Nous développerons par la suite un point de vue qui situe la philosophie du droit dans le rôle de l'Accompagnateur (ou l'Accompagnement) du projet juridique moderne en ce qui concerne les arguments et les raisons(4). L'enseignement de la philosophie du droit doit, par conséquent, consister à faire comprendre ce rôle et ses implications pratiques.

Le fait de concevoir l'enseignement de la philosophie du droit avant tout dans le rôle de l'Accompagnement à l'égard du projet juridique annonce la renonciation à toute pensée Ordonnatrice, du côté philosophique comme du côté juridique. En fait, si nous pouvons dire que la philosophie du droit, souvent adoptée par les philosophes de profession ou de vocation, peut être caractérisée par l'élaboration d'une "Raison-Ordonnatrice" et des formes d'«Idéo-Droit» correspondantes, la philosophie du droit développée par des juristes peut être caractérisée comme fondée sur l'idée d'une "Expérience-Ordonnatrice", donc des formes de "Vrai-Droit" répondantes. Ce dernier courant ne veut plus, d'ailleurs, être caractérisé comme philosophie du droit et se fait désormais dénommer "philosophie juridique". Or, quoique nous pouvons apprécier la tension entre ces deux courants, qui peut d'ailleurs être source d'une compétition fructueuse, il n'empêche pourtant que toute philosophie du droit qui souhaite aujourd'hui se constituer dans le rôle unique de l'«Ordonnatrice» se prive d'un dialogue réfléchi avec le droit positif (valide), de même qu'avec la dimension démocratique qui doit, selon nous, caractériser le projet juridique moderne. Nous devons accepter que la philosophie du droit ne peut plus prétendre éclairer le droit, qui

est d'ailleurs déjà suffisamment éclairé par ses propres forces, et qu'elle ne possède aucune «sagesse» ou «connaissance» susceptible de contribuer «en substance» à quoi que ce soit du projet juridique. Donc, si la philosophie du droit abdique son rôle d'«Ordonnatrice», il nous semble, par conséquent, qu'il ne reste que l'alternative d'accompagnement du projet juridique et, plus précisément, de voir la philosophie du droit comme à l'égard du projet juridique.

Il nous semble que l'enseignement de la philosophie du droit ne peut que faire sienne l'idée que la philosophie du droit ne possède aucune réponse ni recette, mais participe, sans l'accaparer et sans privilège, à la réflexion que nous devons tous effectuer au sujet de la complexité juridique contemporaine. Si c'est le cas, la philosophie du droit n'est qu'une activité argumentative dont la publicité est le corollaire

En fait, le rôle que nous pouvons aujourd'hui accorder à la philosophie du droit, enfin celui que l'enseignement du droit doit refléter, c'est celui d'accompagner le développement d'arguments et de raisons à l'égard du projet juridique. La philosophie du droit doit, en ce sens, nous aider à ouvrir et universaliser nos convictions, nos valeurs et nos conceptions préétablies. Elle doit nous accompagner dans le processus de développement de bons arguments et de raisons de "poids". Précisons que la philosophie du droit doit servir à identifier et à reconnaître les différents paramètres culturels ou philosophiques qui oeuvrent dans le domaine. En fait, la philosophie du droit doit nous permettre de nous familiariser aux différentes façons dont une personne peut concevoir la relation entre droit et "morale", entre société et individu, ou encore d'autres topos du même genre. De cette façon, la philosophie du droit ne travaille pas sur les qualités formelles du droit, la laissant volontairement aux sciences du droit, mais accompagne la réflexion relative aux sens et aux horizons du projet juridique moderne.

Une telle réflexion ne peut se faire qu'en ouvrant, argumentativement et rationnellement, la réflexion de la philosophie du droit sur une prise en compte de la réalité. Toutefois, cela ne peut sûrement pas se faire directement, car la philosophie du droit ne possède, hélas, aucun accès direct à une telle réalité, mais cela doit se faire en dialoguant avec les sciences et particulièrement avec les sciences du droit. C'est à elles de donner à la philosophie du droit des informations factuelles pouvant servir à alimenter la réflexion à l'égard du projet juridique moderne. Le kantisme juridique, représenté de façon privilégiée par Hans Kelsen, a fait tort à la réflexion philosophique sur le projet juridique moderne en voulant, peut-être contre l'intention même de Kant, cantonner le projet juridique moderne à l'intérieur d'une pureté se refusant aux dialogues avec les convictions politiques, sociales, morales et religieuses des individus(5).

Or, dès que nous délaissions tout rôle ordonnateur à la philosophie du droit, le dialogue avec les sciences n'est pas la "déchéance" mais plutôt la nature même des choses.

Dans le même ordre d'idées, il s'ensuit que la philosophie du droit doit servir à se distancer à l'égard du positivisme juridique. Nous pouvons même dire qu'il est primordial pour l'enseignement de montrer que la philosophie du droit ne sert pas le droit dit "positif" mais le projet juridique, car le réductionnisme, qui caractérise le positivisme juridique, fait oublier que les questions de droit concernent, en pratique, la question des droits que nous devons mutuellement et intersubjectivement nous donner à nous-même. Le droit est normatif, en ce sens que la question de ces droits s'écrit sous la forme d'un devoir être qui nous affirme comme des auteurs et des destinataires des droits que nous nous donnons intersubjectivement.

Nous pouvons ainsi observer que les Cours suprêmes du Canada, des États-Unis et d'ailleurs, se réfèrent de plus en plus aux positions de la philosophie du droit, ou aux écrits des philosophes du droit, et que ces positionnements ne sont pas que le point de départ d'une réflexion de philosophie du droit (6). L'esprit critique des étudiants sera tenu en éveil si nous pouvons leur démontrer comment des réflexions de philosophie du droit se déploient argumentativement dans le raisonnement des cours mentionnées et comment celles-ci peuvent aller jusqu'à la structuration du résultat judiciaire. Les juges, en prenant position concernant l'avortement, le suicide assisté par un tiers, les droits inhérents des peuples autochtones ou autre chose encore, ne nous offrent pas pour autant une quelconque "représentation ultime". Si la philosophie du droit doit prendre le pouls de la réalité juridique d'aujourd'hui, et particulièrement la jurisprudence, celle-ci ne doit pas être comprise comme la fondation des positions de philosophie du droit. Les juges ne devraient pas être considérés comme nos philosophes du droit, comme les traitent implicitement et aveuglement beaucoup de philosophes de droit contemporain (Dworkin) (7), mais comme des interlocuteurs dignes d'intérêts à l'égard de notre responsabilité d'être les auteurs et les destinataires de nos droits.

(3) Si nous devons enseigner et concevoir la philosophie du droit uniquement comme accompagnatrice des arguments et des raisons éclairés et réfléchis à l'égard du projet juridique, il s'ensuit aussi qu'elle abdique son rôle d'«Arbitre» au bénéfice des débats publics. En fait, la philosophie du droit doit quitter toute référence à la «philosophie de conscience» (Kant, Fichte et Hegel), car le jugement qu'une personne peut faire seule concernant le projet juridique importe peu. Vue d'un aspect argumentatif, la philosophie du droit doit être considérée comme l'une des participants aux discours entourant le projet juridique moderne. Elle doit ainsi être considérée comme mettant

concrètement ses arguments et ses raisons à l'épreuve de l'espace public. C'est dans l'espace public que le poids, la valeur ou l'importance à attribuer ou à accorder à chaque argument et à chaque raison doit être débattu et réglé au vu et au su de tous.

C'est à l'égard de cet espace public que nous pouvons également réfléchir sur la question de rationalité et sur les différences de rationalités juridiques proposées à l'égard du projet juridique. Notre propre position peut se résumer dans l'idée de la primauté d'une rationalité communicationnelle (8). En envisageant en fait la production d'arguments et de raisons comme l'enjeu majeur du projet juridique, la philosophie du droit accompagne pratiquement ce projet en démontrant que la rationalité pratique à laquelle se réfère le droit s'incarne dans les discours publics. Le discours comme pratique interindividuelle des sujets de droit, produit des arguments et des raisons et les propose à l'auditoire en vue de l'évaluation et de la validation.

L'insistance que nous mettons sur l'espace public dans l'enseignement s'explique certainement par notre volonté d'habituer nos étudiants à voir qu'en droit c'est à l'espace public que nous nous adressons et que cet espace public joue un rôle primordial pour entretenir et développer la formation commune de volonté et d'opinion en ce qui concerne le projet juridique moderne. Dans la mesure où le droit se fait à la première personne du pluriel, "nous", l'enseignement même de la philosophie du droit doit pouvoir se concrétiser à l'égard des débats et des discours critiques qui peuvent se rapporter à l'espace public et à une formation rationnelle de la volonté et de la raison.

(4) Cette façon de voir la philosophie du droit comme se rattachant au développement de bons arguments et de raison éclairés se révèle être, en soi, une position philosophique. Nous l'avons d'ailleurs reconnue dès le début car l'enseignement de la philosophie du droit est par "nature" issu et intimement relié à une conception de droit. Or, au-delà de ce que nous pouvons maintenant ajouter sur cette conception de la philosophie du droit, il nous semble, en dernier lieu, plus pertinent d'envisager la question qui était, jusqu'ici, sous-jacente à notre réflexion, à savoir: quel est l'objectif de l'enseignement de la philosophie du droit? Notre dernier développement consiste donc à souligner notre confiance dans l'enseignement d'une conception démocratique du droit.

Pour comprendre une telle conception démocratique du droit, il peut être utile tout d'abord de souligner que cette conception diffère de la conception de "moralité libérale" du droit qui s'enseigne majoritairement dans les facultés de droit en Amérique du Nord. La conception de "moralité libérale" est une philosophie du droit qui se confond dans la croyance de l'existence prépolitique d'un faisceau de principes et de règles a

*priori* et dans la croyance que le droit doit être pensé sur le pré-supposé de certains "droits moraux", pouvant à la fois assurer la liberté négative et censurer l'activité collective. L'enseignement de la philosophie du droit en Amérique du Nord a souvent été l'initiation à une telle croyance. Celle-ci s'est incarnée dans une profession de foi dans les "institutions" libérales. Il va sans dire que nous considérons un philosophe de droit comme Ronald Dworkin et particulièrement dans son dernier livre *Freedom's Law*, comme le représentant typique d'une telle conception (10). Le résultat est donc que l'enseignement de la philosophie du droit est devenu une incitation à avoir foi dans "nos" Institutions. De plus, il forme les personnes à croire que la démocratie n'est que le moyen, l'instrument pour propager la "moralité libérale". Il en a découlé plus de "moralité libérale", ce que nous jugeons bien évidemment positif, sans pour autant que l'homme ne soit sorti du rang de la minorité, pour paraphraser Kant (11).

L'objectif et la conception démocratique du droit qui anime notre enseignement prend, comme nous l'avons expliqué, un autre chemin et ce avant tout parce que la démocratie a bien pour nous une valeur en soi. En fait, si la philosophie du droit représente, comme l'affirme Kant, la sortie de l'homme du règne de l'hétéronomie (les arguments de l'autorité) au bénéfice de l'autonomie (les arguments du raisonnable tels que vus par l'individu), c'est cette autonomie qui doit à la fois s'élever contre l'embrigadement philosophique et être assuré. Si la modernité du droit peut à notre point de vue se résumer dans l'exigence que tous les sujets de droit doivent pouvoir s'envisager réciproquement comme des auteurs et des destinataires des droits, des normes et des institutions, il s'ensuit que l'enseignement de la philosophie du droit ne peut pas se cantonner dans un exercice d'hétéronomie, fut-elle de "moralité libérale", mais qu'elle doit faire sienne cette modernité. La philosophie du droit ne peut pas se substituer aux auteurs de droit, mais elle doit les accompagner. La philosophie du droit doit elle-même refléter l'objectif démocratique du projet juridique moderne.

(5) Un dernier mot. En situant de cette façon l'enseignement de la philosophie du droit à l'intérieur des préoccupations contemporaines du projet juridique, nous espérons combiner le côté pratique du droit avec le côté prospectif de la philosophie et ainsi réconcilier en quelque sorte le projet juridique avec une idée de la philosophie comme pratique démocratique.

## NOTES

1) B. Melkevik, *Horizons de la philosophie du droit*, Ste-Foy, Les Presses de l'Université Laval et Paris, L'Harmattan, 1998, p. 13-36.

2) Michel Villey, Préface à Chaim Perelman, *Le raisonnable et le déraisonnable en droit. Au-delà du positivisme juridique*, Paris, L.G.D.J., coll. Bibliothèque de philosophie du droit, vol. XXIX, 1984, p. 8. La même idée s'exprime dans *La formation de la pensée juridique moderne*, Paris, Monchrestien, 1968 (plusieurs fois réédité). Voir, la contre-critique philosophique, d'Alain Renaut et Lukas K. Sosoe, *Philosophie du droit*, Paris, PUF, 1991.

3) Alain Renaut, *Kant aujourd'hui*, Paris, Aubier, 1997, p. 322 (critique précisément le "dédain envers les philosophes" de Michel Villey).

4) B. Melkevik, *Horizons de la philosophie du droit*, op. cit., p 14 s.

5) H. Kelsen, *Théorie pure du droit*, Paris, Dalloz, coll. "Philosophie du droit" no 7, 1962, ou idem, *Théorie pure du droit*, Neuchâtel, Éditions de la Baconnière, coll. Etre et Penser, no 37, 1973 (1er Éd.), 1988 (2e Éd.).

6) B. Melkevik, "La philosophie du droit: Développements récents", dans Raymond Klibansky et Josiane Boulad-Ayoub (dir.), *La pensée philosophique d'expression française au Canada. Le rayonnement du Québec*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1998, p 465-483.

7) Voir, Josiane Boulad-Ayoub (dir.), *Carrefour: Philosophie et droit*, Montréal, L'ACFAS, 1995, p. 231-315, "Langage des droits et conflits des représentations ultimes" avec les contributions de L. Bégin, F. Blais, G. Legault et L. Tremblay

8) R. Dworkin, *L'empire du droit*, Paris, PUF, coll. Recherche politique, 1994; idem., *Prendre les droits au sérieux*, Paris, PUF, coll. Léviathan, 1995.

9) B. Melkevik, *Horizons de la philosophie du droit*, op. cit., p 91-150.

10) R. Dworkin, *Freedom's Law*, Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1996.

11) I. Kant, *Qu'est-ce que les lumières*, Paris, GF-Flammarion.

φ

## Pour une nouvelle philosophie française : Luc Ferry

Sébastien Charles

Université d'Ottawa  
[s1058358@aix1.uottawa.ca]

Diversité, voilà sans doute le maître mot qui caractérise la philosophie de Luc Ferry<sup>1</sup>. Alors qu'elle se contentait dans un premier temps d'évoquer des problèmes relatifs à la philosophie du droit ou à l'esthétique, elle a mis l'accent, dans ses derniers ouvrages, sur des questions plus politiques (l'écologie par exemple) ou spirituelles (à savoir son interrogation sur ce qu'est une vie bonne ou sur le sens de l'existence). Cette plurivocité philosophique se révèle pleinement dans le dernier livre de Luc Ferry, écrit conjointement avec André Comte-Sponville (*La sagesse des Modernes*), où de nombreux points de désaccord philosophiques sont évoqués (en biologie, en esthétique, en politique, etc.). Néanmoins, cette diversité n'est pas pure et simple fragmentation car un lien intrinsèque fort relie entre elles les prises de position de Luc Ferry. Ce lien est constitué par son humanisme non métaphysique, à l'œuvre dès ses premiers ouvrages, et qui est une constante philosophique de son parcours intellectuel. Reste à expliciter ce cheminement pour rendre apparent le lien qui l'explique.

Les trois tomes de sa *Philosophie politique*, dont le troisième a inauguré une collaboration longue et fructueuse avec Alain Renaut, ont cherché à faire entendre un discours humaniste qui n'était guère de mise au début des années 80. En effet, les penseurs du soupçon occupaient à l'époque le devant de la scène philosophique et il ne s'agissait pas pour eux de construire un projet de société mais plutôt de critiquer les idéologies au cœur de toute idée de société démocratique. Oubliés les idéaux des Lumières, le culte du progrès, de la raison ou de la «publicité», au sens kantien de transparence publique. Il s'agissait de penser en dehors de ces concepts, voire contre eux. D'où ce que Ferry a nommé la «nouvelle querelle des anciens et des modernes», qui ne portait plus, comme la première, sur une émancipation esthétique mais, cette fois, sur une émancipation intellectuelle radicale. Il s'agissait pour nos «nouveaux anciens» de renouer «le plus souvent de façon innocente ou inconsciente, avec les thèmes romantiques les plus chers aux premiers contempteurs de l'*Aufklärung* : critique du rationalisme, du volontarisme, de l'individualisme, de la technique et de la science, revalorisation de la nature contre l'artifice, de la société contre l'État, de la

1. Une version quelque peu différente de cette présentation a paru dans notre *Une fin de siècle philosophique. Entretiens avec André Comte-Sponville, Marcel Conche, Luc Ferry, Gilles Lipovetsky, Michel Onfray, Clément Rosset*, Montréal, Liber, 1999, p. 111-119. Elle est suivie d'un long entretien avec Ferry, p. 121-150.

téléologie contre le mécanisme, et, en dernière instance, de la pensée antique contre la pensée moderne»<sup>2</sup>.

Heidegger est bien sûr mis en cause par une telle affirmation, mais une critique véritable de sa position à l'égard de la modernité sera développée par la suite par Ferry et Renaut dans *Heidegger et les Modernes*. C'est Leo Strauss qui est ici particulièrement visé, et notamment parce qu'il a développé une philosophie du droit dont le mot d'ordre est celui d'un retour aux Grecs. En quoi cela est-il problématique ? Par le fait que le droit naturel antique se définit d'une part par son inégalitarisme foncier (puisque il repose, en dernier ressort, sur l'imitation de l'ordre naturel), et d'autre part par son refus de la notion même de subjectivité. Or, comme l'a montré justement Ferry, sans cette notion philosophique intrinsèquement moderne, l'idée des droits de l'homme est vidée de tout contenu théorique<sup>3</sup>. Pour autant, il ne saurait être question pour lui d'encenser les Modernes contre les Anciens mais seulement d'envisager une autre conception possible de la modernité, délivrée de ses défauts propres, sans pour autant basculer dans un refus définitif de celle-ci. La déconstruction reste possible si elle est avant tout reconstruction sur les principes mêmes de la modernité - raison, égalité, liberté de la volonté - mais avec une finalité autre, qui tienne compte des impasses de l'historicisme. L'exemple même d'un tel projet réside, selon Ferry, dans la pensée fichtéenne qui tente à la fois de déconstruire la métaphysique moderne et l'historicisme et de promouvoir les valeurs de subjectivité et d'égalité.

Cet attachement à Fichte est tout aussi perceptible dans le second tome de sa *Philosophie politique* où ce dernier intervient comme médiateur entre les visions hégélienne et heideggérienne de l'histoire. C'est aussi la pensée de Fichte, mais associée à la théorie kantienne de la finalité, qui permet à Ferry, au terme d'une longue analyse, de montrer comment rationalité, contingence et liberté peuvent être conciliées, mieux, comment «elles sont rigoureusement impensables l'une sans les autres»<sup>4</sup>. Dès lors, l'idée des droits de l'homme redevient d'actualité.

C'est au troisième tome de sa *Philosophie politique* que revient la tâche de penser les droits de l'homme, et ce dans un contexte (le début des années 80) où ces derniers, après avoir

2. Luc Ferry, *Philosophie politique*, t. 1, *Le droit : la nouvelle querelle des anciens et des modernes*, Paris, PUF, «Recherches politiques», 1984, p. 9-10.

3. Pour une judicieuse attaque en règle de Leo Strauss, cf. Boniface Kaboré, «La critique anti-historiciste de Leo Strauss : limites et impasses», in *De Philosophia*, 13, 2, 1997, p. 155-168.

4. *Philosophie politique*, t. 2, *Le système des philosophies de l'histoire*, Paris, PUF, «Recherches politiques», 1984, p. 244.

été à l'honneur un bref instant, semblaient de nouveau devoir s'effacer comme ils l'avaient fait précédemment face au discours marxiste. Luc Ferry et Alain Renaut se proposent alors comme objectif d'interroger leur statut, leur contenu et leur portée. Il s'ensuit une pénétrante analyse philosophique et historique qui nous mène de l'Antiquité à l'idée républicaine des droits de l'homme. Au terme de celle-ci, ils en concluent à leur nécessité et posent l'universel comme avenir toujours possible de notre modernité.

*Système et critiques*<sup>5</sup> et *La pensée 68*<sup>6</sup>, écrits tous deux également en collaboration avec Alain Renaut, portent à terme le projet de critique des penseurs du soupçon. Ouvrages d'importance, ils témoignent d'une cassure nette entre deux générations de penseurs, entre deux visions de la philosophie et de son histoire, entre deux conceptions de la politique et de son application. Il ne s'agit plus de critiquer les idéologies mais de réhabiliter certaines promesses de la modernité, comme celles de liberté et d'égalité, et si possible de manière claire et compréhensible - ce qui paraît évident quand on a le souci de l'universel. D'où un coup de patte bienvenu envers le style de la génération précédente : «les philosophes des années 68 ont atteint leur plus grand succès en parvenant à accoutumer leurs lecteurs et leurs auditeurs à croire que l'incompréhensibilité était le signe de la grandeur et que le silence du penseur face à l'incongrue demande d'un sens constituait, non la preuve d'une impuissance, mais l'indice de l'endurance devant l'Indicible»<sup>7</sup>. Si leur style ésotérique est remis en cause, ce qui est réellement critiqué, c'est leur projet de dissoudre la subjectivité. Or, comme Ferry et Renaut l'ont bien vu, s'attaquer à la subjectivité, c'est remettre en cause l'intersubjectivité, le dialogue libre entre individus responsables. Tout est dès lors réduit à des rapports de force ou à des jeux inconscients. Marx, Freud, Nietzsche et Heidegger, inspirateurs d'un tel antihumanisme, voient là leurs pensées poussées à leur extrémité. Bref, «le procès intenté au sujet par la pensée 68 l'est sur des chefs d'accusation dressés par diverses philosophies allemandes, et il se pourrait bien qu'une telle constatation nous achemine vers ce qu'aura été au fond cette dimension de la philosophie française contemporaine : moins un moment original et créateur de l'histoire intellectuelle, qu'une simple excroissance épigonale»<sup>8</sup>. Suit une lecture magistrale, que l'on peut bien sûr qualifier d'orientée, des œuvres de Foucault, Derrida, Bourdieu, Lacan et Heidegger<sup>9</sup>. Face à la mort du sujet qu'elles imposent, Ferry et Renaut proposent de réhabiliter la

subjectivité comme seule possibilité de penser le politique. Car, sans sujets libres et responsables de leur discours, comment parvenir à un consensus, et donc adhérer à des valeurs démocratiques ? Là est tout l'enjeu de leur réhabilitation du sujet moderne.

Cette réhabilitation ne se veut pas que politique. Dans *Homo Aestheticus*<sup>10</sup>, Ferry investit le champ de l'esthétique. Malgré son titre, cet ouvrage n'est donc pas un traité d'esthétique, du moins pas seulement, puisqu'il est avant tout une œuvre philosophique qui entend s'interroger une fois encore sur l'histoire de la subjectivité pour fonder un «humanisme non métaphysique», c'est-à-dire un humanisme ayant accepté une part de déconstructionnisme. Et c'est par le biais de l'esthétique que Luc Ferry entend mener à terme un tel projet. Pourquoi un tel choix ? Tout simplement parce que «l'esthétique est, par excellence, le champ au sein duquel les problèmes soulevés par la subjectivisation du monde caractéristique des Temps modernes peuvent être observés pour ainsi dire à l'état chimiquement pur»<sup>11</sup>. Retraçant brièvement l'histoire de l'art en insistant sur la naissance du goût, Ferry montre que l'esthétique est le lieu privilégié de la subjectivité et qu'une histoire de l'esthétique est donc capitale pour comprendre l'émergence et le développement de la notion de sujet. De l'opposition classique entre le cœur et la raison au perspectivisme nietzschéen, en passant par les théories kantienne et hégélienne du Beau, tout contribue à faire du goût un moteur de l'épanouissement de la subjectivité, moteur qui trouvera son aboutissement paroxystique dans l'avant-gardisme. Mais la désaffection et le reflux que connaissent les avant-gardes aujourd'hui posent question. Entraînent-elles automatiquement un épuisement de la subjectivité ? Sans doute pas, mais une obligation à la penser autrement, et notamment en référence à l'éthique. Le sujet aujourd'hui, libéré par l'histoire de l'esthétique, maître de ses choix et de ses goûts, doit se dépasser pour entrer en contact avec l'autre. L'esthétique, domaine de l'unique, doit être mise en conjonction avec l'éthique, domaine de l'universel. «Il faut, pour que l'individu apparaisse comme tel, qu'il soit tout à la fois riche d'un contenu singulier et pourtant généralisable»<sup>12</sup>, qu'il assume pleinement la subjectivité qui est la sienne, son *individuation*. C'est seulement ainsi qu'un humanisme non métaphysique sera possible.

En évoquant le domaine très contemporain de l'écologie dans *Le nouvel ordre écologique*<sup>13</sup>, Luc Ferry rompt-il avec ses préoccupations humanistes pour répondre à un engouement passager par un ouvrage à la tonalité bien opportuniste ? Seuls des esprits mal tournés pourraient le penser, puisqu'il s'agit ici encore de défendre une conception républicaine des droits de

5. *Système et critiques. Essai sur les critiques de la raison dans la pensée contemporaine*, Paris, Gallimard, 1985 (en collaboration avec Alain Renaut).

6. *La Pensée 68. Essai sur l'anti-humanisme contemporain*, Paris, Gallimard, 1985 (en collaboration avec Alain Renaut).

7. *Ibid.*, p. 53.

8. *Ibid.*, p. 68.

9. Une critique plus pointue paraîtra trois ans plus tard, toujours écrite en collaboration avec Alain Renaut, dans *Heidegger et les Modernes*, Paris, Grasset, «Figures», 1988.

10. *Homo Aestheticus. L'invention du goût à l'âge démocratique*, Paris, Grasset, «Le Collège de philosophie», 1990.

11. *Ibid.*, p. 13-14.

12. *Ibid.*, p. 346.

13. *Le nouvel ordre écologique. L'arbre, l'animal et l'homme*, Paris, Grasset, 1992.

l'homme face à l'émergence d'une pensée naturaliste séduite par des positions radicales. Une fois encore, c'est la modernité qui est mise au banc des accusés en tant que réalisation effroyable du mot d'ordre cartésien qui évoque la possibilité de se «rendre comme maîtres et possesseurs de la nature»<sup>14</sup>. Dès lors on comprend pourquoi, comme le montre clairement Ferry, l'antihumanisme est au cœur de l'écologisme radical. Il nous rappelle d'ailleurs en passant que la législation la plus élaborée que l'humanité ait connue en matière de protection de la nature est issue de la plume nazie. Contre l'innovation et l'arrachement au particulier, les partisans de l'écologisme radical mettent en avant les notions de tradition et de coutume face auxquelles les individus doivent se plier. Luc Ferry y décèle même une haine de l'être humain : «la haine des artifices liés à notre civilisation du déracinement est aussi haine de l'humain comme tel. Car l'homme est, par excellence, l'être d'anti-nature»<sup>15</sup>. En effet, parce qu'il transcende les lois que la nature impose aux autres animaux, parce qu'il s'affirme à travers une histoire sans cesse différente là où celle des autres espèces est linéaire, l'être humain est à part. Mais ce statut implique-t-il que sa particularité puisse lui permettre de faire tout ce qui est en son bon vouloir dans l'ordre naturel ? Est-on dès lors condamné à choisir entre modernisme effréné et traditionalisme radical ? Peut-on être moderne autrement, sans excès ni triomphalisme ? C'est tout l'enjeu de la critique de l'écologisme radical que propose Ferry, écologisme auquel il propose une solution différente, qualifiée d'écologisme démocratique. Il s'agit de respecter la nature sans la défier et de rendre hommage aux conquêtes de l'être humain, mais sans les idéaliser ou les nier. Il s'agit aussi de rendre publics les grands débats qui se posent aujourd'hui pour trancher le plus rationnellement possible, dans un souci démocratique réaffirmé, en faveur de notre avenir. «Entre la barbarie et l'humanisme, c'est à l'écologie démocratique qu'il appartient maintenant de trancher»<sup>16</sup>.

Quel rapport entre l'écologie et le sens de la vie, entre *Le nouvel ordre écologique* et *L'homme-Dieu ou le sens de la vie* ? Toujours le même, à savoir penser un humanisme non métaphysique dans une époque désenchantée où l'écologisme et le spiritualisme occupent peu à peu tout l'espace intellectuel disponible. D'où l'émergence de la question du sens qui est l'objet de *L'homme-Dieu ou le sens de la vie*. Cette question du sens n'est pas nouvelle puisqu'elle était déjà perceptible dans *Homo Aestheticus* où Ferry cherchait à savoir si «la finitude humaine nous permet encore de croire que nos projets et nos objectifs, nécessairement limités, sont intrinsèquement sensés ou, si l'on préfère cette autre formulation, que le sens lui-même possède encore un sens ?»<sup>17</sup>. En effet, dans une société où les grandes réponses traditionnelles (religieuses, politiques,

scientifiques) face à la question du sens de la vie se sont peu à peu taries, il paraît urgent de s'interroger à nouveau sur une question qui n'est pas passagère mais structurelle puisqu'elle est liée à la forme même de nos sociétés laïques et démocratiques. Ici encore, l'humanisme non métaphysique est une réponse idéale car il est seul «capable de faire droit à la question du sens là où toutes les formes d'antihumanisme nous invitent à l'abolir au profit d'une reddition à l'être ou à la vie. Car le sens n'existe que dans une relation de personne à personne, que dans le lien qui unit deux volontés, qu'elles soient pensées ou non comme purement humaines»<sup>18</sup>. L'humanisme est donc avant tout dialogique et non monologique et repose sur l'idée de consensus plutôt que sur celle d'obligation. Les notions modernes de rationalité et d'autonomie le veulent ainsi. «La modernité n'est pas rejet de la transcendance, mais réaménagement de celle-ci aux conditions de son accord avec le principe du refus de l'argument d'autorité : le souci de l'Altérité, qui s'affirme si fortement dans la philosophie contemporaine, tend ainsi à prendre la forme d'une "religion de l'Autre". Cette sacralisation de l'humain comme tel suppose le passage de ce que l'on pourrait nommer une "transcendance verticale" (des entités extérieures et supérieures aux individus, situées pour ainsi dire en amont de lui) à une "transcendance horizontale" (celle des autres hommes par rapport à moi)»<sup>19</sup>. Ainsi, suite à une laïcisation de nos sociétés, les sujets modernes en sont venus à donner une valeur ultime à leur espèce plutôt qu'à ce qui la transcendait.

Ce que Ferry promet dans *L'homme-Dieu*, c'est donc un double mouvement qui, d'une part, humanise le divin - mouvement que nous qualifions de laïcisation du monde sacré - et, d'autre part, divinise l'humain en en faisant une valeur absolue pour laquelle le sacrifice de sa propre personne reste possible, mais seulement s'il est ressenti comme une nécessité interne et non comme imposé par une normativité externe. Un sentiment est au cœur de ce processus : l'amour. Pour l'humanisme moderne, «l'amour est le lieu privilégié du sens et c'est par lui seul que se perpétue encore la teneur religieuse du sacrifice. L'humanité divinisée a pris la place du sujet absolu»<sup>20</sup>. Le sens consiste donc à vouloir que nos valeurs nous survivent, que l'humanité se poursuive et que, comme le disait Althusser, «l'avenir dure longtemps». À chacun d'être responsable du futur de l'humanité, d'avoir la capacité d'aimer l'avenir pour le faire advenir du mieux possible.

Cette question du sens est reprise et développée à travers ce long dialogue avec André Comte-Sponville qu'est *La sagesse des Modernes*. Luc Ferry y renoue avec son humanisme foncier qui met la liberté et l'intersubjectivité au centre de sa philosophie. En effet, «là où il n'est pas de sujet auquel on prête, fût-ce par analogie, une certaine forme de

14. Descartes, sixième partie du *Discours de la méthode*, in *Œuvres philosophiques* (éd. Alquié), t. I, Paris, Garnier, «Classiques», 1963, p. 634.

15. *Le nouvel ordre écologique*, p. 39.

16. *Ibid.*, p. 275.

17. *Homo Aestheticus*, p. 15.

18. *L'homme-Dieu ou le sens de la vie*, Paris, Grasset, 1996, p. 35.

19. *Ibid.*, p. 123-124.

20. *Ibid.*, p. 245.

liberté, une capacité d'intentionnalité, il n'est jamais aucun sens possible [...] Pas de sens sans intention, pas de sens sans rapport à la liberté, pas de sens, donc, sans un sujet qui communique avec un autre sujet»<sup>21</sup>. C'est par le libre dialogue avec autrui que ma vie prend sens, qu'elle se crée peu à peu et se révèle comme projection. C'est par l'arrachement aux situations de départ (sociales, familiales, religieuses, psychiques, etc.) que je m'ouvre à autrui et deviens réellement intéressant parce que capable de distanciation et de liberté, et donc de réceptivité. D'où cette idée chère à Ferry de l'individuation. «Sens de notre vie : devenir humain, se rendre digne d'une communication authentique avec autrui, et ce quelle que soit notre situation d'origine. L'individu concret, à nul autre pareil, se définit par la rencontre d'une situation particulière et d'un horizon d'universalité. L'individu est synthèse libre de l'universel et du particulier»<sup>22</sup>. Vivre, c'est donc s'ouvrir au monde et l'aimer et c'est ainsi que l'on donne un sens à son existence.

Du moins pour ceux qui postulent l'arrachement aux déterminations comme effectif, ce que André Comte-Sponville, en matérialiste conséquent, refuse. D'où un long débat où Ferry tente de légitimer sa position face au retour du matérialisme par le biais de la neurobiologie. En effet, si le matérialisme historique n'a plus guère de crédit aujourd'hui, il n'en va pas de même du matérialisme neurobiologique. L'historicisme qui dit que «notre histoire est notre code» a laissé la place au biologisme qui avance que «notre nature est notre code». Contre cet enfermement de l'individu à l'intérieur de ses propres déterminations génétiques, Luc Ferry oppose quatre arguments : une objection «morale» tout d'abord qui postule la liberté des individus pour que la notion de responsabilité garde son sens ; une objection logique ensuite qui demande comment le matérialisme pourrait être vrai s'il n'est que détermination génétique ; puis une objection husserlienne qui consiste à dire qu'il est impossible de fonder la possibilité de la connaissance scientifique sur elle-même, ce qui implique que «la connaissance du cerveau par lui-même ne pourra pas être "objective" puisqu'elle est de part en part déterminée par ses propres structures»<sup>23</sup> ; et enfin une objection poppérienne qui consiste à montrer que la thèse matérialiste étant irréfutable, elle est non scientifique. Luc Ferry s'empresse alors d'ajouter que son humanisme non métaphysique, qui repose sur le postulat de la liberté, est tout aussi irréfutable, et donc non scientifique.

Mais ce constat n'empêche pas l'argumentation, bien au contraire. Luc Ferry tente alors d'entraîner son lecteur vers sa position à l'aide d'un discours qui veut convaincre et non prouver, puisque la preuve n'est pas du ressort de la philosophie mais des sciences. Ce qui paraît faire pencher la balance du côté

de l'humanisme, c'est l'existence, en l'homme, de ce mal radical dont la pensée de Kant s'était déjà faite l'écho. Ce côté démoniaque de la nature humaine fait de l'être humain un être hors nature, capable à tout instant des pires excès, plus rarement des meilleurs. «C'est cette vocation antinaturelle, cette constante possibilité de l'excès que nous lisons d'ailleurs dans l'œil humain : parce qu'il ne reflète pas seulement la nature, nous pouvons y déchiffrer le pire et le meilleur, le mal absolu et la générosité la plus étonnante. C'est cet excès que j'appelle liberté»<sup>24</sup>. Là est le divin en l'homme, ce que sans doute les religions avaient compris à leur manière. Il ne s'agit bien sûr pas pour Luc Ferry de proposer un nouveau messianisme mais d'insuffler du sens là où les échecs de la modernité avaient fait en sorte de l'occulter. Faire de l'être humain un être indéterminé, dont «l'essence est de ne pas avoir d'essence»<sup>25</sup>, c'est donc bien lutter à la fois contre l'historicisme et le biologisme qui, parfois, se liguent et menacent cette liberté si chère aux yeux de Luc Ferry : «ma liberté n'est pas anéantie par les situations, plus ou moins contraignantes, dans lesquelles je suis toujours pris. C'est au contraire par rapport à elles qu'elle se détermine. Encore faut-il, pour l'admettre, ne pas réduire l'homme à sa nature ou à son histoire»<sup>26</sup>. Là est l'intuition qui parcourt toute l'œuvre de Ferry et qui unit la diversité des perspectives qui l'expriment.

Les détracteurs de la philosophie de Luc Ferry auront beau jeu de critiquer le fait qu'elle ne repose que sur un postulat infalsifiable. Soit, mais peut-il en aller autrement dans le cas de la philosophie, discipline qui ne saurait prétendre à la scientificité ? N'en va-t-il pas de même de toute philosophie ? Ferry a élaboré sa pensée sur l'idée de liberté pour sauver la modernité des impasses dans lesquelles on tentait de l'enfermer et son choix est louable tout comme son combat critique à l'égard des disciples des penseurs du soupçon. Ces derniers d'ailleurs contesteraient sans nul doute le fait que la liberté soit une idée à défendre, et montreraient au contraire en quoi elle est le dernier mythe de notre modernité, dont il faut se défaire. Et leur position est là aussi infalsifiable. Mais Ferry pourrait néanmoins leur rétorquer, en citant Platon, «que le mythe pourra nous sauver nous aussi, si nous y ajoutons foi»<sup>27</sup>.

21. *La sagesse des Modernes*, Paris, Robert Laffont, 1998, p. 275.

22. *Ibid.*, p. 280-281.

23. *Ibid.*, p. 27.

24. *Ibid.*, p. 30.

25. *Ibid.*, p. 78.

26. *Ibid.*, p. 90.

27. Platon, *La République*, livre X, 621b-c in *Œuvres complètes*, éd. Robin, t. I, Paris, NRF-Gallimard, «Bibliothèque de la Pléiade», 1950, p. 1241.

# SOCIÉTÉ DE PHILOSOPHIE DU QUÉBEC

Case postale #1370-Place Bonaventure  
Montréal (QC), Canada, H5A 1H2



# Formulaire d'adhésion

Une adhésion à la Société de philosophie du Québec vous donne droit à la revue *Philosophiques* (2nos./an) et au *Bulletin* (4 nos./an).

Nouvelle adhésion   
Renouvellement   
Changement d'adresse

## Coordonnées (Remplir lisiblement)

no. de membre:

Nom: \_\_\_\_\_

Adresse postale: \_\_\_\_\_

Tél. résidence: \_\_\_\_\_ Tél. Travail: \_\_\_\_\_

Télécopieur: \_\_\_\_\_ Courriel: \_\_\_\_\_

Institution: \_\_\_\_\_ Fonction: \_\_\_\_\_

## Statuts

## Tarifs

	1 an <input type="checkbox"/>	2 ans <input type="checkbox"/>	3 ans <input type="checkbox"/>
Étudiant: <input type="checkbox"/>	30,00\$	55,00\$	75,00\$
Individuel: <input type="checkbox"/>	50,00\$	90,00\$	120,00\$
Institutionnel: <input type="checkbox"/>	80,00\$	145,00\$	195,00\$
Statutaire*: <input type="checkbox"/>		Contribution volontaire annuelle	

\*Les départements de philosophie situés au Québec, ainsi que les départements de philosophie francophones situés ailleurs au Canada sont membres statutaires.

Montant du paiement

\_\_\_\_\_ \$

## Mode de paiement

Chèque ou mandat  Joindre le chèque ou le mandat

Carte Visa

Numéro de carte Visa: 4 - - - - - Date d'exp.: \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Veuillez adresser ce formulaire a/s du trésorier à l'adresse qui figure ci-dessus.  
Tarifs en vigueur jusqu'au premier juillet 1999.