

dossier

L'enseignement public de la philosophie au Québec depuis trente-cinq ans

Pierre Després
 Coordonnateur du Comité des
 enseignantes et enseignants de philosophie
 Collège Montmorency

Le 21 novembre prochain, Journée internationale de la philosophie, les enseignantes et les enseignants de philosophie célébreront trente-cinq ans d'enseignement public de cette discipline dans les cégeps du Québec. La réflexion qui suit retrace les moments importants de l'histoire de cet enseignement depuis le Régime français.

Introduction

Il y a indéniablement, depuis une dizaine d'années, un regain d'intérêt pour la philosophie. La multiplication de cafés philosophiques¹ en France est un indice de cette vitalité. Dans la foulée de cette quête de sens spontanée et populaire que représente la venue de ces cafés, sont aussi apparus, dans le même esprit, des cafés scientifiques². Ces derniers abordent plus spécifiquement les questions relatives au rôle de citoyen (enjeux éthiques, politiques et philosophiques) associées au développement rapide des sciences et des techniques dans notre monde moderne³.

Au-delà de ces nouvelles tendances sociales de la réflexion philosophique, il faut aussi mentionner des préoccupations philosophiques plus diffuses qui touchent de plus en plus de grands segments de la population. La quête de sens est palpable quotidiennement dans les sociétés industrialisées. Souvent incapables de concilier exigences professionnelles, rôle de citoyen et vie familiale, de plus en plus de personnes sont en quête d'un sens plus intégrateur à leur vie. Elles refusent ainsi la spécialisation et le morcellement auxquels les exigences de

l'économie cherchent souvent à les confiner. Nous croyons que cette quête de sens, qui donne éventuellement la vie heureuse, a besoin de la philosophie. En effet, nous vivons dans un monde où l'individu devra compter essentiellement sur sa raison pour articuler et fonder le sens qu'il cherche à donner à son existence. Le philosophe français André Comte-Sponville définissait ainsi la philosophie en paraphrasant Épicure : « La philosophie est une pratique discursive [...] qui a la vie pour objet, la raison pour moyen, et le bonheur pour but. Il s'agit de penser mieux, pour mieux vivre⁴. »

Dans la mesure où le mandat de la formation générale dans nos collèges et, *de facto* celui de la philosophie, est de former la personne⁵ à prendre pleinement ses responsabilités professionnelles et civiques dans la société de demain, il devient indispensable de prendre en compte ces préoccupations populaires dans l'enseignement futur de cette discipline. Nous proposons ici une réflexion qui voudrait faire le point sur l'évolution de l'enseignement de la philosophie au Québec afin de dresser quelques pistes de réflexion sur la contribution à venir de cette discipline de la formation générale collégiale.

1. Les cafés philosophiques sont des lieux de rencontre populaires se tenant généralement dans les cafés et les bars. Ces rencontres, contrairement à la forme plus institutionnelle de l'enseignement de la philosophie, sont spontanées et libres.
2. Cette formule, qui met en contact des citoyens avec des scientifiques, des éthiciens et des philosophes a connu un grand succès ces dernières années un peu partout en France. Plusieurs lycées français ont adapté les cafés scientifiques au milieu scolaire. Au printemps dernier, un colloque se tenait à Paris sur ce type de forum de discussion. Au Québec, un projet pilote visant à implanter cette nouvelle formule est actuellement en cours.
3. Au Québec, le forum international *Science et société* se tient à chaque année sous la responsabilité de l'ACFAS. Il s'agit d'un forum qui regroupe pendant une fin de semaine trois cents jeunes cégépiennes et cégépiens du Québec avec des scientifiques et des philosophes de la francophonie.
4. COMTE-SPONVILLE, André, *Le bonheur, désespérément*, Éditions Pleins feux, 2000, p. 13.
5. Les buts et intentions éducatives de la formation générale précisent que la formation générale vise à former la personne en elle-même, à la préparer à vivre en société de façon responsable et à lui faire partager les acquis de la culture.

Histoire de l'enseignement de la philosophie au Québec

La philosophie s'enseigne au Québec depuis l'apparition des premiers collèges en Nouvelle-France. Elle est inscrite au programme d'études des collèges jésuites en 1665 dans le but explicite de servir de propédeutique à la théologie. Ces études doivent permettre de former un premier clergé local en Nouvelle-France. Sur le plan pédagogique, elles s'inspirent du *Ratio Studiorum* (1586) des collèges jésuites en France. Elles sont particulièrement longues et exigeantes : le *Ratio Studiorum* prévoit deux heures de philosophie par jour pendant trois ans ; ces études doivent s'inspirer pour l'essentiel des enseignements d'Aristote et de saint Thomas. L'enseignement de la logique y joue un rôle important.

À partir de 1760, l'enseignement de la philosophie dans les collèges se consolide (formation d'un nombre grandissant d'enseignants) et s'ouvre à de nouvelles questions philosophiques. Les cours de philosophie continuent de jouer le rôle d'une propédeutique à la théologie, mais de nouvelles questions y sont abordées. Comme le note Lamonde (1980), « Les questions de l'origine des idées, des critères de certitude, de l'immortalité de l'âme, de l'existence de Dieu, de l'athéisme, de l'origine du pouvoir politique, de la meilleure forme de gouvernement étaient nouvelles⁶ ». Il est intéressant d'observer la filiation entre ces thèmes philosophiques qui datent du XVIII^e siècle et les devis actuels des cours de philosophie. Rappelons, par exemple, que le premier cours de la séquence de philosophie aborde encore, trois cents ans plus tard, l'analyse de la logique argumentative et des questions semblables sur l'origine des idées et les critères de certitude, à cette différence près que la réflexion philosophique sur ces thèmes n'a plus évidemment aujourd'hui les mêmes assises théologiques.

L'enseignement de la philosophie, qui connaît jusqu'au milieu du XIX^e siècle une certaine diversité d'un collège à l'autre, s'unifie avec l'affiliation des collèges à la faculté des arts de l'université Laval (1852) et l'établissement d'examen du baccalauréat en philosophie (1854). Ces examens consistent en la rédaction d'une dissertation en français dans l'un ou l'autre des grands sujets d'étude en philosophie : l'éthique, la métaphysique et la logique. Encore aujourd'hui, la dissertation philosophique joue un rôle important dans les cours de philosophie. Suite aux mesures de renouveau (1993)⁷,

les nouveaux devis de philosophie ont fait de la dissertation le moyen privilégié pour évaluer l'atteinte des objectifs de deux des trois cours de philosophie au collégial (le premier cours étant évalué par la production d'un texte argumentatif).

Cette période d'unification correspond de plus à un retour au thomisme. L'enseignement de la philosophie redevient alors essentiellement précartésien rejetant l'héritage intellectuel des lumières, de la Révolution française et de l'idéalisme allemand qui ont suivi. Aristote et saint Thomas sont les seuls auteurs enseignés dans un enseignement de la philosophie catholique au service d'une société monolithique dominée par les clercs. Le manuel unique permet de cimenter cette orientation idéologique. L'élève de philosophie se prépare à l'examen du baccalauréat en étudiant attentivement les chapitres de son manuel : « L'adoption de l'ouvrage de Mgr Zigliara coïncide précisément avec la réorganisation du baccalauréat au premier congrès pédagogique de 1880. Au programme unique, il fallait un « auteur » philosophique unique. Un comité recommande l'adoption de cet « auteur thomiste » et progressivement les collèges affiliés suivent cette recommandation⁸ ».

Que faut-il retenir de la période de l'enseignement de la philosophie au Québec qui a précédé le rapport Parent ? Nous l'avons mentionné au passage, il y a des fils conducteurs qui relient l'enseignement actuel de la philosophie à son passé. Mais, pour l'essentiel, il y a rupture. En effet, on assiste à une relecture complète de l'histoire de la philosophie où les enseignantes et les enseignants de philosophie dans les cégeps vont reprendre à leur compte les trois cents ans de l'histoire de la philosophie qui avait été occultés jusque-là. Dans les cégeps, on enseigne maintenant Descartes et Rousseau abondamment, mais aussi Marx, Freud, Marcuse, Sartre et bien d'autres. Cette ouverture à la modernité fera aussi des exclus : on abandonnera à peu près complètement les auteurs philosophiques comme Aristote et saint Thomas.

Le dogmatisme religieux du passé est remplacé par les vertus de la critique. Un renversement idéologique spectaculaire de cette discipline qui, après avoir servi le pouvoir pendant trois cents ans, se définit maintenant comme la discipline de la critique par excellence. Il ne s'agit plus de former des élites dans un moule unique mais, au contraire, de valoriser le *penser par soi-même* ⁹. C'est ainsi que le Socrate de l' *Apologie* ¹⁰ devient un des héros des cours de philosophie au collégial

6. LAMONDE, Y., *La philosophie et son enseignement au Québec (1665-1920)*, Hurtubise HMH, Montréal, 1980, p. 113.

7. MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Des collèges pour le Québec du XXI^{ème} siècle, Orientations d'avenir et mesures de renouveau*, 1993, 39 p.

8. *Idem*, p. 224.

9. Les livres de didactique de l'enseignement de la philosophie de Michel TODZI sont typiques de cette nouvelle conception de l'enseignement de la philosophie. Voir Michel TODZI, *Penser par soi-même*, Lyon, Chronique sociale, 1994.

10. PLATON, *Apologie de Socrate*.

parce qu'il ose penser par lui-même malgré une société athénienne qui veut le condamner à mort pour ses idées¹¹. Quant au manuel unique qui avait dominé l'enseignement jusque-là, il provoque encore chez un grand nombre d'enseignantes et d'enseignants de philosophie une réaction négative assez virulente. Pour plusieurs, « penser par soi-même » semble en contradiction avec l'idée même d'un manuel.

Les premières années d'enseignement de la philosophie dans les collèges ont été vécues comme un affranchissement de la période précédente. Cette phase d'expérimentation a forcément donné lieu à une certaine dispersion. Mais, la nécessité de se redonner un programme national¹² plus unifié et plus cohérent reviendra à l'ordre du jour dans les années 80. À cette époque, ce travail d'unification passait par une réconciliation des contenus d'enseignement avec les habiletés intellectuelles que ces mêmes contenus devaient contribuer à développer.

En développant des habiletés intellectuelles chez les élèves, la discipline philosophie trouvait sa justification au sein des études collégiales en contribuant à développer des habiletés utiles dans tous les programmes d'études. Au moment de la Commission parlementaire sur l'enseignement collégial (1992), M. Pierre Cohen Bacrie (coordonnateur provincial de philosophie) et M. Jean-Marie Therrien (président de *Philosophie au collège*) écrivaient dans *Le Devoir*: « Au moment de la commission parlementaire sur l'avenir de l'enseignement collégial québécois, le choix de la philosophie comme matière de formation générale commune est naturellement réexaminé, à la lumière des priorités de formation. Nous soumettons que les priorités des priorités devraient être la maîtrise de la langue écrite et le développement des capacités intellectuelles de raisonnement, d'analyse et de synthèse¹³. »

Pendant cette période, la place que devait jouer l'acquisition d'habiletés intellectuelles en philosophie fut largement discutée. Cette discussion se transposa en partie dans le débat qui opposait alors les tenants de l'argumentation philosophique à ceux qui soutenaient plutôt un enseignement fondé sur la tradition philosophique et les grands textes qui l'ont jalonnée. En effet, plusieurs enseignantes et enseignants de philosophie voyaient dans le fait d'intégrer l'acquisition d'habiletés intellectuelles dans nos objectifs de formation une instrumentalisation de la pensée philosophique.

Depuis les mesures de renouveau, cette opposition s'est progressivement atténuée : les nouveaux cours de philosophie présentent une intégration plus harmonieuse des contenus (éléments théoriques dans les devis ministériels) et des habiletés. La plupart des enseignantes et des enseignants ont aujourd'hui une vision plus dialectique de cette opposition. En effet, il est apparu clairement à plusieurs que l'étude des textes philosophiques de la tradition occidentale était un excellent moyen de contribuer au développement de ces habiletés de base. De plus, les productions textuelles exigées de l'élève pour évaluer l'atteinte des objectifs de ces cours de philosophie (texte argumentatif, analyse de texte, commentaire critique et dissertation) ne peuvent être réalisées par ce dernier que par le développement, tout au long de ses études, de ces habiletés intellectuelles. Lire les textes philosophiques et en rendre compte par écrit dans une réflexion philosophique personnelle (texte argumentatif et dissertation) constituent des apprentissages particulièrement favorables au développement de l'esprit d'analyse, de synthèse et de critique.

Du rapport Parent aux mesures de renouveau : la question de l'adaptation des cours de philosophie aux programmes d'études

Dans les collèges, la discipline philosophie appartient à la composante de formation générale des programmes d'études. Depuis la naissance des cégeps, il y a plus de trente-cinq ans, l'histoire de l'enseignement de la philosophie a été marquée par les grands débats qui ont été associés à la formation générale. Comme la formation générale commune à tous les programmes d'études est la principale caractéristique distinctive des cégeps québécois, on comprendra que ces discussions ont souvent pris une couleur politique.

Jusqu'au rapport Parent, la philosophie s'enseigne durant les deux dernières années du cours classique. Elle est alors absente de l'enseignement primaire et secondaire public. Pendant la plus grande partie de l'histoire du Québec, l'enseignement de la philosophie, comme nous l'avons vu précédemment, est réservé à une élite. Le rapport Parent allait changer cette donne en proposant d'intégrer l'enseignement de la philosophie au programme de la formation générale des cégeps.

11. Socrate est condamné à mort par un tribunal populaire en 399 avant Jésus-Christ, à Athènes, pour avoir offensé les dieux et corrompu la jeunesse.

12. Les coordinations provinciales de philosophie (maintenant Comité des enseignantes et enseignants de philosophie) des années 80 ont travaillé à mettre en place une certaine forme de programme national en philosophie. Une proposition en ce sens a été adoptée par le comité provincial au début des années 90 sous le nom de *Contenus minimaux communs en philosophie*. Cette proposition précisait les contenus et les habiletés de chacun des quatre cours de philosophie obligatoires de l'époque.

Cette ébauche de programme allait servir de base aux travaux du comité d'experts qui rédigea, après *les mesures de renouveau*, les devis actuels des cours de philosophie.

13. COHEN BACRIE, P. et J.-M. THERRIEN, *Le Devoir*, Montréal, 4 novembre 1992.

Le rapport constate que l'enseignement postsecondaire dans les écoles techniques ne donne pas une formation générale suffisante aux élèves. Dans le but de pallier cette lacune, il suggère que l'on consacre le tiers de la formation postsecondaire à la formation générale des élèves. Il propose comme disciplines de base de cette formation générale trois matières déjà enseignées au primaire et au secondaire : le français (la littérature), l'éducation physique et l'apprentissage d'une langue seconde. De plus, il propose d'introduire une matière nouvelle issue de la formation des écoles classiques : la philosophie. Dans l'esprit du rapport, ces matières doivent fournir aux élèves l'ouverture d'esprit nécessaire pour qu'ils deviennent des citoyens actifs dans le monde moderne dans lequel le Québec des années 60 aspire alors à entrer. En philosophie, cette modernisation passe, selon le rapport, par un rapprochement de la discipline avec les sciences.

Pour l'essentiel, les recommandations du rapport concernant la formation générale postsecondaire sont suivies par les premiers artisans des cégeps. En effet, ces derniers¹⁴ dotent les programmes d'études du collégial d'une forte composante de formation générale qui fait place à des cours de littérature, d'éducation physique et de philosophie. Seuls les cours de langue seconde devront attendre les mesures de renouveau pour être intégrés à la formation générale des élèves.

Cette tendance générale, dont l'impulsion est donnée par le rapport Parent, ne fut jamais véritablement modifiée par la suite. Au cours des trente-cinq dernières années, de multiples rapports ministériels¹⁵ ont remis à l'ordre du jour l'évaluation de la composante de formation générale dans les collèges. De façon générale, ces remises en question récurrentes n'ont pas conduit à des modifications en profondeur de la formation générale. Trente-cinq ans plus tard, l'esprit du rapport Parent habite toujours les cégeps et, pour l'essentiel, les disciplines contributives à la formation générale sont toujours les mêmes¹⁶.

Certains changements sont tout de même survenus, modifiant ainsi notre façon actuelle de concevoir cette formation

générale. Ils sont, pour l'essentiel, issus des mesures de renouveau adoptées en 1993. En effet, après ces mesures, le ministère de l'Éducation aborde la formation générale de l'élève dans la perspective de son programme d'études et des compétences qu'il doit acquérir. **Ces changements vont entraîner des débats importants dans le monde collégial. En formation générale, la question de l'adaptation des cours de formation générale aux programmes, et plus spécifiquement aux programmes du secteur technique, a retenu particulièrement l'attention.**

L'adaptation des cours de philosophie aux programmes d'études

La tentative la plus systématique d'adapter les cours de formation générale au programme de l'élève remonte aux mesures de renouveau de 1993. Dans l'esprit de l'approche programme, la réforme a distingué les cours de formation générale commune des cours de formation générale propre au programme de l'élève. Dix ans plus tard, on ne peut que constater que cette adaptation a été plus ou moins réussie. Pour plusieurs enseignantes et enseignants de la formation générale, on y trahissait les contenus disciplinaires, alors que pour les directrices et directeurs d'étude, elle représentait un immense casse-tête administratif. Il devenait, et ce particulièrement dans les petits collèges, quasi utopique de créer des groupes véritablement adaptés aux programmes. Mais, au-delà de ces difficultés, il n'y a pas de doute que la situation a évolué vers une certaine adaptation de la formation générale aux programmes des élèves.

L'adaptation de la formation générale aux cours des programmes techniques

Un autre aspect de cette adaptation concerne plus globalement les cours de formation technique.

Cette question est en fait une sous-question de la précédente. En effet, il s'agit d'une autre forme d'adaptation aux programmes, fondée cette fois sur la division entre les programmes préuniversitaires et les programmes techniques¹⁷.

14. *Règlement numéro 3 relatif aux études préuniversitaires et professionnelles (1966).*

15. Dans l'ordre historique : le rapport Roquet (1970), le rapport Nadeau (1975), le rapport de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) sur l'enseignement collégial (Rapport GTX), le livre blanc de l'enseignement collégial (1978), la commission parlementaire de 1992, le rapport de la CÉEC sur la formation générale (1999) et le rapport de la Fédération des cégeps : *Le cégep, une force d'avenir pour le Québec* (2003).

16. À l'exception des cours de langues secondes qui se sont ajoutés à la formation générale à partir des mesures de renouveau.

17. Le ministère de l'Éducation avait laissé entendre que les cours de la formation générale pouvaient être la cause d'un certain retard dans la diplomation des élèves du secteur technique. Cette affirmation ne s'est pas vérifiée. L'enquête menée par le Conseil supérieur de l'éducation a plutôt invalidé cette hypothèse. Afin de rendre la formation générale plus signifiante pour les élèves du secteur technique, le Conseil considère plutôt que « L'amélioration de la formation générale dans les études techniques passe pour beaucoup par un meilleur arrimage. L'amélioration de cet arrimage repose principalement sur la mise en oeuvre réelle de l'approche programme comme prise en charge collective de la formation générale aux élèves du programme concerné. » (p.54) Pour la philosophie, le Conseil écrit : « Au sujet de la philosophie, les critiques ont été beaucoup plus englobantes. En fait, c'est la pertinence de ce qui était enseigné et la capacité d'intéresser les élèves qui ont été sérieusement mises en doute jusqu'à l'adaptation des mesures de renouveau. » (p.27). Ces remarques seront reprises par la CÉEC et donneront lieu, par la suite, aux travaux entrepris depuis trois ans par le Comité des enseignantes et enseignants de philosophie qui vise à rendre plus signifiants pour les élèves les cours de philosophie et, plus particulièrement, le premier des cours de la séquence.

Plus récemment, et malgré l'avis du CSÉ, la Fédération des cégeps a fait de l'adaptation des cours de formation générale aux programmes d'études dans les programmes techniques un enjeu de réussite important. En effet, la piste d'action 7 de la Fédération propose « [...] d'examiner la pertinence et la faisabilité de l'adapter [la f.g.], en formation technique en fonction des qualifications et des finalités recherchées dans ce secteur de formation. [...] cette avenue [l'adaptation] pourrait contribuer à accroître la motivation, la persévérance, et, en bout de piste, la réussite des étudiants et étudiantes en formation technique (p.41) ».

Il y a un certain danger d'affaiblir la formation générale dans cette piste d'action proposée par la Fédération. En effet, ne faut-il pas craindre de voir altérer les devis actuels de la formation générale en les soumettant aussi explicitement aux objectifs visés par chacun des programmes d'études? La notion même de formation générale commune est explicitement en cause ici. On ne peut enseigner les conceptions de l'être humain en tenant compte à chaque fois des objectifs spécifiques des programmes. La tradition philosophique occidentale ne s'est pas constituée dans le prolongement de l'approche programme développée dans les collèges! Elle existe, comme toute la tradition littéraire occidentale d'ailleurs, indépendamment d'une telle approche. De la même façon, ce que le Ministère qualifie de « *fonds culturel commun*¹⁸ » ne peut varier qualitativement d'un programme d'études à l'autre. Ceci ne signifie évidemment pas que l'enseignante ou l'enseignant de philosophie ne doit pas tenir compte dans ses choix et ses exemples de l'appartenance de ses élèves à tel ou tel programme. Mais nous croyons que cette adaptation, comme toute adaptation, doit demeurer pédagogique. Elle ne doit donc pas conduire, comme il serait toujours possible de le penser, à une réécriture des cours de formation générale commune où les activités d'apprentissage varieraient systématiquement d'un programme à l'autre.

De façon générale, les rapports entre la formation générale et les programmes techniques se sont améliorés dans les collèges depuis la publication de l'avis du CSÉ (1997) grâce à la mise en place des comités de formation générale. Ces comités ont contribué à former des tables de consultation entre les deux grandes composantes de la formation dans les collèges. Dans un grand nombre de cas, ce sont des enseignantes et des enseignants de philosophie qui ont pris l'initiative de former ces tables de consultation et de favoriser par le fait même l'arrimage souhaité par le CSÉ. Ces tables de concertation devraient leur permettre de se sensibiliser davantage aux besoins exprimés par les représentantes et les représentants des différents programmes d'études dans les collèges.

Tenir compte de l'élève globalement

Cette adaptation des cours de philosophie ne s'est pas réalisée principalement dans le cadre strict de l'approche programme. Elle est plutôt le résultat d'une volonté d'adopter les cours de formation générale à l'élève réel qui nous arrive du secondaire plutôt qu'à un élève idéal que l'on aurait souhaité conforme aux exigences que posent des études supérieures. Les enseignantes et les enseignants de philosophie ont massivement accepté de modifier leur enseignement pour tenir compte de l'arrivée de cohortes d'élèves de plus en plus diversifiées et nombreuses en provenance de l'enseignement secondaire. Cette démocratisation de l'enseignement supérieur, instaurée par le rapport Parent, a connu une forte accélération ces dix dernières années.

Les enseignantes et les enseignants de philosophie ont en général relevé le défi de cette démocratisation en prenant une panoplie de moyens pour aider les élèves plus faibles académiquement à réussir leurs cours de philosophie¹⁹ et en utilisant des méthodes pédagogiques actives susceptibles d'impliquer davantage leur classe²⁰. Cette adaptation pédagogique et didactique à l'élève réel que l'enseignante ou l'enseignant du collégial reçoit à la sortie du secondaire est peut-être le changement le plus significatif dans l'enseignement collégial de cette dernière décennie.

18. L'expression n'a jamais été clairement définie par le ministère. On la retrouve mentionnée dans les mesures de renouveau : « Ainsi que l'ensemble des intervenants en ont exprimé la conviction et le souhait, la part de formation générale commune qui a fait la marque de l'enseignement collégial québécois doit être maintenue. Nous avons plus que jamais besoin de ce fonds culturels commun. Il importe même d'en réactualiser le contenu, de l'enrichir, d'en assurer la polyvalence [...] », MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, avril 1993, p.17.

19. Des centres d'aide en philosophie sont apparus dans un grand nombre de collèges. Certains d'entre eux ont tenu un suivi serré de ces programmes d'aide permettant alors d'en évaluer l'efficacité en cours de route. Mentionnons, entre autres, le programme « philo-aide » du collège Montmorency qui est venu en aide à des milliers d'élèves depuis qu'il a été mis en place. D'autres programmes et mesures ont permis d'aider plus spécifiquement certaines catégories d'élèves : à titre d'exemples, le programme « Accueil et intégration » et le fait que les élèves redoubleurs du premier cours de la séquence de philosophie aient reçu une aide particulière dans plusieurs collèges ces dernières années.

20. Une journée d'étude s'est tenue sur cette question en novembre 2002. On y a discuté des diverses méthodes pédagogiques susceptibles de favoriser une implication plus active des élèves dans leurs études en philosophie. Plus spécifiquement, *la méthode de Lipman* (favorisant des discussions en classe) et *la pédagogie par projet* développée actuellement dans le cadre de la réforme de l'enseignement secondaire ont fait l'objet d'une attention particulière.

Tenir compte du programme d'études des élèves est certainement un élément significatif de cette adaptation, mais il n'est pas le seul. Il ne faut jamais perdre de vue que l'enseignante ou l'enseignant de philosophie a la responsabilité de former une personne et non seulement un futur professionnel. Comme nous l'avons noté précédemment, la formation générale a ses exigences propres et l'adaptation aux programmes d'études ne peut se faire de façon mécanique et uniforme. Il faut plutôt se fier au bon sens de l'enseignante ou de l'enseignant qui pourra établir des liens pertinents avec le programme de l'élève lorsque cela apparaîtra significatif.

Les progrès réalisés en philosophie, qui visent à se rapprocher de l'élève réel plutôt que de regretter un élève idéal, sont significatifs. Les taux de réussite des élèves en philosophie en témoignent. Ils ont progressé sensiblement dans les années qui ont suivi les mesures de renouveau, pour se stabiliser par la suite au cours des cinq dernières années²¹. En ce qui concerne le premier cours de la séquence de philosophie (Philosophie et rationalité), le taux de réussite est légèrement inférieur à la moyenne dans les collèges. Dans l'ensemble, la réussite des élèves s'est donc sensiblement améliorée. Toutefois, plusieurs mesures, telles le programme *Accueil et intégration* et le soutien apporté aux redoubleurs du cours d'introduction à la philosophie, devraient être prises dans certains collèges afin d'aider les élèves les plus faibles.

Trente-cinq ans de démocratisation de la philosophie

Au Québec, les enseignantes et les enseignants de philosophie ont depuis plus de trente-cinq ans assumé le mandat que le rapport Parent leur avait confié : démocratiser l'enseignement de la philosophie en le rendant accessible à tous les élèves du réseau public des cégeps. Au fil des années, ces enseignantes et enseignants ont développé une didactique qui tient compte de l'évolution constante des valeurs, des besoins et des goûts de la jeunesse québécoise. Dans les faits, cet ensei-

gnement n'a plus rien d'élitiste. Il se développe de plus en plus dans un esprit de coopération avec les élèves dans le souci constant de rendre les études en philosophie significatives pour eux. Car, au-delà de leur programme d'études, les élèves sont de jeunes adultes qui ont des attentes et des besoins qui doivent continuellement être pris en compte dans notre enseignement. Ces jeunes adultes auront, comme personnes, comme citoyens et comme futurs professionnels des responsabilités importantes à prendre. Nous avons même des raisons de penser que l'étendue et la complexité de ces responsabilités seront sans commune mesure avec ce que les générations précédentes ont connu.

En philosophie, cette prise de responsabilité passe par le souci d'engager un dialogue rationnel avec autrui. Cette pré-

***Cet espace de liberté de pensée
dans une institution où les savoirs
sont fortement instrumentalisés
apparaît comme une condition nécessaire
à toute quête de sens.
Donner un sens au monde
que nous habitons est un acte de liberté
proprement philosophique.***

occupation est à la base de toute action civique dans les états démocratiques et laïcs. En ce sens, la philosophie est aussi un engagement à combattre certaines formes de l'individualisme qui conduisent à s'en tenir à l'expression narcissique de ses opinions. Cette discipline a le grand mérite de proposer un idéal de vie civique qui passe par une recherche collective de la vérité fondée sur un dialogue rationnel entre citoyens. Une telle attitude rationnelle s'impose d'autant plus que doit s'engager impérieusement aujourd'hui un

dialogue entre les grandes civilisations qui façonnent notre monde actuel. Comment comprendre l'actualité politique internationale sans s'engager dans un tel dialogue avec les autres grandes cultures? Ce dialogue mondial se déroule aussi dans le quotidien des élèves ; nos classes de philosophie sont de plus en plus peuplées d'élèves provenant de toutes les grandes cultures du monde. À l'évidence, la tradition occidentale n'est plus la seule représentée dans nos classes!

Dans le prolongement de ces responsabilités de la discipline philosophie, dans quelles directions devrions-nous élargir notre mandat afin de tenir compte des questions qui risquent d'occuper le devant de la scène pour les futures générations? Voici, dans une forme très abrégée, quelles devraient être, nous semble-t-il, quelques-unes des grandes lignes de cette contribution.

21. Le taux de réussite des cinq dernières années du premier cours de la séquence de philosophie à la session d'automne où il se donne à des milliers d'élèves en provenance du secondaire est le suivant : 1998 (78 %), 1999 (77 %), 2000 (79 %), 2001 (79 %) et 2002 (82 %).

Des perspectives d'avenir

Dans l'introduction de cet article, nous avons souligné comment la philosophie connaissait un regain d'intérêt dans la société en général. Nous avons alors souhaité que ces préoccupations puissent s'institutionnaliser et devenir des secteurs d'intérêt dans le futur enseignement de la philosophie. Deux de ces champs d'intérêt nous semblent particulièrement importants : la réflexion sur les sciences et la technologie ainsi que la question plus générale de la quête de sens qui préoccupe tant nos sociétés modernes.

La réflexion philosophique sur les sciences et la technologie n'a jamais été aussi indispensable

Le rapport Parent avait souligné l'importance de rapprocher davantage des sciences la philosophie enseignée dans les cégeps. Malheureusement, les mesures de renouveau ont proposé un nouveau découpage de la formation générale et de la philosophie qui réduisait sensiblement la place de la réflexion philosophique sur les sciences. Il est pourtant indispensable que les élèves du cégep développent une meilleure connaissance des enjeux sociaux et éthiques des développements actuels de la science et de la technologie. Les cours actuels de philosophie permettent, entre autres dans le premier cours de la séquence, une certaine réflexion sur la science à travers une réflexion sur les modes de connaissance, mais c'est dans le cours *Éthique et politique* – troisième cours de philosophie qui aborde la dimension éthique et politique de la philosophie – que l'on peut espérer faire progresser davantage la conscience chez les élèves de l'importance de développer un jugement éclairé sur ces questions. Le philosophe Francis Fukuyama affirmait dans son dernier livre *La fin de l'homme*²² que c'est notre conception fondamentale de l'être humain qui risque d'être progressivement dénaturée.

La quête de sens

Il n'y a plus beaucoup d'espace pour l'apprentissage d'une pensée libre dans nos sociétés modernes qui ont, en grande partie, instrumentalisé les savoirs. La profession d'ignorance de Socrate et le doute méthodique de Descartes sont autant de modèles d'une pensée qui cherche à suspendre toute détermination utilitaire pour ne s'en tenir qu'à la recherche désintéressée de la vérité. Cet idéal que nous proposent les modèles du passé doit être préservé. Il faut favoriser l'émergence de lieux dans nos systèmes d'éducation où une pensée libre a

la possibilité de s'affirmer. Cette pensée créatrice, qui n'accepte comme contrainte que les exigences de la raison, ne se développe pas spontanément. Un enseignement doit soutenir ce phénomène : la philosophie nous semble tout indiquée pour jouer ce rôle dans notre société. À cet effet, il faudrait songer à élargir cet espace de liberté aux études primaires et secondaires²³. Il n'y pas de raison de limiter l'enseignement d'une pensée rationnelle et libre à l'ordre collégial.

Cet espace de liberté de pensée dans une institution où les savoirs sont fortement instrumentalisés apparaît comme une condition nécessaire à toute quête de sens. Donner un sens au monde que nous habitons est un acte de liberté proprement philosophique. Les sciences et la technologie, indispensables par ailleurs, ne sont pas en mesure de nous fournir cet espace parce qu'elles sont déterminées par leurs objets d'étude. La philosophie et la littérature peuvent et doivent jouer ce rôle auprès des jeunes des futures générations. À ce titre, si la réflexion sur les sciences milite en faveur d'un rapprochement avec les sciences et la technique, la quête de sens d'un esprit libre devrait supposer au collégial un rapprochement sensible entre littérature et philosophie.

Après plus de trente-cinq ans d'enseignement public de la philosophie, l'enseignement de cette discipline dans les collèges est à un point tournant. En effet, les enseignantes et les enseignants qui ont contribué à développer cet enseignement public vont quitter massivement les collèges dans les prochaines années. Une nouvelle génération s'apprête donc à prendre la relève. Elle sera appelée à construire avec les élèves des prochaines générations cette pensée libre si nécessaire à la vie civique. L'élitisme, qui a pu caractériser l'enseignement de la philosophie pendant une partie de son histoire, n'aura pas sa place dans le développement d'un tel espace de liberté. ▣

Les opinions émises dans cet article n'engagent que son auteur.

pdespres@videotron.ca

Monsieur Pierre Després est enseignant en philosophie au collège Montmorency. Il est aussi président et coordonnateur provincial du Comité des enseignantes et des enseignants de philosophie. Il est auteur de plusieurs ouvrages en philosophie publiés aux éditions CEC.

22. FUKUYAMA, F., *La fin de l'homme. Les conséquences de la révolution biotechnique*, Paris, Éditions de la Table Ronde, 2002.

23. La CSDM a entrepris de donner dans cinq écoles secondaire un cours de préparation à la philosophie dès la cinquième année du secondaire. La philosophie est perçue par la CSDM comme une discipline permettant de combler le vide laissé par la fin de l'enseignement religieux dans les écoles du Québec.