

Sous la direction de Pierre Després



Série *Travaux communs*

# L'enseignement de la philosophie au cégep

Histoire et débats

Préface de Paul Inchauspé

Postface de Georges Leroux





L'enseignement de la philosophie  
au cégep  
HISTOIRE ET DÉBATS



L'enseignement  
de la philosophie au cégep  
HISTOIRE ET DÉBATS

Sous la direction de  
Pierre Després



**Presses de  
l'Université Laval**

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année du Conseil des Arts du Canada et de la Société de développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication. Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada pour nos activités d'édition.

Nous remercions la Chaire « La philosophie dans le monde actuel » pour l'aide accordée à la publication de cet ouvrage.

Mise en page : In Situ inc.

Maquette de couverture : Laurie Patry

© Presses de l'Université Laval. Tous droits réservés.

Dépôt légal 2<sup>e</sup> trimestre 2015

ISBN : 978-2-7637-2673-1

PDF : 9782763726748

Les Presses de l'Université Laval

[www.pulaval.com](http://www.pulaval.com)

Toute reproduction ou diffusion en tout ou en partie de ce livre par quelque moyen que ce soit est interdite sans l'autorisation écrite des Presses de l'Université Laval.

# TABLE DES MATIÈRES \*

|                                                                                                              |             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>Remerciements</b> .....                                                                                   | <b>XII</b>  |
| <b>Sigles</b> .....                                                                                          | <b>XIII</b> |
| <b>Préface. Grandeur et misère de l'enseignement<br/>de la philosophie au cégep</b> .....                    | <b>XV</b>   |
| <i>Paul Inchauspé</i>                                                                                        |             |
| <b>Introduction</b> .....                                                                                    | <b>1</b>    |
| La création des cégeps .....                                                                                 | 2           |
| La remise en question de l'institution collégiale .....                                                      | 3           |
| La remise en question de l'enseignement<br>de la philosophie .....                                           | 4           |
| Un ouvrage tourné vers l'avenir .....                                                                        | 5           |
| <b>Chapitre 1. Le rapport Parent, un changement<br/>de paradigme pour la philosophie</b> .....               | <b>11</b>   |
| <i>Pierre Després</i>                                                                                        |             |
| L'enseignement de la philosophie avant<br>le rapport Parent .....                                            | 12          |
| Le rapport Parent .....                                                                                      | 18          |
| • Mandat de la Commission royale d'enquête<br>sur l'enseignement .....                                       | 19          |
| L'enseignement de la philosophie<br>et le rapport Parent .....                                               | 20          |
| • Conclusion d'une enquête sur l'enseignement<br>de la philosophie dans les cours classiques<br>(1966) ..... | 24          |
| ■ Débat: la laïcité à l'époque du rapport<br>Parent .....                                                    | 39          |
| Conclusion .....                                                                                             | 42          |
| Références bibliographiques .....                                                                            | 42          |

---

\* Dans la table des matières, • réfère à un document et ■ à un encadré.

|                                                                                                                         |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Chapitre 2. La philosophie collégiale en quête de son identité (1968-1978) . . . . .</b>                             | <b>45</b> |
| <i>Jean-Claude Simard</i>                                                                                               |           |
| Une première escarmouche: le rapport Roquet . . . . .                                                                   | 47        |
| Un portrait essentiel: l'enquête Charbonneau-Lacharité-Vidricaire . . . . .                                             | 48        |
| ■ Débat: l'existence d'une philosophie québécoise . . . . .                                                             | 50        |
| L'entrée en scène d'un puissant protagoniste . . . . .                                                                  | 52        |
| • Le devis du premier cours avant et après le travail de la Coordination provinciale . . . . .                          | 54        |
| Le défi du pluralisme . . . . .                                                                                         | 57        |
| Insertion sociale de la philosophie et radicalisme politique . . . . .                                                  | 62        |
| Attaques frontales . . . . .                                                                                            | 68        |
| • Extraits du rapport Nadeau . . . . .                                                                                  | 71        |
| Durcissement des positions . . . . .                                                                                    | 74        |
| La philosophie parle enfin d'une seule voix . . . . .                                                                   | 76        |
| Conclusion . . . . .                                                                                                    | 82        |
| Références bibliographiques . . . . .                                                                                   | 84        |
| <br>                                                                                                                    |           |
| <b>Chapitre 3. Habiletés intellectuelles et contenus minimaux communs: un programme national? (1978-1993) . . . . .</b> | <b>89</b> |
| <i>Jean-Claude Simard</i>                                                                                               |           |
| Le poids de l'opinion publique . . . . .                                                                                | 90        |
| ■ Débat: l'attitude récurrente du Conseil supérieur de l'éducation . . . . .                                            | 93        |
| Un premier bilan philosophique . . . . .                                                                                | 98        |
| Le verdict gouvernemental . . . . .                                                                                     | 100       |
| La réaction des philosophes... . . . . .                                                                                | 104       |
| • Extrait du mémoire conjoint de Philosophie au Collège et de la SPQ, présenté en commission parlementaire . . . . .    | 106       |
| ...et leurs nouvelles dispositions . . . . .                                                                            | 106       |

|                                                                                                                        |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| ■ Débat : l'abandon de la notion<br>de formation fondamentale .....                                                    | 107        |
| États généraux de la philosophie et habiletés<br>intellectuelles .....                                                 | 110        |
| ■ Débat : pour ou contre une gradation<br>des habiletés intellectuelles ? .....                                        | 115        |
| Philosophie collégiale et recherche .....                                                                              | 116        |
| ■ Témoignage de Josiane Boulad-Ayoub .....                                                                             | 120        |
| Conclusion .....                                                                                                       | 121        |
| Références bibliographiques .....                                                                                      | 123        |
| <b>Chapitre 4. Les mesures de renouveau : l'approche<br/>par compétences remise en question<br/>(1992-1997).</b> ..... | <b>129</b> |
| <i>Jean-Guy Lacroix</i>                                                                                                |            |
| 1992-1993 : des années troubles pour la philosophie ..                                                                 | 131        |
| Un rapport qui pointe la formation générale. ....                                                                      | 131        |
| Une menace directe pour la philosophie .....                                                                           | 132        |
| La défense de la philosophie : orientation<br>et dissension .....                                                      | 133        |
| La défense publique de la philosophie .....                                                                            | 139        |
| 1993-1996 : la réforme et ses difficultés initiales .....                                                              | 141        |
| L'approche par compétences : un concept importé<br>et controversé .....                                                | 142        |
| Une implantation difficile .....                                                                                       | 147        |
| • La Commission d'évaluation<br>de l'enseignement collégial .....                                                      | 148        |
| Vers une réconciliation .....                                                                                          | 151        |
| • Premiers devis de philosophie suivant l'approche<br>par compétences .....                                            | 154        |
| ■ Témoignage d'André Carrier .....                                                                                     | 158        |
| Conclusion .....                                                                                                       | 160        |
| Références bibliographiques .....                                                                                      | 160        |

|                                                                                                                   |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Chapitre 5. Le jugement porté sur l'enseignement de la philosophie (1997-2004) . . . . .</b>                   | <b>163</b> |
| <i>Pierre Després et Murielle Villeneuve</i>                                                                      |            |
| La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial . . . . .                                                  | 164        |
| • Les pouvoirs de l'assemblée départementale dans les cégeps (1995-1998). . . . .                                 | 164        |
| L'évaluation de la formation générale . . . . .                                                                   | 166        |
| L'évaluation de la philosophie . . . . .                                                                          | 168        |
| • Les recommandations de la CEEC pour la discipline philosophie. . . . .                                          | 171        |
| La Journée mondiale de la philosophie, novembre 2003 . . . . .                                                    | 177        |
| De nouvelles ouvertures . . . . .                                                                                 | 179        |
| • Extrait d'un document d'orientation du CEEP (juin 2005) . . . . .                                               | 179        |
| • Stages et programme de maîtrise à l'UQAM . . . . .                                                              | 183        |
| Le Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial (2004). . . . .                                                 | 185        |
| • Extrait du mémoire de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ) . . . . . | 187        |
| • Extrait du mémoire de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) . . . . .                        | 188        |
| Conclusion . . . . .                                                                                              | 189        |
| Références bibliographiques . . . . .                                                                             | 191        |
| <br>                                                                                                              |            |
| <b>Chapitre 6. La philosophie et le débat public (2004-2005). . . . .</b>                                         | <b>195</b> |
| <i>Katerine Deslauriers et Jean-Guy Lacroix</i>                                                                   |            |
| Une nouvelle cohorte d'enseignants. . . . .                                                                       | 196        |
| • Répartition des enseignants du collégial selon le sexe et le statut, de 2005-2006 à 2009-2010 . . . . .         | 197        |
| Création d'une nouvelle association: la Nouvelle Alliance pour la philosophie au collège (NAPAC). . . . .         | 199        |

|                                                                                                                                                          |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| ■ Fondation de la NAPAC, 2004 . . . . .                                                                                                                  | 200        |
| Un départ en force . . . . .                                                                                                                             | 200        |
| Assemblées régionales de philosophie . . . . .                                                                                                           | 202        |
| Le philosophe dans la Cité . . . . .                                                                                                                     | 203        |
| Les cafés scientifiques . . . . .                                                                                                                        | 203        |
| Les cafés philosophiques . . . . .                                                                                                                       | 204        |
| La place de la réflexion et de l'écriture . . . . .                                                                                                      | 206        |
| Colloques disciplinaires et réaffirmation<br>de la philosophie dans le réseau . . . . .                                                                  | 207        |
| L'évolution institutionnelle des cégeps . . . . .                                                                                                        | 208        |
| Pendant ce temps, les étudiants . . . . .                                                                                                                | 208        |
| Conclusion . . . . .                                                                                                                                     | 210        |
| Références bibliographiques . . . . .                                                                                                                    | 211        |
| <br>                                                                                                                                                     |            |
| <b>Chapitre 7. Éthique et culture religieuse : pistes pour<br/>un arrimage avec l'enseignement collégial<br/>de la philosophie (1999-2010) . . . . .</b> | <b>213</b> |
| <i>Benoît Mercier</i>                                                                                                                                    |            |
| Le processus de déconfessionnalisation<br>et le programme ECR . . . . .                                                                                  | 215        |
| L'évolution démographique et socioculturelle<br>du Québec . . . . .                                                                                      | 215        |
| La déconfessionnalisation des structures<br>éducatives . . . . .                                                                                         | 219        |
| • Le rapport Proulx . . . . .                                                                                                                            | 220        |
| La déconfessionnalisation des programmes<br>éducatifs . . . . .                                                                                          | 221        |
| De la triple option au programme ECR . . . . .                                                                                                           | 222        |
| Des poursuites judiciaires . . . . .                                                                                                                     | 225        |
| L'enseignement collégial de la philosophie<br>et le programme ECR . . . . .                                                                              | 227        |
| • La philosophie pour enfants . . . . .                                                                                                                  | 228        |
| L'éthique minimale du programme ECR . . . . .                                                                                                            | 230        |
| La réflexion éthique . . . . .                                                                                                                           | 231        |

|                                                                                                              |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| La culture religieuse . . . . .                                                                              | 235        |
| La pratique du dialogue . . . . .                                                                            | 241        |
| L'éducation à la citoyenneté . . . . .                                                                       | 244        |
| Conclusion . . . . .                                                                                         | 246        |
| Références bibliographiques . . . . .                                                                        | 248        |
| <b>Chapitre 8. Élaboration et mise en œuvre du profil<br/>de la formation générale (2005-2013) . . . . .</b> | <b>251</b> |
| <i>Pierre Després</i>                                                                                        |            |
| Une formation générale en quête d'identité . . . . .                                                         | 253        |
| Des débuts difficiles . . . . .                                                                              | 254        |
| Le projet d'un profil de la formation générale . . . . .                                                     | 256        |
| • Le profil de la formation générale . . . . .                                                               | 258        |
| L'actualisation des devis de philosophie . . . . .                                                           | 259        |
| L'arrimage philosophie-ECR . . . . .                                                                         | 262        |
| Un profil soumis à la consultation . . . . .                                                                 | 264        |
| Les stratégies de révision . . . . .                                                                         | 267        |
| État des lieux de la philosophie au Québec (2013) . . . . .                                                  | 269        |
| ■ Témoignage de Christian Nadeau . . . . .                                                                   | 271        |
| Conclusion . . . . .                                                                                         | 272        |
| Références bibliographiques . . . . .                                                                        | 273        |
| <b>Conclusion. Pour un humanisme vivant . . . . .</b>                                                        | <b>275</b> |
| Une histoire mouvementée . . . . .                                                                           | 275        |
| Une identité à quatre volets . . . . .                                                                       | 280        |
| La spécificité disciplinaire de la philosophie . . . . .                                                     | 281        |
| Le caractère unique de la méthode philosophique . . . . .                                                    | 285        |
| La philosophie institutionnalisée . . . . .                                                                  | 290        |
| Singularité culturelle de la philosophie . . . . .                                                           | 304        |
| Références bibliographiques . . . . .                                                                        | 313        |

|                                                                                                                          |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Postface. L'enseignement de la philosophie<br/>au cégep : enjeux démocratiques et perspectives<br/>d'avenir</b> ..... | <b>315</b> |
| <i>Georges Leroux</i>                                                                                                    |            |
| Les exigences de l'universalité .....                                                                                    | 322        |
| L'enracinement politique .....                                                                                           | 336        |
| Références bibliographiques .....                                                                                        | 348        |
| <b>Bibliographie.</b> .....                                                                                              | <b>353</b> |
| Documents officiels. ....                                                                                                | 353        |
| Études .....                                                                                                             | 360        |
| Documents Web .....                                                                                                      | 375        |

## REMERCIEMENTS

Nous remercions Murielle Villeneuve pour sa lecture attentive et avisée de notre manuscrit à toutes les étapes de sa réalisation.

## SIGLES

|              |                                                                                                                     |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ACFAS        | Association francophone pour le savoir (auparavant Association canadienne-française pour l'avancement des sciences) |
| APPEC        | Association des professeurs de philosophie de l'enseignement collégial                                              |
| AQPC         | Association québécoise de pédagogie collégiale                                                                      |
| ARC          | Association pour la recherche au collégial                                                                          |
| ASSÉ         | Association de solidarité syndicale étudiante                                                                       |
| <i>BSPQ</i>  | <i>Bulletin de la Société de philosophie du Québec</i>                                                              |
| CAR          | Comité sur les affaires religieuses                                                                                 |
| CCTT         | Centres collégiaux de transfert de technologie                                                                      |
| CDPC         | Coalition pour la défense de la philosophie au collégial                                                            |
| CEC          | Certificat d'études collégiales                                                                                     |
| CEEC         | Commission d'évaluation de l'enseignement collégial                                                                 |
| CEEP         | Comité des enseignants et enseignantes de philosophie                                                               |
| CEST         | Commission de l'éthique en science et en technologie                                                                |
| CEST-J       | CEST-Jeunesse Commission de l'éthique en science et en technologie volet jeunesse                                   |
| CJPL         | Commission jeunesse du Parti libéral                                                                                |
| <i>CPCPP</i> | <i>Cahier pédagogique de la Coordination provinciale de la philosophie</i>                                          |
| CPP          | Coordination provinciale de philosophie                                                                             |
| CPQ          | Conseil du patronat du Québec                                                                                       |
| CREPUQ       | Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec                                                 |
| CSC          | Cour suprême du Canada                                                                                              |
| CSDM         | Commission scolaire de Montréal                                                                                     |
| CSE          | Conseil supérieur de l'éducation                                                                                    |

|            |                                                                                              |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| DGEC       | Direction générale de l'enseignement collégial (aussi Direction de l'enseignement supérieur) |
| ECR        | Éthique et culture religieuse                                                                |
| FAPUQ      | Fédération des associations de professeurs des universités du Québec                         |
| FCAC       | Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à l'action concertée                        |
| FCAR       | Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche                              |
| FCSQ       | Fédération des commissions scolaires du Québec                                               |
| FNEEQ      | Fédération nationale des enseignants et enseignantes du Québec                               |
| GREPH      | Groupe de recherche sur l'enseignement philosophique                                         |
| HEC        | Histoire et éducation à la citoyenneté                                                       |
| MELS       | Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport                                            |
| MEQ        | Ministère de l'Éducation du Québec                                                           |
| MESRS      | Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science                      |
| MESRST     | Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie   |
| MLF        | Mouvement laïc de langue française                                                           |
| NAPAC      | Nouvelle alliance pour la philosophie au collège                                             |
| PAREA      | Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage                        |
| PREC       | Projet de règlement des études collégiales                                                   |
| REC        | Règlement des études collégiales                                                             |
| <i>REP</i> | <i>Revue de l'enseignement de la philosophie</i>                                             |
| SPQ        | Société de philosophie du Québec                                                             |

## Préface

# GRANDEUR ET MISÈRE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE AU CÉGEP

PAUL INCHAUSPÉ

Récemment, un rapport commandé par le ministère de l'Éducation sur l'enseignement collégial remettait en question la pertinence de l'enseignement de la philosophie pour les étudiants inscrits dans les programmes techniques du cégep. Encore une fois ! Ce livre-ci montre bien la grandeur et la misère de l'enseignement de la philosophie qui se donne au cégep. Grandeur parce que, malgré tout, il se perpétue ; misère parce qu'il lui faut, sans cesse, lutter pour continuer à exister. Mais, pour comprendre ce qui se passe là, il faut prendre du recul, regarder d'abord les choses d'un peu loin.

Le XVI<sup>e</sup> siècle a vu une confrontation d'idées célèbres, celles d'Érasme et de Luther. L'homme possède-t-il le libre arbitre ? A-t-il la capacité de se construire ? La réponse différente qu'ils donneront à cette question servira à camper deux conceptions distinctes de la finalité de l'éducation, l'une libérale, l'autre utilitaire.

Pour Érasme, on ne naît pas homme, on le devient. Alors que les autres créatures se conforment à une essence préexistante, l'homme, grâce au libre arbitre, peut se donner à lui-même la figure qu'il choisit : ou la bestialité en restant dans l'ignorance,

ou l'humanisation en entrant dans la connaissance. Aussi l'éducation est nécessaire. Pour qu'ils puissent entrer en humanité, les enfants très tôt doivent être élevés dans un esprit libéral (*Declamatio de pueris statim ac liberaliter instituendū*). Pour ce faire, il faut leur offrir les savoirs qui les améliorent et les élèvent, ceux des humanités, notamment par l'étude des textes des anciens.

Proches pourtant l'un de l'autre, Érasme et Luther se séparent brutalement sur la question de la liberté de transformation qu'a ou non l'homme de lui-même. La publication du *Traité du libre arbitre* d'Érasme (*De libero arbitrio*) attire la réplique cinglante de Luther. Son traité du *serf-arbitre* (*De servo arbitrio*) montre que l'homme est l'esclave du péché; seule la volonté impénétrable de Dieu peut l'arracher à sa misère fondamentale. Aussi l'éducation ne peut-elle servir à la transformation et à l'amélioration de l'homme. Cela ne veut pas dire qu'elle ne soit pas nécessaire. Elle est nécessaire, et même nécessaire pour tous, mais c'est pour son utilité. Elle est nécessaire parce que la capacité de lecture est nécessaire pour que chacun puisse avoir accès directement à la lecture de la Bible et parce que le fonctionnement de la société demande des gens instruits.

Éducation libérale? Éducation utilitaire? Cette question posée par ce débat est présente en Occident depuis 500 ans. Une éducation libérale visant l'épanouissement de la personne par l'acquisition de savoirs et l'activité intellectuelle a été promue pour former des élites et longtemps une élite de garçons. Par contre, Luther, le premier, veut que se mette en place une éducation pour tous. Mais c'est pour son utilité. Quand les instances politiques veulent généraliser l'enseignement, c'est son utilité qu'ils évoquent, c'est pour assurer un meilleur développement de la société. Au point qu'une « éducation libérale pour tous » est un oxymoron. Les éléments de cette expression sont contradictoires, ou du moins leur conjonction exprime une utopie. Or, l'enseignement de la philosophie au cégep est un enseignement obligatoire pour tous les étudiants, qu'ils soient inscrits dans des

programmes pré-universitaires ou des programmes techniques. Pourtant, par sa nature, il relève d'une conception humaniste de l'éducation. Dans un univers gouverné par l'utilité, il est, par sa nature même, condamné à lutter pour continuer à exister.

\* \* \*

En effet, qu'est la nature de cet enseignement tel qu'il est donné au cégep ? Il cherche à présenter le champ philosophique à l'étudiant et à l'y installer. C'est un champ qui donne de l'importance à la raison, à la recherche du sens, à la remise en cause des évidences, des normes établies, des préjugés. Comment procède-t-il pour atteindre cette fin ? a) L'étudiant est appelé à pratiquer la réflexion rationnelle patiente sur des sujets qui concernent la condition humaine en utilisant le langage à des fins théoriques et non seulement utilitaires. b) Pour nourrir sa réflexion, il est conduit à la lecture de textes d'œuvres philosophiques de la tradition. c) Pour enseigner, le professeur se met dans une situation de relation pédagogique, et non dans la situation extérieure d'un d'érudit spécialisé : ses interventions visent à soutenir l'expression organisée de la réflexion de l'étudiant.

C'est la conjonction de ces trois éléments qui caractérise l'enseignement de la philosophie au cégep. C'est un enseignement qui non seulement conduit à la réflexion, mais qui introduit aussi aux œuvres philosophiques. Ce n'est pas un cours chronologique d'histoire de la philosophie, comme il s'en donne en Italie (donné d'ailleurs par les professeurs d'histoire et non de philosophie) : les textes de la tradition philosophique évoqués viennent soutenir la réflexion. Ce n'est pas un cours de gymnastique intellectuelle dans lequel des exercices formels préparent à la dialectique : les concepts abstraits utilisés, l'argumentation pratiquée et la cohérence recherchée sont au service d'une réflexion sur des sujets qui concernent l'existence humaine. Dans ce cours, le professeur n'est pas seulement celui qui sait, il évite le dogmatisme autoritaire ou l'éclectisme sceptique, c'est son propre engagement dans

une réflexion personnelle qui éveille, puis entraîne, chez l'étudiant, le désir et le goût de la réflexion personnelle.

Dans mon quartier, il m'arrive de rencontrer un ancien de la première cohorte des étudiants de cégep. Il a fait une carrière de notaire. Presque chaque fois, il évoque les cours de philo de sa jeunesse et me dit : « Vous m'avez appris à penser. » Ou, ce qui me fait encore plus plaisir : « Dans votre cours, j'ai appris que je pouvais penser. » Des centaines de professeurs de philosophie reçoivent, en privé, un jour ou l'autre, de leurs anciens élèves, un témoignage analogue. Mais, comme une vitrine, deux exercices publics permettent à tout un chacun de se faire une idée de la nature et des effets recherchés par cet enseignement : ce sont le « Devoir de philosophie » et le concours *Philosopher*. La pleine page consacrée deux fois par mois, à l'initiative d'Antoine Robitaille, au « Devoir de philosophie » dans le journal *Le Devoir* illustre bien ce que vise cet enseignement : c'est en recourant aux idées ou aux théories d'un penseur que les auteurs décryptent une question d'actualité. Chaque année, le concours *Philosopher*, créé en 1988 par Pierre Cohen-Bacrie, illustre aussi les thèmes sur lesquels les élèves des cégeps sont conviés à penser. En 2001, ce fut : « Le développement technologique entraîne-t-il le bonheur de l'humanité ? » En 2002 : « La diversité culturelle et la conception universelle de l'homme sont-elles conciliables ? » En 2015, pour sa 26<sup>e</sup> édition, le sujet, objet du concours, est : « Quel chemin trace le désir ? »

La vitrine dont dispose dans l'espace public ce type d'enseignement obligatoire de la philosophie pourrait faire croire qu'il bénéficie chez nous d'un soutien tel qu'il ne peut être remis en cause. Mais il n'en est rien. Ni la société ni l'écologie générale de notre système d'éducation ne valorisent, comme allant de soi, la réflexion et les savoirs désintéressés ou le maintien de la mémoire des sources de notre culture, ces deux éléments sans lesquels un tel enseignement n'a pas de sens. Il faut sans cesse se battre contre la pesanteur d'un système (responsables des

programmes d'études, autorités des facultés des sciences de l'éducation, responsables politiques) qui tend sinon à nier ces éléments, du moins à s'en passer pour justifier l'instruction. Il m'a fallu, sans cesse, affronter une telle inertie quand j'ai participé ces dernières années aux opérations de transformation du système d'éducation.

\* \* \*

Donner de l'importance à la réflexion personnelle au point de rendre obligatoire un tel exercice pour tous les étudiants du cégep se comprend pour les adeptes d'une éducation selon l'esprit des Lumières. Mais qu'est-ce que ces Lumières ? Pour les définir, rien de mieux que de recourir directement à un texte de Kant. Cela fait d'ailleurs du bien de le relire de temps à autre. « Les Lumières, c'est la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle dont il est lui-même responsable. L'état de tutelle est l'incapacité de se servir de son entendement sans la conduite d'un autre. On est soi-même responsable de cet état de tutelle quand la cause tient non pas à une insuffisance de l'entendement, mais à une insuffisance de la résolution et du courage de s'en servir sans la conduite d'un autre. *Sapere aude!* Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! Voilà la devise des Lumières. Paresse et lâcheté sont les causes qui font qu'un si grand nombre d'hommes [...] restent cependant volontiers toute leur vie dans un état de tutelle; et qui font qu'il est si facile à d'autres de se poser comme leurs tuteurs. Il est si commode d'être sous tutelle. [...]. Après [...] avoir empêché avec sollicitude ces créatures paisibles d'oser faire un pas sans la roulette d'enfant où ils les avaient emprisonnés, ils leur montrent ensuite le danger qui les menace s'ils essaient de marcher seuls. Or ce danger n'est sans doute pas si grand, car, après quelques chutes, ils finiraient bien par apprendre à marcher. [...] Il est donc difficile à chaque homme pris individuellement de s'arracher à l'état de tutelle devenu pour ainsi dire une nature. Il y a même pris goût et il est pour le moment vraiment dans l'incapacité de se servir de son

propre entendement parce qu'on ne l'a jamais laissé s'y essayer » (Emmanuel Kant, *Qu'est-ce que les lumières?* Paris : GF Flammarion, p. 43-44).

La pensée est d'abord cette force intérieure qui se lance, qui ose, et ce surgissement qui est aussi arrachement est une des premières expériences de la liberté. Le mouvement des Lumières reprend à son compte les thèses de l'humanisme. On ne naît pas homme, on le devient. L'homme est moins un produit de la nature que la construction d'une culture. L'être humain est seulement ce qu'il devient et il ne devient que ce qu'il se fait. Aussi, pour véritablement entrer en humanité, on doit apprendre à penser par soi-même.

Une telle conception de l'éducation justifie évidemment un enseignement de la philosophie centré sur la réflexion personnelle. Mais les bases d'un tel enseignement sont encore plus solides quand, comme en France, la philosophie des Lumières a appuyé la constitution de l'État. Quand Napoléon crée, il y a plus de 200 ans, l'épreuve obligatoire de philosophie pour tous les finissants de l'enseignement secondaire, c'est la formation de citoyens éclairés qu'il vise. L'idéal de liberté, un des éléments constitutifs de la République avec l'égalité et la fraternité, est d'abord celui de la liberté de penser. Pour Montesquieu, le régime républicain suppose des citoyens capables d'exercer librement leur jugement. Il est donc du devoir de l'État de les préparer à un tel exercice.

Notre enseignement de la philosophie au cégep est analogue à celui de l'enseignement philosophique des lycées français. Mais, pour l'appuyer, il ne dispose pas de la référence politique qui, en France, fait d'un tel enseignement une institution. Pour le soutenir, il ne lui reste plus qu'une conception de l'éducation inspirée des Lumières. Or, la référence à une éducation qui vise la transformation et l'émancipation des personnes par les savoirs qui leur sont transmis et par l'appel à l'exercice de leur engagement personnel et de leur liberté n'est pas chez nous entièrement

absente. De temps à autre, des voix la rappellent et elles ont un écho chez les enseignants, car une telle vision traduit bien le sens profond de leur engagement professionnel. Mais, dans les faits, les responsables administratifs et politiques du système se veulent sérieux et prudents : le confort d'un enseignement formaté, justifié par son utilité immédiate, les rassure davantage. Plusieurs exemples, pris dans l'histoire des cinquante dernières années de notre système d'éducation permettraient d'illustrer ce fait. J'en donnerai ici deux. Ils donnent à penser sur ce qu'est sa ligne naturelle de plus forte pente. Et pourquoi, pour résister, il nous faudra toujours la remonter.

Le tome II du rapport Parent présente dans un court texte, intitulé « Un nouvel humanisme », le « logiciel de pensée » qui devra guider les concepteurs de programmes d'études de tous les niveaux d'enseignement. Ce texte (Rapport Parent, t. II, paragr. 15, p. 27) est inspiré du fameux rapport d'Harvard (*General Education in a Free Society*, Cambridge, Massachusetts, 1945), appelé familièrement le *Redbook*. Il établit les bases d'une formation intellectuelle d'une école de la liberté adaptée au monde contemporain. Si les concepteurs du régime pédagogique et des programmes d'études du cégep réfèrent à ce texte, ceux des études du secondaire l'ignorent. En fait, le Ministère se contente d'établir quelques encadrements généraux et abandonne la détermination des programmes d'études de l'école obligatoire aux commissions scolaires. Les conséquences furent catastrophiques. En ce temps, l'acceptabilité sociale des coûts de la mise en place de la réforme, notamment ceux qui ont été occasionnés par la construction des polyvalentes, préoccupait plus les politiques que ce qui y serait enseigné. Aussi, ne fut retenu que le sens économique du « s'instruire, c'est s'enrichir ».

Le nouveau Conseil supérieur de l'éducation veut alors résister à cette dérive. Il s'inquiète des effets du vide que peut produire l'absence d'énoncés de finalités de type éducatif dans un système d'éducation. Son quatrième rapport annuel (1969-

1970) porte le titre *L'Activité éducative*. Il a confié sa rédaction à un grand intellectuel, éducateur, Pierre Angers. C'est là un texte important, un texte de philosophie de l'éducation ayant du souffle. Il pourrait donc servir de texte fondateur pour établir les bases d'une politique éducative. Mais qu'en retiendra-t-on ?

Dix ans plus tard, le Ministère se met enfin à la tâche : une politique éducative (*L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, gouvernement du Québec, 1979), la première politique post-Parent, paraît enfin. Cette politique emprunte quelques-unes de ses idées au texte de Pierre Angers, l'activité éducative vise le développement des personnes. Mais, étonnamment, ce qui constitue l'essentiel des activités d'une école, la transmission des savoirs et l'activité intellectuelle qui permet leur appropriation par l'élève, semble absent de cette politique. L'activité éducative est de l'ordre de l'éducation aux valeurs, du développement personnel. C'est encore l'époque des Trente Glorieuses, l'époque de l'épanouissement du mouvement de la « croissance personnelle » ! La fonction cognitive de l'école dans l'éducation et la construction de la personne par les savoirs acquis sont escamotées. Cette fonction a bien lieu dans l'école, mais elle relève d'un autre ordre, celui du dressage de gens formés pour répondre aux besoins sociaux.

En effet, sans même se rendre compte de l'incongruité des gestes posés, au moment même où l'on adopte, d'une main, une telle politique qui promet « la formation intégrale de la personne », de l'autre, on établit, pour tout l'enseignement primaire et secondaire, des programmes d'études aux parcours balisés par l'approche skinérienne, des programmes d'études faisant des apprentissages à l'école un exercice de conditionnement. Et cela se passe dans un silence général, dont celui des sciences de l'éducation, un silence qui fut pour moi assourdissant. Pierre Angers a dû frémir. D'un côté, on adopte quelques-unes de ses idées sur les finalités de l'éducation comme développement de la personne et, de l'autre, pour mettre en œuvre l'activité essen-

tielle qui se déroule dans les écoles – l’enseignement –, on impose à toutes les classes une démarche d’apprentissage behavioriste, alors que ses interventions combattaient les thèses de ce mouvement.

Cet épisode a produit chez moi un choc. Il a déterminé certains de mes engagements. Il fallait saisir toutes les occasions qui se présenteraient pour affirmer publiquement une conception de l’éducation inspirée des Lumières, une conception qui valorise l’activité intellectuelle et les savoirs parce qu’ils permettent l’émancipation des personnes, le développement de leur liberté. Et, pour donner du lest à de telles paroles, il fallait les dire dans des positions de direction de cégeps dont la majorité des étudiants sont inscrits dans les programmes techniques.

Mais ces choses ne sont pas encore gagnées. Lors des États généraux sur l’éducation, j’ai pu encore observer la gêne produite par cette affirmation simple et qui semble évidente : instruire est la première fonction éducative de l’école. Lors des forums, des conférences régionales, j’ai pu mesurer la résistance à une telle formulation, mais aussi sa cause. Au ras du terrain, dans l’opinion publique, les savoirs à acquérir à l’école ne sont pas perçus comme un facteur de transformation de l’élève. Si l’on apprend des choses à l’école, ce n’est pas parce que ces savoirs nous éclairent, nous permettent de comprendre et ainsi nous transforment, c’est parce que ces savoirs sont utiles. On trouve sans doute là l’expression du réalisme de la sagesse populaire du *Primum vivere*, « d’abord vivre, *deinde*, ensuite, philosopher ». Certainement, il faut d’abord vivre, mais « l’homme vit-il seulement de pain ? » « Et c’est pourquoi j’ai pris la résolution / De demander pour tous le pain et la lumière » (Victor Hugo, *À ceux qu’on foule aux pieds*).

\* \* \*

Le deuxième élément caractéristique de l’enseignement de la philosophie au cégep est le recours à des textes de la tradition

philosophique. Mais, ici encore, l'enseignement de la philosophie est en porte-à-faux parce que notre système d'éducation fait peu de place à la transmission de la mémoire des sources de notre culture. Lors des États généraux sur l'éducation, j'ai pu aussi mesurer les difficultés de compréhension de ce que peuvent être des programmes d'études marqués par une approche culturelle, mais aussi l'allergie, pour ne pas dire plus, des milieux de l'éducation par rapport à cette question. Se souvient-on, par exemple, de l'attaque violente menée par Jean Larose, auteur de *L'amour du pauvre* (paru en 1991), contre les facultés des sciences de l'éducation, viviers des « spécialistes » autoproclamés de l'éducation, mais, en fait, « spécialistes du vide et de l'inculture » ? J'ai raconté dans plusieurs textes récents mes tribulations sur le terrain des rapports de l'école et de la culture. (On peut les trouver sur le Web à « Archives de Paul Inchauspé » sous le thème « Réforme scolaire : réforme des curriculumns d'études et perspective culturelle ».) Ces textes disent aussi mon engagement des quinze dernières années pour faire en sorte que notre système d'éducation ne considère pas comme une anomalie la présence dans les programmes d'études de cette référence aux sources de notre culture. Car une culture est-elle vraiment une culture si elle ne transmet pas à ses nouvelles générations la mémoire de ses sources et de son inspiration ?

C'est donc à un long combat de reconquête qu'il faut encore s'atteler. Car, ici encore, comme dans le dernier village gaulois, ce sont les cours de littérature et de philosophie du cégep qui font encore place aux œuvres passées. Si, en amont, le système d'éducation ne fait pas place à une telle transmission, l'enseignement de la philosophie et de la littérature au cégep n'aura pas de point d'appui solide, la pérennité de ces disciplines restera toujours aléatoire. Mais, surtout, notre système d'éducation ne répondra pas alors à l'interpellation que Fernand Dumont, un des grands veilleurs du Québec, nous a lancée dans un de ses derniers textes, deux ans avant sa mort. « Réformer notre système

d'éducation : voilà le combat des années présentes, condition de tous les autres. Que nous importe une société distincte, dont l'ignorance serait le trait caractéristique ? À quoi sert le bavardage politicien sur la priorité de l'économie, alors qu'un nombre grandissant de jeunes quittent l'école sans qualification véritable ? Pourquoi une politique libérale envers les créateurs, quand l'inculture raréfie leurs publics ? Comment imaginer une démocratie, où des citoyens responsables émergeraient des déserts de l'esprit ? » (Fernand Dumont, *Raisons communes*, Montréal : Boréal, 1995, p. 168).

La côte à remonter pour réintroduire dans l'école une perspective culturelle qui permettra le contact des élèves avec les œuvres passées est un « chemin montant, sablonneux, malaisé et de tous côtés au soleil exposé » (Jean de La Fontaine, *Le coche et la mouche*). Ici encore, pour le système (responsables des programmes d'études, autorités des facultés d'éducation, responsables politiques), ces questions semblent futiles. Au mieux, elles n'ont qu'une valeur décorative, celle que donne un vernis. La valeur de vérité de certaines œuvres passées leur échappe. D'ailleurs, en ont-ils lu ?

Pour avancer en ce domaine, il ne faudra pas compter sur le système, mais sur « les forts chevaux » qui tirent le coche, les enseignants. Celles et ceux qui ont vécu des expériences fortes du contact avec une œuvre savent ce qu'est sa vérité propre, ce qu'elle apporte de toujours actuel. Il serait donc dommage que leurs élèves ne fassent pas cette expérience particulière de vérité. L'expérience de la vérité que donne la science s'établit au terme d'une procédure qu'on contrôle. Dans l'expérience de vérité provoquée par l'œuvre, nous ne contrôlons pas les choses. Quelque chose nous arrive, quelque chose nous surprend et nous oblige à voir les choses autrement. Et ce que ces œuvres nous révèlent est souvent pour nos vies plus important que ce que dit la science. Les théories scientifiques du passé n'ont, à moins qu'on ne soit historien, aucun intérêt. La vérité des œuvres phi-

losophiques, littéraires ou artistiques, elle, traverse les siècles. Le « Ose penser par toi-même » de Kant cité plus haut nous interpelle encore et toujours, comme aussi tel texte de Platon ou de Montaigne. Tout comme telle ou telle œuvre de Sophocle, Molière ou Pirandello, Bach, Masaccio ou Schubert, nous émeut encore et toujours.

\* \* \*

Grandeur et misère de l'enseignement de la philosophie au Québec. Misère parce que ce qu'il représente comme conception de l'éducation n'imprègne pas profondément et constamment le tissu du système d'éducation dans lequel il est inséré. Il lui faut donc se battre pour exister. Et ceci est vrai aussi pour l'enseignement de la littérature. Mais grandeur, parce qu'un tel enseignement qui s'adresse à tous les élèves du cégep existe et que, tout comme l'enseignement de la littérature, il maintient, comme une lumière toujours allumée, une conception de l'éducation qui a produit notre civilisation. Mais grandeur aussi parce que ce type d'enseignement, qui se déroule dans des conditions difficiles (préjugés négatifs véhiculés par l'image populaire de la philosophie, bagages culturels très inégaux des élèves, matière « obligatoire » qu'il faut pourtant faire aimer si l'on veut qu'elle produise son effet), a trouvé des professeurs qui auraient pu aspirer à une carrière universitaire, mais qui sont restés au cégep.

Il y a quelques jours (soit le 21 décembre 2014), l'émission *Désautels le dimanche* de Radio-Canada présentait un reportage de Marie-France Bélanger qui, à travers les témoignages de ses élèves et de ses collègues, traçait le portrait d'un professeur de littérature du Cégep du Vieux-Montréal, René Gour, qui allait prendre sa retraite. Le portrait délicat et émouvant d'un homme qui, par son enseignement de la littérature, voulait « changer ses étudiants pour qu'ils changent le monde ». Ce sont de tels professeurs de littérature ou de philosophie qui portent sur leurs épaules ces enseignements et qui les font aimer. Il y a une dizaine d'années, au moment où la première génération de professeurs

de philosophie arrivait à l'âge de la retraite, Giovanni Calabrese, l'éditeur de Liber, préoccupé par le passage du relais, a eu l'idée de demander à cinq d'entre eux (Pierre Bertrand, Robert Hébert, Jacques Marchand, Michel Métayer, Laurent-Michel Vacher) de témoigner de ce que fut pour eux cet enseignement. Cela a donné *Pratiques de la pensée – Philosophie et enseignement de la philosophie au cégep* (Liber, 2002).

À cette occasion, j'ai écrit un texte qui accompagne ces témoignages. Je me permets de recourir ici à un de ses extraits, car je ne saurais mieux redire ou dire autrement ce que signifie cette situation pédagogique particulière dans laquelle se place le professeur de philosophie pour permettre l'expression organisée de la pensée de ses étudiants. Pour dire ce qu'est cette situation, on ne peut se contenter de généralités : il faut la décrire, c'est ce que cherche à faire cet extrait. Cela est d'autant plus nécessaire que, hélas, l'*éthos*, le caractère particulier de notre système d'éducation, ne fournit pas (encore ?) de bases solides pour justifier deux éléments caractéristiques de cet enseignement (la pratique de la réflexion, le recours aux œuvres passées pour la soutenir). C'est le troisième élément constitutif de ce cours, celui d'une pratique particulière d'enseignement, qui constitue encore son assise la plus solide. Mais qu'est donc cette pratique ?

Ce sont de tels professeurs qui ont rendu possible et indispensable cet enseignement de la philosophie au cégep.

Cela vaut la peine qu'on s'y arrête. Qui sont de tels professeurs ? Lisez ces textes et vous les découvrirez, et ils vous évoqueront tels ou tels autres que vous connaissez. Moi, c'est à Victor Sheitoyan que j'ai tout d'abord pensé. Les voici, en vrac, tels qu'ils me sont apparus. Leur enseignement est libre de tout préjugé idéologique. Ils font preuve d'une sérénité réfractaire aux certitudes dogmatiques. Ils sont animés par la foi en la possibilité d'un enseignement de la philosophie lumineux, chaleureux, sans jargon. Ils ont su vaincre la partialité et l'ivresse des systèmes philosophiques en assumant l'essentiel des doctrines. Ils ont développé l'art de passer avec agilité d'un niveau à l'autre, de former en informant, d'ouvrir

à des textes philosophiques commentés, mais intégrés à l'expérience de leurs étudiants, d'assurer aussi dans le même mouvement l'apprentissage méthodique de la réflexion comme celui des techniques élémentaires de l'argumentation ou de l'exposition des idées. Ils ont atteint l'aisance dans l'exercice de tâches si diverses par un travail constant, année après année, témoignant ainsi que l'enseignement est un exercice continu de courage. Ils savent mettre en valeur les aspects contrastés d'une question et sont davantage préoccupés par ce qui éclaire que par ce qui déconcerte. Ils font preuve de ressources intellectuelles exceptionnelles et la reconnaissance de cette qualité souffre de l'excès de leur modestie. Ils démontrent que la philosophie n'est pas séparable de l'enseignement, c'est-à-dire d'une communication, d'un dialogue d'esprit à esprit. Ils démontrent qu'elle n'est pas non plus séparable d'une parole vivante qui éveille un appétit et ne le nourrit que pour creuser encore davantage son insatisfaction. Ils vivent ce qu'ils enseignent et font preuve dans leur vie que la philosophie n'est pas faite pour atteindre la tranquillité, mais au contraire pour entretenir l'inquiétude et la vitalité. Aussi, ils s'exposent, écrivent, et parfois publiquement. Et quand ils publient, ils pratiquent la prise de risque de l'essai plus que la démarche canonique de la recherche universitaire qui avance d'un pas mesuré en protégeant tous ses arrières. Mais les textes philosophiques de la tradition occidentale qu'on relit et étudie encore dans nos collèges et universités n'étaient-ils pas, eux aussi, pour leurs auteurs, d'abord des essais, c'est-à-dire une façon de miser sur une pensée sans savoir si on va tout perdre ou gagner un peu ? Voilà ce que sont ces professeurs qui rendent de fait possible l'enseignement de la philosophie au cégep.

Ce livre écrit par quelques-uns d'entre eux dit ce qu'a été pour eux cet enseignement et comment ils ont résolu les problèmes qu'il leur a posés. Leur pratique fait honneur à la classe de philosophie du cégep. Mieux que bien des plaidoyers, elle témoigne à la fois de sa qualité et de sa nécessité.

Que dire de plus ? Sinon souhaiter que tous les étudiants de philosophie de cégep rencontrent au cours de leurs études de tels professeurs intelligents, lumineux, chaleureux.

Paul Inchauspé, le 3 janvier 2015

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bertrand, Pierre et collab. (2002). *Pratiques de la pensée : philosophie et enseignement de la philosophie au cégep*. Montréal : Liber.
- CSE (1971). *L'activité éducative : Rapport annuel 1969-1970*. Conseil supérieur de l'éducation. Québec : Éditeur officiel du Québec. Document 50-103. <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/50-0103.pdf>. Consulté le 3 janvier 2014.
- Harvard University (1945). Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society. *General Education in a Free Society*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press. [http://www.archive.org/stream/generaleducation032440mbp/generaleducation032440mbp\\_djvu.txt](http://www.archive.org/stream/generaleducation032440mbp/generaleducation032440mbp_djvu.txt) (1950 : Thirteenth Printing). Consulté le 3 janvier 2014.
- Inchauspé, Paul. *Archives de Paul Inchauspé. Bibliographie de Paul Inchauspé*. Thème : « Réforme scolaire : réforme des curriculums d'études et perspective culturelle ». Site du Collège Ahuntsic, [En ligne]. [http://www.collegeahuntsic.qc.ca/college/publications/archives-de-paul-inchauspe/bibliographie-de-paul-inchauspe?f\[keyword\]=R&s=keyword&o=asc](http://www.collegeahuntsic.qc.ca/college/publications/archives-de-paul-inchauspe/bibliographie-de-paul-inchauspe?f[keyword]=R&s=keyword&o=asc). Consulté le 3 janvier 2014.
- MEQ (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Québec : Service général des communications du ministère de l'Éducation. [http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique\\_v2/AffichageNotice.aspx?idn=75614%20](http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=75614%20). Consulté le 3 janvier 2014.



## INTRODUCTION

Un cégep n'a-t-il comme fin que le passage à l'ordre intellectuel du savoir, ou doit-il aussi viser l'ordre spirituel, celui où se réalise l'édification de la personne ? Et si oui, concrètement, comment concilier les exigences de la polyvalence qui entraînent le gigantisme et l'anonymat et les exigences de la réalisation personnelle qui nécessitent des structures chaudes ?

Le cégep doit-il en plus d'une formation professionnelle dispenser une culture générale ? On sait que l'on a répondu par l'affirmative en faisant du français et de la philosophie des spécialités obligatoires. Mais le problème est loin d'être réglé, surtout en ce qui concerne la philosophie. N'est-elle que l'expression d'une tradition culturelle disparue, ou bien toute culture ne s'enracine-t-elle pas dans l'expérience la plus vitale de l'homme et l'interrogation philosophique n'a-t-elle pas justement pour tâche d'élucider cette expérience ?

Paul Inchauspé, « Le cégep devant l'avenir »,  
*Appoint*, 1969

Les institutions publiques qui font le Québec moderne sont nées en bonne partie au cours de la Révolution tranquille. C'est le cas notamment de nos institutions d'enseignement, dont la plupart résultent du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964-1965), mieux

connu sous le nom de « rapport Parent ». C'est le cas en particulier d'une institution originale, propre au Québec : les cégeps. Or, ceux et celles qui ont créé et développé ces lieux de formation les quittent massivement depuis quelques années pour prendre leur retraite. Malheureusement, peu de moyens ont été pris pour que soient transmises aux générations futures leurs connaissances institutionnelles et leurs expériences pratiques.

Comme nous avons participé à l'implantation du réseau collégial et à son évolution, nous jugeons aujourd'hui indispensable de rendre compte de cette histoire et de réfléchir aux enjeux de société qui y sont associés. C'est à partir de notre expérience d'enseignants de philosophie dans le réseau collégial québécois que nous nous sommes attelés à cette tâche à l'aide d'une histoire de l'enseignement de la philosophie au collégial.

## LA CRÉATION DES CÉGEPS

Le rapport Parent suggérait de réunir dans un seul « institut » public les étudiants des filières pré-universitaires et techniques au moyen d'un programme de formation générale commun. Cette formation générale postsecondaire avait été réservée jusque-là en bonne partie à une petite élite canadienne-française qui fréquentait les collèges classiques. Les nouveaux « instituts » allaient permettre une démocratisation radicale de l'enseignement des sciences humaines, de la littérature et de la philosophie, contribuant ainsi à ouvrir une ère de liberté intellectuelle après la « grande noirceur » d'après-guerre. Les auteurs du rapport Parent espéraient former des générations de jeunes citoyens libres, éclairés et critiques de leur époque :

La sociologie, l'économique, la langue maternelle, les statistiques, les arts plastiques, la philosophie, l'histoire, la géographie et autres disciplines ne peuvent pas, après le secondaire, rester l'apanage exclusif des futurs universitaires ; des techniciens de toutes sortes doivent se former dans ces disciplines, et ce, au même niveau d'études que les futurs médecins, avocats, enseignants et cher-

cheurs qui entreront dans une faculté après leurs études à l'institut ; tous doivent participer à un humanisme où leurs disciplines propres jouent un rôle si important<sup>1</sup>.

## **LA REMISE EN QUESTION DE L'INSTITUTION COLLÉGIALE**

Au fil des ans, l'institution collégiale et son idéal d'une formation générale commune ont connu de multiples remises en question. Commissions scolaires, recteurs d'université, fonctionnaires du ministère de l'Éducation, patronat, nombreux furent ceux qui ont soit souhaité la disparition de l'institution, soit plaidé pour son harmonisation avec ce qui se fait aux États-Unis et au Canada anglais. Par exemple, en 2004, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) remettait en question le type de formation générale offert par le réseau ; le Conseil semblait en effet préférer au modèle québécois francophone le modèle nord-américain.

La mobilisation du milieu – notamment des enseignants et enseignantes de la formation générale du collégial, de plusieurs universitaires et intellectuels influents – a permis de faire échec aux tentatives de démanteler les cégeps ou de réviser l'ensemble de la formation générale commune.

Cette lutte a montré que la fragilité institutionnelle des cégeps tient en partie à la fragilité de la formation générale, qui constitue pourtant l'ossature de l'institution. On comprend mieux alors pourquoi les enseignants de philosophie qui se sont portés à la défense de leur discipline maintes fois menacée ont presque toujours associé leur lutte à celle de la défense de l'institution collégiale elle-même.

Il n'est certainement pas exagéré de dire que la remise en question récurrente des cégeps n'est rien d'autre que la remise en question du tronc commun de formation générale qui unit les deux grandes composantes d'études des cégeps, soit la formation

---

1. Rapport Parent, vol. 2 : t. 2, p. 78, paragr. 101. Édition électronique en 5 volumes.

professionnelle et la formation pré-universitaire. La discipline philosophie aura été pendant toutes ces années aux premières loges de ces affrontements. Elle a été et est toujours au cœur de ce combat qui vise à préserver dans les cégeps un espace de liberté et de pensée pour de jeunes adultes au seuil de leur vie citoyenne.

## **LA REMISE EN QUESTION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE**

Même s'ils avaient critiqué sévèrement la façon dont s'enseignait la philosophie dans les collèges classiques, les auteurs du rapport Parent avaient décidé de confier à cette discipline le soin de former les futures générations de cégépiens. C'est ainsi que, loin de disparaître, les cours de philosophie sont devenus obligatoires pour tous les cégépiens depuis la fin des années 1960. Cet enseignement va contribuer, avec les autres disciplines de la formation générale, à former intellectuellement des générations de jeunes adultes québécois.

Les décennies suivantes seront cependant marquées par de nombreux rapports ministériels qui, en plus de remettre en question la formation générale donnée par l'institution collégiale, remettaient aussi en question la pertinence de la philosophie. Malgré ces critiques, le mandat éducatif donné à la discipline philosophie sera plus d'une fois renouvelé par les autorités. Toutefois, chaque fois que la pertinence de la discipline sera mise en cause sur la place publique, le milieu de l'enseignement de la philosophie en sortira plus inquiet et, il faut bien le dire, plus méfiant.

Les nouvelles générations d'enseignants de philosophie poursuivent-elles toujours le mandat éducatif proposé par le rapport Parent au début des années 1960 ? Elles enseignent aujourd'hui dans un réseau collégial qui a atteint une certaine maturité. Les générations qui les ont précédées ont eu à défendre à plusieurs reprises sur la place publique l'originalité de cette

institution. Au fil du temps, les cégeps sont ressortis de ce combat plus sûrs d'eux-mêmes. Toutefois, les acteurs d'une institution aussi en marge des modèles nord-américains et européens d'enseignement supérieur risquent de devoir continuer de défendre son originalité sur la place publique.

## **UN OUVRAGE TOURNÉ VERS L'AVENIR**

Le compte-rendu historique de l'enseignement de la philosophie au collégial que nous nous proposons de dresser ici ne se veut pas uniquement factuel. Au-delà des événements, nous avons voulu rendre compte des débats qui ont jalonné cette histoire. Dans certains cas, notre collectif a jugé bon de prendre position sur certains enjeux cruciaux. En ce sens, cet ouvrage se veut tourné vers l'avenir, soucieux de préserver la pérennité de l'institution collégiale et de l'enseignement de la philosophie qui s'y donne chaque année à près de 200 000 jeunes au Québec. On y trouvera une histoire de la discipline philosophie, allant de la création des cégeps en 1967 au programme actualisé de philosophie, programme qui fait partie de la formation générale des cégépiens et dont la mise en œuvre a débuté en 2009.

### **Chapitre 1. Le rapport Parent, un changement de paradigme pour la philosophie (1963-1967)**

PIERRE DESPRÉS

À la suite du rapport Parent, on passe en quelques années d'un enseignement privé et confessionnel de la philosophie à un enseignement public et laïque de cette discipline. Au moyen d'une analyse serrée des recommandations du rapport Parent concernant la philosophie, l'auteur du chapitre tente de mesurer les répercussions que ces propositions ont eues sur l'avenir de la discipline.

## **Chapitre 2. La philosophie collégiale en quête de son identité (1968-1978)**

JEAN-CLAUDE SIMARD

Le réseau collégial est à peine mis en place dans la foulée des recommandations du rapport Parent qu'une longue suite de rapports remettent en question la pertinence de la formation générale et de la discipline philosophie dans le programme scolaire du collégial. Ces premières escarmouches amenèrent les enseignants de philosophie à prendre conscience de la nécessité de défendre leur nouvelle discipline et à réfléchir à l'insertion sociale de cette dernière.

Par ailleurs, au Québec, les années 1970 sont marquées par un certain pluralisme idéologique qui rompt avec l'unanimité d'avant la Révolution tranquille. Pour Jean-Claude Simard, ce pluralisme provoqua chez les enseignants de multiples questionnements. On assiste, entre autres, à une radicalisation politique assez dogmatique d'une partie du corps enseignant. Pendant toute cette période, l'enseignement de la philosophie au collégial semble en quête de son identité.

## **Chapitre 3. Habiletés intellectuelles et contenus minimaux communs : un programme national ? (1978-1993)**

JEAN-CLAUDE SIMARD

L'auteur poursuit son questionnement : « À partir de quel moment une politisation généralisée de l'enseignement risque-t-elle de provoquer une réaction du législateur ? » Les critiques répétées à l'égard de la formation générale et de la philosophie conduisirent le ministère de l'Éducation à déposer en 1978 un livre blanc (*Les collèges du Québec : nouvelle étape : projet du gouvernement à l'endroit des cégeps*) qui précisait ses intentions. Sans remettre en question explicitement l'enseignement de la philosophie dans la formation générale des étudiants, on souhaitait que deux nouveaux cours viennent compléter cette formation

« fondamentale », cours qui auraient sans doute remplacé deux cours de philosophie. Le milieu philosophique fut ébranlé par ces critiques qui menaçaient l'avenir de sa discipline dans les collèges. Une riposte s'organisa progressivement autour des enjeux associés à la formulation d'un programme national de philosophie au collégial.

#### **Chapitre 4. Les mesures de renouveau : l'approche par compétences remise en question (1992-1997)**

JEAN-GUY LACROIX

Au début des années 1990, la réflexion engagée depuis le dépôt du livre blanc de 1978 accouchait d'un plan d'action gouvernemental, les Mesures de renouveau, qui allait changer en profondeur les programmes d'études du collégial. Le plan d'action proposait d'intégrer plus explicitement la formation générale aux programmes d'études. Cette approche était accompagnée d'une nouvelle philosophie de l'éducation qui voulait fonder l'enseignement collégial sur le développement des compétences. Cette nouvelle approche fait craindre à des enseignants une certaine instrumentalisation de l'enseignement qui se ferait au détriment des contenus disciplinaires; d'autres enseignants sont convaincus que la philosophie est appelée à disparaître si elle ne priorise pas le développement d'habiletés intellectuelles. Dans ce contexte, l'auteur ne manque pas de soulever certaines questions qui hantent encore aujourd'hui le milieu : la philosophie enseignée dans les cégeps peut-elle être réduite au développement d'habiletés intellectuelles ? Plus globalement, la traduction du programme de philosophie dans le langage de l'approche par compétences dénature-t-elle l'esprit de la discipline ?

## **Chapitre 5. Le jugement porté sur l'enseignement de la philosophie (1997-2004)**

PIERRE DESPRÉS ET MURIELLE VILLENEUVE

L'avenir des Mesures de renouveau passait par une évaluation institutionnelle des grands changements apportés depuis 1993. Le gouvernement libéral avait prévu le coup en créant, dès le début des années 1990, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC). Le premier mandat significatif de la commission fut d'évaluer la composante de formation générale qui comptait pour près de la moitié des cours donnés au collégial. Pour la première fois de son histoire, le réseau collégial était soumis à une évaluation en profondeur par un organisme en principe indépendant. Le jugement porté par la CEEC sur la philosophie fut relativement sévère. On ne remettait pas en cause le programme de philosophie directement, mais on s'inquiétait grandement du peu d'intérêt que semblaient accorder les étudiants à leurs cours de philosophie ainsi qu'aux conséquences de ce désintérêt sur la réussite scolaire. On proposa alors d'introduire dans le premier cours de philosophie une réflexion citoyenne plus susceptible de motiver les jeunes. C'est dans ce contexte que les enseignants de philosophie s'interrogèrent longuement sur la pertinence d'intégrer dans le programme de philosophie une composante d'éducation à la citoyenneté.

## **Chapitre 6. La philosophie et le débat public (2004-2005)**

KATERINE DESLAURIERS ET JEAN-GUY LACROIX

Une nouvelle génération d'enseignants de philosophie dans la trentaine, au statut le plus souvent précaire, s'engage activement dans les débats sur l'avenir de la discipline au collégial. Elle crée, en 2004, une nouvelle association très militante d'enseignants de philosophie au collégial, la Nouvelle Alliance pour la philosophie au collège (NAPAC). Les leaders de cette nouvelle génération d'enseignants multiplient les interventions publiques

et organisent des cafés philosophiques dans les cafés et les bars, sur différentes questions d'actualités.

## **Chapitre 7. Éthique et culture religieuse : pistes pour un arrimage avec l'enseignement collégial de la philosophie (1999-2010)**

BENOIT MERCIER

Pendant toutes les années où les enseignants de philosophie et leurs partenaires de la formation générale poursuivaient l'actualisation de leurs programmes, un nouveau programme voyait le jour (2008) à l'enseignement primaire et secondaire, le programme Éthique et culture religieuse (ECR). Résultat d'une longue lutte pour la laïcisation et d'une transformation significative de la société québécoise dans les dernières décennies, ce programme mettait fin à l'enseignement confessionnel dans les écoles. Inspiré grandement des acquis du programme de philosophie au collégial, le programme introduit les jeunes à l'éthique et aux règles d'une argumentation rationnelle dès les premières années du primaire. Une certaine continuité semble se dessiner entre les deux programmes même si le programme ECR n'a jamais été nommé philosophique.

Faut-il aller plus loin et arrimer l'enseignement de la philosophie au collégial et le programme ECR dans une perspective interordres ?

## **Chapitre 8. Élaboration et mise en œuvre du profil de la formation générale (2005-2013)**

PIERRE DESPRÉS

En 2004, la mobilisation de tous les milieux associés au monde collégial pour défendre le cégep et sa formation générale avait eu raison des intentions ministérielles de démantèlement qui sous-tendaient l'organisation du Forum sur l'avenir de l'enseignement collégial. Tous les intervenants du milieu se mettront