

Entretien avec Georges Leroux : l'enseignement de la philosophie au collégial

Mathieu Saucier-Guay, *Université Laval*

PHARES : *Depuis longtemps, vous suivez avec intérêt l'évolution de l'enseignement de la philosophie au collégial. Vous vous êtes toujours prononcé en faveur de la pertinence d'un tel enseignement. De quand date cet intérêt concernant la place de la philosophie au cégep ?*

GEORGES LEROUX : Cette question m'intéresse depuis toujours. J'ai été élève des Jésuites. J'ai été formé dans l'ancienne structure du cours classique où j'ai étudié la philosophie. Dans le cours classique, la philosophie avait une place terminale ; elle succédait, dans son rôle de formation de la jeunesse, aux disciplines littéraires que sont la versification, les belles lettres et la rhétorique. Dans la structure du cours classique, la philosophie formait donc une récapitulation des arts de l'histoire humaine, dont elle était pour ainsi dire l'aboutissement. C'est un modèle, ça ne veut pas dire que c'est le seul, mais c'est *le grand modèle* qui a été façonné par les Jésuites de la Renaissance dans un texte qui s'appelle le *Ratio Studiorum*, que tout le monde a imité après sa publication à la fin du XVI^e siècle. À aucun moment dans l'histoire européenne, dans l'histoire de la culture occidentale, la place de la philosophie n'a été remise en question, jamais.

Les premières contestations concernant la place de la philosophie dans notre société sont arrivées assez vite. Peut-être, entre autres, parce que le Rapport Parent a mis en place des arguments en faveur de la philosophie qui ne sont pas toujours très clairs. Il y a donc eu des difficultés et des dérives dans notre histoire de l'enseignement de la philosophie au cégep. Le grand coup a été porté en 93 avec la Réforme Robillard.

Sans aller dans le détail, j'ai suivi cela, à ce moment-là, parce que j'ai vu que l'enseignement de la philosophie n'était pas une simple question disciplinaire ; c'est une question, sur le plan civili-

sationnel, qui concerne la structure de la culture telle qu'on la transmet, c'est la place de la philosophie dans notre culture ! Donc, je me suis dit que c'était quelque chose qui devait absolument être protégé ; il fallait à tout prix intervenir. En 93-94, on est intervenu massivement. Le débat a été pénible, mais pas très long. On a eu alors le sentiment que les gens avaient compris. D'une part, les professeurs de philosophie ont accepté de se réformer eux-mêmes en rigorisant leurs pratiques, ils ont mis en place des commissions et rédigé des intentions éducatives et, d'autre part, le gouvernement a été sensible au fait que la population tenait effectivement à la philosophie parce qu'elle est l'apprentissage de la raison critique, de l'autonomie. Donc, même si, avec la Réforme Robillard, il y a eu une perte dans le nombre d'heures de cours de philosophie, il y a eu un processus de réconciliation.

PHARES : Avant la Commission Parent, la philosophie n'était enseignée, dans les collèges classiques, qu'à une minorité. Lors de la création des cégeps, en 1966, le gouvernement n'a pas hésité à universaliser l'enseignement de la philosophie. Quel regard portez-vous sur les arguments qui soutenaient une telle décision ?

GL : Ces arguments étaient vagues parce que la justification traditionnelle de la philosophie dans les collèges était la justification scolastique, c'est-à-dire que la philosophie était la servante de la théologie. Elle devait conduire l'esprit humain à l'acceptation de l'existence de Dieu, au statut transcendantal des normes pour la morale et, en général, à la reconnaissance de l'universel dans le plus de domaines possibles ; la philosophie avait beaucoup de fonctions qui étaient « socialement requises ». Elle créait un consensus qui était très important dans la société traditionnelle, en particulier quant à la valorisation de l'autorité. La raison, en d'autres mots, ne pouvait pas contredire l'autorité. Ça, c'est très important. Il y aurait beaucoup à dire à ce sujet, en particulier sur l'histoire de la philosophie au Québec¹. On voit dans cette histoire que ce n'est pas tout le monde qui voyait du même œil la place de la discipline philosophique dans la formation des jeunes. Certains jugeaient que c'était pour consoli-

der l'autorité et d'autres, au contraire, qu'elle servait à la contester. Enfin, l'important est de voir que les justifications fournies par la scolastique ne pouvaient pas être les mêmes que celles que les commissaires Parent allaient importer pour justifier la philosophie dans leurs nouvelles institutions. Donc, dans ce rapport, on voit qu'ils hésitent. Ils hésitent, non pas sur le fait de mettre de la philosophie dans les cégeps, mais plutôt sur les motivations pour le faire : ils ne pouvaient pas dire que la philosophie doit servir à conduire à la théologie naturelle et aux preuves de l'existence de Dieu. Par conséquent, ils parlent par exemple d'apprentissage de la raison, c'est-à-dire qu'ils mentionnent les aspects formels en laissant de côté les aspects plus substantiels de la philosophie.

PHARES : Les arguments qui ont été invoqués pour généraliser l'enseignement de la philosophie seraient donc à revoir ?

GL : Absolument. Ils ne sont pas assez précis, ils ne sont pas assez différenciés. À l'époque de la Commission Parent, on pensait qu'il fallait universaliser à toute la classe d'âge la formation qui avait fait ses preuves pour 10% de cette classe d'âge. À mon avis, les commissaires du Rapport Parent n'avaient pas de véritable philosophie de la formation comme on en trouve aujourd'hui chez certains auteurs comme Martha Nussbaum et Michael Walzer. En fait, il y a aujourd'hui plusieurs théoriciens américains qui plaident pour une philosophie publique pour la jeunesse.

PHARES : La philosophie a toujours subi plusieurs critiques. C'était déjà le cas dans les collèges classiques, mais cette critique s'est intensifiée lorsque la philosophie fut intégrée à la structure du cégep. D'où venaient ces critiques ? Qu'est-ce qui fonde selon vous cette récurrente remise en doute de la place de la philosophie au collégial ?

GL : Avant la création des cégeps, dans l'histoire européenne des collèges, la place de la philosophie était jugée exorbitante en général par les personnes qui, dans les villes où il y avait des collèges,

trouvaient que les Jésuites formaient des gens de robe, c'est-à-dire des prêtres et des avocats. Le cours classique était, selon eux, inadapté aux besoins de l'économie. Ils voulaient qu'on forme des gens qui ont le sens du commerce.

Après ça, il y a eu des débats à l'intérieur même de l'institution sur la place relative des *contenus* de l'enseignement de la philosophie. Mais le principe de l'enseignement de la philosophie en tant que tel n'était pas remis en cause ; c'est ce qu'il fallait en faire qui était discuté.

Et puis, dans les cégeps, je viens au fond de votre question, l'argument principal était tout bêtement que les élus, les responsables du Ministère de l'Éducation ne se reconnaissaient pas dans la présentation pédagogique de la génération des années 70. Ils jugeaient qu'elle était libertaire, qu'elle était marxiste ; pour le dire d'un mot, il y avait une anarchie croissante des contenus. Il y avait beaucoup d'expériences scandaleuses dont moi-même j'ai fait les frais parce que mes enfants ont quelquefois eu des enseignements de la philosophie qui étaient absolument inacceptables... j'aime autant ne pas en parler. Il y a donc eu des dérives et, en ce sens, le public avait raison de dire « est-ce que vraiment on veut ça ? » Alors, les professeurs des cégeps ont été obligés d'admettre qu'ils géraient mal leur maison. Il y avait de bons cégeps, mais il y en avait aussi qui faisaient n'importe quoi. Il y a donc eu une réaction face à cette dérive pédagogique. Mais lorsque Madame Robillard a demandé que ça change, c'est qu'elle voulait quelque chose de plus utile, pas nécessairement de mieux argumenté. Sa réforme a causé un recalibrage de tout l'enseignement, et en un sens on peut dire que ce fut une bonne chose. C'est exactement la même situation que nous subissons maintenant : on ne critique pas la rigueur, on vise directement l'utilité.

PHARES : L'un des maîtres arguments se portant à la défense de la philosophie est qu'elle est l'apprentissage de la pensée critique. Sans contester que la philosophie soit une discipline critique, opérons-nous, selon vous, à une réduction de la philosophie si nous ne la justifions que par l'indépendance critique que cette dernière apporte ?

GL : Ça, c'est un débat bien identifié à l'intérieur de la discipline, c'est-à-dire que c'est un débat entre ceux qui l'enseignent dans les collèges. Pour réagir aux objections de la réforme de 93, certaines personnes ont dit que la seule façon de sauver l'enseignement de la philosophie est de ne pas la transmettre de façon substantielle, mais d'abord de manière formelle. Les apprentissages *formels* sont le raisonnement, la logique, etc. Il ne s'agit pas de dire aux étudiants que Anselme avait trouvé deux bonnes raisons de dire que Dieu existe, ou encore de leur parler de Platon, saint Thomas, etc. Ces aspects de l'enseignement, la transmission d'un fond culturel commun, les contenus philosophiques, apparaissaient moins importants que l'utilisation de la discipline philosophique pour des habiletés transférables. Ce langage plaît beaucoup aux fonctionnaires parce que, évidemment, le *transférable*, ça veut dire la mobilité et l'adaptabilité. Un étudiant qui apprend à raisonner en philosophie saura le faire en informatique ; tandis qu'on ne voit pas comment il tirerait quelque chose pour devenir un meilleur technicien en technique policière s'il apprenait un argument de Pascal. Et ce n'est pas faux de dire ça. On oublie en cours de route cependant qu'il deviendra une meilleure personne, mais cela semble si peu important.

Alors, ces arguments-là ont convaincu un nombre assez important de collègues, mais pas la majorité. Le débat a fait rage, car il y avait des opposants à cette manière de faire qui désiraient insérer leurs étudiants dans un continuum en transmettant des textes, des traditions ; ces cégeps ont donc eu une longue côte à remonter, leur conception était beaucoup plus difficile à « vendre » dans ce contexte. Le débat était très rude dans les années 96-97. À cette époque, je faisais beaucoup de formation dans plusieurs collèges ; je voyais là l'épuisement des troupes, c'était un contexte très difficile. Enfin, il y a eu cette turbulence pédagogique qui tentait de régler l'anarchie antérieure et, finalement, il y a eu une entente entre les cégeps qui donnait un devis pour chaque cours, avec des intentions éducatives, c'est-à-dire ce que le cours doit transmettre en spécifiant le minimum de contenu. Très paradoxalement, parce qu'on aurait pu s'attendre à ce que ça ne fonctionne pas, cela a très très bien marché. Cela a mis fin au débat ; un immense soulagement !

Ce fut un électrochoc lorsque, le 21 novembre dernier, le sous-ministre, Monsieur Guy Demers, nous a donné un texte qui nous informait que ça recommencerait. Et c'est là qu'on a appris que, depuis le mois de septembre 2003, le gouvernement Charest avait donné un mandat aux directeurs pédagogiques de tous les collèges afin d'identifier ce qui dans la structure des collèges pouvait être unifié en revenant sur les cours de la formation générale, et cela sans consulter les départements concernés, ni littérature ni philosophie. Donc, ils ont fait ça tout en secret pendant l'automne, ce qui est à proprement parler scandaleux !

PHARES : *Selon le Répertoire des Programmes et des Cours de l'enseignement collégial, la formation générale vise trois objectifs principaux : 1) donner aux étudiants un fond culturel commun ; 2) leur permettre d'acquérir et de développer des habiletés génériques ; 3) favoriser l'appropriation d'attitudes souhaitables. Est-ce que la philosophie est la discipline la mieux disposée, selon vous, pour répondre à ces exigences ?*

GL : Ma position sur cette question est très claire. Elle est en gros la même que Martha Nussbaum. Aucune discipline ne peut assurer à elle seule la formation générale, aucune ! Pourquoi ? Parce que les habiletés, les compétences, les vertus qu'on voudrait transmettre sont diversifiées. Dans le cas de la littérature, elle est indispensable ; on ne peut pas former la jeunesse sans l'enseigner. Notre civilisation, plus que toutes celles qui nous ont précédés, est engagée dans la représentation : on a la télévision, le cinéma, etc. La littérature est le seul outil qui permette à un jeune de comprendre comment on doit utiliser une expression symbolique pour nous représenter à nous-mêmes comment vit l'autre. Et dans une société, c'est indispensable. Lorsqu'on lit un roman, un poème, on fait l'exercice d'être dans le regard de l'autre et il n'y a que la littérature qui permette cela. Pour ce qui est de la philosophie, de ses compétences spécifiques comme l'examen critique de soi-même, la critique des opinions, le travail argumentatif, la question éthique et politique, la formation citoyenne, tous ces arguments-là peuvent être parfaitement développés. Il

s'agit d'arguments cohérents et solides, dans le contexte du développement d'une philosophie publique de l'éducation.

Maintenant, on pourrait se demander si, dans la formation générale, l'histoire devrait avoir une place fondamentale. La réponse à cette question est : non. Pourquoi ? Parce que l'histoire, dans la formation du jeune, a une place du primaire jusqu'au collège ; il y a de l'histoire partout. Par contre, il n'y a pas de philosophie ni de littérature, il ne faut pas l'oublier. On pourrait aussi se demander si les disciplines qui ne sont pas dans la formation du jeune au primaire et au secondaire – par exemple la science politique, la sociologie, la psychologie – devraient être enseignées dans la formation générale, précisément parce qu'elles ne figurent pas dans la formation avant le collège. Cette question est plus difficile parce que ces disciplines, qui correspondent le plus souvent à des méthodologies empiriques, ont à l'intérieur d'elles-mêmes des conflits épistémologiques. Aucune de ces disciplines n'a universalisé son programme épistémologique aussi bien que la philosophie qui, elle, hérite évidemment d'une tradition beaucoup plus longue, qui plonge ses racines beaucoup plus loin.

Personnellement, je serais favorable à une offre diversifiée, une maquette repensée selon les programmes. Dans le système actuel, je ne pense pas qu'il soit souhaitable que *tous* les étudiants de *tous* les programmes reçoivent trois cours de philosophie. Ce n'est pas nécessaire. Je dirais qu'il pourrait y avoir des combinaisons. Par exemple, les étudiants de sciences devraient, à mon avis, faire plus de philosophie parce qu'ils ont besoin d'éthique et d'épistémologie de manière plus développée. C'est essentiel à leur formation sur un plan disciplinaire. D'autres étudiants, dans d'autres programmes, pourraient avoir moins de philosophie et cela pourrait remplir parfaitement la fonction de les rendre sensibles au fond culturel commun. Ce ne serait peut-être pas nécessaire pour eux d'avoir trois cours de philosophie. En France, dans les filières du baccalauréat, les littéraires et les scientifiques, les filières B et C, ont des heures et des heures de philosophie, ils en ont beaucoup, alors que les baccalauréats techniques ont beaucoup moins d'heures. Ça, ce sont des choses auxquelles on pourrait penser, mais pas avec le couteau sous

la gorge et pas avec la menace de la suppression. Ce n'est pas un contexte pour discuter avec un gouvernement.

PHARES : *Vous êtes donc de l'avis qu'il est temps de renouveler notre approche de l'universalité de l'enseignement de la philosophie en délaissant la structure rigide des trois cours et en allant vers quelque chose de plus souple et de différent ?*

GL : Oui. On pourrait notamment diversifier l'offre de cours optionnels de philosophie pour certains programmes, l'enrichir au-delà des cours obligatoires.

PHARES : *Dans l'une de vos conférences, vous argumentiez aussi en faveur d'un enracinement politique de l'enseignement de la philosophie. Pourriez-vous développer sur ce point ?*

GL : Aujourd'hui, nous sommes dans une société très pluraliste, très métissée, qui devrait être pour les autres un modèle de tolérance, d'échange, de liberté. Ce sont là les idéaux politiques de la pensée des Lumières et ce sont les idéaux que la philosophie peut stimuler ; ce sont ceux dont la société a le plus besoin aujourd'hui. Nous vivons dans un contexte où le pluralisme, dans le conflit de la vie bonne et la diversité des formes de vie, nous interpelle. Le cours de philosophie pourrait être un laboratoire où les conceptions de la vie bonne sont mises à l'examen. Un cours de philosophie politique comme moi j'en rêve, c'est-à-dire un cours d'éducation à la citoyenneté, au respect de la justice, etc., c'est au cégep qu'il devrait avoir lieu. Il ne faut pas penser que cette éducation va se faire naturellement dans les cours du secondaire, comme nos réformateurs actuels nous le laissent entendre. Dans la situation actuelle, la philosophie pourrait, c'est le sens de ma position, tenter d'approfondir sa conviction citoyenne et faire en sorte qu'une des missions importantes de l'enseignement philosophique au collégial soit une mission de philosophie politique. Cela peut justifier beaucoup mieux que la transférabilité des habiletés formelles le fait de l'imposer à une classe d'âge indépendamment de ses orientations professionnelles. Ce

n'est peut-être pas intéressant de leur parler de Platon, je suis prêt à entendre cela, même si cela heurte de front mes convictions d'humaniste ; mais c'est certainement intéressant de leur parler de philosophie sociale, de justice, d'accueil de l'autre, de tolérance, d'ingérence internationale, de devoir humanitaire, etc. Mais il faut que cela se fasse sérieusement, c'est-à-dire sur un terrain philosophique.

PHARES : *Croyez-vous que le cégep présente un espace particulièrement propice à l'enseignement de la discipline philosophique ?*

GL : Oui, absolument. Ça pourrait être autrement, comme aux États-Unis ou en France. Nous, nous avons un système à part, et je dirais que c'est très bien. Par moment, je pense que ce serait bien d'avoir une année ou deux de philosophie pour enfant au primaire ou au secondaire. Ça remplacerait tellement bien les cours d'enseignement moral et religieux ; c'est bien mieux d'avoir une petite communauté de recherche qui réfléchit sur ses options avec un socratismes adapté aux jeunes que d'avoir je ne sais trop quelle stupidité. Mais la société n'est pas du tout prête pour ça. C'est un idéal et, malheureusement, je crois qu'il est sans avenir, aux États-Unis comme ici. En fait, je suis perplexe parce que l'obstacle qui est devant nous est tellement énorme sur le plan civilisationnel : c'est la virtualité de la connaissance qui est le problème. Personne aujourd'hui ne peut penser qu'il maîtrise même une fraction de la connaissance. Un chimiste aujourd'hui, ce n'est pas quelqu'un qui connaît la chimie, c'est quelqu'un qui, par exemple, connaît les polymères. Donc, on cherche aujourd'hui à instrumentaliser les jeunes le plus possible. On voit ça dans les universités : si, par exemple, vous proposez à des collègues en psychologie de modifier le baccalauréat pour introduire un cours de philosophie ou de littérature, ils vont vous dire que vous êtes fou, ils vous diront qu'ils n'ont pas assez des heures dont ils disposent pour transmettre le *b.a.-ba* de la psychologie. Et c'est ainsi dans tous les domaines. On peut argumenter contre ce type de discours en disant qu'en laissant place à une approche multidisciplinaire, on favorise l'apprentissage d'habiletés fondamentales plus importantes qui permettent aux élèves d'accueillir mieux la virtualité

té de la connaissance dans laquelle on veut les inscrire. En un mot, tenter de leur donner l'occasion d'apprendre à apprendre.

PHARES : *Quel est votre sentiment quant à l'avenir de l'enseignement de la philosophie au collégial ?*

GL : Je suis très partagé. J'ai des amis qui sont optimistes, qui croient que la raison va prévaloir, que nous ne jetterons pas notre héritage. Mais je vois aussi beaucoup de signes très destructeurs. Notre société est emportée par une maladie auto-immune qui est en fait la maladie du savoir. Jusqu'à maintenant, si on pense par exemple à Francis Bacon, Descartes, Kant – qui furent chacun à leur manière des réformateurs face à une crise des sciences –, la culture européenne a toujours réagi avec beaucoup d'équilibre à l'excès virtuel de ses connaissances. Cette culture n'a jamais été mal à l'aise face à ses connaissances et n'a jamais tenté, comme nous le faisons, de contrôler la chimie, la biologie, etc. De sorte que cette culture n'a jamais eu de difficulté à libérer de l'espace pour les disciplines, dont la philosophie, qui proposaient une hiérarchie, qui donnait sens à ces connaissances. Il y a toujours eu un équilibre. C'est certain qu'il y a eu des conflits. Si on lit le *Conflit des Facultés* de Kant, on voit son grand désir de mettre la théologie à sa place en imposant la rationalité. C'est un très beau texte, toujours très actuel d'ailleurs. Aujourd'hui, cependant, c'est le règne de la raison instrumentale et nous cherchons à former de bons ingénieurs, mais nous avons tendance à oublier l'autre raison, celle qui cherche les finalités et développe la critique. Au fond, je suis plutôt pessimiste. Ce sont des sociétés très avancées, très libres qui peuvent prendre le risque d'ouvrir une place à la philosophie, c'est-à-dire de maintenir quelque chose d'apparemment inutile. Athènes l'a été pendant une petite période et l'Europe aussi ; elle a été grandiose et l'est encore, mais l'Amérique cherche encore la voie de sa rationalité propre dans le modèle d'éducation de sa jeunesse et elle laisse l'instrumentalisation, qui est un réflexe naturel, s'imposer pendant qu'elle hésite sur le fond. Au Québec, nous ne faisons que répercuter cette hésitation.

Je ne peux pas dire à un ingénieur avec certitude que le fait de lire le *Criton* de Platon va faire de lui un meilleur ingénieur que s'il fait trois heures de plus en tuyauterie. Non, je ne peux pas l'affirmer. Ce que je peux dire par contre, c'est que je vais en faire un meilleur homme. Ça je peux absolument l'affirmer. Pourquoi une société en arrive-t-elle au point où elle hésite à l'affirmer collectivement ?

PHARES : *Le diagnostic que vous portez sur l'état de la philosophie dans notre société est assez sombre. Quel message vous est-il important de transmettre aux étudiants en philosophie à l'université ?*

GL : Nous sommes dans une lutte, c'est notre combat. Il ne faut pas imaginer que, par le passé, la situation de la formation libérale, c'est-à-dire la formation de l'homme libre, a toujours été quelque chose de facile. Il y a toujours eu des luttes pour combattre l'instrumentalisation de l'homme. Certaines époques, parce qu'elles formaient des élites, ont eu plus de facilité que la nôtre. Notre défi est celui de la démocratisation, du pluralisme, de la sécularité. Je tente de regarder la réalité en face, je ne minimise pas les difficultés, mais quand je vois l'État se dérober, alors évidemment mon regard s'assombrit. La nouvelle génération qui prendra la relève dans les collèges n'a pas connu les formations d'élite d'autrefois, elle en est libre, et cela est sa chance : elle est moins prisonnière d'une nostalgie du passé qui, peut-être, handicape ma génération, et à proportion plus sensible aux enjeux du monde pluriel et virtuel dans lequel la jeunesse évolue. J'ai confiance dans sa lucidité et dans son énergie.

1. Voir Yvan Lamonde, *L'Enseignement de la philosophie au Québec*, Thèse, Université Laval, 1977, et *Historiographie de la philosophie au Québec*, Montréal, Hurtubise, 1972.