

# La crise de l'éducation et la philosophie au cégep

Mathieu Lavoie, *Université Laval*

*À Florian Côté,  
mon premier maître en philosophie*

Fernand Dumont ouvrait son ouvrage *Le sort de la culture* par ces mots qui ont retenu mon attention : « La culture est en crise ? À feuilleter les manuels d'histoire, on conviendra qu'elle l'a toujours été. Et on admettra que cela tient à sa substance. Après tout, si nous rêvons, si nous pensons, si nous créons, c'est parce que nous ne sommes pas en accord avec le monde. Pas de crise, pas de culture<sup>1</sup>. » Dumont voyait la preuve de cette causalité entre crise et culture dans l'histoire de la civilisation, et notamment chez les Grecs de l'Antiquité et les Juifs de la Bible, là où l'homme moderne reconnaît encore une part de ses origines. Selon Dumont, l'humanisme grec aurait en effet surgi d'une crise de la culture, d'un ébranlement de la tradition et des coutumes qui aurait été opéré par les Socrate, Platon et Thucydide. Quant au Royaume d'Israël, il se serait lui aussi constitué à partir d'une crise : celle qui aurait été provoquée par l'exil forcé à Babylone.

Si la crise définit l'essence même de la culture, qu'est-ce qui m'autorise aujourd'hui à parler de crise, et plus spécifiquement de *crise de l'éducation*, comme si cette crise était unique, comme si, dans l'histoire, rien n'aurait paru plus aigu que la crise dont je cherche maintenant à tracer les contours ? Assurément, il y a lieu de relativiser la crise actuelle, ce à quoi oblige toute réflexion sérieuse sur l'histoire. Cependant, il y a bien apparition du nouveau au sein de la crise actuelle ; il y a bien quelque chose d'inédit qui y point. En fait, cette crise fait éclater au jour deux phénomènes étroitement reliés : d'une part, le triomphe de la rationalité instrumentale et du modèle de gestion technocratique qui lui est associé<sup>2</sup> ; d'autre part, la volonté d'égalité (ou égalitarisme) qui se reflète notamment à travers les différents programmes d'accès à l'éducation<sup>3</sup>. Ces deux ten-

dances de fond, que je ne suis évidemment pas le premier à relever, ne sont pas équivalentes, au sens où elles n'ont pas le même poids dans la *réalité*. Au Québec, par exemple, on peut se demander quelle place est laissée à l'égalité lorsque l'on compromet l'accès à l'éducation supérieure en permettant que les étudiants s'endettent de plus en plus...

Quoi qu'il en soit, cette évocation de la crise socio-politique à laquelle nous faisons face va me permettre d'entrer au cœur du sujet dont j'aimerais ici traiter : *la crise de l'éducation et la philosophie au cégep*. On ne peut parler d'éducation ni de philosophie en faisant l'économie du contexte au sein duquel elles s'insèrent. Car l'éducation et la philosophie en tant que discipline d'enseignement général obligatoire au cégep subissent actuellement, et de manière saisissante, les contrecoups de la première grande tendance socio-politique que j'ai identifiée. Avec le *Forum sur l'enseignement collégial* qui s'ouvrait le 9 juin 2004, l'ancien ministre de l'Éducation, Monsieur Pierre Reid, remettait en cause la place occupée par les disciplines composant ce qu'il est convenu d'appeler la « formation générale » : éducation physique, anglais, langue et littérature, et philosophie. Bien qu'on ne puisse dire avec certitude ce qu'il adviendra de ces disciplines, mis à part l'anglais dont l'importance ne paraît pas être mise en doute, on peut être sûr qu'elles connaîtront des réaménagements considérables. Et on peut être sûr que l'enseignement de la philosophie sera, encore une fois, remis en question<sup>4</sup>. L'optique utilitariste de nos dirigeants et de certains éducateurs pousse les uns et les autres à douter de la pertinence de la philosophie. Dans son essai intitulé « Urgence et tradition de la philosophie », Fernand Dumont relatait une expérience évocatrice de cette optique utilitariste à laquelle je fais référence :

Il y a quelques années, un comité [...] avait convoqué des profanes, dont j'étais, pour entendre leur opinion [sur la nécessité de l'enseignement de la philosophie dans les cégeps]. Nous défilions à tour de rôle, chacun étant interrogé isolément. À mon entrée dans la salle et pour débiter, on me rapporta l'affirmation d'un professeur d'université qui

m'avait précédé. Ingénieur de son état, il avait été fort bref: "On n'a pas besoin de philosophie, tranchait-il, pour construire des frigidaires." L'affirmation était un peu courte, convenons-en. Mais elle était d'une parfaite exactitude. Et, au réfrigérateur, mon prédécesseur aurait pu ajouter d'autres ustensiles de plus considérable importance<sup>5</sup>.

Je demande: comment faire échec à la conception étriquée qui consiste à soutenir que parce qu'elle n'est pas utile à la fabrication des réfrigérateurs, la philosophie devrait être balayée du programme d'enseignement général des cégeps? Il ne me paraît pas judicieux d'insister sur la nécessité de conserver l'enseignement de la philosophie parce qu'il est de toute façon plus simple de maintenir le *statu quo*. On peut soupçonner à bon droit les professeurs de philosophie qui adoptent une telle ligne de pensée de vouloir préserver, avant l'enseignement de la philosophie lui-même, leur statut et leur emploi. Il va de soi qu'on ne peut défendre à ceux qui gagnent leur vie en exerçant le métier d'enseignant de chercher à protéger leurs acquis. Tous les êtres humains ont le droit de jouir d'une certaine qualité de vie, y compris les professeurs de philosophie. Mais à se cramponner sur leurs privilèges en espérant que rien ne change, d'aucuns se condamnent au silence et participent *eo ipso* à la liquidation éventuelle de la philosophie au cégep.

Pour répondre à la critique utilitariste qui est adressée à la philosophie, il faut montrer en quoi la philosophie est utile, en quoi sa disparition entraînerait un appauvrissement au point de vue culturel et en quoi il est dangereux, pour la démocratie, de destituer son enseignement obligatoire, comme l'ont fait récemment les principaux dirigeants des départements de philosophie des universités et des cégeps québécois, sous la direction de Thomas De Koninck<sup>6</sup>. Mais il faut aussi montrer comment l'*enseignement* de la philosophie, au cégep, est apte à répondre aux défis que lui lance le nouveau siècle. Or, à ce chapitre, je crains qu'un énorme travail de réflexion reste à faire, et ce, à au moins deux niveaux: au niveau du *contenu* des cours et au niveau des *pratiques pédagogiques* en vigueur<sup>7</sup>.

Avant d'aller plus loin, j'aimerais évoquer une expérience personnelle, non pas pour faire étalage de la précaire originalité de mon

existence, mais pour fournir à la réflexion un ancrage concret. Lorsque j'ai procédé pour la première fois à la planification de cours de philosophie, j'ai été stupéfait de constater à quel point la littérature d'initiation philosophique était divisée quant aux savoirs et aux savoir-faire (les fameuses *connaissances déclaratives* et *connaissances procédurales* de Jacques Tardif<sup>8</sup>) jugés indispensables à transmettre lors d'un premier contact avec la philosophie. Selon qu'ils adoptent un point de vue *historiciste* (on met l'accent sur le contexte historique au sein duquel telle question philosophique a été formulée), un point de vue *pragmatique* (on met l'accent sur les «grands problèmes» de la philosophie, en faisant plus ou moins l'impasse sur leur détermination historique) ou un point de vue *formaliste* (on met l'accent sur les techniques de l'argumentation, sur les procédés logico-formels, *etc.*), les auteurs de manuels insistent sur tels savoirs plutôt que d'autres. Qui leur en voudrait? En consultant les devis ministériels, on remarque que deux, voire trois orientations pédagogiques différentes se chevauchent. Prenons le cas du cours *Philosophie et rationalité*. Le premier objectif renvoie à l'*épistémologie*: «Distinguer la philosophie des autres discours sur la réalité». Le second à la *transmission de la culture*: «Présenter la contribution de philosophes de la tradition gréco-latine au traitement de questions». Le troisième, enfin, à l'acquisition d'un *savoir-faire*: «Produire une argumentation sur une question philosophique».

Tous ceux qui ont été amenés à enseigner la philosophie, au cégep, ont été confrontés à ces questions épineuses: Quel contenu vais-je communiquer à mes élèves? Comment choisir, entre tel et tel philosophe de la tradition, celui qui est le plus important? Quelles questions philosophiques posées par les philosophes suscitent de l'intérêt chez les jeunes d'aujourd'hui, et pourquoi? Quels critères dois-je utiliser pour juger de l'importance d'une question philosophique? Quelles opérations cognitives dois-je faire acquérir prioritairement pour amener les élèves à argumenter rationnellement? Dois-je utiliser des textes uniquement philosophiques pour initier à la réflexion philosophique? Je pourrais poursuivre la liste des questions sur des dizaines de pages.

Ce qu'il m'apparaît important de souligner, à ce point de l'argumentation, c'est que la position adoptée par le gouvernement

québécois en matière d'enseignement de la philosophie, bien qu'elle offre de nombreux avantages — elle laisse notamment une grande liberté au professeur quant au choix des thèmes et des auteurs à l'étude —, a pour inconvénient majeur de favoriser une certaine anarchie, surtout au niveau des connaissances déclaratives. Il est surprenant que l'on sache à peu près ce qu'un étudiant frais émoulu du cégep aura appris dans un cours d'introduction à la psychologie, par exemple, alors que l'on continue de douter de ses connaissances en philosophie. Certes, on présume que dans le cadre du cours *Philosophie et rationalité*, l'élève aura été initié succinctement aux pensées de Platon et d'Aristote. Mais que dire des connaissances qu'il aura acquises à l'intérieur des cours *Conceptions de l'être humain* et *Éthique et politique*? Je rappelle pour mémoire que les objectifs généraux de ces cours sont, respectivement, d'être capable de « discuter des conceptions philosophiques de l'être humain » et d'être en mesure de « porter un jugement sur des problèmes éthiques de la société contemporaine ». Voilà des énoncés qui permettent bien des libertés!

Face à l'anarchie des contenus, ou plutôt, face à l'*absence de contenu*, plusieurs professeurs de philosophie ont opté pour une approche centrée presque exclusivement sur des compétences telles que « résumer un texte », « analyser un problème », « formuler une question », « faire un raisonnement syllogistique », *etc.* Cette approche, qui n'évacue pas tout recours au savoir, je dois l'admettre, coïncide parfaitement avec le credo de nos pédagogues, c'est-à-dire avec ce que Jacques Tardif appelle, après d'autres, le « paradigme de l'apprentissage<sup>9</sup> ». Je considère que les recherches effectuées à l'intérieur de ce paradigme apportent un éclairage extrêmement précieux pour l'enseignement de la philosophie, notamment en ce qui a trait aux limites de l'encyclopédisme<sup>10</sup>. Cependant, je ne peux m'empêcher de me demander si elles n'insistent pas trop sur les savoir-faire au détriment des savoirs. Philippe Perrenoud, l'un des « pontes » du paradigme de l'apprentissage, a beau clamer que « développer des compétences n'amène pas à tourner le dos aux savoirs<sup>11</sup> », on a l'impression, en parcourant certains manuels d'initiation philosophique, qu'il est possible d'acquérir un savoir-faire

aussi complexe qu'«argumenter rationnellement» en ne faisant appel ni à la tradition philosophique ni à un quelconque savoir positif (économique, historique, politique, littéraire, *etc.*)<sup>12</sup>.

Au fond, le problème est le suivant : parce qu'on veut que les élèves pensent par eux-mêmes, suivant une injonction de Kant<sup>13</sup>, on fait silence sur les savoirs à mobiliser en philosophie ; avec pour résultat ce que Serge Cospérec nomme l'*indigence* de la réflexion des élèves :

Ainsi, à considérer les élèves comme des petits philosophes capables de traiter en quatre heures de manière originale, et sans connaissances particulières, une question qu'ils ne doivent surtout pas avoir *préalablement* étudiée, on finit par *ne plus trouver trace de philosophie dans leurs travaux* ; pire, on s'y résigne puisqu'il paraît impossible de faire autrement, la hantise de la récitation empêchant d'envisager quelque forme d'apprentissage que ce soit pour remédier au défaut de connaissances<sup>14</sup>.

Malheureusement pour les tenants du paradigme de l'apprentissage, la réflexion philosophique, si elle veut avoir quelque valeur, commande non pas que l'on diminue les connaissances déclaratives à faire apprendre<sup>15</sup>, mais au contraire qu'on les *accroisse* et qu'on les *pluralise*. Cela ne signifie nullement qu'il faille renoncer à l'idée de développer l'autonomie intellectuelle des élèves pour mieux les écraser sous le poids d'informations de toutes sortes. Cela veut plutôt dire qu'il faille couper court au *bavardage* dont s'autorisent ceux qui, certes, arrivent à argumenter rationnellement, mais qui oublient que ce qu'ils disent *n'a aucun intérêt philosophique évident*.

Prévenons tout malentendu : il ne s'agit pas pour moi d'avaliser les exagérations d'un Hegel lorsque celui-ci stipule qu'on ne philosophe qu'en se penchant sur l'histoire de la philosophie :

Suivant la maladie moderne, particulièrement la pédagogie, on ne doit pas tant être instruit dans le contenu de la philosophie que l'on ne doit apprendre à philosopher sans contenu. [...] La philosophie doit nécessairement être enseignée et

apprise, aussi bien que tout autre savoir. [...] Cette science est un trésor renfermant un contenu acquis, tout élaboré, façonné; ce bien héréditaire existant doit être acquis par l'individu, c'est-à-dire être appris<sup>16</sup>.

L'histoire de la philosophie est une condition *nécessaire* à l'exercice de la réflexion, non pas une condition *suffisante*. Elle est une condition nécessaire parce qu'elle fournit à la fois des outils conceptuels sans lesquels on peut difficilement penser (manières de poser des questions, principes de raisonnement, *etc.*) et des positions philosophiques tranchées sur des problèmes qui ont préoccupé les hommes du passé et qui préoccupent encore les contemporains, bien que de façon différente. Elle n'est pas une condition suffisante parce qu'il ne suffit pas de réciter ce que les autres ont pensé pour philosopher à son tour. Là-dessus, Kant aura toujours raison contre Hegel.

J'ai parlé d'accroître et de pluraliser les connaissances à faire acquérir en philosophie. Est-ce là une position raisonnable? Oui, si l'on accepte de revoir les principes qui, jusqu'à maintenant, ont gouverné plus ou moins tacitement nos *pratiques pédagogiques*. L'une des premières avenues qui devraient être explorées en ce sens est celle du *décloisonnement disciplinaire* dont traite Philippe Perrenoud :

Il est rare qu'une situation ouverte alimente un apprentissage et un seul. Et presque aussi rare que les apprentissages concernés relèvent d'une unique discipline. Cela ne conduit pas à condamner les élèves à une tiède soupe interdisciplinaire, servie par des moniteurs de colonies de vacances ou autres "gentils organisateurs". Il faut un ou plusieurs ancrages disciplinaires et une forte réflexion épistémologique pour conduire des projets d'action sans s'écarter du projet de formation qui donne son sens à l'école. La difficulté n'est pas dans les disciplines, mais dans leur *usage paresseux*, sans réflexion sur la matrice de la discipline ou son histoire<sup>17</sup>.

Aller vers un moindre cloisonnement disciplinaire, pour les professeurs de philosophie, cela veut dire, en tout premier lieu, aider les élèves à identifier la philosophie en faisant référence à la fois à

ses ancrages institutionnels (rôle de la philosophie dans la Cité, incidence de tel facteur socio-économique sur telle question philosophique, *etc.*) et aux opérations cognitives qui la caractérisent. Michel Tozzi et ses collaborateurs parlent à ce sujet de trois opérations de base : conceptualiser, problématiser et argumenter<sup>18</sup>. Cela veut dire, ensuite, favoriser, lors du traitement de questions philosophiques données, le recours systématique aux disciplines scientifiques et aux arts de l'imagination (littérature, cinéma, peinture, *etc.*) les plus susceptibles d'éclairer tel ou tel problème rencontré en cours de route. Plusieurs philosophes ont noté la tendance, grandissante au sein de notre discipline, à se replier sur les « grandes œuvres » de la tradition ou encore sur ce qui serait « authentiquement philosophique ». Cela ne fait que révéler l'impuissance de la philosophie à affronter la sur-spécialisation contre laquelle elle prétend s'élever depuis Hegel. Ce n'est pas en s'enfermant dans sa tour d'ivoire que la philosophie s'attirera reconnaissance et légitimation. Au cégep comme à l'université, elle doit saisir la moindre occasion de travailler en dehors de ses champs de prédilection traditionnels, en collaborant par exemple à l'édification de nouvelles sciences et de nouvelles pratiques. Ce qui s'est fait pour les sciences cognitives et la bioéthique — deux disciplines dont la philosophie fait partie intégrante — doit se généraliser.

Soulevons une difficulté majeure : comment accroître et pluraliser les connaissances à faire apprendre en philosophie sans retomber dans les « pièges » de l'encyclopédisme ? Deux principes pédagogiques m'apparaissent tout particulièrement porteurs à cet égard. Le premier consiste à se concentrer sur l'essentiel plutôt que de se perdre dans les dédales du savoir. À titre d'exemple, si j'ai à traiter de la notion de démocratie, je peux rappeler brièvement les éléments qui entrent dans sa définition en comparant, par exemple, les conceptions d'Aristote et d'Habermas sur le sujet. Il ne s'agira pas de m'attarder sur l'histoire de la démocratie de l'Athènes du V<sup>e</sup> siècle à aujourd'hui, mais de dégager ce qui sépare et ce qui relie une définition antique et une définition contemporaine de la démocratie.

Le second principe consiste à tabler à la fois sur les connaissances antérieures et sur les apprentissages actuels des élèves<sup>19</sup>. Je peux aborder le raisonnement hypothético-déductif, par exemple, en



faisant explicitement référence aux connaissances que les élèves ont acquises dans leurs cours de physique et de biologie au secondaire. De même, il m'est loisible d'orienter un travail de recherche sur une question touchant directement les intérêts socio-professionnels des élèves. Ainsi, je peux inviter tel étudiant en techniques d'aménagement forestier à réfléchir sur le rapport entre l'objectivité scientifique et l'engagement politique dans le domaine de l'écologie<sup>20</sup>.

Accroître et pluraliser les connaissances en philosophie est un programme ambitieux. D'une part, cela suppose un important travail d'*identification* des savoirs à mobiliser. Plusieurs enseignants sentiront que leur liberté est brimée si on leur impose des problèmes à examiner ou des auteurs à étudier. Or, il ne s'agit pas ici d'*imposer*, mais de *proposer*. Pourquoi ne pas imaginer, comme en littérature française et québécoise, une liste dans laquelle les professeurs de philosophie pourraient puiser, selon leurs compétences et leurs intérêts, des thèmes à explorer au courant de l'année? Il va sans dire que les professeurs de philosophie auraient à participer activement à l'élaboration de cette liste. D'autre part, cela suppose une certaine pratique de la *modestie*, rendue nécessaire par l'arrogance désespérée des philosophies du passé qui croyaient pouvoir embrasser la totalité du réel à partir de la seule raison philosophique. La survie de la philosophie, au cégep, passe non seulement par la mise en échec de l'utilitarisme étroit de nos dirigeants, mais aussi par l'ouverture à la pluralité des discours au sein desquels la rationalité se fait jour.

J'aimerais conclure par quelques questions qui dessinent une manière d'autocritique. Je ne prétends absolument pas avoir réglé tous les problèmes de l'enseignement de la philosophie. Il est nécessaire que la réflexion se poursuive sur d'autres voies et à d'autres niveaux.

*Utilitarisme.* L'une des questions qu'il faudrait se poser consiste à savoir si, en montrant en quoi la philosophie est utile, on ne joue pas précisément le jeu de l'utilitarisme. Cette question est très délicate. On pourrait affirmer que la philosophie est « inutile » au sens où elle ne répond pas à la logique des moyens et des fins. À la limite, la seule finalité qu'on pourrait reconnaître à la philosophie est celle de la *vérité*, laquelle ordonnerait toutes les autres. Mais fait-on

réellement justice à la philosophie en lui déniait tout caractère d'utilité? Et pourquoi ce qui serait utile serait-il inévitablement mauvais, comme plusieurs semblent le soutenir dans notre discipline?

«*Pédagogisme*». En présentant quelques principes pédagogiques, j'espère ne pas avoir laissé l'impression qu'il suffirait d'appliquer certains trucs pour résoudre d'un coup de baguette les difficultés propres à l'enseignement philosophique. Il est improbable que les «recettes» toutes prêtes suffisent à assurer un enseignement de qualité. En fait, aucun principe pédagogique ne peut être entièrement détaché du contenu à transmettre ni de la personnalité de l'enseignant ou de celle des élèves. Ce qui fonctionne bien pour l'un peut ne pas convenir à un autre.

*Interdisciplinarité*. Si l'importance de l'interdisciplinarité est reconnue à la fois par les praticiens des sciences humaines et par ceux des sciences expérimentales, on doit s'interroger plus à fond sur la façon dont peut s'opérer un enseignement interdisciplinaire au cégep, et plus particulièrement à l'intérieur des cours de philosophie. Car comment parler d'interdisciplinarité à des élèves qui n'ont pas encore d'ancrage disciplinaire? Dans un article sur la formation des maîtres du secondaire, Jean Gould fait clairement ressortir ce problème: «Il faut comprendre que la multi-disciplinarité [mais c'est aussi vrai de l'interdisciplinarité] n'est possible qu'à partir de ce *sine qua non*: une fois une discipline bien maîtrisée, l'autonomie et la cohérence ainsi acquise permettent d'aller vers d'autres cieux. L'empilage de deux demi-formations ne fait pas une formation mais bien un quart de formation<sup>21</sup>.» La philosophie me semble échapper en partie à la difficulté en ce que, si elle se nourrit des autres disciplines, c'est toujours pour en interroger les fondements et les résultats par le biais de l'argumentation rationnelle. Cette opération peut, certes, prendre des directions différentes selon les individus qui philosophent, mais la rigueur intellectuelle qu'elle requiert est la même: pour argumenter philosophiquement, il faut fonder les positions que l'on défend en cherchant à en montrer les conséquences sur le savoir et sur l'action.

1. Fernand Dumont, «Prologue», dans *Le sort de la culture*, Montréal, Typo, 1995, p. 29.
2. Les analyses de Georg Lukács restent d'une brûlante actualité à ce propos: «Mais la forme intérieure d'organisation de l'entreprise industrielle ne pourrait — même au sein de l'entreprise — avoir une telle action si ne se révélait pas en elle [...] la structure de toute la société capitaliste. [...] Le destin de l'ouvrier devient le destin général de toute la société, puisque la généralisation de ce destin est la condition nécessaire pour que le processus de travail dans les entreprises se modèle selon cette norme. Car la mécanisation rationnelle du processus du travail ne devient possible qu'avec l'apparition du "travailleur libre", mis en mesure de vendre librement sur le marché sa force de travail comme une marchandise lui "appartenant", comme une chose qu'il "possède"» (Georg Lukács, *Histoire et conscience de classe. Essais de dialectique marxiste*, trad. par K. Axelos et al., Paris, Éd. de Minuit, 1974, pp. 118-119).
3. Cette tendance a été très bien perçue par Hannah Arendt dans son article «La crise de l'éducation»: «Cette notion [d'égalité] va beaucoup plus loin que la simple égalité devant la loi, plus loin aussi que le nivellement des différences de classes, plus loin même que ce qu'évoque l'expression "égalité de chances", qui, à ce point de vue, a pourtant une signification plus grande, car, au point de vue des Américains, le droit à l'éducation est l'un des droits civiques inaliénables» (Hannah Arendt, «La crise de l'éducation», dans *La crise de la culture*, trad. par P. Lévy et al., Paris, Gallimard, [1972] 2004, pp. 230-231).
4. Cet article a été rédigé avant que le ministre Reid annonce que la philosophie ne serait pas touchée par la réforme envisagée. Je crois cependant que ce texte garde toute son actualité, car à supposer qu'on laisse la philosophie en place pour le moment, il est fort probable qu'on remette en question son enseignement d'ici cinq ou dix ans.
5. Fernand Dumont, «Urgence et tradition de la philosophie», dans *Op. cit.*, p. 256.
6. Voir Thomas De Koninck, «La philosophie est plus que jamais nécessaire», dans *Phares. Revue philosophique étudiante*, 4, été 2004, pp. 23-27. Cet article a fait l'objet d'une première publication dans le journal *Le Soleil* du 9 juin 2004. On comprendra que je ne suis pas de ceux qui estiment que la philosophie ne sert à rien, au sens où les œuvres d'art, par exemple, ne servent à rien, sinon à nous toucher par leur beauté et / ou par leur pouvoir de transformer notre perception habituelle de la réalité. Si la philosophie

sert encore à quelque chose, c'est peut-être, comme le disait naguère Adorno, à ressaisir les conditions qui empêchent que soit réalisée une communication sans violence entre les êtres humains et la nature, d'un côté, et entre les êtres humains eux-mêmes, de l'autre côté.

7. Je m'inspire ici de la réflexion amorcée par Robert Tremblay, «Compétences et objectifs d'apprentissage en formation générale: le cas de la philosophie», dans *Pédagogie collégiale*, 9.1 (1995), pp. 8-14. À ces deux volets de la réflexion, Tremblay ajoutait l'évaluation des activités d'apprentissage.

8. Voir Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 1992.

9. Voir notamment Jacques Tardif, «La construction des connaissances. 1. Les consensus», dans *Pédagogie collégiale*, 11.2 (1997), pp. 250 *sq.* Le paradigme de l'apprentissage s'inscrit en faux par rapport au paradigme de l'enseignement, centré sur la transmission du savoir. Il insiste sur le rôle de l'apprenant en tant que sujet qui *construit* son savoir.

10. «Les lacunes cognitives que l'encyclopédisme a suscitées chez des élèves, plus particulièrement le degré d'inertie des connaissances et le peu de transférabilité des apprentissages, de même que les conséquences affectives qu'il a provoquées, entre autres un faible niveau de motivation scolaire et une baisse de l'estime de soi scolaire, ont fait en sorte que l'efficacité de ce cadre soit fortement remis en question. En outre, de nombreuses recherches dans le domaine de la psychologie de l'éducation [...] ont rendu explicites des conclusions qui [...] remettent [...] en question la pertinence de l'encyclopédisme.» (*Ibid.*, p. 249).

11. Philippe Perrenoud, «Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?», dans *Pédagogie collégiale*, 12.3 (1999), p. 14.

12. Sur ce point, je me situe donc à l'exact opposé de Laurent-Michel Vacher lorsqu'il déclare: «En effet, nous déplorons la tendance, selon nous dominante dans la littérature d'initiation philosophique, à privilégier systématiquement des considérations de type historique ou textuel» (Laurent-Michel Vacher *et al.*, *Débats philosophiques. Une initiation*, Montréal, Liber, 2002, p. 7). J'estime que la littérature d'initiation philosophique ne roule justement pas *assez* sur l'histoire. Car l'«histoire des problèmes» qui y est effectivement pratiquée n'est pas de l'histoire, mais une sorte de «genèse historico-conceptuelle» totalement abstraite. À mon sens, l'histoire de la philosophie, si elle voulait sérieusement revendiquer le titre d'«histoire», devrait faire référence à l'insertion réelle de la philosophie dans la Cité, c'est-à-dire aux facteurs économiques, sociaux et politiques qui la conditionnent et qu'elle conditionne en retour.

13. «Entre toutes les sciences rationnelles (*a priori*), il n'y a donc que la mathématique qui puisse être apprise, mais jamais la philosophie [...] : en ce qui concerne la raison, on ne peut apprendre qu'à *philosopher*» (Emmanuel Kant, *Critique de la raison pure*, trad. par A. J.-L. Delamarre et al., Paris, Gallimard, 1980, p. 694).
14. Serge Cospérec, «Le cours de philo et les savoirs», dans Serge Cospérec, Jean-Jacques Rosat (éd.), *Les connaissances et la pensée. Quelle place faire aux savoirs dans l'enseignement de la philosophie?*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2003, p. 26.
15. «Travailler à la construction de compétences, c'est accepter d'apporter le minimum requis, en sachant que le reste viendra *une autre fois*, à une autre occasion, de façon certes plus décousue, mais en fonction d'un réel besoin» (Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeurs, 1997, p. 73).
16. Georg W. Friedrich Hegel, «Rapport à Niethammer», dans *Textes pédagogiques*, trad. par B. Bourgeois, Paris, Librairie J. Vrin, 1978, p. 142. On peut sourire en lisant ce texte de Hegel. Il faut pourtant remarquer que la conception hégélienne de l'enseignement philosophique est encore prégnante en Europe, notamment en Suisse et en Italie.
17. Philippe Perrenoud, *Op. cit.*, p. 88.
18. Michel Tozzi et al., *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris, Hachette Éducation, 1992, pp. 37-60.
19. Voir par exemple Jacques Tardif, *Loc. cit.*, p. 17 : «En apprentissage, les connaissances antérieures sont des filtres de traitement des informations et ces filtres déterminent en grande partie le degré de crédibilité qui sera attribué à des informations, ce degré de crédibilité contribuant en retour à ce que des informations soient transformées en connaissances, à ce que d'autres soient rejetées et à ce que quelques-unes ne soient privilégiées qu'en prévision d'une évaluation sommative.» Il est regrettable que Tardif ne fasse aucune mention de la mobilisation des apprentissages *actuels* que peuvent faire les élèves dans d'autres cours ou dans d'autres sphères de la vie.
20. Les manuels de science invitent eux-mêmes les élèves à réfléchir aux implications éthiques de leur pratique, grâce, entre autres, au volet «Sciences et société» qu'ils incluent désormais presque tous.
21. Jean Gould, «La formation des maîtres du secondaire», dans Gilles Gagné (dir.), *Main basse sur l'éducation*, Québec, Nota bene, 1999, p. 196.