

## Actes du 16<sup>e</sup> colloque de l'AQPC



MOI, J'ENSEIGNE AU COLLÉGIAL...  
LE CONTEXTE ACTUEL ET SES EXIGENCES

6B38

État de la question en formation générale

André Carrier  
Professeur  
Collège de Lévis-Lauzon



Association québécoise  
de pédagogie collégiale

## ÉTAT DE LA QUESTION EN FORMATION GÉNÉRALE

### *Lire les philosophes et argumenter avec eux pour former la faculté de penser et de juger*

André Carrier, professeur  
Collège de Lévis-Lauzon

#### La formation en philosophie

*Lire les philosophes et argumenter avec eux* témoigne du cadre de référence de la formation en philosophie. Ce cadre a pour présupposés que l'on apprend à penser à l'aide des auteurs et que d'étudier n'est pas opposé au fait de penser par soi-même. La connaissance de la philosophie par l'élève pour qu'il pense par lui-même selon la raison en constitue le principe.

Intégrant le développement d'habiletés intellectuelles et l'acquisition de connaissances en philosophie, la formation unit «discours philosophiques» et «discours rationnel» afin de cultiver chez les étudiant-e-s une logique de la pensée, une conscience éthique, un sens de l'histoire. Lecture, discussion et écriture philosophiques sont ici étroitement associées dans le fait que comprendre s'apprend et qu'il est possible de penser d'abord et de réussir au surcroît.

En évitant de marginaliser les contenus au nom des savoir-faire, les professeur-e-s appellent les étudiants, qui ont accès à des auteurs de première main, à témoigner des connaissances acquises en les exposant de manière ordonnée, ce qui suppose leur entraînement à une argumentation cohérente et à une pensée structurée riche en réflexions personnelles. Ils leur apprennent à construire une *problématique* en relation avec les oeuvres discutées qui mettent en jeu des principes pour la pensée et pour l'action et qui ne se situent pas aux seuls niveaux individuel et événementiel; ils les conduisent au travail *conceptuel* de notions-clefs pour la signification du rapport de l'humain au monde, à autrui, à soi-même; ils les font rencontrer les exigences d'une *argumentation* fondée en raison qui prétend à l'universalité. Ils les sollicitent de se sentir concernés par les enjeux philosophiques des sources étudiées en s'appropriant les questions et en débattant des solutions. Ils leur demandent de s'investir dans cette matière de pensée et cette manière de réflexion irréductibles à des performances académiques. Ils se préoccupent ici de la «manière philosophique de savoir, de faire et d'être» que devrait acquérir tout étudiant et des moyens de réduire l'effet d'extériorité d'une culture perçue comme désincarnée et abstraite.

Les obstacles à la tâche sont de taille en raison des difficultés linguistiques, culturelles, contextuelles (pensons à l'esprit d'objection quand il s'agit d'un texte argumentatif) des étudiants. Ils sont aggravés par leur pratique de lecture grevée d'habitudes de survol, de «zapping» textuel, de paraphrasage sans expliquer, de

digressions hors-champ, d'oubli de la question dans la dérive d'une réponse. Les obstacles sont aussi possible-ment liés à l'insuffisance de la réflexion didactique dans les enseignements disciplinaires et au faible apport interdidactique.

#### Les fins de la philosophie

La réflexion pédagogique sur la discipline philosophique passe par l'assignation de fins à son enseignement. Or, lors d'un mémoire déposé aux États généraux de l'Éducation et dans la foulée des attentes du Conseil supérieur de l'Éducation, les professeur-e-s de philosophie ont élaboré des intentions éducatives.

Ils ont soutenu que la philosophie est une source d'éducation du citoyen, du travailleur et de la personne, par la formation aux exigences de la parole et aux échanges raisonnés, ainsi qu'aux valeurs démocratiques d'une société ouverte au multiculturalisme et à la concurrence internationale. Ils ont plaidé que l'éducation à la rigueur de l'esprit prévient contre la séduction docile dont se nourrissent les sectes ou toute autorité avantagées de l'ignorance et de la confusion de leurs adeptes, que la valorisation de l'identité culturelle et la compréhension des autres cultures supposent une connaissance de l'histoire des idées et la capacité pour la personne de posséder des principes qu'elle a acquis après examen et réflexion, la philosophie représentant ici un lieu privilégié, en dehors des Églises, où les gens de multiples croyances peuvent discuter du sens, de la transcendance et des valeurs. Ils ont aussi affirmé leur contribution à une pratique professionnelle ouverte par l'acquisition des habiletés et des attitudes génériques qui sont à la base de tout travail, soit les capacités d'analyse, de synthèse, de raisonnement, de critique, de résolution de problèmes, la faculté d'apprendre et de comprendre, ainsi que les attitudes d'autonomie, de créativité et de responsabilité dans la discussion critériée des situations. Ils ont encore soutenu l'apport de l'épistémologie aux apprentissages essentiels des divers champs de savoirs et de pratiques par sa contribution à la maîtrise des concepts de base, des repères historiques et des démarches méthodiques.

Et sur la base de ces fins poursuivies, les professeur-e-s ont proposé des objectifs de savoir, de savoir-faire et de savoir-être que devrait avoir atteints tout élève au terme de sa formation en philosophie. Sur le plan du *savoir-être*, ils ont affirmé que l'étudiant-e doit devenir apte à défendre des valeurs démocratiques et à assumer ses rôles de

citoyen; qu'il doit être capable d'analyser son champ professionnel et de s'y adapter; qu'il doit savoir réfléchir sur son identité. D'où la poursuite de connaissances et la recherche d'attitudes chez l'élève témoignant qu'il a recours à la raison pour analyser toute question, qu'il fait confiance aux vertus du dialogue, qu'il sait critiquer et juger; qu'il s'adapte aux différences et est ouvert à la possibilité de penser autrement. Sur le plan du savoir, ils ont proposé que l'étudiant-e acquière la connaissance du patrimoine culturel, s'initie au débat d'idées, réfléchisse sur les concepts de base et les démarches des divers champs de savoirs et de pratiques et en discerne les répercussions sur les personnes et la société. Ils ont de plus postulé le développement d'un savoir-faire qui rende l'élève apte à conceptualiser, analyser, synthétiser, raisonner, argumenter, questionner et problématiser; à poursuivre une discussion de façon rationnelle; à maîtriser la parole et l'expression écrite dans leurs articulations logiques; à intégrer les savoirs; à travailler avec méthode.

Ils ont plaidé que la recherche des idées doit guider la formation, leur construction constituant une démarche centrale de la personne, ce que résume bien l'expression de nos étudiants quand ils demandent: «C'est quoi l'idée?» Quelles sont les idées des discours entendus, des textes lus, des émissions reçues? Quelles sont les idées en jeu dans les débats de société? Comment s'articulent-elles? Quelles en sont les antécédents, les conséquences et les enjeux ou la portée? Que devons-nous penser? Ce jeu d'identification et de découverte, de recherche et d'organisation nous appelle, professeurs comme étudiants, à développer, par notre formation, notre faculté de penser et de juger. C'est cette faculté que nous devons retrouver dans les devis ministériels.

### La révision des devis ministériels

#### *L'ensemble des cours*

Avec la réforme, les professeur-e-s de philosophie ont travaillé à accroître la convergence dans leur enseignement. Malgré le besoin d'éprouver les pratiques nouvelles par la stabilité des devis, ils conviennent que certaines faiblesses devront être corrigées. Ces lacunes concernent l'intégration des trois cours, l'attrait de la formation en philosophie, la rédaction des ensembles

#### *L'intégration des cours*

De penser les trois cours sous un objectif général et de les maintenir en une séquence suivie et «graduée» alimentent la requête constante du respect du préalable, la formation en éthique devant venir en dernier.

Le découpage historique serait à discuter, sachant que le recours à l'histoire consiste à contextualiser les problématiques dominantes de la philosophie plutôt que de présenter un panorama de l'histoire de celle-ci.

### *L'attrait de la philosophie*

Les professeur-e-s ont le souci de conserver l'attrait de la philosophie par la discussion. Une tâche importante demeure de préserver le plaisir que l'élève a d'emblée à comprendre et à échanger sur des idées qui le nourrissent et lui rapportent au plan personnel. Il s'agit en fait de l'appropriation du «philosopher» par les étudiant-e-s dont la condition doit à la fois s'inscrire dans les contraintes scolaires et les dépasser. L'implication des étudiants dans le fait de penser n'est pas sans questionner la manière de les amener à lire et écrire philosophiquement, mais aussi à articuler leurs idées et leurs connaissances au niveau de l'oral, dimension que semble oblitérer le contexte de réalisation des devis.

#### *La rédaction des ensembles*

La rédaction des ensembles pose problème à divers égards, soit au niveau du style, du caractère prescriptif des contenus, du contexte de réalisation ou d'évaluation.

Plusieurs professeur-e-s se disent très ennuyés par le style de rédaction du «programme». Les mots semblent bloquer l'intelligence, la lettre réduire l'esprit. Ils préfèrent que l'on parle en termes de cours, d'objectifs et d'évaluation. Ils recherchent une écriture plus «humaniste» aux devis, qui respecte davantage la culture à laquelle ils sont habitués ainsi que les destinataires. Ou encore des professeur-e-s déclarent résister à l'approche par compétence: ils constatent que la démarche d'enseignement et d'apprentissage continue à procéder par contenus de connaissances et considèrent que les compétences sont en quelque sorte plaquées. Des professeur-e-s soutiennent par ailleurs que les attentes ne sont pas claires dans les devis, plus particulièrement en ce qui a trait aux intentions éducatives et au premier cours; ce flou génère parfois de la satisfaction quant à la marge d'interprétation; chez d'autres, il crée un malaise car on ne sait à qui adresser les demandes de précisions: on a tendance à faire porter au ministère des responsabilités que le collectif enseignant est apte à assumer pour peu qu'on lui en confie la charge.

Quant au caractère prescriptif des devis, d'une part des enseignants veulent que les contenus soient prévus de façon obligatoire, d'autre part certains aiment considérer que plus on se déplace de l'objectif vers les activités d'apprentissage, moins les devis sont prescriptifs. Il se peut que ce soit par la manière d'évaluer que les consensus se renforcent. En effet, il n'y a pas forcément une interprétation commune de l'énoncé de la compétence et un poids égal accordé à ses différents éléments. L'harmonisation des évaluations forcerait les professeur-e-s à certaines ententes.

Le mode d'évaluation prête à confusion: certains le disent prévu dans le contexte de réalisation, d'autres le laissent à la discrétion des départements. Une requête fréquente des professeur-e-s est à l'effet de préciser les activités attendues

des étudiante-s quant au texte argumentatif, au commentaire et à la dissertation en philosophie et de les distinguer des activités développées en langue et littérature. Une autre requête vise à accréditer l'importance de l'échange oral et soumet que la rédaction ne doit pas être réduite à une technique et doit préserver la primauté de la pensée. Dans tous les cas, la question de l'équité dans l'évaluation revient comme un leitmotiv. Les départements se penchent sur les conditions de celle-ci: les uns procèdent par des examens communs ou similaires administrés dans des conditions identiques, les autres échangent sur les pratiques d'évaluation mais s'en remettent à la discrétion des professeur-e-s. Le recours à l'examen national n'est pas vu comme un facteur propice à l'évaluation: les pratiques locales et l'échange sur celles-ci entre collègues engendrent, selon ceux qui se sont exprimés sur le sujet, une dynamique plus riche et féconde, davantage arrimée aux objectifs réels de formation.

### **Le cours 103 Philosophie et rationalité (introduction à la philosophie)**

Un commentaire fréquent est à l'effet qu'il est difficile d'articuler dans le premier cours les deux volets: «traiter de façon rationnelle» et «traiter d'une question philosophique». Le travail sur l'argumentation et le travail en philosophie seraient perçus comme deux objets d'étude dont l'arrimage reste à penser. S'il arrive que l'on demande de réduire l'ampleur du cours, il n'y a pas d'entente sur la partie à sacrifier. La partie historique de ce cours semble faire problème, mais aussi la difficulté à raisonner des élèves.

De concevoir l'épreuve finale du cours comme étant obligatoirement la rédaction d'un texte argumentatif soulève des inquiétudes lorsque cette épreuve est certificative: certains craignent que les étudiant-e-s soient conduits à convaincre sans philosopher et que la performance en rédaction devienne la fin à atteindre.

L'aspect prescriptif des activités d'apprentissage fait aussi problème quant à leur caractère «exclusif» ou «suffisant» à des fins d'évaluation. Il serait pour les uns illégitime de faire porter des examens sur des thèmes non prévus aux précisions dans les activités d'apprentissage. Des départements interprètent ces précisions comme des éléments minimaux, d'autres sélectionnent parmi ceux-ci.

### **Le cours 102 Conceptions philosophiques de l'être humain**

Le cours 102, sur les conceptions de l'être humain, est celui qui fait le moins de problèmes en ce qu'il rappelle l'ancien cours 301. Son enjeu résiderait en l'ouverture à diverses conceptions dont l'analyse, la comparaison et l'actualisation enrichissent la réflexion des étudiant-e-s,

tout en leur offrant l'occasion d'exercer leur jugement critique par le commentaire et la discussion. Il ne va pas de soi toutefois que l'élève soit obligé de comparer des conceptions étudiées à sa propre conception, celle-ci supposant une élaboration peu commune à son âge ou très peu personnelle.

Le problème de la continuité entre les deux premiers cours est récurrent: la séquence temporelle présente un saut majeur; de plus les contenus mêmes (la rationalité et les conceptions de l'être humain) ne sont pas clairement en continuité; et le travail philosophique devrait assurer la progression dans les capacités de la pensée critique. On demande en ce sens de privilégier le commentaire et non la dissertation que l'on reporterait au troisième cours. Et l'activité d'évaluation devrait être portée à plus de 750 mots. On perçoit de plus que la présentation de conceptions est une exigence moindre que celle du traitement d'une question philosophique dans le premier cours, d'où la demande de changer l'énoncé pour «discuter» ou «commenter» des conceptions de l'être humain.

Des départements cherchent à délimiter les conceptions à étudier et s'entendent sur les auteurs à mettre au programme. Il arrive aussi qu'on procède par thèmes, ne se faisant pas toujours rigueur de respecter les caractères moderne et contemporain des conceptions.

Les professeur-e-s demandent d'enrichir la formation par la dimension épistémologique, ce qui suppose un ajout approprié en temps de formation, par un cours obligatoire commun de plus ou par le biais des cours complémentaires.

### **Cours d'éthique**

Les contacts avec les diverses disciplines se sont avérés fructueux et profitables lorsqu'il a fallu penser le caractère propre du cours.

Les commentaires sur l'adaptation vont de la proposition de biffer cette dimension à celle d'y consentir dans le respect de la formation philosophique des éléments 1 et 2 du cours, soit le discernement de la dimension éthique de l'action personnelle, sociale et politique et la reconnaissance de l'actualité de quelques théories philosophiques éthiques et politiques. La philosophie éthique et l'éthique appliquée sont perçues comme ayant une portée différente, voire comme étant des objets distincts. Les départements ont tendance à privilégier la philosophie éthique et ce qui est commun et fondamental aux personnes; ils reportent l'éthique appliquée à l'université car elle relève de la spécialisation. Le refus de faire de la déontologie revient comme un leitmotiv. Les départements cherchent tout de même à actualiser les théories éthiques et politiques et à les rendre significatives; ils insistent pour relier l'éthique aux réalités.



L'adaptation aux programmes est perçue par certains comme nécessitant des recherches ou une formation disciplinaire autres que celles de la philosophie. Elle présupposerait une connaissance du champ disciplinaire d'adaptation pour laquelle les professeurs ne sont pas préparés. Les experts en éthique appliquée ont une connaissance du terrain; on ne saurait improviser en philosophie.

D'autres professeurs se servent des questions «adaptées» comme occasions d'un cheminement éthique. L'adaptation est alors replacée dans des objectifs plus vastes d'une formation aux théories éthiques et politiques. Le domaine d'études des étudiant-e-s sert de lieu d'application des connaissances acquises en philosophie, à la lumière desquelles ils problématisent une question d'intérêt pour leur formation ou champ de travail. La formation commune est alors privilégiée et la formation de la personne sert de fondement ou de finalité. L'adaptation au programme semble dès lors praticable dans la mesure où elle se limite à des questions traitées et à des choix d'exemples.

Lorsqu'il s'agit d'intégrer un domaine d'activités comme champ d'application de la réflexion éthique, on note que celui-ci est plutôt bien défini pour des étudiant-e-s en techniques, mais qu'il n'en est pas ainsi pour les étudiant-e-s en sciences et en sciences humaines. Est aussi soulevée la question du changement de programme: si le caractère propre de ce cours est essentiel à l'atteinte de la compétence, les éléments adaptés doivent-ils être repris ou doit-on simplement procéder par équivalence lorsqu'il y a un changement de programme?

Certains collèges ont des groupes homogènes, ce qui crée une pression exorbitante sur le caractère d'adaptation. Il devient plus difficile d'assurer une équivalence dans la formation entre les programmes et entre les collèges qui n'ont pas de groupes homogènes ou qui limitent l'adaptation.

Selon les devis actuels, il semble que le contexte de réalisation ajoute à l'énoncé de compétence en ce qu'il fait porter le «test» sur «une problématique contemporaine associée à un domaine d'activité professionnelle ou à un champ de savoir» alors que la compétence à acquérir consiste à «Apprécier des problèmes éthiques de la société contemporaine dans leurs dimensions personnelles, sociales et politiques.» Cet écart donne à penser que l'étudiant-e pourrait à la fois atteindre la compétence et être en défaut par rapport aux exigences de vérification de l'atteinte de celle-ci.

Des départements affirment également que minimiser la dimension de «philosophie politique» de ce cours contribue à faire pression dans le sens de la déontologie et de l'éthique exclusivement personnelle. En soutenant que la recherche de consensus politique constitue une dimension essentielle de notre société démocratique, ils

affirment que la philosophie au collégial doit y jouer un rôle d'éveil et d'introduction aux grands débats de notre temps, d'où la nécessité de maintenir une dimension significative en «philosophie politique» dans le cours d'éthique.

L'ajout de temps de formation est aussi revendiqué pour ce cours en raison de la charge supplémentaire d'étude que provoque le caractère propre.

## Conclusion

La philosophie doit être entendue comme réflexion et questionnement critiques. L'idéal de «conscience argumentée» et de «formulation du bien vivre» qu'elle poursuit invite chacun à «trouver sa conscience» et à «l'appuyer sur une parole nécessaire». En assumant «l'adoption d'un point de vue rationnel dans le regard sur l'existence»<sup>1</sup>, elle se veut une sagesse pratique (raisonnable) pour la conduite de la vie et une sagesse scientifique (rationnelle) dans la poursuite de la vérité. Elle met à jour des principes de pensée et d'action en revenant sur leurs antécédents et conséquents et en cherchant à les fonder en raison. En cela, son enseignement interpelle le soutien des programmes et des divers intervenants en éducation, l'enjeu étant de taille puisqu'il s'agit de la formation à la faculté de penser et de juger.

<sup>1</sup> Cet idéal de la philosophie est extrait de la conférence de M. Georges Leroux, sous le thème *Actualisation de la pensée grecque*, prononcée devant le Comité des enseignants et des enseignants de Philosophie en avril 1996.