

La philosophie au collège : quatre décennies d'enseignement et de recherche

Les collèges d'enseignement général et professionnel constituent une réalité unique au monde. Étant donné cette singularité, une question s'impose : cet ordre d'enseignement détermine-t-il un type de travail caractéristique? En d'autres termes, la spécificité institutionnelle des cégeps donne-t-elle une couleur distinctive à la philosophie qu'on y pratique? À mon avis, il faut répondre par l'affirmative à cette question. C'est ce que tentera de montrer cette brève communication.

Afin de traiter correctement le sujet, on tentera tout d'abord de préciser en quoi consistent la pratique effective des enseignants et le cadre institutionnel dans lequel elle s'exerce. Signalons d'ailleurs d'entrée de jeu que l'expression *pratique de la philosophie* englobera ici trois niveaux, intimement liés : l'enseignement, bien sûr, mais aussi la recherche et l'écriture. Suite à cette partie initiale destinée à circonscrire le caractère particulier de la philosophie collégiale, je proposerai un bilan de quatre décennies d'enseignement, sous la forme d'un panorama divisé en deux grandes périodes. Premièrement celle de la naissance des collèges et de l'enseignement obligatoire de la philosophie, courant des origines au début des années '80. Ensuite, la période des années '80 à aujourd'hui, marquée par la réforme de '93-94 et son insistance sur l'éthique et la méthodologie. À l'occasion de cette partition, on examinera les changements importants survenus depuis 1968, tout en signalant les travaux significatifs publiés depuis l'apparition des collèges et en jetant un œil sur l'état de la recherche.

*

* *

Issus du *Rapport Parent*, du nom de M^{gr} Parent, professeur de philosophie à l'Université Laval, les collèges d'enseignement général et professionnel sont nés en 1967-1968 et ils représentent l'un des pivots de la vaste réforme de l'éducation entreprise dans le cadre de la Révolution tranquille. Étant donné leur origine, les cégeps jouissent d'un statut particulier : il fallait en effet accompagner la modernisation de l'État d'une laïcisation des institutions d'enseignement. En

rafraîchissant l'éducation, on la démocratisait, comme on démocratisait alors l'ensemble de la société. Élargir l'accès aux études supérieures, c'était en quelque sorte la façon québécoise d'introduire l'idéal des Lumières, c'est-à-dire l'autonomie intellectuelle et l'émancipation sociopolitique par l'élévation du niveau de scolarisation. Dans ce contexte, le statut de la philosophie se modifie : elle joue en effet un rôle important, les auteurs du *Rapport Parent* s'étant largement inspirés en ce qui concerne sa place et la création d'un mode de philosopher plus moderne, d'un rapport antérieur de l'UNESCO sur *L'enseignement de la philosophie* (1953). Elle constitue ainsi, pourrait-on dire, le fer de lance d'une pédagogie de la liberté. C'est l'une des raisons majeures qui expliquent son inclusion dans la formation de base et en justifient le caractère imposé. Par ailleurs, le niveau collégial marque la fin de la scolarité obligatoire. Pourtant, bon an mal an, environ 80 000 élèves y accèdent, soit à peu près 40 % de la population des jeunes de 17 à 18 ans, lesquels doivent être initiés à la philosophie, à sa méthode et à son type de questionnement. Les enseignants y sont donc en contact direct avec une large fraction de la population, ce qui n'est pas du tout le cas de l'enseignement universitaire de la philosophie, qui n'en rejoint qu'une frange infime, et dont la fonction est entièrement différente : former les philosophes de profession, les futurs enseignants — surtout des collègues, justement. En ce sens, bien que les deux soient par définition des pratiques institutionnelles, l'enseignement universitaire constitue surtout une démarche académique, alors que l'enseignement collégial joue d'abord et avant tout un rôle social. C'est pourquoi Robert Hébert¹ a tout à fait raison d'évoquer à son propos « une révolution socratique impensable à l'université ».

En somme, le philosophe collégial est une manière d'éducateur social. Comme tout professeur de cégep, il est tiraillé entre deux tendances : il doit en effet faire preuve d'un sens pédagogique rappelant l'enseignement secondaire, tout en possédant une maîtrise de la discipline qui pointe pour sa part vers le travail universitaire. Aussi peut-il mettre l'accent sur la pédagogie ou, gardant dans sa mire l'ordre universitaire, être davantage attiré par la recherche. Or, la grande majorité des enseignants emprunte la première voie. Pourquoi? Tout d'abord, la dimension recherche ne fait pas officiellement partie de la tâche collégiale, malgré des demandes répétées de l'ARC, l'Association pour la recherche au collégial. Ensuite, la très nombreuse clientèle

¹ « Éducation, zapping provincial et philosophie », Mémoire en Commission parlementaire sur l'enseignement collégial au cégep, *Bulletin de la S.P.Q.*, vol. XVIII-4, aut. 1992, p. 37.

rejointe par l'enseignant de philosophie – en moyenne 250 à 300 élèves par année – commande l'utilisation d'une formule pédagogique et philosophique correspondant au plus grand dénominateur commun. Associée à la reprise implicite de l'idéal des Lumières, cette vocation a orienté l'enseignement vers une forme de *bildung* publique. D'où le recours à ce qu'on appellera ici la « psychophilosophie »². Son expression spontanée est, pourrait-on dire de manière un peu vague, la philosophie de la conscience, dont le référent usuel est la tradition continentale, qu'elle soit plutôt transcendantale (Allemagne) ou davantage réflexive (France).

Remarquons d'ailleurs qu'un deuxième facteur a pu également jouer dans l'adoption de l'approche européenne : son orientation vers la littérature, la politique et, depuis la vogue structuraliste, les sciences humaines, rejoint davantage les préoccupations des élèves et des enseignants et s'avère sans doute plus rentable sur le plan pédagogique³. L'approche de l'enseignement collégial sera en conséquence réflexive plutôt qu'analytique ou technique. Elle fera aussi plus volontiers appel à des auteurs qu'à des problèmes à résoudre. C'est en quelque sorte la dimension « psychologique » du modèle psychophilosophique.

Mais, avant d'aller plus loin, examinons un moment la question de la tradition. Les devis provinciaux nous invitent à l'explorer, puisqu'ils demandent d'exploiter le « fond culturel commun », une expression fortement connotée. Nous l'avons dit, parmi les traditions intellectuelles, ce sont l'allemande et la française qui obtiennent la faveur du plus grand nombre. Pourquoi? En fait, il n'y a guère de tradition espagnole en philosophie. Il semble que la Contre-Réforme y ait en effet stérilisé la pensée pour plusieurs siècles. Quand on aura nommé Unamuno ou Ortega y Gasset, on aura à peu près épuisé la courte liste des penseurs qui ont très occasionnellement retenu l'attention des professeurs collégiaux. La tradition italienne est sans doute plus riche. Mais elle s'est d'abord exprimée dans le domaine artistique, avec la Renaissance. Et les préoccupations des penseurs de l'époque (Ficin, de Cues, Campanella) semblent bien lointaines en 2009. Quant aux siècles suivants, l'inventaire s'y réduit, à peu de choses

² Châtelet (1970), encore marqué par sa période marxiste, utilise le terme en un sens péjoratif, pour stigmatiser un type de philosophie trop individualiste et insensible à la dimension sociale. Nous l'emploierons plutôt ici de manière neutre, pour qualifier simplement une philosophie qui s'oppose par exemple à l'approche analytique ou au structuralisme, et refuse en conséquence l'autonomie du langage et la remise en question du primat de la conscience.

³ J'offrirai tout à l'heure d'autres raisons moins évidentes, qui motivent probablement elles aussi ce recours à la tradition continentale.

près, à Vico, Croce ou encore, au XX^e siècle, au marxiste Gramsci et à l'heideggérien Vattimo⁴. En fait, parmi les Italiens, seuls Machiavel et Galilée éveillent encore aujourd'hui les passions. Mais le premier se limite surtout au domaine politique; quant au second, malgré son exceptionnelle importance en tant que créateur de la méthode expérimentale et initiateur de la mécanique classique, ce n'est pas vraiment un philosophe. Enfin, il faut faire une exception pour la tradition anglaise. Elle est certes plus riche, comme en témoignent les noms de Locke, Hume, Moore ou Russell. Mais ces penseurs sont surtout retenus par ceux qui favorisent la veine analytique. Malgré quoi, on peut identifier trois philosophes régulièrement mentionnés dans les manuels collégiaux : Hobbes, comme chantre de l'État ou précurseur du pessimisme freudien, et les utilitaristes Bentham et Stuart Mill, qui, en éthique, représentent une opposition intéressante à l'approche déontologique de Kant. Cela dit, bien qu'importante, la pléiade anglaise pâlit devant l'Allemagne (Kant, Marx, Nietzsche, Freud, Heidegger, Habermas, Jonas, etc.) ou la France (Descartes, Pascal, Sartre, Camus, Deleuze, Foucault, etc.)⁵ philosophiques. Illustrons le tout par un exemple. « Le Devoir de philosophie », publié dans le seul quotidien indépendant de la province, constitue certes un franc succès, puisqu'il dure depuis maintenant plus de trois ans⁶. Or, les statistiques à ce propos sont éloquentes. Une recension des vingt-cinq premiers renvois sur Google (juin 2009) nous montre par exemple que la moitié environ de ces textes sont réalisés par des professeurs de philosophie des collèges, qui y font appel à treize penseurs de référence. Or, ils sont tous européens, et on y note une nette prédominance de la tradition allemande, avec Marcuse, Jonas, Habermas et Arendt, qui revient à deux reprises. En fait, en plus de trois ans, je ne me rappelle pas y avoir relevé l'utilisation d'un seul philosophe analytique⁷. Pourquoi? Cette orientation anglo-saxonne est davantage technique, qu'il s'agisse de celle du langage ordinaire à la Austin, Searle ou Kripke (issue entre autres du second Wittgenstein), ou encore de celle inspirée du positivisme logique (issue de l'École de Vienne) et de ses dérivés (Quine, Popper, Kuhn ou Putnam). Le point commun de ces deux embranchements est évidemment l'importance accordée à l'analyse de la langue, qu'elle soit courante ou

⁴ Il faudrait peut-être excepter Guattari, mais il paraît bien difficile de séparer ses travaux de ceux de Deleuze, son mentor...

⁵ J'ai eu l'occasion d'analyser ailleurs le rôle crucial de la France dans la constitution de la philosophie québécoise en général. Voir à ce propos « La philosophie française des XIX^e et XX^e siècles », dans Klíbanky et Boulad-Ayoub (1998), pp. 45-118.

⁶ Il a débuté en février 2006.

⁷ La seule exception potentielle est Wittgenstein, utilisé, si je ne m'abuse, une fois.

scientifique. C'est pourquoi « Le Devoir de philosophie » est aussi instructif que représentatif pour notre propos, et on s'explique alors pour quelles raisons cette superbe tribune rejoint bien davantage les professeurs de niveau collégial que ceux de l'université. Quand les universitaires s'y lancent, soit ce ne sont pas des philosophes, soit ce sont bien des philosophes, mais d'obédience continentale.

En somme, si on devait caractériser en peu de mots la psychophilosophie, dominante au niveau collégial, on pourrait l'identifier, quitte à faire l'impasse sur certaines nuances, à quatre aspects fondamentaux, d'ailleurs intimement liés :

- une ontologie humaniste, qui accorde la primauté à la conscience et à la liberté individuelle,
- adossée à la tradition continentale,
- assortie d'une méthode réflexive et
- faisant appel à une pédagogie socratique, destinée à rejoindre le plus grand nombre.

Étant donné ces traits fondamentaux, on comprend que les divers types de personnalisme et d'existentialisme, soucieux de rappeler l'homme à lui-même, aient connu dès l'origine des collèges une vogue certaine, comme le montrent invariablement les diverses enquêtes menées à ce propos au fil des années⁸. C'est dans cette mouvance directe qu'il convient de situer les travaux initiaux de Jalbert (1971), Mélançon (1978) et, plus récemment, de Joannis (1996).

Par ailleurs, la confrontation à des élèves issus de divers horizons et embrassant virtuellement toutes les orientations va exercer une pression sur la formation des enseignants de philosophie : ils auront tendance à développer ce que Danièle Letocha⁹ a appelé autrefois une diplomatie « horizontale », laquelle s'oppose à la spécialisation « verticale » des professeurs d'université. Expliquons-nous. Le baccalauréat suffit pour enseigner au niveau collégial¹⁰, alors que le doctorat est à

⁸ Consulter par exemple CHARBONNEAU, François, LACHARITÉ, Normand et VIDRICAIRE, André, *Les professeurs de philosophie des collèges du Québec, leurs représentations de la philosophie comme savoir et comme pratique*, 4 tomes, Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1972.

⁹ « Où en est la recherche en philosophie dans le réseau des collèges ? », communication non publiée présentée dans le cadre des États généraux de la philosophie (Montréal, janvier 1984).

¹⁰ Et d'ailleurs, nombre d'enseignants s'en contentent. J'ai par exemple sous les yeux les données concernant le corps professoral du Cégep de Ste-Foy. 30 % des enseignants, toutes disciplines confondues, y possèdent une

présent obligatoire dans toutes les facultés universitaires. Ces exigences professionnelles dissemblables vont déterminer deux types divergents de formation. Approfondissant la discipline elle-même, le professeur de niveau universitaire va se spécialiser dans l'un ou l'autre des champs traditionnels de la philosophie, par exemple l'épistémologie, l'éthique, l'esthétique, la métaphysique, voire adopter une période donnée de l'histoire de la philosophie ou un penseur de référence. C'est la diplomation verticale, forcément plus fouillée. Pour sa part, le professeur de niveau collégial va plutôt développer les compétences facilitant l'enseignement. Je pense entre autres à une formation en pédagogie, ou encore à l'exploitation de différents champs issus de ses intérêts personnels et utiles sur le plan pédagogique : l'engagement social et politique, la musique populaire, la science-fiction, le cinéma, la BD, la parapsychologie et autres domaines mystérieux, etc. Appelons ces coups de sonde des compétences paraphilosophiques. Cet étalement horizontal va évidemment limiter le degré d'approfondissement des travaux collégiaux et les inscrire clairement dans un genre particulier. L'écriture et la recherche collégiales seront surtout constituées d'essais libres plutôt que de monographies pointues et, en général, elles ne viseront pas tellement l'intégration à la communauté internationale des chercheurs grâce à l'érudition ou à l'exploration d'un champ précis de spécialisation, mais s'attacheront davantage à la production de manuels, tout en tirant plus volontiers parti de l'aspect « performatif » de la discipline que de ses dimensions formelles¹¹.

Parmi les essais qui ont marqué l'histoire de la recherche collégiale, il faut signaler entre autres les travaux de Chabot (1997), Gagnon (1983), Hébert (1992, 2003, 2004), Morin (1997, 2004, 2007), Ruelland (1986, 1989), Ruelland et de Lagrave (2001), Vacher (1984, 1996, 2004) et Weinmann (1987).

Dès l'origine, la vocation libérale des collèges aura donc largement pesé sur l'orientation fondamentale de l'enseignement philosophique qu'on y dispense et y aura déterminé l'arrière-plan de la recherche en même temps qu'un genre privilégié. Cependant, durant cette première période de son existence, la psychophilosophie elle-

maîtrise, et 4 % un doctorat. Aucune raison ne nous pousse à croire que la situation serait très différente dans d'autres collèges ou dans les départements de philosophie de la province.

¹¹ Une précision s'impose ici. Le premier cours de la séquence collégiale commande une initiation aux règles élémentaires de la pensée rationnelle. Les enseignants n'ont donc pas le choix d'en montrer les rudiments. Cependant, étant donné leur formation et les exigences de la tâche, ils utilisent habituellement la logique informelle plutôt que, par exemple, la syllogistique, le calcul des propositions ou celui des prédicats.

même va rapidement se scinder en deux axes théoriques sur lesquels il convient maintenant de se pencher.

Précisément parce qu'il a une vocation publique et doit contribuer à l'éducation des futurs citoyens, l'enseignement collégial de la philosophie peut difficilement être neutre et recèle en fait une politisation larvée. Il doit chercher à former des individus responsables, capables de s'engager éventuellement dans les grands débats de la Cité. Aux yeux du gouvernement, le philosophe collégial est en ce sens un fonctionnaire de la pensée. On songe à ce propos au mot de Guizot, alors qu'il était en France ministre de l'Instruction publique sous la monarchie de juillet : « Instituteurs, vous ne devez pas sortir de votre état! » Très symptomatiques à cet égard sont les plans-cadre provinciaux définissant officiellement le contenu des enseignements, et où la dimension politique intervient toujours en tout dernier lieu, dans l'ultime cours. L'on y poursuit donc une finalité sociale entée sur l'individualisme. Mais une tension manifeste marque ce couronnement du cheminement collégial, qui doit articuler deux types de souveraineté : l'autonomie morale et la liberté politique. Et, c'était prévisible, cette ambiguïté n'a pas tardé à se retourner contre le pouvoir en place : rapidement, l'enseignement a échappé au contrôle de l'État pour devenir résolument politique, la tension du dernier cours se résolvant durant cette première période en faveur de la dimension publique et ce choix rejaillissant rétrospectivement sur l'ensemble des cours précédents¹². Née avec Mai 68, dans la foulée de la Révolution tranquille, la philosophie de niveau collégial s'est en conséquence très tôt tournée vers une contestation généralisée¹³, et l'axe politique, éclatant soudain au grand jour, a

¹² Toutes les classifications des diverses tendances proposées par les nombreuses enquêtes et études de l'époque vont le souligner à l'envi. Leclerc (1983) identifie par exemple deux maux de l'enseignement durant les années '70, et le premier de ces réductionnismes, le dogmatisme, est directement lié selon lui à une compréhension de la philosophie comme prolongement naturel de la politique.

¹³ Pour ceux et celles qui embrassent aujourd'hui la carrière, il est bien difficile d'imaginer l'atmosphère effervescente qui régnait alors, avec ses idéaux élevés, mais aussi ses excès manifestes. Un seul exemple de ce dogmatisme impénitent, mais particulièrement savoureux, devrait suffire à en donner une idée. Lorsque je suis arrivé au Collège de Rimouski, en 1977, les manuels étaient à toutes fins utiles inexistantes. Aussi, les enseignants constituaient-ils alors leurs propres recueils de textes. Comme je débute, on me suggère d'aller dans le local où on range les invendus des années antérieures, afin de m'en inspirer. Je tombe alors sur le recueil d'un enseignant ayant quitté l'année précédente, et dont le contenu m'a laissé un souvenir impérissable : chap. I - L'histoire de l'Albanie, chap. II - La politique albanaise, chap. III - L'économie albanaise et chap. IV - La philosophie albanaise. Tout en pestant intérieurement contre les lacunes de ma formation universitaire, totalement muette sur l'importance manifeste de la pensée albanaise, je décide de remédier à cette grave déficience. J'apprends alors que l'Albanie, après la chute de l'idéal maoïste, représentait le dernier bastion du stalinisme authentique, et qu'à ce titre, elle méritait notre reconnaissance éternelle. Quelques jours plus tard, en me rendant à la Coop du Collège, j'aperçois une série de petits livres rouges, style Mao. On aura deviné qu'il s'agissait bien sûr des œuvres immortelles d'Enver Hoxha, secrétaire

constitué en ce sens le premier clivage significatif de la psychophilosophie. Selon une formule très prisée à l'époque, on voulait réaliser « l'insertion sociale de la philosophie »¹⁴. Sous la pression des idéaux libertaires des années soixante, les jeunes professeurs développent alors les thématiques de l'exploitation et de l'oppression, mettant l'accent sur la libération sous toutes ses formes. Dans cette foulée, ce gauchisme résolu se mobilisa pour tous les combats de l'heure : pacifisme et luttes anti-impérialistes, droits des étudiants, militantisme syndical, défense des prisonniers politiques et des minorités ethniques, et ainsi de suite. À l'occasion, ses formes les plus radicales (entre autres le marxisme, le deleuzisme et le foucauldisme) remirent même en cause l'option pluraliste qui faisait pourtant alors l'unanimité et, étendant le concept de conscience à la collectivité, ébranlèrent sérieusement la notion de sujet individuel sur lequel s'appuyait la psychophilosophie.

Évidemment, cette polarisation posa très rapidement problème. A telle enseigne que, durant ces années, dans les analyses du ministère de l'Éducation sur l'état de l'enseignement collégial, analyses qui se succédaient rapidement, la philosophie fut souvent pointée du doigt. C'est par exemple le cas dans le rapport Roquet (1970), le rapport Nadeau (1975), le Rapport GTX (1976) et le *Livre blanc* de 1978. Pourtant, la démarche des enseignants se situait bien dans la lignée de la création des collèges, que l'on avait prise plus au sérieux qu'on ne l'eût souhaité en haut lieu. Il s'agissait de revendiquer les droits et libertés de chacun envers et contre tout, gouvernement inclus. En somme, on voulait radicaliser le processus de démocratisation initié par la création des cégeps. Pour filer la métaphore, on pourrait dire que certains enseignants de philosophie du collégial ne voulaient en fait que prolonger logiquement l'idéal des Lumières dans une Révolution, mais un peu moins tranquille...

général du Parti communiste albanais, dont la pensée éclairait à ce point l'humanité que l'auteur du recueil avait cru nécessaire d'assurer la vente de ses œuvres complètes, par quoi il fallait bien sûr entendre ses discours politiques, ses interventions au Comité central, etc. Petit détail amusant : pour que chacun puisse apprécier à leur juste valeur tout le sel des envolées impérissables du *Lieder maximo*, l'édition en question était évidemment... bilingue. (Sans nul doute, l'apprentissage de la langue albanaise faisait alors florès dans les polyvalentes du Bas-St-Laurent.) Trente-deux ans plus tard, je m'interroge encore : comment diable des étudiants québécois de 17 ans, frais émoulus du secondaire, recevaient-ils un tel recueil, assorti de l'achat (obligatoire?) de l'« œuvre » d'Hoxha dans le texte?

¹⁴ A ce propos, il est d'ailleurs frappant de constater que, contrairement à leurs collègues, les philosophes universitaires qui ont débuté leur carrière dans les collèges ont en général conservé une orientation sociale manifeste. Songeons par exemple à Ayoub, Lacharité, Letocha, Panaccio, Robert et Vidricaire.

Cet axe politique, qui a teinté l'enseignement pendant plus de quinze ans, a aussi, on s'en doute, coloré la recherche en philosophie. Qu'on les mette en cause ou qu'on les poursuive, ces questionnements et ces tensions sont par exemple clairement perceptibles dans les travaux de Brouillet (1979), Gervais (1990), Martel (1984, 1989), Pellerin (1983), Pestieau (1973, 1983), Rocque (1988), Roy (1988) et Vacher (1991). Notons d'ailleurs qu'une telle politisation se poursuit parfois aujourd'hui, sous d'autres formes, par exemple dans des revues comme *Argument*, fondée et dirigée entre autres, depuis 1998, par des professeurs de philosophie issus à la fois des collèges et des universités.

En dernier lieu, notons que cette orientation sociopolitique appuyée a aussi drainé avec elle un idéal culturel, ou plutôt contre-culturel. L'enseignement philosophique reconnaîtra certes la nécessité de la critique, mais il délaissera la critique de la connaissance, traditionnelle au niveau universitaire. Rappelons à ce propos l'injonction du grand Fernand Dumont (1973, p. 250) : « Un enseignement de la philosophie devrait partir moins d'une critique de la connaissance que d'une critique de la culture ». Chose qui sera largement facilitée par la vogue des sciences humaines, qui aspirent alors à jouer un rôle social. C'est le second clivage de la psychophilosophie durant ces années d'effervescence. Plusieurs enseignants vont en effet effectuer un examen sévère¹⁵ de la science et de la technologie, mais d'un point de vue socioculturel plutôt qu'épistémologique. De sorte qu'on assistera à un engouement certain pour l'écologie. À ce propos, on peut d'ailleurs émettre une hypothèse, point du tout farfelue : l'extension actuelle d'une conscience environnementale dans l'ensemble de la société québécoise pourrait bien être liée à la place que, dès l'origine, lui a accordée l'enseignement philosophique dispensé dans les collèges¹⁶.

A ces accents écologiques (favorisant évidemment le « retour à la terre »), vont s'adjoindre ceux touchant la pornographie et la violence, la cause féminine et le droit à l'avortement, ainsi que la liberté sexuelle. Les divers avatars des philosophies

¹⁵ Dans son mémoire, Leclerc (1983) identifie avec justesse un deuxième excès de l'enseignement philosophique des années '70, un certain nihilisme, que l'on peut, sans trop de risque, relier à l'effet dissolvant d'une critique culturelle trop enthousiaste.

¹⁶ Effectuons en effet un petit calcul rapide. Des dizaines de milliers d'étudiants initiés chaque année, pendant deux ou trois décennies, à l'approche écologique, cela donne au bas mot un million ou plus d'adultes sensibilisés à cette cause. Supposons-leur maintenant quelques enfants, à qui ils transmettent cette préoccupation...

socioculturelles connaîtront alors une grande vogue, par exemple le freudo-marxisme de Marcuse, qui jouira d'une faveur exceptionnelle.

Ce second axe va évidemment colorer une fois de plus l'ensemble de la pratique philosophique¹⁷. Et c'est alors, après la polarisation politique avec laquelle elle effectue d'ailleurs souvent sa jonction, — en ce sens, cet idéal contre-culturel était à notre avis d'abord et avant tout un idéal antiétatique, — l'autre spécification principale de la recherche collégiale en philosophie. Ajoutée à la tendance à la diplomation horizontale, qui détermine un style philosophique centré plus volontiers sur l'essai, elle explorera toutes les variétés du socioculturel plutôt que l'ontologie, la métaphysique ou l'épistémologie au sens classique du terme. Cette orientation, qui connaît encore des prolongements notables aujourd'hui, affleure par exemple nettement dans les travaux de Claude Bertrand et Michel Morin (1977, 1979), Pierre Bertrand (1985), Chabot (1981, 1987), Chabot et Vidricaire (1983 et 1985), Gagnon (2007, 2008), Gagnon et Crisciani (1980), Hébert (1989, 2003), Morin (1982), Vacher (1975) et Weinmann (1990).

Donc, l'ensemble des contraintes institutionnelles, qu'elles relèvent du statut des collèges et de leur vocation officieuse, ou encore du caractère hétérogène de la clientèle et des pressions qu'elle exerce sur la pédagogie ou la diplomation, auront contribué à déterminer l'arrière-plan de l'enseignement ainsi que ses deux axes, politique ou culturel. Elles auront par ce biais affecté autant le style que le mode et les principales thématiques de la recherche collégiale en philosophie. De manière générale, c'est dans ce cadre global que, peut-on affirmer, elle a d'abord conquis son statut et affirmé le sens de son activité durant cette première époque.

*
* *

On peut considérer que le début des années '80 marque la naissance de notre seconde période. Le vocabulaire officiel change alors du tout au tout et évoque à satiété la mondialisation, le virage technologique, la qualité totale ou l'excellence, des

¹⁷ Au moment où ils préparaient leur enquête, Charbonneau, Lacharité et Vidricaire (1972) considéraient que la critique sociale pratiquée sous la forme d'une critique des savoirs des autres disciplines commençait à

termes importés du secteur économique. Durant cette nouvelle étape, le domaine public relèvera en effet davantage de la sphère économique que du champ politique. Dans ce nouveau contexte, la politisation induite de la philosophie va évidemment marquer le pas. Sa crise de croissance passée, l'enseignement va s'assagir et atteindre une nouvelle maturité pour effectuer son entrée dans la phase postmoderne. Ainsi, les cours seront dorénavant beaucoup plus orientés vers l'histoire de la discipline et le relativisme va peu à peu faire sa marque. Comme le note Levasseur (1996, p. 370), le pluralisme revendiqué depuis le début des collèges va en conséquence changer de sens : « Dans le pluralisme de la première période, c'est la philosophie qui était pluraliste (...). Dans le pluralisme de la seconde période, ce sont les professeurs eux-mêmes qui sont devenus pluralistes. Ils enseignent plusieurs thèses philosophiques dans une perspective d'objectivité historique ». Dans ce passage du pluralisme philosophique des années '70 au pluralisme historique actuel, « [c]e qui a changé, c'est que la critique n'[es]t plus conditionnelle à l'adhésion à un système philosophique » (1996, p. 406).

Durant la première période, le clivage initial de la psychophilosophie, de nature politique, était largement dominant. Durant l'étape qui nous occupe à présent, l'éthique revient au premier plan. Ainsi, la tension récurrente du dernier cours, qui doit articuler efficacement éthique et politique, se résout à présent en faveur de la première¹⁸. D'où l'importance exceptionnelle que retrouvent soudain les valeurs individuelles, ce qui permet l'adaptation aux nouveaux champs qui connaissent un développement considérable depuis vingt ans : les diverses éthiques professionnelles, par exemple l'éthique des affaires, mais aussi l'éthique de l'environnement ou encore la bioéthique. Dans ce cadre, les professeurs de collège vont s'intégrer à des équipes de recherche multidisciplinaires¹⁹, développer des travaux de base²⁰ ou encore

prédominer et il était selon eux prévisible que la tendance se maintienne dans l'avenir, ce en quoi ils auront eu raison.

¹⁸ Signalons cependant qu'on a assisté à ce propos à un schisme provincial : certains départements de philosophie sont en effet restés réfractaires à la réforme de 1993-94 et ont en conséquence conservé l'ancien cours *Éthique et politique* comme couronnement de la séquence en philosophie. Dans leur cas, la finalité du parcours scolaire est donc demeurée d'inspiration plus politique.

¹⁹ Voir par exemple à ce propos les travaux de Marcel Mélançon ou de Bruno Leclerc en bioéthique, avant que tous deux n'accèdent à des postes universitaires.

²⁰ C'est par exemple le cas de BURGEVIN (1995) ou de TREMBLAY (1990a).

produire des outils didactiques qui vont tenter de prendre la mesure de tels changements²¹.

Aux déterminants externes, il faut encore ajouter d'importants facteurs internes de transformation, dont l'adoption d'un programme-cadre provincial renouvelé (1984), qui a accéléré l'institutionnalisation sous plusieurs formes, de sorte qu'on a pu procéder par la suite à la définition d'une séquence progressive d'habiletés intellectuelles applicable aux divers cours. Par ailleurs, depuis la réforme des collèges (1993-94), des directives ministérielles supplémentaires ont accentué cette orientation méthodologique, imposant nombre d'exigences nouvelles, par exemple la rédaction de textes argumentatifs, de commentaires critiques et de dissertations en bonne et due forme²². Cette approche semble largement inspirée du baccalauréat français, où ces pratiques spécifiques sont à l'honneur depuis fort longtemps. Ainsi, la portée socioculturelle du second clivage se résorbe-t-elle, durant cette deuxième période, en une critique « beaucoup plus individuelle que sociale » (Levasseur 1996, p. 372). De sorte que l'analyse de l'actualité, allègrement pratiquée durant plus de quinze ans, va tranquillement céder la place à un examen des différentes conceptions de l'homme ou du monde qui ont eu cours dans l'histoire, ainsi que des divers systèmes de valeurs envisageables. Selon Levasseur, qui a bien thématiqué cette importante transition, on remplace alors l'esprit critique originel par un « esprit ouvert », assorti d'une forme de « neutralité idéologique ». Et, de nature plus académique, cette critique s'exerce dorénavant dans une optique d'objectivité historique plutôt que dans un contexte de normativité culturelle. Évoquant un renversement complet des termes, Levasseur ajoute d'ailleurs (1996, p. 369) : « Les exigences [sont à présent] posées par le monde à la philosophie, alors que dans les années soixante-dix, la philosophie posait ses exigences au monde ».

L'instrument principal de ce nouvel accent sera la logique. Durant la première période, celle des années '70, la finalité politique du dernier cours colorait rétrospectivement l'ensemble du parcours; cette fois, ce sera le cours d'introduction à

²¹ Peu après la réforme, trois manuels paraissent presque simultanément, qui comportent des chapitres présentant ces éthiques particulières : BLACKBURN (1996), MÉTAYER (1997) et PROULX et ROY (1996).

²² La réforme a aussi introduit une façon différente et plus pragmatique de concevoir et d'assurer la prestation des cours, l'approche dite par compétences. Discuter en détail cette autre nouveauté dépasserait le cadre de cette communication, mais signalons tout de même que cet élément de la réforme a également contribué à diviser, à l'époque, les enseignants de la province.

la philosophie, premier de la séquence, qui, recadré sur la logique et l'instrumentation méthodologique afin de faire pièce à trop de laxisme, va orienter l'ensemble du cheminement subséquent. Cette volonté de rigueur va en outre déterminer dans les divers cours un retour aux classiques de la tradition occidentale, avec ses penseurs certifiés ayant fait profession de philosophie, recours qui va déloger l'appel aux auteurs de divers horizons, fréquent durant la première période, tels les essayistes politiques, les économistes, les psychologues humanistes, et ainsi de suite.

La recherche et l'écriture vont évidemment s'en trouver affectées et elles vont négocier un tournant pédagogique marqué, méthodologique d'abord, — voir par exemple les outils proposés par Tremblay (1990, 1991), — mais aussi historique, où les travaux de Pierre Bertrand (1975) et Rodrigue (1980), qui agissent ici à titre de précurseurs, puis de Weinmann (1987), Ruelland (1986, 1989, 2001), Ruelland et de Lagrave (2001) se distinguent une fois encore. On peut voir un signe manifeste de ce tournant pédagogique dans la naissance conjugée de deux organes nouveaux, produits dès l'origine par des professeurs du niveau collégial : 1) *La revue de l'enseignement de la philosophie au Québec* en 1978, devenue en 1981 *Mimesis*, et relayée à partir de 1985 par *Philosopher*, organe de Philosophie au Collège, qui a précédé l'actuelle NAPAC, et 2) *La petite revue de Philosophie*, du Collège Édouard-Montpetit, qui paraît dès 1979, pour devenir en 1990 *Horizons philosophiques*²³. Notons aussi, dans le même sens, l'importance exceptionnelle qu'a prise, au cours des années, l'AQPC, l'Association québécoise de pédagogie collégiale, dont le colloque 2009 ne présentait par exemple rien moins que 105 communications...²⁴

En rendant la formation philosophique plus technique, en la spécialisant davantage tout en l'encadrant plus étroitement, en revenant aux textes classiques et à l'érudition historique qu'ils encouragent, on a pavé la voie à une remarquable floraison d'ouvrages académiques et de manuels. Ce mouvement a débuté au début des années '80 avec le cours d'introduction dorénavant axé en partie sur la logique — plus aisé à formaliser, il s'est évidemment taillé la part du lion²⁵. Dans cette foulée, Désilets et Roy (1984) semblent avoir produit le premier manuel moderne au collégial. Par la

²³ Elle vient d'ailleurs de se saborder pour renaître sous un titre assez inattendu : *Les Cahiers de l'idiotie*.

²⁴ Il faut cependant rappeler que l'AQPC inclut des enseignants de toutes les disciplines du collégial.

suite, il s'est étendu à l'ensemble de la séquence régulière, pour se prolonger en travaux de nature plus épistémologique, illustrés par les recherches de Blackburn (1992), Hébert (1978), Johannisse (1984), Pellerin (1998), Ruelland (1991, 2004) et Vacher (1993, 1998, 1998a)²⁶. De sorte qu'à présent, plusieurs éditeurs sollicitent fortement les professeurs du niveau collégial et y créent une émulation fort bienvenue. Un exemple suffira à donner une idée de l'ampleur impressionnante du phénomène : Le Griffon d'argile, une maison d'édition fondée en 1969, dont le siège social se trouve à Sainte-Foy, a connu, dans les années 1990, un tel regain qu'elle comptait, en 1998, près de cinquante titres de philosophie à son catalogue, tous publiés entre 1988 et 1998, et tous destinés en principe à l'enseignement de l'un ou l'autre des quelques cours réguliers de la séquence ! Il est vrai qu'elle avait l'heur d'entretenir des relations privilégiées avec la Direction générale de l'enseignement collégial, un organisme gouvernemental, mais reste qu'il s'agit d'un exemple parmi de nombreux autres et son cas est loin d'être isolé. Ainsi, une pratique, depuis longtemps établie en Europe, est devenue partie prenante du décor québécois : l'édition commentée de classiques philosophiques. La production de manuels est d'ailleurs devenue une spécificité du collégial. En effet, elle brille par sa rareté à l'université, où elle se limite *grosso modo* à la logique ou à l'épistémologie.

Dans ce domaine, Ranger (1982), qui inaugurerait à l'époque la défunte collection « Balises », et Allard (1984, 1985, 1993), attaché pour sa part au Griffon d'argile, auront fait figure de pionniers, mais depuis, le mouvement s'est généralisé et a fait boule de neige. Pensons par exemple au cas des Éditions CEC (Montréal), qui publient présentement à un rythme rapide des textes classiques, en général présentés et commentés par des professeurs de philosophie du collégial. Rejoignant les nouvelles générations d'enseignants nés avec les collèges, ce tournant historique et méthodologique a suscité toute une pléiade de nouveaux auteurs de manuels, si nombreux qu'on devra se contenter ici d'une simple énumération, d'ailleurs non exhaustive : Anctil, Blouin, Boissinot, Boudrias, Carrier, Clavet, Contant, Cuerrier, Daigle, Désilets et Roy, Després, Doyon, Ducasse, Godon, Guoin, Guertin, Hotton,

²⁵ Cette orientation, il importe de le rappeler, a été favorisée par l'ajout d'une quatrième heure au premier cours, lors de la réforme de la réforme, ce qu'on a appelé l'amendement Garon, heure destinée en principe à l'apprentissage de la méthodologie.

²⁶ Touchant Vacher (1998, 1998a), il faut remarquer que l'extension de la culture scientifique (ou de la vulgarisation scientifique, l'une de ses formes courantes) ne semble guère prisée chez les philosophes universitaires. L'on n'y trouve en tout cas, du moins à ma connaissance, aucun volume qui la pratique nommément.

Jacques, Laberge, Laramée, Larocque et Rowell, Leclerc, Légaré, Marchand, Marsolais, Morazain, Morin, Mosquera, Paquin, Paris, Pelland, Provencher, Provost, Pruvost, Pucella, Saint-Laurent, Samson, Séguin, Talbot, Therrien et Toussaint.

Enfin, dans la même veine, signalons un phénomène non négligeable : la publication d'ouvrages rendue possible par les techniques modernes de traitement de texte et d'édition. Un heureux exemple, parmi d'autres : la petite maison CARPE DIEM, spécialisée dans les textes de l'Antiquité gréco-romaine, dont cinq titres ont jusqu'à maintenant paru²⁷.

Dans un tel contexte, l'attrait du modèle continental, déjà renforcé par des exigences méthodologiques élevées largement inspirées du modèle français, gagne encore en popularité. Surtout que, au même titre que la psychophilosophie et l'approche plus littéraire, l'édition commentée d'auteurs classiques constitue une pratique hexagonale traditionnelle. De sorte qu'on observe, à partir du début de cette seconde période, un phénomène étonnant : alors que la philosophie universitaire se tourne massivement vers la tradition anglo-saxonne, la philosophie collégiale s'arrime plus que jamais à la tradition franco-allemande, à laquelle elle s'alimente plus volontiers.

Ce vaste mouvement nous vaut nombre d'études sur des auteurs européens canoniques tels par exemple Machiavel, La Boétie, Descartes, Rousseau ou Hegel. Pour le moment, les études spécifiques sur des auteurs du XX^e siècle, moins classiques, et de ce fait peut-être pédagogiquement moins rentables, se font attendre (quoique plusieurs ouvrages mettent largement à contribution Freud, Heidegger, Jonas, Sartre, Camus et l'existentialisme en général), mais déjà la recherche pédagogique et méthodologique a largement profité de cet apport important, dont on peut espérer encore de beaux fruits pour l'avenir.

*
* *

²⁷ En voici la liste : Cicéron, *Lélius ou L'amitié* (2002), Sénèque, *La brièveté de la vie* (2004) et *La vie heureuse* (2004), *Le bonheur épicurien*, textes d'Épicure, Lucrèce et Cicéron (2006) et *Socrate en procès*, avec des textes de Platon, Xénophon et Aristophane (2006).

L'aspiration éthique a maintenant relayé la propension politique antérieure. Mais, malgré ce « désengagement social » (Levasseur 1996, p. 419), la dimension axiologique demeure fort active. En effet, alors que la bioéthique et l'éthique des affaires continuent de se développer, que le féminisme et les *gender studies* des collèges anglophones font partie des mœurs, la mise en cause écologique du modèle économique et productiviste a pris une ampleur étonnante. De sorte qu'on peut affirmer que cette coloration pratique constitue l'une des originalités de la philosophie au niveau collégial. Quant à la volonté critique, où l'exigence méthodologique a maintenant supplanté le penchant culturel, elle représente le second de ses axes récurrents. Ainsi, parfois mis à mal par la polarisation politique et le militantisme de sa première époque, le soubassement psychophilosophique qui a marqué depuis l'origine l'enseignement et la recherche est plus présent que jamais.

En somme, si l'on considère

- a) les transformations du domaine public et son nouvel accent éthique,
- b) l'attrition de la critique culturelle généralisée,
- c) le renforcement de la dimension méthodologique ainsi que de la formalisation du discours,
- d) le retour à une tradition plus classique et le recours aux philosophes professionnels et, enfin,
- e) l'extension remarquable de la recherche pédagogique,

on peut parler d'une professionnalisation²⁸ de la discipline axée en dernière analyse sur la méthodologie et l'éthique. Son volet académique devenu plus présent depuis la décennie quatre-vingt, l'enseignement collégial s'est donc, sur ce point précis, rapproché de l'enseignement universitaire²⁹ et la psychophilosophie est entrée résolument dans sa phase postmoderne. Mais étant donné ses caractéristiques institutionnelles, cet enseignement a été et demeurera à notre avis une pratique fondamentalement sociale, fut-ce par l'entremise actuelle de l'éthique, et cette

²⁸ Dans une telle optique, un regard souriant verra dans la floraison des manuels, avec les maigres revenus qu'ils autorisent, une manière indirecte d'obtenir des « honoraires » professionnels. Ce qui constitue une confirmation parmi d'autres que, dans la sphère publique, l'incitatif économique a bel et bien supplanté le militantisme politique.

²⁹ Peut-être serait-il temps que dorénavant, dans un mouvement parallèle et inverse, la philosophie de niveau universitaire se préoccupe davantage de la chose publique ?

tendance durable continuera à façonner à l'avenir la physionomie de l'écriture et de la recherche collégiales.

Existe-t-il donc une pratique et une orientation propres au niveau collégial? et l'activité philosophique qu'on y observe possède-t-elle une spécificité unique? J'espère que, malgré ses limites, cette brève communication aura apporté les éléments suffisants pour trancher définitivement la question. Dorénavant, en effet, une réponse positive à cette interrogation ne devrait plus soulever aucun doute.

Jean-Claude Simard,
Collège de Rimouski

BIBLIOGRAPHIE

- ALLARD, Gérald, 1984. « *Le Prince* » de Machiavel, trad. et présentation, Sainte-Foy : Le Griffon d'argile.
- _____, 1985. « *Discours de la servitude volontaire* » de La Boétie, modernisation, présentation et commentaires, Sainte-Foy : Le Griffon d'argile.
- _____, 1993. *Rousseau sur les sciences et les arts (Premier discours, Préface au Narcisse et Fiction ou Morceau allégorique sur la révélation)*, présentation et commentaires, Sainte-Foy : Le Griffon d'argile.
- BERTRAND, Claude et MORIN, Michel, 1977. *Le contrat d'inversion*, Ville LaSalle : Hurtubise HMH
- _____, 1979. *Le territoire imaginaire de la culture*, Ville LaSalle : Hurtubise HMH.
- BERTRAND, Pierre, 1975. *L'Oubli, révolution ou mort de l'histoire*, Paris : PUF.
- _____, 1985. *L'artiste*, Montréal : l'Hexagone.
- BLACKBURN, Pierre, 1992. *Connaissance et argumentation*, Ottawa : Éd. du Renouveau Pédagogique.
- _____, 1996. *L'éthique : fondements et problématiques contemporaines*, Saint-Laurent : Éd. du Renouveau Pédagogique.
- BROUILLET, Guy, 1979. *La passion de l'égalité*, Montréal : Léméac.
- BURGEVIN, Maurice, 1995. *Approches pour une philosophie éthique et politique*, Sainte-Foy : Le Griffon d'argile.
- CHABOT, Marc, 1981. *Chroniques masculines*, Québec : Les Éditions Pantoute.
- _____, 1987. *Des hommes et de l'intimité*, Montréal : Éd. Saint-Martin.
- _____, 1997. *En finir avec soi : les voix du suicide*, Montréal : VLB.
- CHABOT, Marc et VIDRICAIRE, André (dir.), 1983. *Objets pour la philosophie, I*, Québec : Éd. Pantoute.
- _____, 1985. *Objets pour la philosophie, II*, Montréal : Éd. Saint-Martin.
- CHATELET, François, 1970. *La philosophie des professeurs*, Paris : Grasset.
- DÉSILETS, Jean et ROY, Daniel, 1984. *L'apprentissage du raisonnement : comment distinguer le possible et le certain*, Montréal, HRW (« les Éditions parallèles »).
- DUMONT, Fernand, 1973. *Chantiers*, Montréal : Hurtubise HMH.

- GAGNON, Claude, 1983. *Enquêtes au Proche-Occident. Philosophie de la culture*, Longueuil : Le Préambule.
- _____, 2007. *L'alchimie dans l'Europe naissante*, Les Presses philosophiques.
- _____, 2008. *Nouvelles enquêtes au Proche-Occident*, Les Presses philosophiques.
- GAGNON, Claude et CRISCIANI, Chiara, 1980. *Alchimie et philosophie au Moyen Age : perspectives et problèmes*, Montréal : Les Éditions Univers.
- GERVAIS, Richard, 1990. *Dialectique et totalitarisme*, Ville LaSalle : Hurtubise HMH.
- HÉBERT, Robert, 1978. *Mobiles du discours philosophique. Recherche sur le concept de réflexion*, Montréal : Hurtubise HMH.
- _____, 1989. *L'Amérique française devant l'opinion étrangère, 1756-1790, Anthologie*, Montréal : l'Hexagone.
- _____, 1992. *Le Procès Guibord ou l'interprétation des restes*, Montréal : Triptyque.
- _____, 2003. *L'homme habite aussi les franges*. Montréal : Liber.
- _____, 2004. *Novation – Philosophie artisanale*, 2004. Montréal : Liber.
- JALBERT, Guy, 1971. *Problématique de l'humanisme contemporain*, Paris-Tournai : DDB/Montréal : Bellarmin (« Hier-Aujourd'hui », 6).
- JOANNIS, David Guy, 1996. *Sartre et le problème de la connaissance*, Sainte-Foy : P.U.L.
- JOHANNISSE, Yvon, 1984. *Vers une subjectivité constructive*, Montréal : l'Hexagone.
- KLIBANSKY, Raymond et BOULAD-AYOUB, Josiane, 1998. *La pensée philosophique d'expression française au Canada*, P.U.L. (« Zêtêsis »).
- LECLERC, Bruno, 1983. *L'enseignement de la philosophie au collège. Au présent de la question*, Mémoire de maîtrise, UQAR (Sciences de l'Éducation).
- LEVASSEUR, Louis, 1996. *Savoirs traditionnels, savoirs modernes et enseignement philosophique de niveau collégial dans la modernité québécoise*, Thèse de doctorat (Sociologie), Univ. de Montréal.
- MARTEL, Donald, 1984. *L'anthropologie d'Althusser*, Ottawa : Éd. de l'Université d'Ottawa.
- _____, 1989. *Conscience et engagement*, Montréal : McGraw-Hill.
- MÉLANÇON, Marcel, 1978. *Albert Camus. Analyse de sa pensée*, Montréal : Société de belles-lettres Guy Maheux (« Le Chariot »).
- MÉTAYER, Michel, 1997. *La philosophie éthique : enjeux et débats actuels*, Saint-Laurent : Éd. du Renouveau Pédagogique.
- MORIN, Michel, 1982. *L'Amérique du Nord et la culture. Le territoire imaginaire de la culture*, T. II, Ville LaSalle : Hurtubise HMH.
- _____, 1997. *Mort et résurrection de la loi morale*, Montréal : Hurtubise HMH.
- _____, 2004. *L'identité fuyante*, Les Herbes rouges.
- _____, 2007. *Le murmure signifiant*, Les Herbes rouges.
- PELLERIN, René, 1983. *Théories et pratiques de la désaliénation*, Montréal : l'Hexagone.
- _____, 1998. *Analyse critique du concept de nature*, Sainte-Foy : Le Griffon d'argile.
- PESTIEAU, Joseph, 1973. *Essai contre le défaitisme politique*, Montréal : P.U.M.
- _____, 1983. *L'espoir incertain. Essai sur le pouvoir*, Montréal : Hurtubise HMH.
- PROULX, Carole et ROY, Yves, 1996. *Introduction à l'éthique : fondements et applications*, Montréal : Chenelière/Toronto : McGraw-Hill.
- RANGER, Philippe, 1982. « *Le Prince* » et autres écrits politiques de Machiavel, trad., présentation et notes, Montréal : l'Hexagone-Minerve (« Balises »).
- ROCQUE, André, RUELLAND, Jacques et BOUCHARD, Guy, 1988. *Orwell et « 1984 » : trois approches*, Montréal : Bellarmin.
- RODRIGUE, Réal, 1980. *Défaire l'histoire*, Longueuil : Le Préambule.
- ROY, Yves, 1988. *Autorité politique et liberté*, Montréal : VLB.
- RUELLAND, Jacques, 1986. Éd. de Pierre du Calvet, *Appel à la justice de l'État* (extraits), Ste-Foy : Le Griffon d'argile.

- _____, 1989. *Valentin Jautard (1736-1787), premier journaliste de langue française au Canada*, Ste-Foy : Le Griffon d'argile (« Fleury-Mesplet »).
- _____, 1991. *De l'épistémologie à la politique – La philosophie de l'histoire de Karl R. Popper*, Paris : PUF (« Philosophie d'aujourd'hui »).
- _____, 2004. *L'empire des gènes. Histoire de la sociobiologie*, ENS Éditions (« La croisée des chemins »).
- RUELLAND, Jacques, en coll. avec Jean-Paul de Lagrave, 2001. *L'imprimeur des libertés : Fleury Mesplet (1734-1794)*, Montréal : Point de fuite.
- TREMBLAY, Robert, 1990. *Savoir-faire. Précis de méthodologie pratique pour le collègue et l'université*, Montréal : McGraw-Hill.
- _____, 1990a. *Vers une écologie humaine*, Montréal : McGraw-Hill.
- _____, 1991. *L'écritoire : outils pour la lecture et la rédaction des textes raisonnés*, Montréal : McGraw-Hill.
- VACHER, Laurent-Michel, 1975. *Pamphlet sur la situation des arts au Québec*, Montréal : L'Aurore.
- _____, 1984. *Pour un matérialisme vulgaire*, Montréal : Les Herbes rouges.
- _____, 1991. *Un Canabec libre : l'illusion souverainiste*, Montréal : Liber.
- _____, 1993. *Entretiens avec Mario Bunge – Une philosophie pour l'âge de la science*, Montréal, Liber.
- _____, 1996. *Dialogues en ruines*, Montréal : Liber.
- _____, 1998. *La passion du réel – La philosophie devant les sciences*, Montréal : Liber.
- _____, 1998a. *La science par ceux qui la font – Dix entretiens sur les connaissances actuelles*, Montréal : Liber.
- _____, 2004. *Le crépuscule d'une idole – Nietzsche et la pensée fasciste*, Montréal : Liber.
- WEINMANN, Heinz, 1987. *Du Canada au Québec : généalogie d'une histoire*, Montréal : l'Hexagone.
- _____, 1990. *Cinéma de l'imaginaire québécois : de « La petite Aurore » à « Jésus de Montréal »*, Montréal : l'Hexagone.