

# **Philosopher au collège**

## **Philosophie et rationalité Enquête sur la perception des étudiants**

**Par**

**Diane Gendron  
Martin Provencher**

**Rapport de recherche  
produit dans le cadre du  
Regroupement des collèges  
PERFORMA**

**Collège de Rosemont  
Janvier 2003**

**Le Regroupement des collèges PERFORMA a subventionné la production de cet ouvrage. Nous le remercions de son soutien.**

On peut consulter la liste des ouvrages subventionnés par le **Regroupement des collèges PERFORMA** aux adresses Internet suivantes :

<http://educ.usherb.ca/performa>

<http://www.salledesprofs.com>

Les personnes membres du Regroupement des collèges PERFORMA peuvent obtenir des exemplaires gratuits de cet ouvrage ainsi que tous les ouvrages subventionnés par ce Regroupement en s'adressant au répondant local PERFORMA de leur collège.

On peut emprunter un exemplaire des ouvrages subventionnés par le Regroupement des collèges PERFORMA à la bibliothèque de chacun des collèges membre de ce Regroupement ainsi qu'au Centre de documentation collégiale [Téléphone : 514-364-3320, poste 241; site Web : <http://www.cdc.qc.ca>]

Les personnes non membres du *Regroupement des collèges PERFORMA* peuvent acheter des exemplaires à l'endroit suivant :

Collège de Rosemont  
6400, 16<sup>e</sup> Avenue, Montréal (Québec), H1X 2S9  
Téléphone : (514) 376-1620  
Télécopieur : (514) 376-1440  
Courriel : [comm@crosemont.qc.ca](mailto:comm@crosemont.qc.ca)

Publication sous la responsabilité du Collège de Rosemont. Le collège tient toutefois à préciser que les propos tenus dans ce document n'engagent que leurs auteurs.

Dépôt légal premier trimestre 2003

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

ISBN : 2-920909-90-8

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source.

## Table des matières

	page
<b>Remerciements</b> .....	IV
<b>Liste des figures</b> .....	V
<b>Liste des tableaux</b> .....	VIII
<b>Introduction</b>	
1. Éducation et politique .....	1
2. Des finalités de l'éducation .....	2
3. Évaluation de l'enseignement de la philosophie .....	4
4. Contexte et hypothèses .....	5
<b>La démocratisation de l'enseignement philosophique</b>	
1. L'intérêt pour les études en philosophie, perspective historique .....	11
2. Les limites de la pédagogie classique .....	16
3. La modernité, l'école et la démocratie : le problème de l'autorité .....	19
4. Égalité de traitement et évaluation .....	29
5. Apprentissage et objectivité des savoirs .....	32
6. Réinventer les figures de la médiation .....	35
<b>L'enquête</b>	
1. L'échantillon .....	41
2. Remarques méthodologiques .....	43
3. Interprétation des résultats .....	45
3.1. Attentes des étudiants face à leurs études .....	45
3.1.1. Attentes générales .....	45
3.1.2. Attentes face au cours .....	47
3.2. Attentes face aux professeurs .....	52
3.3. Perception de l'utilité des études .....	56
3.3.1. Utilité de la formation générale .....	56
3.3.2. Utilité de la philosophie .....	58
3.4. Intérêt pour les études .....	66
3.5. Perception du degré de préparation aux études collégiales.....	72
3.6. Perception du degré de difficulté des cours .....	74
3.7. Perception de la réussite .....	80
3.8. Perception et utilisation des TIC .....	88
<b>Conclusion</b> .....	95
<b>Appendice A : Le questionnaire</b> .....	99
<b>Appendice B : Compilation des données de l'enquête</b> .....	107
<b>Bibliographie</b> .....	123

## Remerciements

Nous tenons à remercier le Regroupement des collèges Performa et le collège de Rosemont pour l'apport financier qu'ils nous ont accordé et sans lequel cette recherche n'aurait pas pu être réalisée. En particulier, nous voulons souligner le soutien actif de M. Marc Leclerc, responsable de projets pour la Délégation collégiale, Mme. Monique Laurin, M. Marcel Vigneault et Mme Danièle Pelletier, respectivement directrice des études, directeur adjoint et conseillère pédagogique du collège de Rosemont.

Notre enquête s'est effectuée auprès des étudiants des collèges de Maisonneuve, de Rosemont, de St-Hyacinthe et du Vieux-Montréal. Nous désirons ici remercier les professeurs de philosophie de chacun de ces collèges pour leur collaboration, sans laquelle notre cueillette de données n'aurait pas été possible. Afin de préserver la confidentialité des données, nous ne pouvons malheureusement mentionner ici le nom de chacune de ces personnes.

Toute notre gratitude revient à M. Gaston Gour, professeur de philosophie au collège de Maisonneuve, pour sa contribution très généreuse à la préparation de l'enquête et à la programmation de la base de données qui nous a permis de traiter les résultats. Nous souhaitons également témoigner notre reconnaissance à tous les professeurs qui ont accepté de lire les versions préliminaires de ce rapport et qui nous ont fait profiter de leurs commentaires éclairants.

Diane Gendron  
Martin Provencher

## Liste des figures

Figure	Page
1 Échantillon .....	42
2 «Quelle est votre principale motivation dans vos études?» (Q.8) .....	46
3 Comparaison des réponses aux questions 53 et 54. ....	46
4 Attentes avant le premier cours de philosophie (Q.16) .....	47
5 Nombre d'heures d'étude (Q.32) de ceux qui s'attendaient à ce que leur cours soit «plate» et de ceux qui s'attendaient à ce que leur cours soit «intéressant» (Q.16).....	50
6 «Lequel des énoncés suivants correspond <b>le mieux</b> à vos attentes face au cours de philosophie que vous suivez actuellement :» (Q.17) .....	51
7 Réponse à Q.17 des 161 étudiants qui s'attendaient à ce que leur cours soit «plate». ....	51
8 «La qualité la plus importante pour être un excellent professeur est :» (Q. 21)..	53
9 «L'élément le plus important pour qu'un cours soit intéressant est :» (Q. 20)...	55
10 «Sur l'échelle qui suit, où situez-vous l'ensemble des professeurs que vous avez eus ici-même au cégep.» (Q. 18) .....	56
11 Comparaison de l'utilité perçue des disciplines de la formation générale. (Q.57 à Q.60) .....	57
12 «De façon générale, les cours de littérature sont très utiles.» (Q. 57) .....	57
13 «De façon générale, les cours de philosophie sont très utiles» (Q.60) .....	58
14 Comparaison de l'utilité moyenne des cours de philosophie en général (Q.60), pour le travail (Q.50), pour le développement scolaire (Q.51), pour le développement personnel (Q.52), ainsi que de l'utilité de la discussion rationnelle pour la vie personnelle (Q.55) et pour la vie professionnelle (Q.56). ....	59
15 Utilité pour la vie professionnelle des cours de philosophie (Q.50) et de l'habileté à discuter d'une question d'une manière rationnelle (Q.56) .....	60
16 Utilité pour la vie personnelle des cours de philosophie (Q.52) et de l'habileté à discuter d'une question d'une manière rationnelle (Q.55) .....	61
17 «Les cours de philosophie que j'aurai suivis au cégep me seront très utiles dans mon travail.» (Q.50) .....	62
18 «Les cours de philosophie que j'aurai suivis au cégep me seront très utiles dans mon travail.» (Q.50) .....	62
19 Les cours de philosophie que j'aurai suivis au cégep seront très utiles à mon développement scolaire.(Q. 51) .....	63

20	«Les cours de philosophie que j'aurai suivis au cégep me seront très utiles en tant que personne.» (Q.52) .....	64
21	Discuter d'une question d'une manière rationnelle est une habileté qui pourra m'être utile dans ma vie personnelle.» (Q. 55) .....	64
22	Mise en relation des questions 48 et 52. ....	65
23	Utilité pour la vie personnelle et pour la vie professionnelle des cours de philosophie et de l'habileté à discuter d'une question d'une manière rationnelle. ....	66
24	Comparaison de l'intérêt pour les disciplines de la formation générale. (Q.22 à Q.25) .....	67
25	Comparaison de l'intérêt pour les disciplines de la formation générale. (Q.22 à Q.25) .....	68
26	«Indépendamment du professeur et du déroulement du cours, je trouve la philosophie très intéressante en elle-même.» (Q.46) .....	69
27	«En vous référant à tous les cours que vous avez suivis jusqu'à présent au cégep, où situez-vous la philosophie?» (Q.22) .....	69
28	«Parmi les thèmes suivants, lequel serait le plus intéressant pour un cours de philosophie :» (Q.19) .....	71
29	«Mes études au niveau secondaire m'ont appris à lire activement un texte.» (Q.40) .....	72
30	«Indépendamment du professeur et du déroulement du cours, je trouve la philosophie très difficile en elle-même.» (Q. 47) .....	74
31	«Indépendamment du professeur et du déroulement du cours, je trouve la philosophie très difficile en elle-même.» (Q. 47) .....	75
32	«En moyenne, combien d'heures d'étude par semaine consacrez-vous à votre cours de philosophie en dehors des périodes de cours?» (Q.32) .....	76
33	Réponse à la question 61-62 de ceux qui trouvent la philosophie difficile, c'est-à-dire ceux qui ont répondu A ou B à la question 47. ....	76
34	Mise en relation des questions 46 et 47. ....	77
35	«Où situez-vous la quantité de travail qui vous a été demandée dans vos cours de philosophie (Q.29) / de littérature (Q.30) / d'anglais (Q.31)?» .....	78
36	Mise en relation du nombre d'heures moyen d'étude par semaine (Q. 32) en fonction de la perception de la difficulté du cours de philosophie (Q. 47) .....	79
37	Mise en relation du nombre d'heures d'étude par semaine (Q. 32) en fonction de la perception de la difficulté du cours de philosophie (Q. 47) .....	80
38	Mise en relation des questions 9 à 12. ....	81
39	«Indiquez la moyenne générale que vous pensez obtenir dans votre cours de philosophie.» (Q.27) .....	82
40	«Sur l'échelle suivante, indiquez la moyenne générale de toutes vos matières que vous pensez obtenir pour cette session» (Q.28) .....	83

	sez obtenir pour cette session» (Q.28) .....	
41	Mise en relation de Q.47 et Q.27. ....	84
42	Mise en relation de la note attendue (Q27) et de la réponse à Q.48 . ....	84
43	Réponses à Q.33 en fonction du nombre d'heures consacrées à un travail rémunéré. .....	86
44	Mise en relation de la note attendue (Q.27) et du nombre d'heures consacrées à un emploi rémunéré (Q.14). ....	87
45	Comparaison entre les doubleurs et les non-doubleurs quant à l'intérêt (Q.46), aux heures d'étude (Q.32) et au travail rémunéré (Q.14). ....	88
46	La principale source d'information, selon le sexe. (Q.15) .....	89
47	La principale source d'information, selon le programme (Q.15). ....	89
48	«Je crois que la qualité des informations que je peux trouver sur Internet est aussi fiable que celles des dictionnaires ou des encyclopédies.» (Q.39) .....	90
49	Mise en relation de Q. 39 et Q. 34. ....	91
50	Mise en relation de Q.38 et Q.34, 35, 36 et 37. ....	92
51	«L'utilisation des TIC dans le cadre d'un cours de philosophie aurait un impact positif sur mon intérêt et ma motivation.» (Q.38) .....	92

## Liste des tableaux

Tableau	Page
1 Répartition de l'échantillon .....	41
2 Mise en relation de Q.16 et Q.8 .....	49
3 Note attendue pour le cours de philosophie (Q.27) des 114 étudiants qui s'attendaient à ce que leur cours soit «plate» (Q.16-C) et dont la principale motivation est l'employabilité (Q.8-A). .....	49
4 Taux de réussite des garçons et des filles dans le cours 340-103, pour les cohortes d'automne 1998 à 2001. ....	82
5 Nombre d'heures consacrées à un travail rémunéré. (Q.14) .....	85

# Introduction

## 1. Éducation et politique

La tâche de l'enseignant dans une société démocratique est de mettre en œuvre les finalités du système d'éducation qui ont fait l'objet d'un choix de société. Or, depuis une dizaine d'années au Québec et ailleurs en Occident, l'évolution économique, sociale et politique du monde a contribué à la remise en cause non seulement des consensus sociaux en matière d'éducation, mais de la légitimité même de l'intervention de l'État<sup>1</sup> dans ce domaine. Pour expliquer ce phénomène, on peut invoquer plusieurs facteurs.

D'abord, la mondialisation économique a popularisé un discours qui tend à faire de la logique du marché la seule forme de régulation publique acceptable. Selon cette tendance idéologique, le marché serait plus efficace que l'État pour répondre aux différents besoins de la population et lui offrir les services appropriés. Dans le même temps, la souveraineté des États a été considérablement érodée par les différents accords commerciaux internationaux. Cela a eu pour effet d'engendrer un déficit démocratique dans les États concernés par ces accords, puisque plusieurs décisions économiques et politiques sont maintenant prises par des instances qui, comme l'OMC, n'ont pas de comptes à rendre aux populations. Des domaines comme la santé et l'éducation, encore considérés comme des monopoles d'État, ont ainsi pu faire l'objet d'intenses négociations pour qu'on les soumette au jeu de la libre concurrence. L'Internet et le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication ont également contribué au relâchement de la mainmise de l'État sur l'éducation dans la mesure où ils ont rendu l'offre de services éducatifs indépendante d'un territoire donné.

Minée de l'extérieur par l'évolution de l'économie, de la politique et de la technologie, l'intervention de l'État est aussi menacée de l'intérieur par la désaffection des citoyens envers la chose publique, l'augmentation des disparités économiques et socia-

---

<sup>1</sup> À propos de l'État : À travers l'histoire des idées politiques, le concept d'État a fait l'objet de très nombreuses acceptions et de non moins nombreux commentaires. De l'État reconnu comme principe souverain pour organiser l'existence sociale à l'État-nation, de l'État-gérant à l'État-parti en passant par l'État-savant, l'État constitue un enjeu, à la fois théorique et politique et ce, depuis la naissance de l'histoire. Pour les besoins du présent rapport, nous retiendrons le sens le plus général du concept d'État, à savoir l'autorité souveraine exerçant le gouvernement des choses et des personnes sur un territoire donné. Cf. Châtelet, Duhamel et Pisier-Kouchner, *Histoire des idées politiques*, Paris, P.U.F., 1982.

les entre les riches et les pauvres et l'hétérogénéité culturelle de plus en plus grande de la population. Ces différents phénomènes alimentent un puissant mouvement d'atomisation de la société qui pourrait finir par limiter sérieusement la capacité d'intervention de l'État dans le domaine de l'éducation.

## 2. Des finalités de l'éducation

Dans ces conditions, la tentation est grande de céder aux sirènes du secteur privé et de revoir les finalités du système d'éducation exclusivement en fonction de la demande du marché. La compétition internationale, surtout dans le domaine des hautes technologies, est en effet la principale responsable d'une forte augmentation de la demande de services éducatifs. Comme le savoir acquiert ainsi une importance sans précédent en tant que facteur de production, il semble tout à fait naturel d'aligner l'éducation sur les besoins de la «nouvelle» économie. Le risque n'est pas mince alors de voir la tâche de l'enseignant se réduire à la transmission de savoirs utiles et cette transmission, être ramenée à sa plus simple expression, l'enseignement en ligne.

Pour contrer cette possibilité, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a senti le besoin récemment de réaffirmer le rôle de l'État dans le domaine de l'éducation.<sup>2</sup> Il rappelait que les cinq finalités qui orientent le système d'éducation au Québec, en l'occurrence l'accessibilité, l'égalité et l'équité, l'intégralité et la réussite, faisaient toujours l'objet d'un large consensus social. Il soulignait cependant qu'en raison de l'évolution de la société, la visée de démocratisation qui présidait au choix de ces finalités prenait maintenant un singulier relief et signalait, en conséquence, les améliorations souhaitables. Si l'accessibilité géographique, économique et culturelle des services éducatifs est reconnue comme un droit depuis le rapport Parent, elle est plus que jamais dans l'intérêt des individus et des collectivités dans un monde où l'ignorance est source d'exclusion. Constatant des lacunes à cet égard, le Conseil recommandait d'« intensifier les efforts pour favoriser l'accès des personnes des milieux défavorisés et d'insister pour que l'accès aux études se traduise par l'accès à la diplomation.»<sup>3</sup> De même, en matière d'égalité et d'équité, il soulignait la nécessité d'égaliser les circonstances de départ des individus et d'adapter les pratiques pédagogiques à la condition socio-économique des élèves. Il faisait ainsi écho à ceux qui croient encore que «l'éducation est le principal facteur de réduction des inégalités et de participation à la

---

<sup>2</sup> Conseil supérieur de l'éducation (CSE), *La Gouverne de l'éducation, logique marchande ou processus politique?*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2000-2001, Québec, 2001.

<sup>3</sup> CSE, *Op. cit.*, p.48.

richesse avec le travail et les politiques sociales».<sup>4</sup> En ce qui concerne l'intégralité de la formation, le Conseil rappelait que la Commission des États généraux sur l'éducation avait renouvelé la conception humaniste de l'éducation du rapport Parent en assignant à l'école la triple mission d'instruire, de socialiser et de qualifier. Il était donc clair que l'éducation n'avait pas pour unique but de former des travailleurs, mais qu'elle devait viser également à former des citoyens et des personnes. Enfin, les dysfonctionnements persistants du système d'éducation tels que le décrochage scolaire, les difficultés scolaires des garçons, l'allongement de la durée des études collégiales et le phénomène de l'abandon montraient selon le Conseil que toutes ces finalités ne pouvaient se réaliser sans être subordonnées à la réussite des élèves. Il importait donc «de prendre les moyens pour que chacun réussisse son parcours scolaire».<sup>5</sup> Le Conseil concluait sa réflexion en affirmant que l'éducation «ne saurait être conçue à la lumière de finalités étroites ou utilitaires» et qu'elle était toujours considérée au Québec comme un bien public.<sup>6</sup>

La mise en œuvre de ces finalités requiert certainement de la part des enseignants du réseau collégial une volonté de contribuer à démocratiser l'éducation. Or, une telle volonté ne va pas de soi. D'une part, parce que le discours susceptible de justifier et de promouvoir de telles finalités s'inscrit manifestement dans le cadre de la logique instrumentale qu'il dénonce. Égaliser les circonstances de départ des individus et faire en sorte que tous puissent réussir, c'est toujours en effet se situer dans l'ordre des moyens.<sup>7</sup> La lutte à l'exclusion serait sans doute mieux servie par un discours axé sur l'étendue des libertés des individus et leurs capacités. D'autre part, on peut penser aussi qu'une véritable démocratisation de l'enseignement ne peut parvenir à ses fins qu'à condition qu'on réforme également en profondeur les institutions de la société dans un sens démocratique. Au lieu de s'exercer pendant la formation, l'effet handicapant des circonstances arbitraires comme la richesse et les acquis sociaux et culturels jouera plutôt lors de la sélection des candidats pour les postes à combler. La progression sociale des couches de la population économiquement défavorisées risque alors de se trouver sérieusement compromise.<sup>8</sup> On pourrait donc apporter des améliorations à la visée de démocratisation qui préside à notre système d'éducation. Entre temps, il incombe toujours aux enseignants la tâche de mettre en œuvre des pratiques pédago-

---

<sup>4</sup> CSE, *La Gouverne de l'éducation, logique marchande ou processus politique?*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2000-2001, Québec, 2001, p.49.

<sup>5</sup> CSE, *Op. cit.*, p.51.

<sup>6</sup> CSE, *Op. cit.*, p.52.

<sup>7</sup> Cette faiblesse est manifeste chez des théoriciens de l'égalité des chances comme Rawls et Dworkin. Cf. Sen, A., *Repenser l'inégalité*, Paris, Seuil, Coll. « L'histoire immédiate », 2000, chap.1 et 2, p. 31-64

<sup>8</sup> Cf. Harouel, J.-L., *Culture et contre-cultures*, Paris, P.U.F., Coll. « Quadrige », 2000, p.133-134.

giques qui permettent d'atteindre cet objectif. Or, en ce qui concerne l'enseignement de la philosophie, il semble que la démocratisation de la réussite fasse problème, particulièrement dans le premier cours.

### 3. Évaluation de l'enseignement de la philosophie

Dans son rapport synthèse qui portait sur l'évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) recensait les principales difficultés rencontrées dans le premier cours de philosophie en fonction des intentions éducatives et du respect des devis, des méthodes pédagogiques et de l'évaluation des apprentissages, et de la réussite des cours. La Commission annonçait d'emblée que «le principal défi qu'auront à relever les enseignants de philosophie au cours des prochaines années est d'accroître l'intérêt des élèves pour leur discipline».<sup>9</sup> Cette prédiction s'appuyait sur le constat que plusieurs élèves éprouvaient des problèmes de motivation à l'égard du contenu du premier cours de philosophie. Ceux-ci seraient dus au caractère abstrait de la matière et à l'importance accordée aux éléments formels de la logique et de l'argumentation. Ce choix ne tiendrait pas suffisamment compte de la formation antérieure des élèves et, notamment, de leur difficulté à maîtriser l'écrit. À preuve : «À peine 60% des élèves de l'échantillon étudié par la Commission ont répondu avoir apprécié leurs cours de philosophie».<sup>10</sup> Pour combler ces carences du contenu, la Commission recommandait au ministre de l'Éducation de modifier le devis du premier cours de philosophie afin d'y introduire un thème susceptible de motiver davantage les élèves et suggérait ceux de la citoyenneté ou de la démocratie.

En ce qui a trait aux méthodes pédagogiques et à l'évaluation des apprentissages, les commissaires constataient d'abord que les stratégies pédagogiques employées dans ce cours ne s'inspiraient pas de l'esprit du Renouveau. Alors que la réforme de 1993 misait sur l'approche par compétences, c'est-à-dire sur une pédagogie centrée sur l'élève, l'enseignement donné dans les cours de philosophie se faisait principalement sous forme magistrale, ce qui ne contribuait pas à favoriser la motivation des élèves. En effet, «les sondages d'opinions réalisés par les collègues ont révélé à quel point les élèves parviennent difficilement à s'intéresser au cours de philosophie».<sup>11</sup> Les expé-

---

<sup>9</sup> Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de la formation générale dans les programmes d'études*, rapport synthèse, Québec, 2001, p.2.

<sup>10</sup> CEEC, *Op. cit.*, p.28.

<sup>11</sup> CEEC, *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de la formation générale dans les programmes d'études*, rapport de synthèse, Québec, 2001, p. 29.

riences qui cherchaient à promouvoir la participation des élèves, menées dans plusieurs collèges, semblaient toutefois prometteuses. La Commission en concluait donc que «l'intérêt pour la philosophie passe par un plus grand souci pour l'animation».<sup>12</sup> Les instruments d'évaluation, quant à eux, lui semblaient adéquats. La Commission observait cependant que telle n'était pas la perception des étudiants : «Comparativement aux autres disciplines, c'est en philosophie que l'on trouve toujours le plus grand nombre d'élèves qui considèrent que les critères de correction ne sont pas suffisamment clairs et ne sont pas précisés à l'avance».<sup>13</sup> Les moyens proposés pour combler ce décalage étaient la clarification des évaluations dans les plans de cours à l'aune des objectifs et des standards à atteindre et la concertation interdépartementale. Reconnaisant que l'enseignement de la philosophie présentait tout de même un défi particulier, la Commission recommandait aux collèges d'encourager la recherche dans le domaine pédagogique et de «mettre sur pieds des activités de perfectionnement didactique à l'intention des enseignants de philosophie».<sup>14</sup>

Enfin, la Commission constatait qu'un élève sur cinq échouait toujours le premier cours de philosophie en dépit d'une augmentation des taux de réussite de l'automne 95 à l'automne 98. Elle remarquait cependant que la réussite du premier cours de français avait un plus grand impact sur le cheminement scolaire des étudiants en provenance du secondaire que celle du premier cours de philosophie.<sup>15</sup> C'est pourquoi elle recommandait qu'on considère «parmi les mesures visant à augmenter la persévérance et la diplomation des élèves dont la moyenne au secondaire est faible, le report du premier cours de philosophie après avoir suivi le premier cours de langue d'enseignement et littérature».<sup>16</sup>

#### 4. Contexte et hypothèses

Le Comité des enseignants et enseignantes de philosophie (CEEP) se donnait pour mandat en mai 2001 de développer une réflexion sur les stratégies d'enseignement dans le premier cours de philosophie. Cette décision faisait suite au rejet de la recommandations de la Commission d'évaluation de l'enseignement collé-

---

<sup>12</sup> CEEC, *Op. cit.*, p.30.

<sup>13</sup> IBIDEM.

<sup>14</sup> CEEC, *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de la formation générale dans les programmes d'études*, rapport de synthèse, Québec, p. 31.

<sup>15</sup> CEEC, *Op. cit.*, p. 64.

<sup>16</sup> CEEC, *Op. cit.*, p. 67.

gial, à l'effet de modifier le devis du premier cours de philosophie pour y introduire une thématique plus signifiante pour les élèves. Le CEEP suggérait plutôt de favoriser «toute recherche portant sur l'ensemble 1, particulièrement si elle peut contribuer à faire un diagnostic plus fin des tiraillements auxquels donne lieu le premier cours de philosophie.»<sup>17</sup> C'est dans la foulée de cette proposition que s'inscrit notre recherche. Notre hypothèse de départ était que le discours des principaux acteurs du milieu de l'éducation sur les difficultés particulières qui seraient liées au premier cours de philosophie depuis le Renouveau de l'enseignement collégial s'était quelque peu éloigné des perceptions des étudiants et, aussi paradoxal que cela puisse paraître, de la perception sociale et politique de la philosophie dans la société.

Lorsqu'on examine l'état des difficultés dans le premier cours de philosophie, on ne peut manquer d'être étonné par la constance avec laquelle se maintient la perception négative de ce cours dans les discours officiels. Le CSE, la CEEC, le CEEP et plusieurs enseignants considèrent apparemment comme allant de soi que la philosophie n'intéresse pas les étudiants. Ce présupposé paraît cependant à la réflexion très peu en phase avec l'évolution des sociétés occidentales, car les années 90 ont été marquées par une forte demande, à la fois politique et sociale, de philosophie. À l'heure où l'on proclame la fin de l'Histoire et la fin de l'homme<sup>18</sup>, les régimes démocratiques socialisent en effet des individus qui ne se soucient plus de leurs rapports avec leurs semblables parce qu'ils tiennent ces rapports pour acquis. Dans la mesure où le lien social leur apparaît comme la résultante arbitraire de l'agrégation des multiples actions individuelles, ils abandonnent volontiers la production et la constitution de ce lien à ce qu'ils considèrent comme une sagesse immanente aux aléas du marché. Un tel comportement a donné naissance à «une mentalité de consommation» axée sur l'intérêt personnel et le «règne du chacun pour soi» qui s'est avérée particulièrement néfaste pour les valeurs de coopération sociale.<sup>19</sup> C'est ce qui explique les sollicitations répétées de différentes instances gouvernementales pour que les philosophes contribuent par leur enseignement à repenser la nature du lien social et adaptent la formation du citoyen aux conditions de la société actuelle. Au même moment, le désarroi qui accompagne la recomposition des formes de socialisation amène la population à se tourner vers la philosophie pour l'aider à s'orienter pratiquement dans le monde. Le succès commercial obtenu par des livres comme *Le Monde de Sophie* de Gaarder, le *Petit traité des gran-*

---

<sup>17</sup> Texte de la convocation du 5 octobre 2001 de philosophie à la journée d'étude du 16 novembre 2001 organisée par le CEEP, p.1.

<sup>18</sup> Ces deux thèses ont été respectivement formulées en 1989 et 2002 par M. F. Fukuyama. Cf. « La Fin de l'histoire et le dernier homme », Paris, Flammarion, 1992; « La Fin de l'homme », Paris, La Table Ronde, 2002.

<sup>19</sup> Charbonneau, J. P., « Participer à la formation des citoyens du troisième millénaire : une grande mission d'éducation à la vie démocratique pour l'Assemblée nationale du Québec », in *Éduquer à la citoyenneté : agir pour la démocratie*, Actes du colloque du 10 novembre 2000, p.41.

*des vertus* de Comte-Sponville et des ouvrages similaires témoigne assez de ce phénomène inédit. De même, le fait que des magazines hebdomadaires français comme *Le Point*, *Le Nouvel observateur* ou *Marianne* consacrent régulièrement leur «une» à des philosophes ou à la philosophie montrent qu'il ne s'agit pas d'un simple engouement passager. Rien ne nous interdit de croire que nos élèves ne sont pas indifférents à ces tendances de la société dans laquelle ils vivent. Or, jusqu'à maintenant, ces deux phénomènes ont trouvé très peu d'écho dans le discours des acteurs du monde de l'éducation sur le premier cours de philosophie. On pourrait penser que c'est parce que ce discours circule en vase clos. Mais ceux qui l'élaborent prétendent pourtant refléter les perceptions des étudiants. Serait-il possible que l'un n'exclut pas nécessairement l'autre?

Si l'on retrace schématiquement l'histoire des tiraillements dont le premier cours de philosophie a fait l'objet depuis le Renouveau, on s'aperçoit que c'est surtout en fonction de la réussite des élèves et de la cohérence des programmes d'études qu'il a été critiqué. Et à chaque fois, pour justifier les critiques avancées, on a voulu les faire reposer sur les perceptions des étudiants comme si ces perceptions pouvaient suffire à fonder la pertinence des objectifs promus par la réforme. On peut s'en convaincre en examinant trois moments de cette histoire récente.

Dans un avis de 1995, le Conseil supérieur de l'éducation explorait d'abord «les aspects institutionnels et sociaux de la réussite» au collégial en choisissant d'accorder une place prépondérante aux perceptions des étudiants et étudiantes.<sup>20</sup> Au terme d'une enquête menée à l'automne 1994 auprès de 175 étudiants et étudiantes de 23 collèges, il constatait que la conception de la réussite de ces derniers dépassait largement le cadre scolaire et qu'elle était plutôt «éclatée».<sup>21</sup> Il concluait alors à la nécessité de redéfinir la normalité scolaire en fonction de cette nouvelle donne. Cela l'amenait à proposer qu'on revoit les pratiques scolaires à l'aune «de leur capacité à donner sens aux projets de formation des élèves» et des mesures de soutien susceptibles de favoriser l'émergence de l'autonomie des élèves dans l'environnement scolaire.<sup>22</sup> S'appuyant toujours sur le point de vue des étudiants, le Conseil dégageait ensuite «cinq grands enseignements représentant autant de conditions prépondérantes de réussite».<sup>23</sup> C'est par rapport à l'une d'entre elles, en l'occurrence, l'intégration des apprentissages, qu'il se faisait l'écho des réserves des étudiants envers leurs cours de philosophie. Après avoir obser-

---

<sup>20</sup> CSE, *Des Conditions de la réussite au collégial. Réflexion à partir de points vue étudiants*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1995, p. 1-2.

<sup>21</sup> CSE, *Op. cit.*, p. 32.

<sup>22</sup> CSE, *Des Conditions de la réussite au collégial. Réflexion à partir de points vue étudiants*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1995, p.3 et p. 35-39.

<sup>23</sup> CSE, *Op. cit.*, p.41.

vé que les étudiants manifestaient plus d'intérêt pour leurs cours de concentration que pour ceux de la formation générale, le Conseil remarquait que «de toutes les disciplines concernées par la formation générale, la philosophie est celle dont les contenus et les approches prêtent le plus à controverse.»<sup>24</sup> Il jugeait par ailleurs que l'approche programme et l'approche par compétences étaient tout à fait appropriées pour mieux répondre aux attentes des étudiants. Le Conseil faisait donc de ces approches «une condition prépondérante et fondamentale de la réussite» et concluait que des «efforts particuliers» s'imposaient à cet égard dans l'enseignement de la philosophie, car cette discipline apparaissait «encore trop souvent dénuée de sens pour les étudiantes et les étudiants».<sup>25</sup> On ne saurait mieux justifier la pertinence des objectifs de la réforme à l'aide du point de vue de ceux qui sont censés en profiter.

Un second moment important dans l'histoire récente des tiraillements liées au premier cours de philosophie a lieu lors des assises nationales de la Commission des États généraux sur l'éducation en septembre 1996. On émet alors l'hypothèse selon laquelle les cours de la formation générale constitueraient une «pierre d'achoppement» pour les étudiants du secteur technique, ce qui expliquerait leur taux de diplomation plus faible que celui des étudiants du secteur pré-universitaire.<sup>26</sup> Le Conseil supérieur de l'éducation a réfuté cette hypothèse en 1997 en montrant que la variable la plus significative était plutôt le dossier scolaire des étudiants au secondaire.<sup>27</sup> À antécédents scolaires semblables, les taux de réussite et de diplomation des étudiants du secteur technique et du secteur pré-universitaire étaient à peu près les mêmes. Pour expliquer l'écart de 30% qu'on pouvait néanmoins constater en faveur des étudiants du secteur pré-universitaire dans les taux de diplomation, le Conseil suggérait de prendre en considération des facteurs comme la durée plus longue des études et le nombre de cours plus élevé au secteur technique, la charge de travail plus lourde, le fait que les employeurs n'hésitaient pas à embaucher des étudiants n'ayant pas complété leur DEC, etc. Cela ne réglait pas, bien entendu, le problème de la motivation des élèves du secteur technique pour les cours de la formation générale à propos duquel le Conseil misait à nouveau sur la cohérence des programmes d'études. La clarification des finalités de la formation générale et la concertation des professeurs du secteur technique et du secteur pré-universitaire lui semblaient les voies d'action les plus prometteuses.

---

<sup>24</sup> CSE, *Op. cit.*, p.61.

<sup>25</sup> CSE, *Op. cit.*, p.63.

<sup>26</sup> CSE, *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques au collégial*, Avis à la ministre de l'Éducation, Québec, 1997, p. 1.

<sup>27</sup> La démonstration avait déjà été faite par Terrill et Ducharme en 1994. Cf. Terrill, R. et Ducharme, R., *Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire : Passage secondaire-collégial*. SRAM, Montréal, 1994, 380 pages.

Enfin, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial opérait, en 2001-2002, une synthèse de ces critiques. S'appuyant à son tour sur des sondages de perception des attentes des étudiants, elle constatait la persistance du malaise des étudiants face au contenu, aux stratégies pédagogiques et aux modes d'évaluation en vigueur dans le premier cours de philosophie. À nouveau ici, le point de vue des étudiants venait servir de caution à des critiques que la poursuite des objectifs de la réforme ne pouvait pas justifier à elle seule.

Nous avons donc voulu vérifier si le discours que l'on prêtait aux étudiants de première année dans ces analyses, correspondait effectivement à la réalité actuelle de leur perception et de leurs attentes face à leurs études. Pour cela, nous avons mené notre propre enquête empirique. Il nous est vite apparu cependant que l'identification des préjugés et des hypothèses non fondées entretenues à l'endroit du premier cours de philosophie exigeait une réflexion théorique plus approfondie. Nous avons donc cherché à rendre compte des écarts les plus spectaculaires entre nos données et le discours officiel, en examinant l'histoire de l'enseignement de la philosophie, quitte à remettre en question le sens même de la démarche qui consiste à s'appuyer sur les perceptions des étudiants pour définir des objectifs éducatifs. Nous présentons ici le fruit de cette double démarche. Notre exploration de l'histoire de l'enseignement de la philosophie sera suivie de l'interprétation des résultats de notre enquête. Enfin, on trouvera en annexe le questionnaire auquel nous avons soumis les répondants de notre échantillon et la compilation des données brutes.



# La démocratisation de l'enseignement philosophique

## 1. L'intérêt pour les études en philosophie, perspective historique

«Un homme seul est toujours en mauvaise compagnie»

Valéry

Un thème récurrent dans le discours des principaux acteurs du monde de l'éducation sur le premier cours de philosophie est que les étudiants ne s'intéressent pas à ce cours. Ce préjugé est si profondément ancré dans les mentalités que même lorsque des enquêtes empiriques découvrent le contraire, leurs auteurs ne peuvent s'empêcher de minimiser la portée de leurs résultats. C'est ainsi, par exemple, que la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC), s'apercevant qu'une majorité absolue d'étudiants avait apprécié leur premier cours de philosophie, s'est empressée de diminuer la valeur de cette donnée.<sup>28</sup> Pourtant, ce résultat est loin d'être inusité. 66% des étudiants de l'échantillon que nous avons étudié se sont dits intéressés par la philosophie; 74% d'entre eux apprécient l'utilité de leur cours de philosophie pour leur développement personnel; 86% jugent que l'habileté à discuter d'une manière rationnelle leur sera très utile dans leur vie personnelle et 93% estiment qu'il est très important de développer son esprit critique pour vivre dans le monde d'aujourd'hui.<sup>29</sup> Comment dans ces conditions expliquer la persistance de ce préjugé? Notre thèse est qu'il a été transmis à l'opinion commune par la tradition philosophique. Les acteurs du monde de l'éducation reprendraient donc, à leur insu, le même discours que celui que l'on entendait aux débuts de l'histoire de la philosophie occidentale lorsqu'ils prétendent que les étudiants n'ont pas d'intérêt pour cette discipline. Leur tentative de légitimer la nouvelle pédagogie inscrite au cœur du projet de la réforme les amène ainsi à négliger des acquis remarquables de la tradition philosophique.

L'enseignement de la philosophie ne date pas d'hier. On pourrait même dire que la philosophie n'a pu se transmettre que comme pédagogie. Cependant, dès son institution, cet enseignement a été sujet à controverses. Il est déjà un objet de risée publique à l'époque de Thalès. Dans ses rapports avec le monde, le philosophe apparaît comme un être si gauche qu'il provoque le rire du commun des mortels : le savoir qu'il acquiert à passer sa vie

---

<sup>28</sup> « À peine 60% des élèves de l'échantillon étudié par la Commission ont répondu avoir apprécié leurs cours de philosophie. » CEEC, *Évaluation de la composante de la formation générale des programmes d'études*, rapport synthèse, Québec, 2001, p.28. C'est nous qui soulignons.

<sup>29</sup> Pour l'interprétation de ces résultats, nous renvoyons le lecteur aux questions 46, 52, 55 et 54 de l'enquête dont nous rendons compte dans la partie suivante du présent rapport.

la tête dans les nuages ne lui permet même pas d'éviter de tomber dans un puits !<sup>30</sup> Plus la philosophie s'implante dans les mœurs, plus se précisent les motifs de cette franche hilarité. La société trouve cet enseignement inutile, dangereux et déstabilisant pour la cité.<sup>31</sup> Inutile, la philosophie l'est parce qu'elle ne procure ni honneurs, ni richesses.<sup>32</sup> Pire, elle ne peut pourvoir aux biens indispensables à l'entretien du corps ; dangereuse, cette activité passe pour l'être, car elle entraîne ceux qui s'y livrent dans la marginalité ;<sup>33</sup> et déstabilisante pour la cité, elle l'est encore parce qu'en choisissant un mode de vie réglé par la raison, le philosophe se singularise. Il cesse d'être un citoyen comme les autres et il peut devenir un opposant à la cité. En ce sens, on peut dire que les préjugés envers l'enseignement de la philosophie font partie de l'histoire de cette discipline. Mais on peut se demander dans quelle mesure les philosophes n'ont pas contribué par leur propre pratique à alimenter la mauvaise réputation dont souffre leur enseignement dans la société avant d'examiner comment ils ont tenté d'y remédier.

S'il va de soi que les philosophes ont une connaissance externe des préjugés défavorables que la société entretient envers leur enseignement, on peut formuler l'hypothèse qu'ils en ont également une connaissance interne dans la mesure où ils sont aussi des mortels. En tant qu'être de chair et de sang, le philosophe habite le même monde que ses semblables. Lorsqu'il se consacre à la pensée, il ne peut donc faire autrement qu'éprouver la sensation qu'il est en dehors de l'ordre habituel du monde. Hegel a parfaitement résumé cette expérience en disant que pour «le sens commun, le monde de la philosophie est un monde sens dessus dessous» et on a pu soutenir sérieusement que toute l'histoire de la philosophie pourrait s'écrire comme celle d'une guerre intestine entre le sens commun des philosophes et leur faculté de penser.<sup>34</sup> Mais ce qui est remarquable ici, c'est moins le fait que les philosophes aient eu cette expérience que la manière dont ils l'ont interprétée.

---

<sup>30</sup> Voici comment Platon, qui rapporte cette anecdote attribuée à la servante thrace de Thalès, présente les rapports que le philosophe entretient avec ses semblables : « Quand il est forcé de discuter dans un tribunal ou quelque part ailleurs sur ce qui est à ses pieds et devant ses yeux, il prête à rire non seulement aux servantes de Thrace, mais encore au reste de la foule, son inexpérience le faisant tomber dans les puits et dans toutes sortes de perplexités. Sa terrible gaucherie le fait passer pour un imbécile. » Cf. Platon, *Théétète*, Paris, Garnier-Flammarion, 1967, p. 109-110.

<sup>31</sup> Dans ce qui suit, nous nous inspirons librement de la conférence de R. Bodéus, «Les débuts de la philosophie et la philosophie pour débutants » prononcée à l'université de Montréal dans le cadre d'un colloque sur l'enseignement de la philosophie tenu à l'été 1999.

<sup>32</sup> Platon, *Gorgias*, Paris, GF-Flammarion, 1993, 485a-d, p.215.

<sup>33</sup> Ce dont du reste les philosophes avaient parfaitement conscience comme en témoigne Zénon, le fondateur du stoïcisme, qui donnait à ceux qui désiraient devenir philosophes «le conseil de devenir couleur des morts ». En ce sens, on peut en conclure que c'est l'opinion de la multitude qui est en partie à l'origine du philosophème célèbre des affinités de la mort et de la philosophie. Cf. Arendt, H., *La vie de l'esprit*, Paris, P.U.F., 1981, (1987), Tome I, p. 96-97.

<sup>34</sup>Cf. Arendt, H., *La vie de l'esprit*, Paris, P.U.F., 1981, (1987), Tome I, p. 98.

Cette guerre intestine a été lue comme la conséquence de l'hostilité «naturelle» de la multitude et de ses opinions envers la minorité et sa vérité alors même qu'il est peu de cas avérés d'une pluralité d'acteurs déclarant la guerre au philosophe.<sup>35</sup> C'est ainsi que Platon, par exemple, n'a pas craint de prêter à la foule le désir de tuer le penseur qui oserait redescendre dans la caverne après s'en être libéré.<sup>36</sup> Qui plus est, le motif classique de la persécution qui s'ébauche ici est présenté par lui comme une nécessité.<sup>37</sup> En matière de préjugés, il semble donc que les responsabilités soient partagées. Les philosophes n'ont pas moins entretenus d'idées préconçues envers l'intérêt que la société manifestait pour leur enseignement que celle-ci et ces idées font également partie de l'histoire de la philosophie. Il nous reste maintenant à considérer comment les philosophes se sont accommodés dans leur pratique de cette tension.

Pour vaincre la résistance réelle ou supposée de la société envers leur enseignement, ils ont créé un genre littéraire destiné à convaincre les récalcitrants des bienfaits d'une éducation philosophique, le protreptique.<sup>38</sup> Ce dernier était rédigé le plus souvent sous forme de dialogue ou de lettres et procédait, comme dans la tradition orale dont il était issu, par questions et réponses qu'un maître posait à un ou des aspirants disciples.<sup>39</sup> Les philosophes ont ainsi fait valoir les raisons pour lesquelles il fallait philosopher. Ils ont montré que cette activité parachevait le désir naturel de développer son plein potentiel chez l'être humain et qu'à ce titre, elle était la plus digne d'être choisie; que cette activité représentait le plus grand des biens et qu'elle était non seulement avantageuse en elle-même, mais aussi pour l'être humain; qu'elle était facile à apprendre et menait au vrai bonheur.<sup>40</sup> Mais si les démonstrations de ce type ont pu donner naissance à toute une littérature, elles n'ont jamais cessé d'être paradoxales.

L'utilité de l'enseignement philosophique, par exemple, se ramène aussi bien pour Platon que pour Aristote à celle d'adopter une perspective désintéressée. C'est parce que l'enseignement philosophique est à lui-même sa propre fin, c'est-à-dire qu'il ne sert aucune

---

<sup>35</sup>Le procès de Socrate représente la grande exception.

<sup>36</sup>Cf. Platon, *La République*, Paris, Garnier-Flammarion, 2002, Livre VII, 517a, p. 362.

<sup>37</sup>Platon s'appuie sur l'impossibilité pour la multitude de devenir philosophe pour conclure à la « nécessité que ceux qui se consacrent à la philosophie fassent l'objet de critiques de la part du peuple ». Plus loin, après avoir établi le caractère élitiste de sa discipline, il compare le rapport du philosophe à la foule à celui d' « un homme tombé parmi les fauves ». Cf. Platon, *La République*, op., cit., Livre VI, 494a et 496d, p. 329 et 333.

<sup>38</sup> On peut penser à des œuvres comme l'*Euthydème*, l'*Euthyphron* et le *Gorgias* de Platon, *L'invitation à la philosophie (Protreptique)* d'Aristote, la *Lettre à Ménécée* d'Épicure, les *Lettres à Lucilius* de Sénèque...

<sup>39</sup> Cf. Hadot, P. *La philosophie comme manière de vivre*, Paris, Albin Michel, 2002, chap.3, p.91-102.

<sup>40</sup>Cf. Aristote, *Invitation à la philosophie*, Paris, Mille et une nuits, 2000.

finalité externe comme dans les arts ou les techniques, qu'il peut en principe servir à tout. Cela n'est vrai qu'à condition de concevoir l'éducation comme une formation (*paideia*) au sens moral et intellectuel du terme et d'attribuer à la philosophie la première place dans l'architecture des sciences. Dans toute autre conception du savoir, la philosophie ne pourrait revendiquer le rôle fondamental qui est le sien aux yeux de Socrate, Platon et Aristote, à savoir celui d'une «discipline au sens d'une formation intellectuelle générale qui garantit la justesse du savoir et de son usage».<sup>41</sup> C'est ce que révèle l'examen de la position des sophistes à ce sujet. Selon ces derniers, l'éducation n'a pas à recevoir de valeur morale absolue, elle doit se contenter de préparer l'élève à la rhétorique. La philosophie cesse ainsi de représenter «la condition même de l'éducation» pour devenir une discipline parmi d'autres. Sa contribution, strictement limitée à l'époque de l'apprentissage, consiste à fournir à l'élève une culture générale qui facilitera l'acquisition ultérieure des habiletés pratiques et politiques indispensables à tout citoyen athénien pour maintenir et défendre ses intérêts particuliers. Du point de vue des sophistes, l'enseignement philosophique possède une valeur instrumentale dans la mesure où il est au service de la vie publique alors que pour les penseurs post-socratiques l'utilité d'un tel enseignement découlerait plutôt du fait qu'il est à lui-même sa propre fin, puisque la vie philosophique étant la plus haute forme d'existence humaine connue, elle ne peut être subordonnée à aucune autre. Le commun des mortels qui s'interrogeait déjà sur la pertinence d'un tel enseignement risque de ne pas trouver ces considérations d'un grand secours. Elle montre seulement que les philosophes ne s'entendent pas entre eux sur le sens et la place qu'il convient d'accorder aux études de philosophie dans le curriculum scolaire. Il est donc probable qu'une telle attitude renforce plus qu'elle ne réfute le scepticisme qu'elle prétendait combattre.

Quoiqu' il en soit de cette hypothèse, il vaut la peine de remarquer que les principaux protagonistes de ce débat ont apparemment douté eux-mêmes de la capacité de leurs arguments à convaincre l'auditeur sceptique. Les sophistes s'en remettaient à la persuasion (Isocrate) ou à la force (Calliclès, Thrasimaque) alors que les post-socratiques comme Platon ou Aristote avaient recours au mythe d'une existence *post mortem* pour se défendre du rire, des sarcasmes ou du silence de la foule. Chez ces deux auteurs, ce sont les bienfaits d'une vie consacrée à la philosophie après la mort qui sont, en dernière analyse, censés inciter le récalcitrant à accepter de soumettre sa vie à l'examen et à l'épreuve du questionnement des autres. Cela marque la reconnaissance de la limite de l'enseignement philosophique qui est en même temps l'impuissance du discours philosophique : l'impossibilité de «convertir» à l'aide d'arguments rationnels quiconque refuse de régler sa vie à l'aune de

---

<sup>41</sup> Cf. Platon, *Gorgias*; Paris, Garnier-Flammarion, 1987, (1993), introduction de Monique Cantosperber, p. 83.

la raison. Mais la valeur pédagogique du protreptique s'en trouve-t-elle invalidée pour autant?

Même si elle ne parvient pas à coup sûr à transformer ses lecteurs ou ses auditeurs en adeptes de la philosophie, la littérature protreptique présente néanmoins un certain nombre d'avantages sur le plan pédagogique qu'on aurait tort de négliger. Elle nous montre d'abord par où il faut commencer à enseigner la philosophie : par la pratique, par la vie quotidienne. C'est en enracinant la réflexion dans l'expérience sensible que ce type de littérature se donne les meilleures chances de gagner son lecteur à cet effort rationnel de retour sur soi qui caractérise la philosophie antique. Elle s'assure ainsi que la progression de la pensée vers la théorie est à la fois sensible et rationnelle. Le recours fréquent aux exemples sollicite en effet aussi bien l'intelligence que l'imagination. De par son caractère souvent dialogique, la littérature protreptique a, en outre, la vraisemblance psychologique de son côté. Elle prend en considération non seulement l'état des connaissances de ceux à qui elle s'adresse, mais également les réticences qu'ils sont susceptibles d'éprouver, peu importe que celles-ci soient d'ordre affectif ou intellectuel. C'est pourquoi le cheminement de la pensée n'y est pas continu, mais comporte de nombreux retours en arrière, des «régressions», qui sont autant d'occasions d'éclaircir un point demeuré obscur, d'en souligner les implications et de raffermir le lien entre la théorie et la pratique afin de favoriser l'émergence d'une prise de conscience. Enfin, la grande variété de thèmes abordés dans ses modèles les plus réussis brise la monotonie que ne manquerait pas d'engendrer chez un public peu réceptif l'approfondissement d'un thème unique et renouvelle ponctuellement l'intérêt du lecteur. Pour toutes ces raisons, on peut en conclure que les œuvres protreptiques conviennent très bien pour introduire à la philosophie.

Au moment où l'on questionne à nouveau l'aptitude de la philosophie à susciter l'intérêt des élèves, ce détour par l'histoire peut servir à nous mettre en garde contre des attitudes répandues, des réflexes conditionnés qui tendent à obscurcir plutôt qu'à éclairer la raison pédagogique. L'existence de cette littérature montre assez que les philosophes n'ont pas eu besoin de passer du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage comme le voudrait la nouvelle pédagogie pour réaliser qu'il était nécessaire de contextualiser, recontextualiser et décontextualiser la connaissance dans tout apprentissage digne de ce nom.<sup>42</sup> Et à la lumière de ces considérations, la suggestion récente de Vacher de séparer la philosophie de son histoire au profit d'une «pédagogie de la discussion» apparaît également quelque peu artificielle.<sup>43</sup> On ne voit pas *a priori* en quoi la

---

<sup>42</sup> Cf. Tardif, J., « La construction des connaissances. 1. Les consensus » *Pédagogie collégiale*, Vol.11, No 2, décembre 1997, p.17-18.

<sup>43</sup> Cf. Vacher, L.-M., « Petite philosophie de la grande philosophie » in *Pratiques de la pensée. Philosophie et enseignement de la philosophie au cégep*; Montréal, Liber, 2002, p.168.

volonté d'intéresser le plus grand nombre d'élèves à la philosophie serait incompatible avec le recours aux «grands» textes de la tradition comme le recommande cet auteur. Cela ne veut pas dire évidemment que le recours aux protreptiques ne nécessiterait pas un certain effort d'actualisation, ni même qu'il permettrait de faire disparaître comme par magie tous les tiraillements associés au premier cours de philosophie. Mais il est clair que l'habitude qui consiste à critiquer les références à l'Antiquité dans le contenu du premier cours sous prétexte que la philosophie n'intéresse pas les étudiants perpétue un préjugé qui a été transmis par le discours philosophique lui-même. En réalité, le défi pédagogique n'est pas d'intéresser les étudiants à notre discipline, ni de développer de nouveaux outils didactiques. Il est de repenser l'inscription de l'individu dans la société. On peut s'en convaincre en examinant les limites de la pédagogie classique.

## 2. Les limites de la pédagogie classique

*«On ne fait jamais siens les apprentissages contraignants»*  
Sénèque

Malgré leurs divergences d'opinions quant à la signification et la place de leur enseignement dans le curriculum, les philosophes de l'Antiquité avaient su surmonter le défi pédagogique que représentait la perception négative de la philosophie en mettant au point un nouveau genre littéraire, entièrement consacrée à dépasser cette perception. Ils partageaient ainsi une même orientation éducative qu'on pourrait caractériser comme «une pédagogie des préalables».<sup>44</sup> Le célèbre «Nul n'entre ici s'il n'est géomètre» de Platon illustre bien l'esprit de cette approche de l'enseignement. Si l'on veut circonscrire les limites du modèle classique pour le premier cours de philosophie, il importe d'examiner brièvement quelques-uns de ces «préalables».

Dans la mesure où il repose sur l'exemplarité du passé, le modèle classique s'inscrit dans le cadre d'une conception continue des différents âges de la vie humaine. Cela signifie, comme l'explique Gauchet, qu'il présuppose non seulement que l'ordre du monde est antérieur à la volonté des individus qui l'incarnent, mais encore qu'il leur est supérieur.<sup>45</sup> C'est pourquoi les Anciens étaient fermement convaincus que le passage des générations ne pouvait pas porter atteinte à cet ordre. Étant donné que chaque enfant était ainsi appelé à reproduire la vie de ceux qui l'avaient précédé et à occuper la même place qu'eux dans le

---

<sup>44</sup> Cf. Meirieu, P., « À l'école des sorciers » *Le Monde*, 02/09/02.

<sup>45</sup> Gauchet, M., « L'école à l'école d'elle-même » in *La démocratie contre elle-même*, Coll. « Tel », Paris, Gallimard, 2002, p.125.

monde, la fonction de l'éducation consistait à amener l'âme de l'enfant à s'identifier à ce qui avait été et à ce qui serait. C'est ce rôle que remplissait l'exemple des grands modèles. En ce sens, on peut dire que toute la pédagogie classique procède essentiellement par identification. De ce fait, elle est incapable de concevoir la nécessité de clarifier le contenu qu'elle transmet. Le gros de son message, comme le rappelle Gauchet, présente ainsi l'inconvénient majeur de demeurer non dit.<sup>46</sup> Qui plus est, par le choix de ses exemples et leur incarnation vivante en la personne de l'enseignant, ce type de pédagogie ne peut manquer d'être associé à une classe sociale. L'élève doit en effet pouvoir se reconnaître dans les exemples qu'on lui présente pour que cet enseignement soit efficace, ce qui dépend en grande partie de l'information mise à sa disposition par son milieu social d'origine. On pourra débattre autant qu'on voudra de l'importance qu'il convient d'accorder à ce facteur dans l'Antiquité, il reste qu'on ne pourra le nier.

Priorité éthique et temporelle de l'ordre du monde sur l'individu, prédominance du savoir-faire sur l'explicitation du contenu à transmettre et association inévitable des modèles à une classe sociale, ces trois postulats de la pédagogie classique n'étaient valables que parce qu'ils étaient largement partagés. Or, c'est précisément un tel consensus qui nous fait aujourd'hui défaut. Vouloir introduire à la philosophie en continuant de se référer principalement à l'Antiquité revient alors à s'exposer en permanence à un triple péril, soit celui de la non-évidence, de la non-pertinence et de l'insignifiance du contenu que l'on veut inculquer à l'élève.

Nul mieux que Gombrowicz n'a montré à quel point il était difficile de maintenir les postulats de l'enseignement classique dans les conditions modernes.<sup>47</sup> L'un des professeurs qu'il campe dans *Ferdydurke* enseigne la poésie. Lors d'une leçon, il demande à ses élèves d'expliquer pourquoi la beauté immortelle des poésies de Jules Slowacki éveille l'enthousiasme chez ses lecteurs. La réponse toute faite qu'il attend de ses élèves tient en un mot: parce qu'il est un grand poète. Mais ce présupposé, que le professeur accepte comme une évidence, n'est plus reconnu par ses élèves. Il faut que l'un d'entre eux, Galikiewicz, se manifeste et déclare son incompréhension pour éveiller l'attention du professeur à cette réalité : «Mais je ne peux pas comprendre, moi! Je ne peux pas comprendre comment ça m'enthousiasme si ça ne m'enthousiasme pas !»<sup>48</sup> Or, si l'ordre du monde n'est plus reconnu par l'élève, le professeur perd automatiquement l'autorité qui lui aurait permis d'intercéder en sa faveur auprès de l'élève. Cet effondrement de la fonction média-

---

<sup>46</sup> Gauchet, M., *Op. cit.*, p. 164.

<sup>47</sup> Cf. Meirieu, P., « Le temps de l'apprentissage dans l'espace scolaire : l'écolier entre le désir et la raison » in *Les Entretiens Nathan*.

<sup>48</sup> Gombrowicz, W., *Ferdydurke*; Paris, Union Générale d'Éditions, (Christian Bourgois), Coll. 10/18, 1973, p. 50.

trice du professeur est souligné par le fait que la relation maître/élève prend tout de suite ici une tournure personnelle. Le professeur perçoit l'incompréhension de Galkiewicz comme une menace : «Vous voulez ma perte? Vous ne vous rendez pas compte de ce que vous dites?»<sup>49</sup> Il suggère alors à ce dernier que son incapacité résulte peut-être d'un manque d'intelligence de sa part alors que tous ses camarades comprennent, ce qui n'aboutit qu'à renforcer l'étudiant dans sa conviction : «Parole d'honneur, personne ne s'enthousiasme. Comment est-ce que ce serait possible, puisque personne ne lit ça à part nous, à l'école, et encore parce qu'on nous y oblige».<sup>50</sup> Ébranlé par la charge de ce scepticisme, le professeur en est réduit à faire appel à la pitié : «Galkiewicz, j'ai une femme et un enfant! Ayez au moins pitié de l'enfant !»<sup>51</sup> L'obstination de l'élève l'amène ensuite à nier la réalité de cette incompréhension et à réitérer mécaniquement son présupposé pour se donner une contenance: «Galkiewicz, c'est inadmissible. La grande poésie, étant grande et étant poésie, ne peut pas ne pas vous enthousiasmer, donc elle vous enthousiasme.»<sup>52</sup> Cet échange n'est pas seulement comique, il est aussi pathétique. C'est parce qu'il tient pour évidente la grandeur du poète que ce professeur se prive de la possibilité de montrer la pertinence de l'exercice auquel il convie ses élèves et que ceux-ci ne parviennent pas à reconnaître les échos de ces poèmes dans leur expérience vécue. Mais cet échec, qu'on pourrait vouloir attribuer à l'incompétence caricaturale du professeur, ne relève pas d'une faille personnelle. Il résulte plutôt de l'assomption tacite des postulats d'une pédagogie qui présupposait une forte homogénéité culturelle pour être valable. Quiconque partageait cette culture connaissait avant de venir à l'école le nom des poètes et savait qu'ils étaient grands. C'est pourquoi on n'avait pas à expliquer en quoi consistait leur grandeur. Dès que cette condition a cessé d'être remplie, la grandeur des poètes est devenue problématique, et cette approche de la pédagogie est entrée en crise. Le professeur de notre exemple aurait sans doute eu plus de succès s'il avait accepté de prendre en considération l'unique valeur que son élève oppose à la grandeur des poètes, sa subjectivité, son «moi». Mais cela l'aurait obligé à revoir les présupposés de sa pratique pédagogique.

On peut se demander combien d'entre nous ont vécu des expériences similaires à celle de ce professeur à leurs débuts dans l'enseignement en exposant les pensées des Thalès, Anaxagore, Parménide, Héraclite, Pythagore et autres Socrate et combien d'entre nous ont tiré de ces mésaventures la conclusion platonicienne selon laquelle la philosophie n'était pas faite pour la multitude. Il est clair que si cette conclusion était la seule possible, il faudrait désespérer de la possibilité de démocratiser l'enseignement de la philosophie.

---

<sup>49</sup> IBIDEM.

<sup>50</sup> IBIDEM.

<sup>51</sup> Gombrowicz, W., *Op., cit.*, p.51.

<sup>52</sup> IBIDEM.

Mais outre le fait qu'elle est liée à une situation historique précise, et aussi bien le dire, rarissime, en l'occurrence aux répercussions du procès et de la mort de Socrate, elle traîne à sa suite un chapelet d'axiomes que l'évolution de nos sociétés a rendu problématiques. La crise de l'autorité qui caractérise le monde contemporain a pris une telle ampleur que certains auteurs n'ont pas hésité à faire leur deuil de la notion de signification commune au sens de signification partagée. Aujourd'hui, «ce qui ferait le lien entre les individus membres d'une même communauté politique» relèverait plutôt «du risque partagé».<sup>53</sup> Alors que la notion de significations communes renverrait nécessairement à une tradition historique, celle de risque partagé se comprendrait exclusivement en fonction de l'actualité présente d'une situation donnée et de ses enjeux identifiables.<sup>54</sup> Dans ces conditions, c'est moins l'intérêt des élèves pour le premier cours de philosophie qui fait problème que la conception même de la pratique éducative. Peut-il y avoir encore transmission dans une société qui refuse d'envisager sa continuité à long terme? Qui ignore son passé et son avenir? À quoi peut-on encore initier l'individu dans une société qui est incapable de se représenter elle-même autrement que comme une collection d'individus réunis par l'intérêt du moment? Avant de pouvoir répondre à ces questions, il importe de prendre la mesure des changements que la modernité a fait subir à cette institution qu'est l'école. On peut s'y introduire en examinant dans cette perspective la nouvelle pédagogie implantée avec le Renouveau de l'enseignement collégial.

### **3. La modernité, l'école et la démocratie : le problème de l'autorité**

Dans son rapport synthèse de janvier 2001, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) remarquait le peu d'empressement des professeurs de français et de philosophie à mettre en œuvre les mesures rendues nécessaires par la réforme. Elle faisait cependant l'impasse sur les raisons de cette « réticence ». Or, on sait que la principale mesure de cette réforme, l'introduction de l'approche par compétences, a fait l'objet de nombreux débats. Certains enseignants ont perçu cette approche comme le cheval de Troie d'une conception instrumentale de la formation qui impliquerait un reniement de la finalité humaniste d'un développement intégral de la personne et, par conséquent, de la vocation culturelle des cours de formation générale.<sup>55</sup> D'autres y ont vu, au contraire, l'occasion de remédier au taux d'échec très élevé du modèle humaniste dans

---

<sup>53</sup> Laïdi, Z., *Le sacre du présent*, Coll. « Champs », Paris, Flammarion, 2002, p.140.

<sup>54</sup> Laïdi, Z., *Op. cit.*, p.141.

<sup>55</sup> Cf. LeVasseur, L., « La dérive instrumentale de la formation générale dans les collèges du Québec », *Sociologie et sociétés*, Vol. XXXII, 1, p.197-211.

notre système scolaire en adaptant les finalités de cette formation à la société d'aujourd'hui. L'approche par compétences a aussi été très discutée du point de vue de la psychologie de l'apprentissage. Ses défenseurs ont fait valoir que le modèle socio-constructiviste sur lequel elle repose était le seul à tenir compte de la dimension à la fois personnelle et sociale de l'apprentissage et qu'il était, pour cette raison, plus complet que les modèles cognitivistes ou constructivistes. Ses détracteurs ont répliqué en arguant que l'imposition d'un modèle unique était justement invalidée par l'état actuel de la recherche dans le domaine de la psychologie de l'apprentissage.<sup>56</sup> Mais on peut se demander si ces querelles ne prendraient pas davantage sens d'être rapportées aux implications politiques du projet de la réforme. Se pourrait-il que la récurrence de ces débats s'explique par les contradictions inhérentes au projet politique sous-jacent à la réforme?

La grande nouveauté de cette réforme tient à ce qu'elle installe l'élève au centre du processus d'apprentissage. Elle assume ainsi l'héritage de la modernité dans la mesure où elle opère à sa manière une révolution copernicienne : la donne première de l'éducation n'est plus, comme dans l'Antiquité, l'ordre du monde qui précède toujours l'existence de l'individu et auquel il faut par conséquent l'initier, mais le sujet de raison. En ce sens, la réforme est moins nouvelle qu'il n'y paraît, car on a reconnu un rôle actif et constructif au sujet dans l'apprentissage bien avant l'invention de la psychologie constructiviste ou socio-constructiviste.<sup>57</sup> À l'époque moderne, ce rôle était fonction d'un projet politique d'éducation à la liberté conçue comme institution de la démocratie.<sup>58</sup> Si l'on acceptait alors d'ouvrir le savoir à l'approbation du sujet, c'est parce que l'on croyait que la contribution de chacun à son développement allait favoriser sa diffusion et que ce progrès de la science entraînerait un progrès de la société (du peuple) dans sa marche vers la liberté (souveraineté). La condition à respecter pour que cet objectif devienne une réalité était d'amener le sujet à prendre une distance réfléchie par rapport aux déterminismes qui conditionnent ce

---

<sup>56</sup> Tardif, M., « Développer des compétences : oui... mais à quelles conditions ? », Colloque de la Commission professionnelle des services éducatifs de l'Association des cadres scolaires du Québec, 12-14 décembre 2001, Québec, p.12-13.

<sup>57</sup> « Même si les programmes utilisent un nouveau langage inspiré de l'approche par compétences et qu'ils se réfèrent à quelques reprises au constructivisme, ils me semblent se situer dans le grand courant de l'éducation nouvelle et de la pensée post-rousseauiste plutôt que de relever d'une théorie de l'apprentissage bien définie. En effet, reconnaître au sujet (à l'enfant, à l'élève) un rôle actif et constructif dans son propre apprentissage, voir dans les connaissances et les savoirs disciplinaires des produits et des construits symboliques et discursifs issus de l'activité collective des humains me semblent des acquis philosophiques de la modernité et non pas des thèses propres aux psychologies constructiviste et socio-constructiviste. » Cf. Tardif, M., « Développer des compétences : oui... mais à quelles conditions ? », Colloque de la Commission professionnelle des services éducatifs de l'Association des cadres scolaires du Québec, 12-14 décembre 2001, Québec, p.11.

<sup>58</sup>Cf. Gagné, G., « L'école au Québec : un système qui parasite les institutions » in *Main basse sur l'éducation*, Montréal, Éditions Nota bene, 1999, p. 46.

qu'il doit apprendre pour survivre dans la vie quotidienne et à ressaisir ce savoir sur l'horizon plus vaste de la société considérée comme totalité. On estimait ainsi que le plein exercice de la citoyenneté exigeait l'acquisition par le sujet d'une autre culture, dérivée et secondaire par rapport à celle de son environnement immédiat.<sup>59</sup> Dans le cadre de ce schéma, l'État prenait donc en charge la production du lien social et déterminait en conséquence le rapport pédagogique entre le maître et l'élève. Il présupposait que ce rapport reposait sur une double exigence de reconnaissance. L'élève aspirait à la fois à « être reconnu comme représentant du genre humain voué à la liberté » et à ce que l'on reconnaisse sa différence dans la mesure où celle-ci découlait de l'exercice de sa liberté alors que le maître s'attendait à ce qu'on le reconnaisse comme « représentant légitime d'un savoir collectif ayant valeur objective » et que l'on admette qu'il incarnait « quelque chose de plus grand que lui-même. »<sup>60</sup> Mais contrairement à l'Antiquité où la satisfaction de cette reconnaissance pouvait dépendre des affinités entre le maître et l'élève, dans l'État moderne elle prenait nécessairement une forme impersonnelle, puisqu'on pensait qu'il était préférable que le rapport pédagogique ait lieu dans un cadre public et institutionnel. L'État s'assurait ainsi de la reproduction des conditions qui lui avaient permis de voir le jour. Or, c'est précisément à ce niveau que la réforme rencontre ses limites. Elle intervient en effet dans un contexte où l'État n'est plus en mesure de garantir l'intégration sociale de ses citoyens. Ce sont donc les fondements même de l'État démocratique qui sont ainsi fragilisés. La situation de la famille et du travail dans notre société est à cet égard exemplaire.

Longtemps considérée comme le premier degré de la société, la famille est aujourd'hui éclatée. Les divorces et les familles monoparentales se multiplient, d'autres familles se reconstituent, les parents n'ont plus d'autorité, même l'identité des genres est ouvertement questionnée. Comment rendre compte de cette évolution sociale ? On peut l'attribuer à la pénétration toujours plus grande du principe individualiste qui caractérise la modernité dans l'espace social. Dans cette perspective, la crise de la famille moderne marquerait sa fin comme institution destinée à assurer la transmission du monde aux enfants et sa transformation en affaire d'ordre strictement privée.<sup>61</sup> Cela signifie que la famille ne représente plus rien d'autre que la volonté des individus qui ont consenti à la fonder. C'est précisément pourquoi elle ne peut plus initier les enfants qui naissent d'une

---

<sup>59</sup> Pour les concepts de culture primaire et secondaire, Cf. Dumont, F., *Le lieu de l'homme*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 1971, p.51-53.

<sup>60</sup> Gagné, G., *Op. cit.*, p.49.

<sup>61</sup> Pour le développement de cette thèse, cf. Gauchet, M., « Essai de psychologie contemporaine. I » in *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002, p.229-262. Au Québec, une thèse similaire a été défendue par D. Dagenais dans *La fin de la famille moderne* (Québec, Presses de l'université Laval, 2001). On en trouvera un commentaire critique dans la revue *Argument*, Vol.5, No 1, Automne 2002-Hiver 2003, p.132-163.

telle union à un ordre de réalité supérieur. Par là, on ne veut pas dire que la famille moderne ne socialise plus les enfants au sens où elle ne contribuerait plus à leur apprendre les règles et les usages nécessaires pour s'adapter pacifiquement à une société d'individus. Mais plutôt qu'elle ne peut plus inculquer aux enfants la vertu du désintéressement, cet art de se déprendre de soi, pour leur apprendre à se placer du point de vue des autres et à constituer le lien social. Dans les termes de Gauchet :

« La socialisation désigne sous cet aspect le processus par lequel on apprend à *se regarder comme un parmi les autres* [...] Apprentissage de l'abstraction de soi qui crée le sens du public, de l'objectivité, de l'universalité, apprentissage qui vous permet de vous placer au point de vue du collectif, abstraction faite de vos implications immédiates [...] c'est cette socialisation-là qui me semble fondamentalement affectée par la famille désinstitutionnalisée, tant du point des parents qui la créent que du point de vue des enfants qui y grandissent. »<sup>62</sup>

Comme la famille a ainsi cessé de transmettre une partie de ce qui relevait autrefois de la culture primaire des enfants, c'est à l'État qu'on demande maintenant d'assumer cette tâche. Il en résulte que l'école doit à la fois socialiser et instruire, transmettre simultanément deux cultures, celle qui est orientée par la nécessité de survivre et celle qui est axée sur l'exercice de la liberté publique et de la citoyenneté. Cette concentration de la fonction éducative dans les mains de l'État ne serait pas en soi dramatique si elle ne se produisait pas à un moment de l'histoire où il devient manifeste que le travail et l'éducation ne suffisent plus à assurer l'intégration sociale des individus.

Tout au long du 19<sup>e</sup> siècle, l'industrialisation avait contribué à répandre la croyance que l'insertion sociale des individus passait par l'éducation et celle-ci avait su se maintenir dans l'opinion publique jusqu'en 1971 grâce aux ajustements structurels d'inspiration keynésienne apportés au système économique à la suite de la Grande Dépression des années 30 et de la Deuxième Guerre mondiale.<sup>63</sup> Tout ralentissement de la production et de l'emploi était alors freiné par la relance de la demande, ce qui accréditait l'idée d'un lien positif entre la croissance de la production et celle de l'emploi. Cela était possible parce que les États-nations du monde développé exerçaient encore un grand contrôle sur leur économie et qu'il existait un étalon monétaire international pour amortir l'impact que les marchés extérieurs étaient susceptibles d'avoir sur une telle relance. Or, c'est justement ce lien entre la production et l'emploi qui a été singulièrement mis à mal par la mondialisation de l'économie, l'automatisation du travail et la délocalisation de la

---

<sup>62</sup> Gauchet, M., « Essai de psychologie contemporaine. I » in *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002, p.244.

<sup>63</sup> Pour cette analyse, Cf. Ferry, J.-M., « Quelle constitution sociale pour l'Europe? » in *La question de l'État européen*, Paris, Gallimard, 2000, p. 183-188.

production. Faute de pouvoir compter sur un taux de change fixe qu'imposerait un Système Monétaire International, les États ne pouvaient défendre leur économie dans un tel contexte qu'en exigeant des divers organismes supranationaux comme le FMI et la Banque Mondiale, par exemple, qu'ils exercent des pressions sur leurs concurrents afin de les contraindre à rembourser leurs dettes et à résorber leurs déficits publics.<sup>64</sup> Dans les faits, cela revenait ni plus ni moins qu'à mettre en œuvre une récession économique planifiée à l'échelle internationale comme on a pu le constater dès 1973 et pendant les années quatre-vingt. Cette récession a bientôt été suivie d'un puissant mouvement en faveur de la déprotection sociale, idéologiquement justifié par la compétition mondiale.

Sur la scène nationale, ce mouvement s'est traduit par le démantèlement de l'État-providence (*Welfare State*) et son remplacement par la « société du travail » (*Workfare State*). Pour rétablir le lien entre une économie obnubilée par la conquête des marchés et l'emploi de plus en plus menacé par les coupes drastiques de personnel dans les entreprises et l'automatisation, la société du travail a choisi de miser sur la formation professionnelle et la flexibilité de l'emploi, c'est-à-dire à la fois sur la mobilité et la précarité du travail. Elle entretient ainsi l'illusion qu'elle peut résoudre le problème de la raréfaction de l'emploi en imposant aux travailleurs l'obligation de s'adapter à un marché qui ne tient plus compte des besoins de la société. L'État renonce de cette manière à assurer lui-même la reproduction matérielle de la société et cède cette prérogative, qu'on lui avait naguère confiée parce qu'elle nécessitait une vision à long terme, à l'économie. Cela entraîne pour l'éducation des conséquences paradoxales. Le paradigme de la flexibilité installe en effet le travailleur en puissance dans un rapport au temps contradictoire : on exige de lui qu'il assure de son propre chef la sécurité de son futur emploi tout en répondant aux demandes actuelles du marché du travail. On lui demande donc simultanément d'adopter une perspective à long terme sur sa formation professionnelle et de se former exclusivement en vue du présent, puisque la flexibilité n'a de sens qu'en fonction de l'urgence des besoins de l'économie.<sup>65</sup> De plus, et de façon plus pernicieuse, cela laisse entendre que l'unique valeur de l'éducation est de permettre à celui ou celle qui se soumet à sa discipline de se procurer un bon emploi.<sup>66</sup>

---

<sup>64</sup> Ferry, J.-M., *Op.cit.*,p.186.

<sup>65</sup> Pour cette analyse, cf. Laïdi, Z., *Le sacre du présent*, Paris, Flammarion, Coll. « Champs », 2000, p.196.

<sup>66</sup> C'est ce que dénonçait l'historien de l'éducation Antoine Prost en 1998 : « Le message implicite de l'école — plus fort que tous les discours magistraux — est qu'une seule chose compte dans la vie : avoir un emploi et un bon salaire. Or, ce message est inacceptable ; on ne peut fonder le système scolaire sur un tel principe. » Cf. Laïdi, Z., *Op.cit.*,p.204.

C'est sur cet arrière-plan idéologique que vient se greffer la réforme comme l'ont tardivement reconnu les promoteurs de l'approche par compétences.<sup>67</sup> Elle s'inscrit donc à la fois dans le prolongement et la subversion du projet éducatif de l'État moderne. En remplaçant l'élève au centre du processus d'apprentissage, elle entend poursuivre l'éducation du sujet à la liberté. Mais on peut aussi concevoir la modernisation de la pédagogie qu'elle défend comme une réponse à l'immense besoin de formation révélée par la réorganisation de l'économie à l'échelle mondiale. Dans cette perspective, l'autonomie du sujet risque de se réduire à sa capacité à s'adapter aux conditions fluctuantes du marché et l'horizon de la réforme, de passer de la culture secondaire à la citoyenneté à la culture primaire de la survie. Dans ce contexte, on a eu souvent tendance à s'appuyer sur les perceptions des étudiants pour légitimer des objectifs pédagogiques. Or, un ensemble de perceptions ne constitue pas une politique éducative. De plus, une telle approche clientéliste ne résout pas le problème de la transmission engendré par la crise de l'autorité et encore moins celui de la constitution et de l'entretien du lien social. Comment expliquer alors qu'on persiste à recourir aux perceptions des étudiants ?

La raison fondamentale tient peut-être à la difficulté de la société démocratique moderne à se représenter comme corps social, c'est-à-dire comme *société* d'individus.<sup>68</sup> De ce fait, l'articulation entre l'autorité des institutions et les droits des individus y est particulièrement problématique. Or, comme l'école est par définition une institution collective, elle ne peut pas méconnaître cette difficulté. On peut même soutenir que la pressante demande de formation créée par la mondialisation de l'économie l'exacerbe. Dans ce contexte, le recours aux perceptions des étudiants serait un pis-aller qui aurait l'avantage de permettre à l'institution d'éviter de justifier ses choix politiques au nom d'une certaine représentation d'elle-même. On peut s'en rendre compte en examinant les effets de l'implantation et du développement de la logique individualiste qui caractérise la société démocratique moderne sur l'école. Pour ce faire, le plus simple est de partir de la représentation que la nouvelle pédagogie se fait de l'élève.

Être élève pour une pédagogie qui s'inspire de la modernité, c'est d'abord ne pas être encore pleinement un sujet de raison. Cette carence installe donc l'élève dans un état de minorité et justifie du même coup la nécessité de l'acte pédagogique. La prise en charge de l'élève par l'institution se conçoit en effet ici comme une intervention destinée à l'amener à l'autonomie, c'est-à-dire à faire en sorte qu'en tant que représentant de

---

<sup>67</sup> Perrenoud, P., « Que faire de l'ambiguïté des programmes scolaires orientés vers les compétences? » in *Pátio. Revista pedagógica* (Pôrto Alegre, Brasil) n° 23, Setembro-Outubro, 2002, p. 8-11.

<sup>68</sup> Nous reprenons dans ce qui suit l'essentiel de la thèse et de l'argumentation de Gauchet dans l'article « L'école à l'école d'elle-même » in *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002, p.109-169.

l'humanité actuellement en état de dépendance, il puisse dans un proche avenir participer pleinement à la communauté des individus indépendants. Mais en même temps, la pédagogie moderne valorise la différence de l'élève par rapport à l'adulte dans laquelle elle croit reconnaître la présence actuelle au sein de la société de l'avenir d'une humanité libre. Il s'agit donc aussi pour l'institution de préserver le potentiel de ce sujet de raison qu'est l'élève parce qu'il incarne une puissance radicale de création dont dépendent tous les espoirs de l'humanité. Dans cette perspective, l'acte d'apprendre ne désigne plus la voie d'accès à la maîtrise effective de la liberté, il est cette liberté en acte. C'est pourquoi il ne saurait se réduire à quelque ensemble de compétences que ce soit.

Bien qu'elles diffèrent fondamentalement l'une de l'autre, les interventions pédagogiques que justifient ces deux conceptions de l'élève tendent étrangement à se renforcer. Plus on reconnaît la dépendance de l'élève par rapport à l'adulte, plus l'importance de sa prise en charge par le système scolaire se justifie. Mais paradoxalement, plus l'institution cherche à imposer son autorité à l'élève, moins elle semble habilitée à le faire, car elle risque alors d'attenter à la pure spontanéité de l'élève. Il en résulte qu'elle ne doit pas être moins, mais plus soucieuse encore de l'élève. Dans un cas comme dans l'autre, c'est donc la liberté de l'élève qui légitime les attentes de la société envers l'efficacité de sa formation. Si ces deux aspects de l'idéal d'autonomie étaient solidaires l'un de l'autre au début de l'époque moderne, on peut penser qu'avec la pénétration toujours plus grande du principe individualiste dans nos sociétés, ils se sont dissociés au point de miner radicalement le pouvoir de l'institution vouée à leur permettre de devenir une réalité. Autrement dit, les droits de l'individu, en l'occurrence ceux de l'élève, joueraient désormais contre l'autorité de l'institution.

Il est clair en effet que le recentrage des pratiques pédagogiques sur l'élève implique un désaveu de l'autorité, car « l'accent est ainsi drastiquement déporté du contenu normatif défini et imposé par la collectivité à ce que l'élève est présentement en mesure d'appréhender et à ce qui représente spontanément un intérêt pour lui dans le cadre de son épanouissement personnel. »<sup>69</sup> La réforme poursuit ainsi la dénonciation de la réduction de la formation à l'instruction entreprise par la commission Parent en s'appuyant, à juste titre, sur une conception plus extensive des objectifs et des ressources de la formation. Ce qui fait problème, ce n'est pas la pertinence de cette remise en cause, mais plutôt la dimension utopique des attentes qu'elle suscite dans la mesure où celles-ci reposent uniquement sur l'action du système scolaire. Parce qu'elle est centrée sur l'élève, la réforme prétend mieux pouvoir le socialiser. Elle présuppose qu'il assimilera automatiquement la représentation de la société qui est aujourd'hui la nôtre et que la pédagogie peut

---

<sup>69</sup> Gauchet, M., « L'école à l'école d'elle-même » in *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002, p. 133.

faire l'économie d'une réflexion explicite sur l'intégration de l'ordre social (ou de l'objectivité des connaissances socialement constituées) par l'élève : « Le centrage de l'acte pédagogique sur l'épanouissement individuel est supposé fournir le levier d'une socialisation réussie, à la faveur de laquelle la puissance d'information de la personnalité par l'institution est censée à son tour atteindre son maximum d'efficacité. »<sup>70</sup> Elle postule donc une adéquation parfaite entre la liberté de l'élève et l'autorité de l'institution. Par là, elle renoue spontanément avec les utopies caractéristiques des premiers projets d'éducation démocratique dont Rousseau offre peut-être le meilleur exemple : « *L'Émile* est le premier ouvrage, sans doute, où apparaît cette figure d'une autorité tutélaire assez habile pour dissimuler sa tutelle, et conserver le sujet qu'elle guide dans l'assurance qu'il n'obéit qu'à lui-même. »<sup>71</sup> C'est refuser de voir que l'individualisation radicale des pratiques pédagogiques prônées par la réforme fragilise d'emblée toute tentative d'imposer une norme institutionnelle. Dans la mesure où l'idéal d'autonomie dont ces pratiques pédagogiques sont porteuses incarne également une pure spontanéité créative, il peut à tout moment se retourner contre l'école. Le phénomène de la sécession culturelle des jeunes montre d'ailleurs que les risques d'anomie qui accompagnent la diffusion de cette culture de la différence de l'élève dans le corps social sont devenus une réalité avec laquelle doit maintenant composer l'école. Il y a donc aveuglement ici en ce que la réforme ne peut ni imposer son autorité de l'extérieur à l'élève, ni prétendre à l'avance que celle-ci correspond à la volonté des élèves, des parents ou, plus généralement, des citoyens. L'apparition de l'idéal d'autonomie dans le domaine pédagogique signifie pour l'institution que dans les faits autorité et liberté ont divorcé. La seule autorité légitime est désormais celle qui exprime le consensus des individus. Aussi aurait-on normalement pu s'attendre à ce que le recentrage des pratiques pédagogiques sur l'élève fasse l'objet d'un débat public et d'une vaste consultation auprès des enseignants. La même procédure aurait dû être suivie en ce qui a trait à toute modification du devis du premier cours de philosophie. Que cela n'ait pas été le cas confirme que les promoteurs de la réforme se comportent bel et bien comme si elle correspondait effectivement à la volonté des élèves et qu'on n'avait pas à négocier les modalités de son application. Les sondages de perception des étudiants servent dans ces conditions à cautionner des *a priori* qu'on refuse de discuter publiquement. Une récente recommandation de la CEEC en fournit une bonne illustration.

La CEEC recommandait dans son dernier rapport synthèse de modifier le devis du premier cours de philosophie pour y introduire un thème susceptible de motiver davantage les étudiants et proposait celui de la citoyenneté ou de la démocratie. La Commission en appelait à un sondage de perception des étudiants pour étayer leurs problèmes de mo-

---

<sup>70</sup> Gauchet, M., *Op. cit.*, p. 135.

<sup>71</sup> IBIDEM.

tivation dans le premier cours de philosophie, mais ne ressentait pas le besoin d'en faire autant pour justifier le choix de son thème. L'enquête que nous avons menée pour combler cette lacune révèle qu'à peine 2 % de nos 638 répondants se sont déclarés intéressés par ce thème.<sup>72</sup> Le CEEP a rejeté, quant à lui, la recommandation de la Commission en arguant qu'il existait déjà un thème implicite dans ce cours, à savoir celui de la connaissance, même s'il a admis que peu de départements en avait formellement reconnu l'existence dans leur plan de cours.<sup>73</sup> Notre enquête révèle que 22 % des étudiants se sont déclarés intéressés par ce thème.<sup>74</sup> Il peut être instructif de considérer les raisons susceptibles d'expliquer la proposition de la CEEC avant d'en interroger la signification. Plusieurs instances gouvernementales ont plaidé récemment en faveur de l'introduction du thème de la citoyenneté dans le curriculum.

Dans un avis consacré explicitement à ce thème, le CSE partait du constat que la conjoncture sociale actuelle faisait courir un certain nombre de risques aux institutions scolaires des régimes démocratiques et concluait à la nécessité d'éduquer à la citoyenneté.<sup>75</sup> Pour justifier cette conclusion, il avançait des raisons intrinsèques et extrinsèques. On peut soutenir que dans les deux ordres de raisons, il prenait implicitement en considération le danger que la pénétration du principe individualiste moderne dans le corps social conduise à l'atomisation de la société. Du point de vue de l'évolution du système scolaire au Québec, l'éducation à la citoyenneté se justifiait d'abord parce qu'il devenait de plus en plus évident que l'insertion professionnelle ne serait plus le mode d'intégration sociale d'une partie importante de la population à l'aube du 21<sup>e</sup> siècle.<sup>76</sup> L'introduction de ce thème dans les nouveaux curriculum implantés de la troisième année du primaire jusqu'au secondaire III militait également en sa faveur tout comme la nécessité de repenser la relation de l'éducation à la citoyenneté à l'éducation interculturelle sans réduire la seconde à la première. Dans l'ordre des raisons extrinsèques, le Conseil retenait quatre phénomènes. Selon lui, c'est d'abord la désaffection massive des citoyens envers la chose publique dans les démocraties occidentales qui obligeait l'école à repenser son rôle afin de mieux préparer l'individu à vivre en société et contribuer davantage à développer sa conscience

---

<sup>72</sup> Pour l'interprétation de ce résultat, nous renvoyons le lecteur à la question 19 de notre enquête dont nous rendons compte dans la partie suivante, section 3.4.

<sup>73</sup> Bilan de la journée d'étude du CEEP du 16 novembre 2001, p.1.

<sup>74</sup> Pour l'interprétation de ce résultat, nous renvoyons le lecteur à la question 19 de notre enquête dont nous rendons compte dans la partie suivante, section 3.4.

<sup>75</sup> CSE, *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel 1997-98 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1998.

<sup>76</sup> Nous nous appuyons dans ce qui suit sur l'exposé de Céline Saint-Pierre, « Éduquer à la citoyenneté dans une société pluraliste » in Actes du colloque *Éduquer à la citoyenneté : agir pour la démocratie!*, Québec, Le directeur général des élections du Québec, 2001, p.14-17.

sociale. La croissance des inégalités économiques et sociales remettait ensuite en question la capacité des régimes démocratiques à transmettre les valeurs d'égalité, de liberté et de justice qui les fondaient dans un contexte de fragmentation du tissu social. Le pluralisme culturel, qui caractérise les démocraties en Occident, incitait, quant à lui, l'école à concilier la diversité culturelle et l'appartenance commune. Enfin, la mondialisation économique et politique exigeait que l'école harmonise ouverture au monde et préservation de l'identité culturelle.

S'il est indéniable que la situation actuelle pose des défis particuliers à l'école, on peut néanmoins se demander si l'on ne se leurre pas en croyant que l'introduction du thème de l'éducation à la citoyenneté permettra à l'État de tous les relever. En faisant appel à « la figure classique du citoyen », l'État ne s'aveugle-t-il pas à nouveau ? N'est-il pas nostalgique d'une époque où l'autorité et la liberté marchaient main dans la main ? On objectera ici que dans le cadre de la modernité, l'ordre social n'est pas subi, mais construit par le sujet. Nul doute, par conséquent, que l'ajout de compétences transversales à la citoyenneté dans le curriculum actuel ne puisse permettre aux adultes de demain de bâtir un monde meilleur. Mais c'est s'illusionner de croire qu'on pourrait ainsi remédier aux maux dont souffre l'éducation, car il ne suffit pas d'implanter un tel programme pour supprimer *ipso facto* l'individualisme et l'idéal d'autonomie qui l'entretient dans l'éducation et encore moins, pour réconcilier cette liberté avec l'autorité de l'institution. S'il est vrai que l'*ethos* actuel de la société est individualiste, comment croire que l'école pourrait s'en débarrasser simplement en créant artificiellement un *ethos* de citoyenneté ? La réconciliation de l'autorité et de la liberté, du corps social et de l'individu reste à réaliser. On ne peut pas la présupposer. Or, c'est précisément ce que la CEEC semble faire avec sa recommandation.

On peut donc en conclure que l'introduction de l'idéal d'autonomie au sein de l'école ne peut faire autrement que d'inciter à la remise en question perpétuelle de l'autorité de l'institution en tant que représentante du corps social. Mais ce n'est pas seulement cette autorité qui devient problématique avec l'introduction de l'idéal d'autonomie dans les pratiques pédagogiques. C'est toute la conception des valeurs que doit respecter l'école dans son traitement des individus, la représentation que l'on entretient de l'apprentissage et les modes de transmission du savoir. Dans l'enseignement de la philosophie, les plus grands défis sont peut-être à chercher de ce côté.

#### **4. Égalité de traitement et évaluation**

Le système d'éducation au Québec entend garantir, entre autres, l'accessibilité, l'égalité et l'équité dans la formation qu'il impose aux élèves. Afin de s'assurer que le res-

pect de ces finalités ne demeure pas un vœu pieu, on exige depuis la réforme, qu'il soit subordonné à la réussite des élèves. En conséquence de cette radicalisation de la visée de démocratisation qui préside à l'éducation, on a porté une grande attention à l'intégration des apprentissages et aux pratiques pédagogiques en vigueur dans les établissements d'enseignement. C'est surtout dans cette perspective que le premier cours de philosophie a été critiqué. Plusieurs élèves considèrent en effet que c'est en philosophie que les évaluations laissent le plus à désirer. La persistance de ce jugement peut s'expliquer en partie par l'ambiguïté qui affecte la notion d'égalité dans les différents programmes inspirés de la pédagogie moderne. Elle illustre à son tour la difficulté d'une société d'individus à se représenter comme société.

L'égalité peut en effet se concevoir en fonction des individus abstraitement isolés les uns des autres ou en fonction de la société que la coexistence de ces individus engendre. Dans le premier cas, l'égalité implique que l'on respecte l'irréductible singularité de chaque individu, puisqu'en dehors d'eux, il n'existe rien d'autre à l'origine. L'idée même qu'on puisse vouloir les comparer les uns aux autres apparaîtra ainsi comme une entreprise inconcevable. Dans le second cas, au lieu d'être donnée à l'avance, l'égalité est produite par l'activité libre des individus dans la société. Elle appelle par conséquent la comparaison, puisque sans elle les individus ne peuvent prendre la mesure de leur liberté ou, plus concrètement, de leurs réalisations.

Selon que l'on opte pour la première ou la seconde acception de l'égalité, on fera donc appel à un registre de valeurs et de politiques différentes. Si l'on croit que l'égalité est le reflet de l'indépendance originelle des individus, on pensera que la société idéale est celle qui fait place à la singularité constitutive des individus, indépendamment de ce qu'ils font ou de ce qui leur arrive. Si l'on croit, au contraire, qu'elle est le fruit de l'auto-constitution des individus, on aura tendance à croire que la société idéale est celle qui aménage son espace de manière à permettre aux individus d'exercer leur liberté. De ce point de vue, le recours à l'égalité signifiera trois choses : 1-d'abord le droit égal pour chacun de mener sa propre vie comme bon lui semble, même si le choix qu'il fait s'avérait minoritaire au sein de sa communauté d'origine ; 2- ensuite, la légitimation de la comparaison avec autrui à condition que l'État garantisse l'égalité de traitement; 3-enfin, « la revendication fondamentale que les hommes soient appréciés et jugés en tant que fils de leurs œuvres. »<sup>77</sup> La société juste est donc ici celle qui pondère les mérites respectifs des individus qui résultent de l'exercice de leurs capacités dans une perspective comparative. Selon la première acception de l'idée d'égalité, c'est plutôt celle qui refuse de prendre en considération les différentes aptitudes des individus et de les comparer au nom de leur

---

<sup>77</sup> Gauchet, M., « L'école à l'école d'elle-même » in *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002, p.142.

égale singularité. Appliquées à l'école, ces deux acceptions ont générées des exigences contradictoires.

Au nom du juste épanouissement des individus, on a exigé de l'école qu'elle reconnaisse les personnes dans ce qu'elles ont d'unique et qu'elle renonce, par conséquent, à les évaluer et à les hiérarchiser en fonction de leurs capacités. Il s'agissait de confier aux individus en dehors de tout recours à l'autorité le soin de vivre ensemble et de se respecter mutuellement. Inutile de dire qu'à l'aune de cet idéal, l'enseignement traditionnel a semblé relever d'une logique antédiluvienne :

« Dans l'esprit de la grande poussée démocratique des trente dernières années, les routines de la notation, les habitudes de la sélection sont fort normalement apparues comme des vestiges d'un âge révolu de l'autorité, comme des résidus typiques d'une économie de la violence résultant de la priorité de l'institution et de ses règles sur l'individu. »<sup>78</sup>

Pour dépasser cet archaïsme, on a donc introduit des pratiques évaluatives centrées sur l'individualisation et la différenciation de l'apprentissage. Apprendre est devenu l'effet d'un cheminement individuel continu résultant de l'effort et du travail plutôt que du talent ou des aptitudes innées et l'erreur, un élément normal de ce cheminement plutôt que l'indice d'un manque de talent. Les anciennes valeurs de rendement et de compétition ont ainsi été progressivement remplacées par celle du dépassement de soi et de la coopération. Il est vite apparu dans ces conditions que l'unique manière de préserver l'élève des effets potentiellement inhibiteurs de l'évaluation était de lui conserver son caractère privé,<sup>79</sup> la finalité de celle-ci étant maintenant de « déterminer les changements cognitifs et socio-affectifs qui se sont produits chez les élèves en raison de leur engagement et de leur persistance » dans l'apprentissage.<sup>80</sup> Mais pour qu'une telle réforme soit à l'abri de toute remise en question, elle aurait dû couvrir la totalité du champ social, c'est-à-dire faire en sorte que la subjectivité des individus englobe l'objectivité des institutions. Autrement dit, il aurait fallu que la demande d'égalité qui caractérise les sociétés démocratiques puisse se réduire totalement à une « demande narcissique et hédoniste d'expression de soi délivrée de la concurrence des autres et des critères du jugement collectif. »<sup>81</sup> Or, cela est impossible, car même dans une conception de la pédagogie qui définit l'apprentissage comme « une cons-

---

<sup>78</sup> Gauchet, M., *Op.cit.*, p.143.

<sup>79</sup> Cf. Chouinard, R., « Évaluer sans décourager », texte d'une conférence donnée dans le cadre de sessions de formation liées à la réforme en éducation, offertes aux personnes-ressources, Québec, Ministère de l'Éducation, mars 2002, p.8.

<sup>80</sup> Tardif, J., « La construction des connaissances 2. Les pratiques pédagogiques » *Pédagogie collégiale*, Vol.11, no 3, Mars 1998, p. 6.

<sup>81</sup> Gauchet, M., « L'école à l'école d'elle-même » in *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002, p.144.

truction personnelle », l'élève produit des objets qui appartiennent au monde et qui sont, par conséquent, justiciables d'une évaluation comparative. On retrouve la même ambiguïté dans l'attitude des enseignants face à la question de l'évaluation de leur enseignement. Il n'est donc guère étonnant que le développement de cette réforme atteigne sa limite de principe lorsqu'il se heurte à l'exigence méritocratique qui représente l'autre interprétation possible de l'idéal d'égalité.

Dans une société d'individus, c'est non seulement l'identité des sujets qui passe par ce qu'ils font, mais encore leur dignité, puisqu'ils se définissent aussi par leur travail. C'est pourquoi ils ne peuvent se contenter d'être traités également. Ils veulent que la société reconnaisse leurs mérites et les rétribue en conséquence. L'école ne saurait ignorer la légitimité de cette demande sans risquer de voir se transformer en fantôme la liberté de l'élève qui lui tient pourtant à cœur.<sup>82</sup> Cette liberté ne pourra en effet se traduire en maîtrise égale et réelle de l'ordre social, entendons en réussite, pour tous les élèves qu'à condition de reconnaître qu'il « est essentiel au projet de l'égalité d'assurer une lisibilité aussi poussée que possible des inégalités de fait et des différences de tous ordres entre les individus. »<sup>83</sup> Le succès de la socialisation démocratique dépend de la possibilité pour le sujet d'être en mesure de reconnaître la manière dont la société valorise et hiérarchise les capacités personnelles, notamment dans l'organisation du travail, et de se positionner par rapport aux normes et aux contraintes qui découlent de cette évaluation sociale. Or, il est évident qu'on n'assure pas cette socialisation en faisant comme si les capacités des élèves n'importaient pas. Cela ne veut pas dire qu'on n'a pas eu raison de dénoncer les effets inhibiteurs des mécanismes d'évaluation traditionnels et de chercher à élargir et à diversifier les aptitudes et les orientations qui doivent être promues par le système scolaire pour adapter l'école à l'état du monde contemporain et lutter contre l'exclusion. Mais il est nécessaire de le faire sans renoncer à la possibilité de comparer les individus dans l'exercice de leurs capacités. L'école ne pourra continuer à remplir sa mission sociale de réduction des inégalités qu'à condition d'admettre que traiter les élèves de manière égale ce n'est pas seulement respecter l'incomparable unicité de leur être, mais aussi reconnaître la légitimité des différences qui découlent de l'exercice de leur liberté. Dans cette perspective, il se pourrait bien que l'obstacle le plus important ne soit pas les différences de capacités entre les élèves, mais la conception de l'apprentissage véhiculée par la réforme.

## 5. Apprentissage et objectivité des savoirs

---

<sup>82</sup> Gauchet, M., *Op., cit.*, p.145.

<sup>83</sup> Gauchet, M., *Op., cit.*, p. 145.

Une des mesures introduite par le Renouveau a été, comme on le sait, l'approche par compétences. À l'aune de cette approche pédagogique, les enseignants ont été invités à passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Il s'agissait essentiellement de délaissier le cours magistral au profit d'un apprentissage axé sur la participation de l'élève dans la construction de projets ou la résolution de problèmes et de cas.<sup>84</sup> En ce qui concerne le premier cours de philosophie, la mise en œuvre de cette mesure s'est heurtée à d'importantes réserves chez les professeurs. On peut se demander à quoi tiennent ces dernières.

Sauf à prêter aux professeurs de philosophie l'universalisme naïf des pédagogues de l'Antiquité, il est peu probable que leurs réserves expriment une remise en question de la pertinence d'une réflexion sur la manière dont on apprend et sur l'identité du sujet qui apprend. On ne peut plus sérieusement de nos jours faire comme le Socrate du *Ménon* face à son jeune esclave, postuler l'universalité du désir d'apprendre et soutenir que celui-ci s'enracine dans la nature humaine pour éviter d'avoir à penser le rapport du sujet ou de l'apprenant à la société. De ce point de vue, l'approche par compétences représente certainement un gain dans la mesure où elle se préoccupe davantage des connaissances acquises par l'élève avant son arrivée en classe et du contexte initial de son apprentissage. Mais la force de cette approche est en même temps sa faiblesse, car elle tend ainsi à réduire la réflexion pédagogique à la perception subjective de l'apprenant. Il se pourrait donc que les professeurs de philosophie pensent qu'une conception plus exhaustive de la pédagogie doit comporter une réflexion sur l'acte d'enseigner et inclure le contenu de la discipline à transmettre. En ce sens, leurs réserves envers l'approche par compétences exprimeraient la nécessité pour un apprentissage de qualité de susciter l'émergence d'un rapport réfléchi à l'objectivité des connaissances sociales chez l'élève. Or, dans cette perspective, la plus grande difficulté provient, une fois de plus, de l'individualisme contemporain et de l'incapacité de la société moderne à se représenter elle-même.

Un présupposé de l'approche par compétences repose sur l'observation selon laquelle « la qualité et la solidité d'un apprentissage sont d'autant meilleures qu'il répond à une attente mobilisant le sujet et que celui-ci est en mesure d'éprouver la validité vivante de l'information qu'il reçoit en ayant activement à la mettre en œuvre ».<sup>85</sup> Ce constat va tellement de soi qu'il relève pratiquement du sens commun. Il n'y a donc pas à le remettre en question. Ce qui est problématique, c'est le pas suivant, c'est-à-dire la volonté affichée par cette approche d'ériger ce simple énoncé d'observation en modèle de tout apprentis-

---

<sup>84</sup> Cf. Tardif, J., « La construction des connaissances. I. Les consensus » *Pédagogie collégiale*. Vol.11, no 2, décembre 1997, p. 14-19.

<sup>85</sup> Gauchet, M., « L'école à l'école d'elle-même » in *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002, p.147.

sage. Une telle extrapolation procède de l'individualisme en ce qu'elle méconnaît la différence qui existe entre le sujet et le capital de connaissance de la société et réduit l'apprentissage à une simple affaire de consentement intérieur, comme si l'existence du monde dépendait exclusivement de l'activité du sujet. Autrement dit, parce qu'elle se concentre uniquement sur le développement des facultés personnelles de l'élève - ses fameuses compétences - la nouvelle pédagogie est naturellement conduite à postuler une continuité entre le sujet et le monde. Elle veut tellement aider l'élève à effectuer la transition entre l'univers de ses représentations personnelles et celui des représentations sociales qu'elle en vient à faire l'économie de l'épreuve avec un monde dont la cohérence précède et englobe l'élève. Elle évite ainsi la plus grande difficulté de l'enseignement.

S'il n'y avait pas de discontinuité entre l'élève et le monde, entre l'élève et la connaissance constituée par la société, on ne pourrait expliquer l'importance que revêt le facteur intersubjectif dans tout apprentissage. Les sondages d'opinion réalisés auprès des élèves du réseau collégial ont souvent rapporté à quel point la rencontre avec un professeur passionné avait été déterminante pour plusieurs d'entre eux. L'enquête que nous avons menée le confirme : la qualité la plus recherchée par les élèves chez un enseignant est la passion pour sa matière.<sup>86</sup> Pourquoi les élèves pensent-ils apprendre davantage avec ce type d'enseignant qu'avec tout autre? Peut-être est-ce parce qu'il maîtrise sa matière au point d'être capable d'en faire sentir la vérité existentielle à ses élèves. Il incarne de ce fait le trait d'union idéal entre les représentations personnelles des élèves et les représentations sociales ou symboliques de la matière qu'ils doivent assimiler s'ils veulent pouvoir comprendre et maîtriser le monde dans lequel ils ont à vivre. En ce sens, on peut dire que l'efficacité de la fonction médiatrice de l'enseignant dans l'apprentissage repose essentiellement sur son rapport subjectif à la matière. Mais si cela est effectivement vrai, il en découle, contrairement aux tendances de la pédagogie actuellement en vigueur, qu'on doit exiger le plus haut niveau de connaissance des enseignants. Non parce qu'une vaste culture entraîne automatiquement la maîtrise personnelle et subjective du savoir. Mais parce qu'elle en est la condition :

« La capacité didactique est fonction directe du pouvoir de distanciation subjective à l'égard de ce qu'il s'agit d'enseigner, que donne seul le sentiment de le posséder parfaitement. Elle n'en découle pas automatiquement, mais elle le présuppose. »<sup>87</sup>

Aussi rompu soit-il aux techniques de l'animation et de la communication, un professeur ne saurait en effet transmettre autrement que de façon mécanique un savoir dont il a une

---

<sup>86</sup> Pour l'interprétation de ce résultat, nous renvoyons le lecteur à la section 3.2, p.52 de ce rapport.

<sup>87</sup>Gauchet, M., « L'école à l'école d'elle-même » in *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002.,p.150.

connaissance superficielle. Il est donc plus que douteux que la pédagogie puisse jamais remplacer un haut niveau de connaissances. Cela ne veut pas dire qu'on ne doit pas s'interroger sur les meilleurs moyens de compenser les handicaps de type socio-culturel qui affectent la réussite des élèves. Il est tout à fait louable de ne pas se satisfaire d'un simple accès égal aux études et de vouloir offrir à tous les élèves les moyens de réussir. Mais il est douteux que parmi ces moyens, le plus efficace soit de s'aligner sans condition sur les connaissances actuelles de l'élève comme le voudrait la nouvelle pédagogie en vigueur dans les collèges. Sous prétexte d'élargir progressivement son horizon, on risque alors de confiner définitivement l'élève à celui très limité de ses connaissances présentes et d'en faire un dépendant à prétention d'indépendance.<sup>88</sup>

L'erreur tient, nous l'avons vu, au refus affiché par la nouvelle pédagogie de prendre en considération le hiatus inévitable entre le sujet et la connaissance élaborée par les générations qui l'ont précédé dans le monde. On ne règle pas ce problème en misant sur les compétences de l'élève et le transfert des apprentissages, car on demeure alors dans l'ordre subjectif de l'apprentissage et on présuppose que l'élève ne peut assimiler que des connaissances dont le sens lui est présentement compréhensible.<sup>89</sup> Une telle conception de l'apprentissage ne peut déboucher que sur une imposture dans la mesure où elle ignore délibérément qu'on peut aussi apprendre beaucoup de propos dont le sens immédiat nous échappe. Une conception adéquate de l'apprentissage et de l'enseignement doit permettre à l'élève de faire l'épreuve de l'extériorité. Elle ne peut éviter l'opération de décentrement requise par la mise en relation du sujet avec un ordre de valeurs et d'exigences qui le précèdent et auquel il doit accepter de se soumettre temporairement s'il veut pouvoir un jour se mouvoir en toute liberté dans le monde. Cela ne veut pas dire que le cours magistral ne génère jamais de blocage au moment de réaliser cette opération. Mais comme tous les individus doivent un jour ou l'autre négocier personnellement leur insertion dans la société, on ne saurait réduire les difficultés que les élèves rencontrent dans cette situation à celles qui sont induites par l'enseignement. La seule façon de sortir du fatalisme ici n'est pas de se rabattre sur les compétences de l'élève, ce qui contribuerait uniquement à accroître son désarroi, mais plutôt de l'aider à articuler plus clairement son rapport à la norme. Cela

---

<sup>88</sup>Gauchet, M., *Op., cit.*, p.XXI. Les premiers bilans de l'efficacité des mesures d'aide à la réussite scolaire dans la réduction des inégalités sociales en France confirment la pertinence de cette analyse. Cf. Merle, P., *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La découverte, 2002, p. 92-109.

<sup>89</sup>Il y aurait également lieu de s'interroger sur la conception même du transfert des apprentissages dans l'approche par compétences et de mener ce questionnement en fonction de la conception que l'on se fait de la valeur pédagogique de la formation philosophique. L'idée kantienne de discipline de la raison et l'idée hégélienne de philosophie comme forme spéculative de la culture seraient sans doute intéressantes à explorer dans cette perspective. Le lecteur désireux de poursuivre ce débat pourra consulter avec profit l'excellent article de Tassin, E., « La valeur formatrice de la philosophie » in *La grève des philosophes. École et philosophie*, Paris, Éditions Osiris, 1986, p. 144-153.

n'est possible qu'à condition que l'enseignant puisse se faire le porte-parole de quelque chose de plus grand que lui et qu'en ce sens, il soit soutenu non seulement par l'institution, mais également par la société. Or, cette condition ne peut manifestement pas être remplie si l'enseignant ne représente que lui-même comme c'est le cas dans une société d'individus. C'est pourquoi cette conception de l'apprentissage relève en dernière analyse du politique, c'est-à-dire d'un choix de société.

## 6. Réinventer les figures de la médiation

Aussi fondamental pour l'élève que pour l'enseignant, le rapport à l'objectivité du savoir inscrit d'emblée la réflexion pédagogique dans l'espace public. De ce fait, il soulève l'inévitable question des relations entre l'école et la société, l'éducation et la politique<sup>90</sup>. On ne peut donc discuter des modalités de l'instauration d'un rapport réfléchi à l'objectivité des connaissances constituées par la suite des générations sans prendre en considération l'évolution de la société et la manière dont celle-ci affecte l'école.

C'est une évidence que le rythme des temps sociaux constitue l'un des facteurs par lequel le changement s'introduit à l'école. De ce point de vue, notre époque subit une accélération si décisive que certains auteurs n'hésitent pas à parler « de mutation du rapport au passé et de mutation du rapport à l'avenir ».<sup>91</sup> La diffusion de la conscience historique travaillerait en profondeur les représentations que nous avons de la tradition européenne et la manière dont nous les actualisons. Au même moment l'obligation envers l'avenir, qui caractérise la société moderne, acquerrait une force sans précédent en raison de la désagrégation des projections automatiques vers le futur qui s'appuyait sur l'évidence du passé. L'école serait le lieu par excellence de cette double transformation par laquelle on assisterait à un retour de la dimension collective dans la société démocratique. On toucherait ainsi aux limites d'une conception strictement individualiste de l'éducation.

Les répercussions de cette accélération de nos modes de vie sur l'école sont très variées. Mais elles ont toutes en commun le fait d'accentuer dans le discours sur l'école la projection vers l'avenir au détriment de la transmission des savoirs. C'est ainsi, par exemple, que les débats houleux qui ont marqué la mise en place de la réforme et la découverte

---

<sup>90</sup> À cet égard, il est surprenant de constater que « les mémoires de l'Association québécoise de pédagogie collégiale présentés à l'occasion des consultations publiques des années 1990 sur l'éducation (...) ne contiennent aucune analyse des rapports entre l'école, la culture et la société ». Cf. LeVasseur, L., « La dérive instrumentale de la formation générale dans les collèges du Québec », *Sociologie et sociétés*, vol. XXXII, no. 1, p. 200.

<sup>91</sup> Gauchet, M., « L'école à l'école d'elle-même » in *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002, p. 154.

des ratés du système scolaire québécois peuvent avoir valeur de symptômes dans la mesure où ils sont allés de pair avec une certaine inquiétude quant aux possibilités du Québec de tirer son épingle du jeu dans la vaste restructuration de l'ordre international à laquelle nous assistons depuis la chute du mur de Berlin. Ce n'est pas par hasard en effet que l'on se préoccupe à ce point de l'éducation. C'est parce que l'on se demande si notre système scolaire sera à la hauteur de la compétition économique et technologique qui s'annonce. Grâce à ce phénomène, nous sommes en train de comprendre l'importance cardinale de la demande et du travail de formation dans une société démocratique. Dans cette optique, les réformes des neuf dernières années menées dans le réseau collégial peuvent facilement se ramener à un gros effort de mise à jour des pratiques pédagogiques de l'institution après la découverte du décalage entre leurs finalités déclarées et leur réalité effective. Ces réformes visaient toutes en effet à rendre les collèges plus conformes aux exigences de la société de demain. En ce sens, on peut dire qu'elles témoignent de l'emprise de la modernité sur notre système scolaire. Parmi les facteurs qui ont contribué à ce mouvement, on peut mentionner la mondialisation, l'émergence de la société du savoir, le développement spectaculaire des nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'hétérogénéité croissante de la population et l'augmentation des effectifs dans les collèges.<sup>92</sup> Mais le plus significatif d'entre eux est peut-être « le trouble d'identité provoqué par la clarification de la fonction sociale de l'institution éducative ».<sup>93</sup>

Pour appréhender l'ampleur du choc engendré par la découverte du décalage entre les finalités proclamées des collèges et leurs pratiques pédagogiques effectives, il faut prendre la mesure de deux phénomènes. D'abord l'apparition, avec la modernité, d'un sens nouveau du rapport de l'institution au temps. C'est son orientation désormais exclusive vers l'avenir qui justifie en effet la responsabilité de l'école envers l'élève et sa différence. Ensuite, la rupture introduite dans la conception des études par le passage d'un univers où l'éducation se proposait d'initier l'élève aux usages d'un monde qui le précède et auquel il doit se soumettre à celui d'un univers où l'éducation entend amener l'élève à l'autonomie tout en préservant son potentiel de créativité pour l'avenir.

Ces phénomènes ont cependant mis longtemps à faire sentir leurs effets. Si l'on ne commence que maintenant à saisir la profondeur des transformations qu'ils ont exigées de l'école, c'est parce que leur impact a été différé par « la redécouverte et la ressaisie du modèle antique dans la formation de la conscience européenne ».<sup>94</sup> L'amalgame qui en est résulté, aussi surprenant que stable, va détourner pour un temps l'école moderne de son

---

<sup>92</sup> Cette énumération ne prétend pas être exhaustive.

<sup>93</sup> Gauchet, M., « L'école à l'école d'elle-même » in *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, 2002, p. 154.

<sup>94</sup> Gauchet, M., *Op. cit.*, p. 157.

orientation vers l'avenir en l'arrimant solidement à un passé idéal. Le contenu et les méthodes de l'enseignement vont naturellement en être fortement marqué.

En matière de contenu, la création de la culture classique à laquelle on assiste alors se présente comme un compromis entre deux systèmes de normes : l'un, antique, qui mise sur l'ordre du monde et l'autre, moderne, qui mise plutôt sur le sujet. L'essentiel de cette culture consiste en effet à amener l'élève à s'identifier à la grandeur sacrée de l'expérience des origines tout en lui donnant les moyens de dominer rationnellement et subjectivement ses divers éléments. Le même esprit informe également les pratiques pédagogiques. Il s'agit toujours d'assimiler l'expérience passée par l'imitation des grands modèles ou la répétition d'exemples qui ont fait leur preuve, mais en procédant désormais avec méthode. C'est de cette manière que se constitue peu à peu le corpus des auteurs incontournables de la tradition philosophique. On voit sans peine comment ce procédé a pour lui l'avantage de l'équilibre : l'autorité devient ainsi l'allier objectif de la conquête de l'individualité et l'école peut du même coup réussir à concilier les exigences du nouvel idéal du développement personnel avec celles qui découlent de la représentation collective d'une fondation originaire.

La désagrégation récente de cet amalgame s'explique en partie par la conjonction de deux éléments : la volonté de mettre l'école à jour par rapport aux réalités scientifiques de notre époque, qui a permis de raffermir son orientation vers l'avenir en introduisant une norme d'excellence fondée sur la maîtrise de l'abstraction formelle, et la remise en question systématique de toutes les formes traditionnelles d'exercice de l'autorité. La belle synthèse incarnée par la culture classique se serait en effet dissociée quand on a décrété que la contrainte collective, dont l'expression traditionnelle de l'autorité à l'école n'était qu'une des figures possibles, entravait le développement de l'individu. De là, proviendrait le soudain engouement pour les pratiques pédagogiques axées sur l'épanouissement du sujet. Celles-ci se seraient imposées à la faveur du vide laissé par l'effondrement des modes d'apprentissage fondé sur l'imitation d'un passé exemplaire. Il n'y a pas à revenir sur cette percée qui va de pair avec la soumission de l'école à l'individualisme. On peut cependant souligner l'illusion dont elle est porteuse et qui consiste à croire que l'unique façon pour l'institution de représenter la contrainte qui découle du fait de vivre ensemble consiste à faire valoir un passé idéal.

La réorientation scientifique de l'école, qui se produit au moment même où fleurissent ces pédagogies, montre à l'évidence que ce n'est nullement le cas. La pénétration de la science à l'école a permis en effet d'imposer une nouvelle norme d'excellence, celle de la maîtrise des aptitudes logico-déductives, qui est venue en quelque sorte corriger les excès de cet individualisme. Mais si la diffusion scolaire de la science s'est ainsi montré solidaire des pédagogies centrées sur le sujet à ses débuts, on peut penser qu'elle a maintenant

commencé à jouer contre elles. Car c'est la science et sa norme, ou plus exactement la techno-science, qui incarne le mieux aujourd'hui l'obligation envers l'avenir qui caractérise l'école moderne. On ne s'en étonnera guère si l'on considère que les contraintes inhérentes à la vie collective reviennent hanter l'école par le biais de l'économie et de son secteur des hautes technologies. En conséquence de cette situation, toutes les disciplines scolaires qui, comme la philosophie, dépendent de la maîtrise de l'expression orale et écrite ont vu leurs modes de transmission frappés d'incertitude. Elles ne peuvent plus faire appel aux savoir-faire traditionnels, puisque la culture de l'autorité qui les légitimait s'est effondrée avec l'essor de l'individualisme. Mais les nouvelles pratiques pédagogiques qui remplacent cette culture ne leur sont pas d'un plus grand secours, car elles ne peuvent s'accommoder de quelque forme de contrainte collective que ce soit. On peut donc en conclure que ce sont la science et l'économie qui ont révélé les limites de la nouvelle pédagogie et qui, par le fait même, ont mis en évidence les carences des disciplines langagières en matière de transmission des savoirs.

Dans ces conditions, la tâche d'établir une relation réfléchie à l'objectivité des savoirs ne peut être laissée aux seuls enseignants des disciplines concernées. Comme il y a dans cette relation du type de rapport que la collectivité souhaite entretenir avec son passé, il s'agit manifestement d'un enjeu politique qui exige un choix de société. Or, c'est précisément à ce niveau qu'une société d'individus comme les sociétés démocratiques modernes rencontre sa plus grande difficulté. Le seul lien social reconnu dans ce type de société est en effet celui du droit. En principe, chaque individu est donc libre de choisir le rapport qu'il désire maintenir avec le passé de la collectivité et l'école doit respecter ce choix. Cela ne veut pas dire que l'État ne peut pas dans une telle société assigner des finalités explicites au système éducatif, comme, par exemple, celle de maintenir les valeurs démocratiques qui lui ont permis de voir le jour. Mais plutôt que cela l'empêche de leur donner un contenu substantiel dépassant le simple nécessaire au respect des lois. On comprend dès lors pourquoi cette interprétation minimaliste du rôle de l'État ne peut nous aider dans la tâche qui nous occupe : en interdisant à la société démocratique de se représenter elle-même comme *société* d'individus, elle fait comme si la participation des individus à la vie publique ne dépendait pas de leur appartenance commune. Autrement dit, elle traite la relation de l'individu à l'histoire collective comme une option parmi d'autres que l'État pourrait abandonner à l'arbitraire des volontés individuelles. C'est là se contenter d'une vue bien pauvre de la socialisation démocratique et de l'éducation. Tout État, qui, comme le nôtre, entend promouvoir et garantir l'égalité des chances à tous ses citoyens ne peut pas négliger le fait que c'est non seulement l'insertion sociale de l'individu qui dépend de sa maîtrise du passé collectif, mais également son identité comme membre de la communauté. Il doit donc faire en sorte que l'individu ait non seulement des droits mais également des devoirs. Cela n'est possible qu'à condition qu'il accepte de défendre

une représentation substantielle de lui-même, c'est-à-dire un projet de société en fonction duquel les obligations de l'individu envers la collectivité seront définies. Il ne nous appartient pas ici de montrer dans quelle mesure l'implantation d'une telle visée téléologique engagerait les sociétés démocratiques libérales dans des avenues davantage fréquentées par les penseurs républicains. Qu'il nous suffise de remarquer que dans un tel cadre la relation de l'élève à l'objectivité des savoirs devrait être explicitement réfléchie, puisque l'école aurait pour mission de former le citoyen en vue du bien commun. Elle ne pourrait donc faire l'économie d'une réflexion explicite sur ses finalités morales et politiques. Du même coup, l'enseignant aurait à nouveau l'occasion d'incarner aux yeux de l'élève quelque chose de plus grand que lui-même. Il pourrait ainsi redevenir ce que le Rapport Parent avait fort justement appelé un « maître ».<sup>95</sup>

Rien n'indique que pour l'enseignement de la philosophie une telle évolution du rôle de l'État dans l'éducation exigerait une modification substantielle du devis du premier cours. S'il est vrai qu'on ne peut participer pleinement à la vie démocratique qu'à condition d'être suffisamment éclairé soi-même pour juger des événements et des hommes, la première vertu qui qualifie un citoyen pour la vie publique est l'aptitude à penser. Or, une telle aptitude ne peut être réduite à une simple compétence, car le propre de son exercice est justement la capacité d'interroger les finalités et de les remettre en question. On ne saurait donc l'acquérir en appliquant simplement des stratégies pédagogiques, aussi savantes soient-elles. Pour cela, la confrontation avec un contenu est nécessaire, car c'est d'elle que dépend la possibilité pour l'élève de prendre une distance par rapport à lui-même et à la société qui l'a nourri. Ce que requiert la démocratisation de la réussite à ce niveau est plutôt que l'on fasse appel à un corps intermédiaire, celui de la culture, afin de faciliter la transition de l'élève entre la sphère de ses représentations personnelles et celle des représentations sociales. Sans cette médiation, l'élève serait directement exposé aux aléas du pouvoir de l'État. Le véritable défi pédagogique dans une telle perspective serait donc de redéfinir la place de la culture dans la société et de réinventer les figures de la médiation.

---

<sup>95</sup> Cf. Corbo, C., *L'éducation pour tous. Une anthologie du Rapport Parent*; Montréal, Presses de l'université de Montréal, 2002, p. 385-391.



# L'enquête

## 1. L'Échantillon

Dans le cadre de cette recherche, nous avons voulu connaître la perception et les attentes des étudiants face au premier cours de philosophie qu'ils doivent suivre pendant leur cursus collégial. Nous avons effectué une enquête dans les quatre cégeps suivants : Collège de Maisonneuve, Collège de Rosemont, cégep de St-Hyacinthe et cégep du Vieux-Montréal. Cette enquête a été effectuée à la session d'hiver 2002, auprès des étudiants inscrits en première année du collégial. Nous avons sollicité la collaboration des enseignants pour nous permettre de distribuer à leurs étudiants le questionnaire que nous avons élaboré.<sup>96</sup> Nous avons visité 25 groupes, entre la sixième et la neuvième semaine de la session, ce qui nous a permis de colliger, au total, les réponses de 638 étudiants. Les répondants sont répartis de la façon suivante, selon le collège, le sexe et le programme d'étude<sup>97</sup> :

Maisonneuve : 203 étudiants				Rosemont : 78 étudiants			
Gars		Filles		Gars		Filles	
91		112		36		42	
30	61	37	75	21	15	21	21
TEC	PU	TEC	PU	TEC	PU	TEC	PU
		136				36	
<b>67</b>				<b>42</b>			
St-Hyacinthe : 91 étudiants				Vieux Montréal : 266 étudiants			
Gars		Filles		Gars		Filles	
37		54		108		158	
25	12	40	14	86	22	108	50
TEC	PU	TEC	PU	TEC	PU	TEC	PU
		26				72	
<b>65</b>				<b>194</b>			

Tableau 1 : répartition de l'échantillon

<sup>96</sup> Cf. Appendice A

<sup>97</sup> Nous utiliserons l'abréviation «TEC» pour les programmes du secteur technique et «PU» pour les programmes du secteur préuniversitaire.

La problématique que nous avons présentée à la section précédente concerne tout particulièrement le premier des trois cours obligatoires de philosophie. La majorité des étudiants suit ce cours à la session d'automne. Or, comme cette recherche a été menée à la session d'hiver, nous avons choisi de distribuer le questionnaire à la fois dans les cours «Philosophie et rationalité» (340-103) et «Les Conceptions philosophiques de l'être humain» (340-102). Nous rejoignons ainsi des étudiants en première année du collégial qui commencent, qui reprennent ou qui ont réussi à la session précédente, leur premier cours de philosophie.

L'échantillon réunit essentiellement trois principaux groupes d'étudiants (fig.1) :

- des étudiants qui débutent leur premier cours obligatoire de philosophie (56%);
- des étudiants qui ont échoué leur premier cours obligatoire de philosophie et qui le reprennent (17%);
- des étudiants qui ont réussi le premier cours obligatoire de philosophie et qui suivent le deuxième (26%).

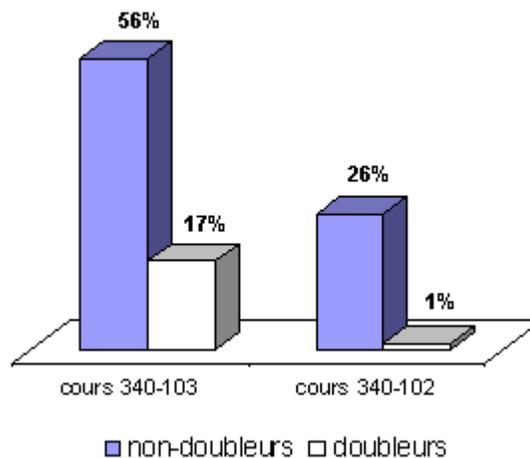


Fig.1 Échantillon

Le nombre de répondants pour chacun des cégeps représente entre 7% et 10% du nombre total des étudiants de première année au secteur régulier. Nous avons interrogé 638 des 7382 étudiants qui étaient inscrits en première année du secteur régulier dans l'un ou l'autre des collèges visités, soit 8,6% de ces étudiants. Parmi les répondants, 167 étudiants faisaient partie de groupes homogènes et 471, de groupes hétérogènes.

Dans l'échantillon retenu, on note un nombre légèrement plus élevé de répondants-fille que de garçons, ce qui correspond actuellement à la tendance générale dans les cégeps. Sur l'ensemble des étudiants de première année des quatre collèges visités, la proportion des filles y est de 60% et celle des garçons de 40%. Dans cet échantillon, on note que la différence entre le nombre de filles et de garçons y est un peu moins accentuée (57% contre 43%).

L'échantillon comporte 58% d'étudiants du secteur technique. De ces étudiants, 56% sont des filles et 44% sont des garçons. Chez les répondants du secteur préuniversitaire, on trouve 59% de filles et 41% de garçons. Au Collège de Maisonneuve, la majorité des répondants provient du secteur préuniversitaire alors que dans les trois autres cégeps, ils sont plus nombreux à être inscrits dans des programmes techniques, allant jusqu'à 73% des répondants dans le cas du cégep du Vieux-Montréal. Calculée sur l'ensemble des étudiants du cégep, la proportion des étudiants du secteur technique est de 48% au Collège de Maisonneuve, de 68% au cégep du Vieux-Montréal, de 48% au Collège de Rosemont et de 49% au cégep de St-Hyacinthe<sup>98</sup>.

## 2. Remarques méthodologiques

Nous avons conçu un questionnaire<sup>99</sup> par lequel nous cherchons à mieux cerner les attentes et la perception des étudiants concernant les cours de philosophie et leurs études en général. Nous avons rencontré des groupes d'étudiants et leur avons demandé de compléter individuellement, en classe, le questionnaire. Pour ce faire, ils disposaient d'environ 45 minutes. Afin de rendre possible la compilation des réponses d'un grand nombre d'étudiants, nous avons préparé un questionnaire qui requiert de la part des sujets des réponses à choix forcé.

Le questionnaire que nous avons élaboré comporte 62 questions. Quelques questions sont inspirées – reprises telles quelles ou légèrement modifiées – du questionnaire d'évaluation du degré de satisfaction des étu-

*On ferait fausse route en cherchant dans le résumé des attentes et perceptions des étudiants des données normatives à partir desquelles on pourrait déduire les orientations et les visées de la formation collégiale.*

---

<sup>98</sup> Cf. Fédération des cégeps, *Annuaire des cégeps 2002-03*.

<sup>99</sup> Cf. Appendice A

*dians relativement à leurs attentes dans les cours de philosophie* utilisé au département de philosophie du Collège de Maisonneuve. Nous avons bâti le questionnaire à partir d'une séquence de questions organisée autour des thèmes suivants :

1. attentes des étudiants face à leurs études;
2. attentes des étudiants face à aux professeurs;
3. perception de l'utilité des études;
4. intérêt pour les études;
5. perception du degré de préparation aux études collégiales;
6. perception du degré de difficulté des cours;
7. perception de la réussite;
8. perception et utilisation des TIC.

Pour des raisons d'ordre méthodologique, les questions ne sont pas regroupées en fonction des thèmes, mais selon le type de choix de réponses suggérées. On retrouve donc cinq types de choix :

1. choisir l'une des deux possibilités suggérées (questions 1 à 12);
2. choisir l'une des quatre possibilités suggérées (question 13);
3. choisir l'une des cinq possibilités suggérées (questions 14 à 32);
4. indiquer le degré d'accord avec l'affirmation qui est faite selon l'échelle suivante : A) tout à fait d'accord, B) d'accord, C) pas d'accord, D) pas du tout d'accord et E) ne sait pas ou ne s'applique pas (questions 33 à 60);
5. choisir l'une des dix possibilités suggérées (questions 61 et 62);

Nous avons ainsi recueilli près de 40 000 réponses. Nous avons programmé une base de données pour analyser ces réponses, soit par une méthode d'observation, soit par une méthode corrélacionnelle. Le premier procédé nous a permis de faire certaines observations concernant les attentes et la perception des étudiants. Le second nous a permis d'établir des corrélacions entre différents facteurs, par exemple entre la réponse à une question donnée et le sexe du répondant ou bien son secteur d'études.

Avant d'aborder l'analyse des résultats, il nous semble pertinent de bien circonscrire les limites de notre enquête. Tout d'abord, on ne peut pas conclure à un lien de causalité directe entre les facteurs étudiés, comme c'est le cas avec la méthode expérimentale. De plus, pour en faire l'interprétation, on doit replacer ces résultats dans un contexte plus large. Aussi, on ferait fausse route en cherchant dans le résumé des attentes et perceptions des étudiants des données normatives à partir desquelles on pourrait

déduire les orientations et les visées de la formation collégiale. Il s'agit là de limites générales inhérentes à toute recherche empirique. D'un point de vue statistique, pour s'assurer que les répondants sont représentatifs non seulement de leur milieu, c'est-à-dire Montréal et les environs, mais des étudiants à l'échelle du Québec, il faudrait entreprendre une nouvelle étude incluant des étudiants provenant de différentes régions.

Ces réserves étant faites, soulignons que, par rapport à des enquêtes comparables, le nombre de répondants à cette enquête est considérable, ce qui nous a permis de dresser un portrait réaliste et instructif de la situation. Aussi, bien qu'on ne puisse attribuer aucune valeur normative aux perceptions des étudiants, il est très important de bien connaître ceux et celles à qui s'adressent nos visées éducatives. Cette recherche nous fournit, à cet effet, de précieuses indications.

### 3. Interprétation des résultats

#### 3.1. Attentes des étudiants face à leurs études

##### 3.1.1. Attentes générales

Les questions 8, 53 et 54 visaient à mieux cerner l'attitude des étudiants face à leurs études. Les données que nous avons recueillies nous permettent de prendre le pouls des étudiants face à ces questions. Si l'on ne considère que la motivation face aux études (Q.8), les données montrent que c'est l'employabilité qui obtient la faveur de la majorité des étudiants (fig.2a). En effet, 54% d'entre eux trouvent en effet leur principale motivation dans l'acquisition des compétences nécessaires pour répondre aux exigences de l'état actuel du marché du travail. Le développement personnel constitue la principale motivation de 46% des étudiants.

On observe cependant des différences significatives selon le secteur d'études des étudiants (fig.2b). Ainsi, il y a davantage d'étudiants du secteur technique (61%) que du secteur préuniversitaire (44%) qui se déclarent motivés par l'employabilité. Et inversement, le développement personnel motive une majorité d'étudiants au secteur préuniversitaire (56%) alors qu'il ne mobilise qu'une minorité de ceux qui s'inscrivent au secteur technique (39%). Par conséquent, nos résultats montrent que lorsqu'on examine leur motivation, la finalité des études collégiales varie en fonction du secteur d'études des étudiants.

**La principale motivation aux études des étudiants varie en fonction du secteur d'études.**

**A** : acquérir les compétences nécessaires pour répondre aux exigences de l'état actuel du marché du travail.

**B** : acquérir les connaissances dont j'aurai besoin pour me développer en tant que personne tout au

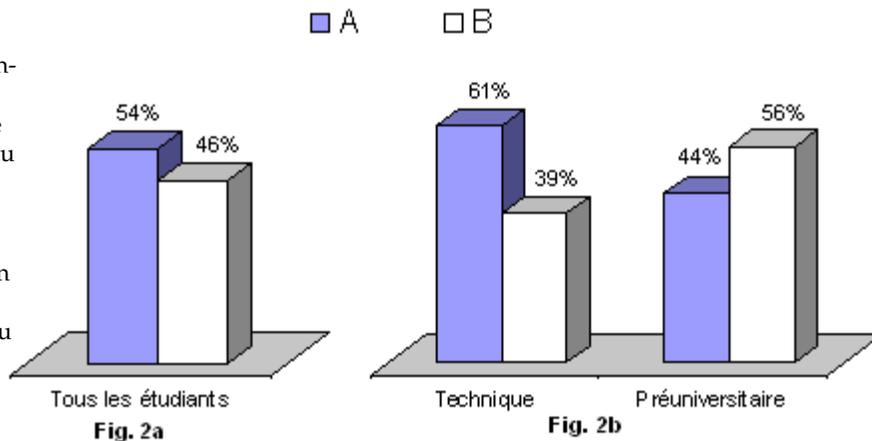


Fig. 2 «Quelle est votre principale motivation dans vos études?» (Q.8)

En revanche, certains objectifs de la formation générale font davantage l'unanimité lorsqu'ils s'incarnent dans des exigences plus précises. Nos données montrent qu'une majorité d'étudiants (84%) croit que pour comprendre

une idée, il est important de comprendre le contexte historique dans lequel elle a été formulée (fig.3). Cela suggère indirectement que l'un des objectifs de la formation générale commune, en l'occurrence la transmission de la culture, fait l'objet d'un consensus chez nos répondants. De même, on constate que 93% de tous les étudiants interrogés jugent qu'il est très important de développer son esprit critique pour vivre dans le monde d'aujourd'hui. Cela suggère à nouveau que les étudiants reconnaissent un autre objectif de la formation générale commune, à savoir le développement de l'autonomie de l'élève.

**93% de tous les étudiants interrogés jugent qu'il est très important de développer son esprit critique pour vivre dans le monde d'aujourd'hui**

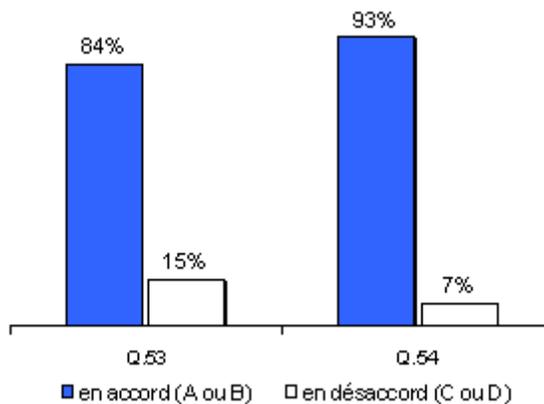


Fig. 3

Q. 53 «Pour comprendre une idée, je trouve qu'il est important de comprendre le contexte historique dans lequel elle a été formulée.»

Q. 54 «Il est très important de développer son esprit critique pour vivre dans le monde d'aujourd'hui.»

### 3.1.2. Attentes face au cours

Les questions 16 et 17 se proposaient d'évaluer les attentes des étudiants face à leur premier cours de philosophie à deux moments distincts de leur parcours : avant de l'entreprendre et pendant celui-ci.

Les résultats de l'enquête montrent qu'avant de l'entreprendre, une faible majorité d'étudiants (29%)<sup>100</sup> s'attendait à trouver leur cours «intéressant» (fig.4). Cette proportion est cependant légèrement plus importante chez les étudiants du secteur préuniversitaire (33%) que chez ceux du secteur technique (26%). Un bon nombre d'étudiants (27%) prévoyait que leur premier cours de philosophie serait «difficile». C'est au secteur technique que cette tendance atteint un sommet (29%), son importance étant moindre pour les étudiants du secteur préuniversitaire (23%). Une proportion comparable d'étudiants (25%) s'attendait à ce que ce cours soit «plate». Ils étaient encore une fois un peu plus nombreux au secteur technique (27%) qu'au secteur préuniversitaire (23%). Enfin, peu d'étudiants (8%) ont affirmé que leur principale attente était que leur cours soit «stimulant». Il est à noter que 12% d'entre eux ne se sont pas reconnus dans ces attentes.

*Les attentes négatives peuvent constituer un obstacle pédagogique avec lequel le professeur doit composer en début de session.*

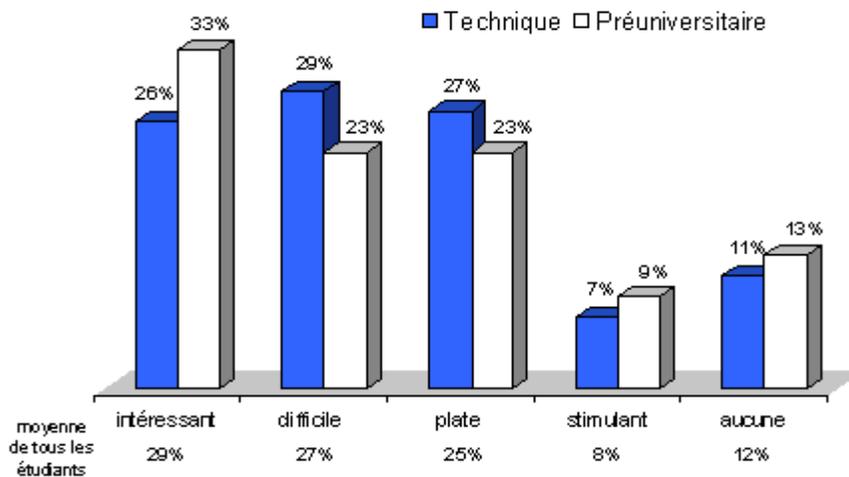


Fig. 4 «Avant de commencer mon premier cours de philosophie, je m'attendais à ce que ce cours soit :» (Q.16)

<sup>100</sup> Il ne s'agit pas ici d'une majorité absolue, mais d'une majorité relative. De façon générale, nous utilisons le terme «majorité» lorsque une réponse a été choisie par «le plus grand nombre» d'étudiants.

Si nous regroupons ces attentes, les conclusions que nous pouvons tirer dépendent de la manière dont les étudiants ont compris l'adjectif «difficile». Ceux qui ont entendu par «difficile» ce qui incite à l'effort et à la réflexion peuvent voir leurs attentes compter au nombre des attentes positives (intéressant + difficile + stimulant). Nous pourrions alors conclure que celles-ci prédominent nettement (64%) sur les attentes négatives (25%) avant le début du premier cours de philosophie. Les étudiants pour qui «difficile» équivalait pratiquement à rebutant devraient plutôt voir leurs attentes rangées au nombre des attentes négatives. Nous obtiendrons alors comme conclusion que les attentes négatives (difficile + plate) sont majoritaires avant de commencer le cours (56% des étudiants du secteur technique et 46% des étudiants du secteur préuniversitaire). Dans ce cas, la forte proportion d'attentes négatives constituerait un obstacle pédagogique avec lequel le professeur doit composer en début de session. Seules des recherches plus poussées pourraient nous permettre de mieux cerner l'origine sans doute extrascolaire de ces attentes et de trancher entre ces deux interprétations.

Nous pouvons cependant nuancer l'interprétation de ces résultats en nous demandant ce que les étudiants qui s'attendaient à ce que leur premier cours de philosophie

soit «intéressant», «difficile», «plate» ou «stimulant» à la question 16 ont répondu à la question 8, qui évaluait leur principale motivation aux études (Tableau 2). On constate alors une répartition presque égale des deux motivations considérées à la question 8, en l'occurrence l'employabilité et le développement personnel, pour ceux qui s'attendaient à ce que le cours soit «intéressant» ou «difficile», mais non pour ceux qui prévoyaient que leur cours serait «plate» ou «stimulant».

Dans le groupe de ceux qui s'attendaient à un cours «stimulant», la principale motivation aux études est le développement personnel (Q.8-B). À l'inverse, 71% des 161 étudiants qui s'attendaient à ce que le cours de philosophie soit «plate» ont comme principale motivation aux études le fait

de se préparer au marché du travail (Q8-A). 114 étudiants ont en effet choisi cette option<sup>101</sup>. De plus, 87 de ces 114 étudiants, soit 76% de ce sous-groupe, ne croient pas que leurs cours de philosophie leur seront utiles dans leur travail (Q.50).

---

*On aurait pu penser que ces attentes auraient une influence déterminante sur la projection de la réussite des étudiants, de sorte que les étudiants plus motivés s'attendent à mieux réussir que les étudiants moins motivés. Or, ce n'est pas le cas.*

---

<sup>101</sup> Lorsqu'on additionne 114 et 45, on obtient 159, et non 161, ce qui signifie que deux des étudiants qui ont répondu C à la question 16 n'ont pas répondu à la question 8.

Q.16	Q.8	Nbre	%
A : «intéressant»	A	92	14%
	B	91	14%
B : «difficile»	A	86	13%
	B	83	13%
C : «plate»	A	114	18%
	B	45	7%
D : «stimulant»	A	15	2%
	B	33	5%

Lecture suggérée :

92 étudiants (soit 14% de l'ensemble des répondants) s'attendaient à ce que leur cours de philosophie soit intéressant (Q.16-A) et ont comme principale motivation aux études le fait de pouvoir se préparer au marché du travail (Q.8-A).

Tableau 2 : Mise en relation de Q.16 et Q.8

Toutefois, ces attentes ne semblent pas avoir d'influence sur la réussite anticipée car 96% des étudiants qui s'attendaient à trouver leur premier cours de philosophie «plate» et dont la principale motivation aux études était l'employabilité, prévoyaient obtenir une note supérieure à 60% dans leur cours (tabl.3). On aurait pu penser que ces attentes auraient une influence déterminante sur la projection de la réussite des étudiants, de sorte que les étudiants plus motivés s'attendent à mieux réussir que les étudiants moins motivés. Or, ce n'est pas le cas, car rien ne distingue sous ce rapport ces étudiants de l'ensemble de nos répondants, ni du sous-groupe de ceux qui s'attendaient à ce que leur cours soit intéressant. En effet, 95% de ces derniers s'attendaient aussi à réussir leur cours.

Note attendue	Moins de 60%	60 à 70%	70 à 80%	80 à 90%	Plus de 90%
Nbre d'étudiants	4	50	41	17	2
%	4%	44%	36%	15%	2%

Tableau 3 : Note attendue pour le cours de philosophie (Q.27) des 114 étudiants qui s'attendaient à ce que leur cours soit «plate» (Q.16-C) et dont la principale motivation est l'employabilité (Q.8-A).

Par contre, si on examine la relation entre les attentes des étudiants et le nombre d'heures qu'ils consacrent en dehors de la classe à leur cours de philosophie (Q.32), on note certaines différences. Les étudiants qui s'attendaient à ce que leur cours soit «plate» sont beaucoup plus nombreux à y consacrer moins de 30 minutes d'étude par semaine. Une forte majorité de ces étudiants (79%) a déclaré y consacrer une heure et

moins d'étude par semaine, soit 12% de plus que dans le groupe de ceux qui s'attendaient à ce que leur cours soit intéressant (fig. 5).<sup>102</sup>

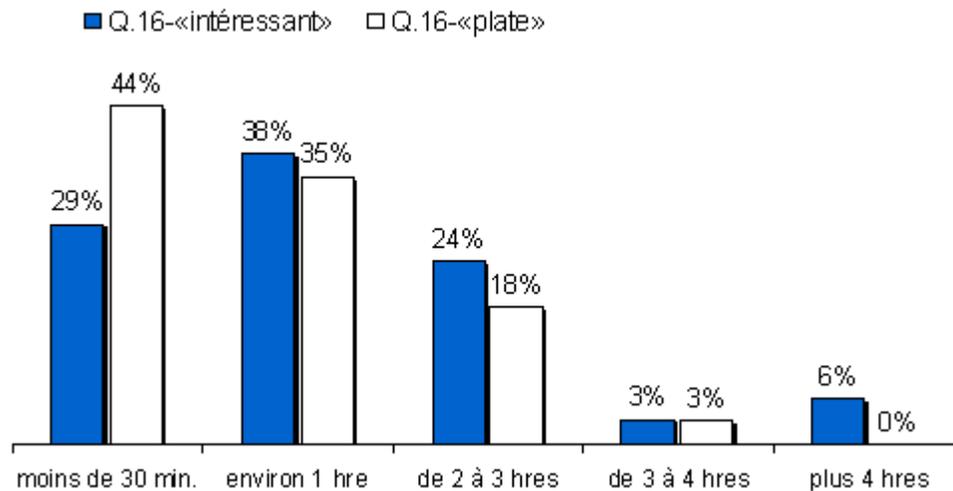


Fig.5 : Nombre d'heures d'étude (Q.32) de ceux qui s'attendaient à ce que leur cours soit «plate» et de ceux qui s'attendaient à ce que leur cours soit «intéressant» (Q.16).

La question 17 nous renseigne sur les attentes des étudiants face au cours de philosophie qu'ils suivaient au moment de l'enquête (fig.6). Les données dont nous

disposons montrent qu'une majorité des répondants (39%), tous secteurs confondus, s'attendait à acquérir une bonne culture générale, suivi de près par ceux qui prévoyaient mieux comprendre le monde dans lequel ils vivent (35%). Si un nombre relativement imposant d'étudiants (18%) désiraient simplement réussir leur cours, peu d'entre eux (7%) avaient comme principale attente de donner sens à leurs expériences actuelles grâce à ce cours, et une infime minorité (1%), d'apprendre des choses utiles pour leur emploi futur.

*Parmi ceux qui s'attendaient à ce que le cours soit intéressant, seul un élève sur trois y consacrer deux heures ou plus d'étude par semaine.*

<sup>102</sup> Il y aurait lieu mettre en relation la projection de la réussite des étudiants et leurs habitudes de travail. Nous examinerons cette question aux sections 3.6 et 3.7.

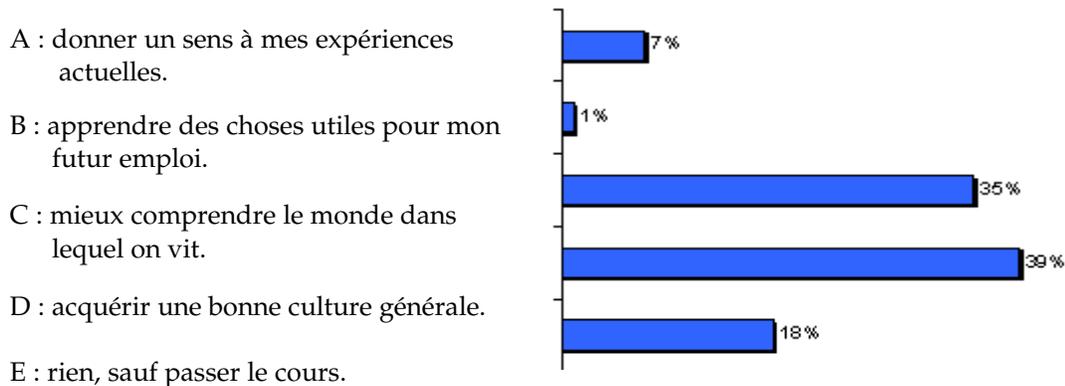
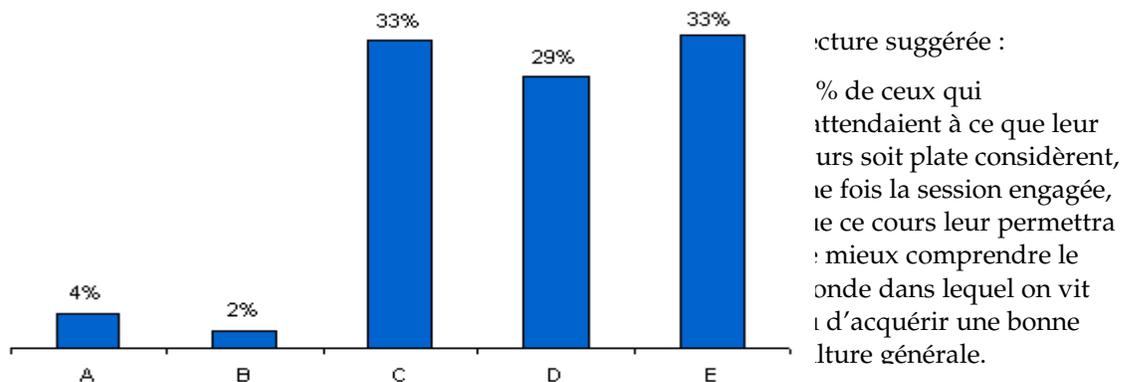


Fig. 6 «Lequel des énoncés suivants correspond le mieux à vos attentes face au cours de philosophie que vous suivez actuellement :» (Q.17)

Ces résultats sont remarquables à plus d'un titre. Réexaminons tout d'abord le groupe des 161 étudiants qui s'attendaient, *avant* de commencer leur cours, à ce que celui-ci soit «plate» (Q.16-C). Seuls 33% d'entre eux ne s'attendent maintenant à «rien, sauf passer le cours». Parmi les autres, 33% s'attendent à «mieux comprendre le monde dans lequel on vit» et 29% s'attendent à «acquérir une bonne culture générale» grâce au cours qu'ils suivent au moment de l'enquête (fig. 7). À quoi peut-on attribuer cette augmentation de l'intérêt des étudiants? Est-ce là la conséquence du travail de l'enseignant? Ont-ils acquis une meilleure connaissance de la philosophie et de ses possibilités? Est-ce la remise en question de certains préjugés sur la philosophie elle-même? Est-ce l'effet de l'ensemble de milieu collégial? De toute évidence, eux qui ignoraient tout de la philosophie à leur arrivée au collège, ont été transformés par leur passage.



lecture suggérée :  
 % de ceux qui attendaient à ce que leur cours soit plate considèrent, une fois la session engagée, que ce cours leur permettra de mieux comprendre le monde dans lequel on vit et d'acquérir une bonne culture générale.

Fig.7 : Réponse à Q.17 des 161 étudiants qui s'attendaient à ce que leur cours soit «plate». «Quelles sont vos attentes face au cours de philosophie que vous suivez actuellement : »

- A : donner un sens à mes expériences actuelles.
- B : apprendre des choses utiles pour mon futur emploi.
- C : mieux comprendre le monde dans lequel on vit.
- D : acquérir une bonne culture générale.
- E : rien, sauf passer le cours.

On constate aussi qu'un mince 1% des étudiants de l'échantillon ont comme principale attente d'apprendre des choses utiles pour leur emploi futur dans leur cours de philosophie. Quand on sait, d'une part, que 54% de l'ensemble de nos répondants déclaraient étudier principalement en fonction de l'employabilité à la question 8, on peut se demander ce que cette différence dans les résultats signifie. Évidemment, le fait qu'ils aient une motivation principale n'exclut pas qu'ils puissent aussi avoir d'autres motivations. De plus, en mettant côte à côte les résultats de la question 17 et ceux de la question 50, on obtient que, bien que seulement 1% des étudiants s'attendent principalement à «apprendre des choses utiles pour mon futur emploi», 30% des répondants sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'énoncé selon lequel «les cours de philoso-

phie que j'aurai suivis au cégep me seront très utiles dans mon travail». On pourrait s'étonner de ces résultats, mais ils ne sont discordants qu'en apparence. Il se pourrait que 30% des répondants affirment que leurs cours de philosophie seront très utiles dans leur travail et que ceci ne constitue pas leur attente principale.

Un autre résultat intéressant que nous avons obtenu est le fait que très peu d'étudiants (7%) ont comme principale attente de donner sens à leurs expériences actuelles dans le premier cours de philosophie. Cette donnée se comprendra plus facilement si l'on considère que la majorité d'entre eux (58%) déclare ne pas être d'accord ou pas du tout d'accord avec l'énoncé

suisant : je peux facilement établir des liens entre mes cours de philosophie et mes projets personnels actuels (Q.48). Nous avons peut-être là une illustration de ce que certains appellent le «manque d'actualisation des cours de philosophie».

### 3.2. Attentes face au professeur

Les questions 21 et 18 visaient à évaluer les attentes des étudiants face au professeur. Un des objectifs poursuivi par le Renouveau de l'enseignement collégial était de rendre les cours de la formation générale plus signifiants pour les élèves. Dans cette perspective, on a beaucoup insisté sur l'importance de la relation maître-élève comme facteur de réussite<sup>103</sup> et sur la nécessité d'adopter des stratégies pédagogiques différen-

■  
«Le travail du pédagogue consiste à permettre à chacun de passer de la question singulière qui l'anime à la réponse universelle qui peut se construire à l'horizon de la culture des hommes.»

P. Meirieu

---

<sup>103</sup> CSE, *Des conditions de la réussite au collégial. Réflexions à partir de point de vue étudiants*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1995, p.84-89.

ciées.<sup>104</sup> Certains enseignants ont même proposé de développer «une pédagogie de la première session» afin d'atténuer le choc que représente le passage du secondaire au collégial pour les étudiants qui suivent, par exemple, leur premier cours de philosophie au premier trimestre.<sup>105</sup> Nous avons voulu vérifier l'importance que les étudiants accordaient à leur relation avec le professeur.

Nous leur avons demandé quelle était la qualité la plus importante pour être un excellent professeur (fig.8). 45% des répondants ont déclaré que leur principale attente à cet égard était que le professeur soit passionné par sa matière. Il semble donc que ce soit le rapport personnel de l'enseignant au contenu qu'il cherche à transmettre qui soit une qualité déterminante dans la perception des étudiants. En seconde et troisième position, les étudiants ont choisi «échanger avec les élèves» (29%) et «bien répondre aux questions» (13%). Enfin, «bien organiser la matière» et «la disponibilité» sont des qualités qui ont obtenu respectivement la faveur de 9 et de 4% des étudiants.

*Les étudiants apprécient les professeurs qui sont passionnés par la matière qu'ils enseignent.*

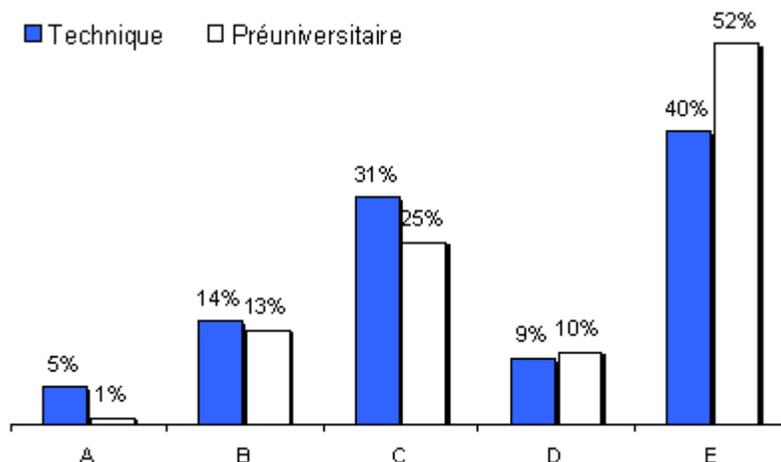


Fig. 8 «La qualité la plus importante pour être un excellent professeur est :» (Q. 21)

- A : être disponible.
- B : répondre de façon satisfaisante aux questions des étudiants.
- C : susciter des échanges et des discussions avec les étudiants.
- D : être bien organisé.
- E : être passionné par la matière qu'il enseigne.

<sup>104</sup> CSE, *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1997, p.58-61.

<sup>105</sup> Richard Boutet cité par la Fédération des cégeps, *La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*, Montréal, 1999, p. 65.

On observe des différences significatives selon le secteur d'études. Le fait d'être passionné par sa matière est une qualité qui est davantage recherchée chez un professeur par les étudiants du secteur préuniversitaire (52%) que ceux du secteur technique (40%). Et à l'inverse, l'aptitude à échanger avec les élèves est une qualité chez un enseignant qui est plus en demande au secteur technique (31%) qu'au secteur préuniversitaire (25%). Nous avons également voulu vérifier ce qu'ont répondu aux questions 20 et 21 les étudiants qui ont évalué comme mauvais ou passable l'ensemble de leurs professeurs de cégeps (Q.18). La réponse la plus fréquente de ces étudiants est que pour être un excellent professeur, il faut être «passionné par sa matière» (49%). À la question 20, l'élément qui semble le plus important pour ces étudiants est «le professeur est intéressant à écouter» (56%). Ces deux mêmes éléments sont aussi choisis par ceux, plus nombreux, qui jugent que leurs professeurs sont «très bons» ou «excellents».

Comment doit-on comprendre ces résultats? Tout dépend de ce que les étudiants ont compris par «passionné par sa matière». S'ils ont interprété l'adjectif «passionné» en fonction de la personnalité du professeur, il est possible qu'ils l'aient associée à son talent d'animateur. En ce sens, un professeur passionné serait un professeur qui sait convaincre et donner un bon spectacle. On prendra garde toutefois de souscrire trop rapidement à cette conclusion, car il n'est pas certain qu'on puisse dissocier la passion de l'enseignant pour sa matière des autres qualités pédagogiques qu'il peut posséder comme celle de savoir échanger avec les élèves, bien répondre aux questions, bien organiser la matière et être disponible. Rien n'indique en effet que ces qualités soient mutuellement exclusives. Si cette hypothèse s'avérait fondée, nos résultats plaideraient plutôt en faveur des compétences pédagogiques traditionnellement associées à l'enseignement magistral. Nous re-

---

*La tendance à discréditer le savoir disciplinaire au profit de la seule compétence pédagogique ne correspond pas à ce que les élèves attendent de leurs professeurs.*

tenons de ces résultats que la tendance à discréditer le savoir disciplinaire au profit de la seule compétence pédagogique ne correspond pas à ce que les élèves attendent de leurs professeurs.

Nous avons demandé aux étudiants quel est l'élément le plus important pour qu'un cours soit intéressant (fig.9). Parmi les cinq éléments suggérés, celui qui ressort loin devant les autres est : le professeur. Ici, garçons et filles, étudiants des secteurs technique et préuniversitaire, tous s'accordent si bien que 47% des répondants ont choisi

si «le professeur est intéressant à écouter.»<sup>106</sup> De plus, les deuxième et troisième choix sont des items qui concernent aussi essentiellement la prestation du professeur, soit «le cours est bien structuré et les objectifs sont clairs» et «le contenu abstrait est illustré par des exemples et des références à l'actualité». En quatrième place, on retrouve «les étudiants participent activement au cours» et, en dernière position, avec 6%, «les étudiants ont la possibilité d'apprendre de nouvelles connaissances».

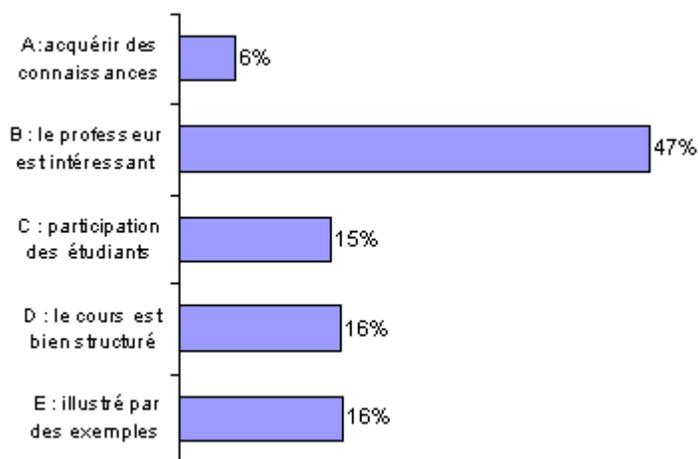


Fig. 9 «Quel est l'élément le plus important pour qu'un cours soit intéressant?» (Q. 20)

La Commission d'évaluation de l'enseignement collégial avait dénoncé la prépondérance de l'enseignement magistral dans les cours de philosophie en faisant remarquer que cette pratique n'était pas conforme aux orientations du Renouveau. Les résultats que nous avons obtenus montrent que la perception des étudiants ne cautionnent ni les orientations du Renouveau, ni l'interprétation qu'en fait la CEEC. En effet, les étudiants s'attendent plutôt à écouter leur professeur. Aussi, pour justifier la nécessité de recentrer l'approche pédagogique en vigueur dans les cours de philosophie sur les apprentissages de l'élève, on ne pourra plus s'appuyer sur la perception des étudiants.

*La vaste majorité des étudiants ont une perception positive de leurs professeurs.*

Enfin, on sera heureux d'apprendre qu'invités à évaluer le travail de l'ensemble des professeurs qu'ils avaient eus au cégep, incluant leur professeur de philosophie (Q.18), la vaste majorité des répondants les perçoit de manière positive. Parmi les cinq qualités suggérées, celle qui revient le plus souvent est «bons» (49%). En second lieu, on

<sup>106</sup> Il y a lieu de relativiser quelque peu ce résultat, puisque la réponse choisie par les étudiants contenait en partie la question.

trouve «très bon» (35%). En troisième position, nous avons «passables» (9%). Les adjectifs «excellents» et «mauvais» obtiennent respectivement 5% et 2% .

On observe cependant pour cette question des différences significatives selon le sexe. Ainsi, il y a davantage de filles (39%) que de garçons (29%) qui trouvent leurs professeurs «très bons» alors que les garçons (12%) sont plus enclins que les filles (6%) à les juger «passables». (fig.10).

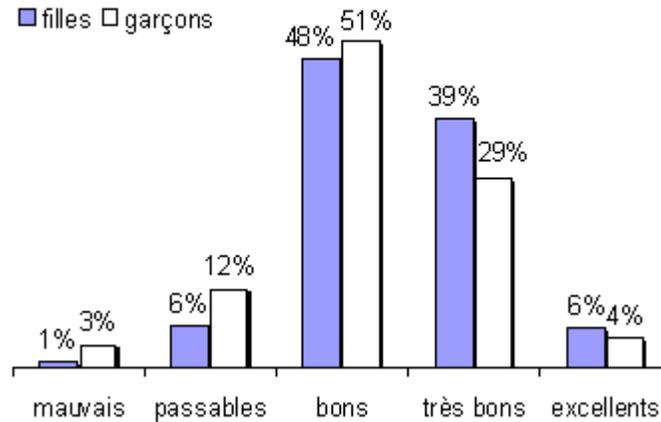


Fig. 10 «Sur l'échelle qui suit, où situez-vous l'ensemble des professeurs que vous avez eus ici-même au cégep.» (Q. 18)

### 3.3. Perception de l'utilité des études

#### 3.3.1. Utilité de la formation générale

Les questions 57 à 60 cherchaient à évaluer la perception de l'utilité des cours de philosophie en les comparant aux autres cours de la formation générale (fig. 11). Contrairement aux idées reçues, nos résultats montrent que la plupart des étudiants considèrent les cours de philosophie utiles. Une majorité d'entre eux (64%) déclare en

effet être d'accord ou tout à fait d'accord avec l'énoncé selon lequel les cours de philosophie sont utiles, de façon générale (Q. 60). Certes, une plus grande proportion d'entre eux déclarent apprécier, sous le même rapport, les cours de littérature (65%), les cours d'éducation physique (75%) et les cours d'anglais (87%), mais il n'en demeure pas moins que toutes ces perceptions sont largement majoritaires.

**La plupart des étudiants considèrent que les cours de la formation générale sont utiles.**

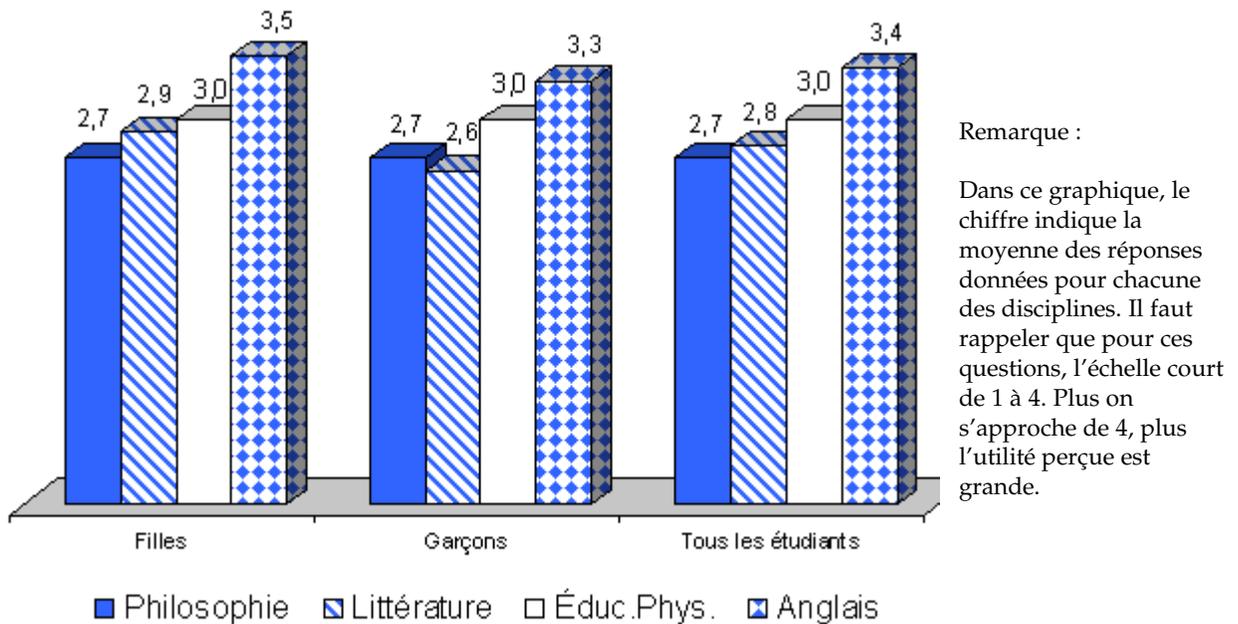


Fig.11 Comparaison de l'utilité perçue des disciplines de la formation générale. (Q.57 à Q.60)

On observe cependant des différences significatives selon le sexe en ce qui a trait à la perception de l'utilité des cours de littérature (fig. 12). Les filles sont plus nombreuses à juger ces cours utiles (72%) que les garçons (56%). Et la réciproque est également vraie, il y a davantage de garçons (43%) que de filles (28%) qui trouvent ces cours inutiles. Ainsi, bien que la perception de l'utilité des cours de philosophie soit à peu près la même pour les garçons et pour les filles, ces dernières placent la philosophie au dernier rang des quatre cours de formation générale, alors que les garçons la considèrent plus utile que les cours de littérature.

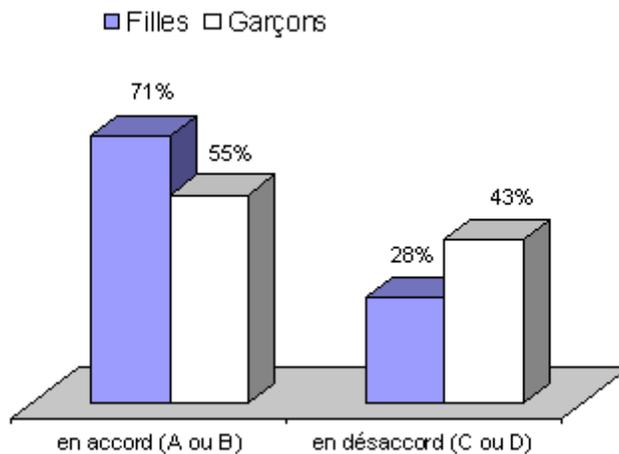


Fig. 12 «De façon générale, les cours de littérature sont très utiles.» (Q. 57)

Des différences significatives similaires s’observent également en fonction du programme d’études. Ainsi, les étudiants du secteur technique sont plus nombreux (28,9%) que ceux du secteur préuniversitaire (19,1%) à n’être pas d’accord avec l’énoncé

**72% des élèves du secteur préuniversitaire et 58% des élèves du secteur technique considèrent que, de façon générale, les cours de philosophie sont très utiles.**

selon lequel les cours de littérature sont très utiles (Q.57), ce qui ne surprendra guère si l’on se souvient qu’ils se disent surtout motivés par le désir d’acquérir les compétences actuellement en demande sur le marché du travail (Q.8). Ces mêmes étudiants sont aussi moins enclins que leurs confrères du secteur préuniversitaire (11% contre 21%) à être tout à fait d’accord avec l’affirmation selon laquelle de façon générale, les cours de philosophie sont très utiles (Q.60). Ce sont 29% d’entre eux qui déclarent n’être pas d’accord avec cette affirmation alors que cette réponse ne convient qu’à 21% des étudiants du secteur préuniversitaire (fig. 13).

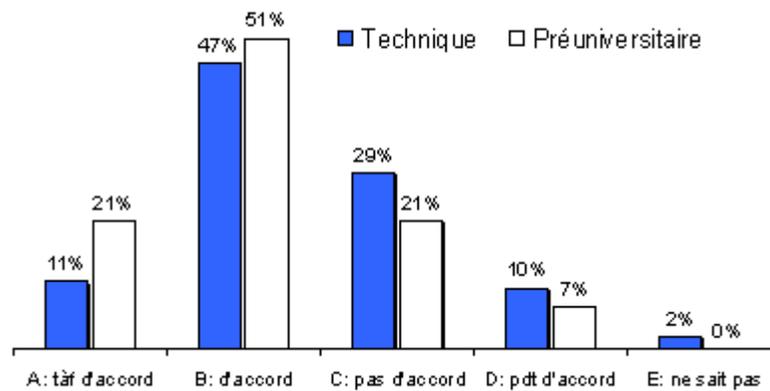


Fig. 13 «De façon générale, les cours de philosophie sont très utiles» (Q.60)

Outre leurs motivations, on peut invoquer pour interpréter ces résultats le fait que les étudiants du secteur technique sont moins nombreux (8.2%) que ceux du secteur préuniversitaire (13.7%) à se déclarer très intéressés par la philosophie (Q.22). Malgré ces écarts, la majorité des étudiants, tant au secteur technique (58% contre 39%) qu’au secteur préuniversitaire (72% contre 28%) croit que les cours de philosophie sont très utiles (Q.60).

### 3.3.2. Utilité de la philosophie

Les questions 50, 51, 52, 55 et 56 cherchaient à évaluer la perception qu’ont les étudiants de l’utilité des cours de philosophie. Le résultat le plus remarquable de notre

enquête à cet égard est d'établir clairement que la perception qu'ont les étudiants de la contribution de la philosophie à leur emploi futur, leurs études et leur développement personnel est beaucoup plus nuancée que celle qu'on leur attribue dans l'opinion commune. La figure 14 présente l'ensemble de nos résultats. Elle compare la moyenne des réponses données aux questions portant sur l'utilité de la philosophie. Pour les six questions, les moyennes se situent entre 1,8 et 2,9. Rappelons que «1» signifie «tout à fait d'accord», «2» signifie «d'accord» et ainsi de suite. Nos données semblent aller à l'encontre de certaines idées reçues et indiquent que les étudiants considèrent que les cours de philosophie sont «utiles». Ils reconnaissent son utilité générale, de même que son utilité pour le développement scolaire et pour le développement personnel. Il n'y a qu'à la question 50, qui porte sur l'utilité des cours de philosophie pour le travail, que les étudiants sont en moyenne plutôt en désaccord. Cependant, les étudiants sont d'accord avec l'énoncé de la question 56, soit : *Discuter d'une question d'une manière rationnelle est une habileté qui pourra m'être utile dans ma vie professionnelle* . L'énoncé avec lequel les étudiants sont le plus en accord est celui-ci : *Discuter d'une question d'une manière rationnelle est une habileté qui pourra m'être utile dans ma vie personnelle* (Q.55).

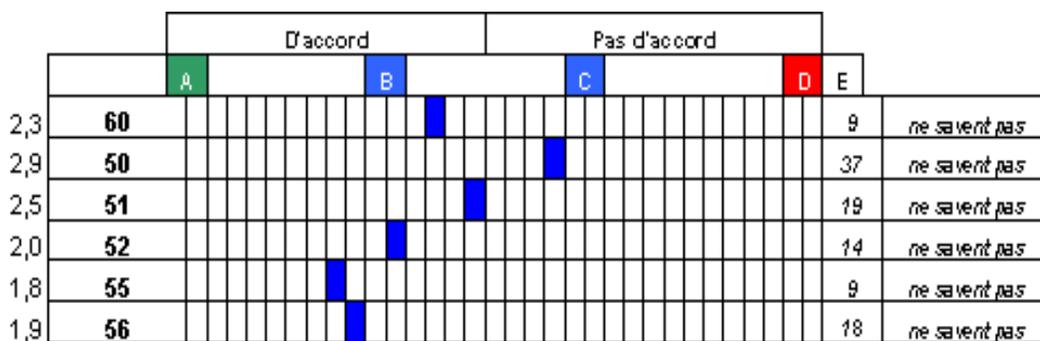


Fig. 14 Comparaison de l'utilité moyenne des cours de philosophie en général (Q.60), pour le travail (Q.50), pour le développement scolaire (Q.51), pour le développement personnel (Q.52), ainsi que de l'utilité de la discussion rationnelle pour la vie personnelle (Q.55) et pour la vie professionnelle (Q.56).

Si l'on approfondit l'analyse des réponses à chacune de ces questions, on constate qu'un nombre important d'étudiants (64%), tous secteurs confondus, estiment que leurs cours de philosophie ne seront pas très utiles dans leur travail (Q.50). Mais une majorité d'entre eux (80%) juge pourtant que l'habileté à discuter d'une manière rationnelle leur sera très utile dans leur vie professionnelle (fig.15). Comment doit-on comprendre cette incohérence apparente? Il est possible qu'il y ait eu équivoque ici sur le mot «utilité». Les étudiants ont peut-être d'abord entendu ce terme dans le sens étroit d'«application pratique immédiate» à la question 50. L'identification d'une compétence transversale précise à la question 56 a pu les amener ensuite à élargir le sens qu'ils accordaient à l'utilité. Rien n'interdit non plus de supposer que d'autres cours que les

cours de philosophie contribuent aussi à leur faire acquérir l'habileté à discuter d'une manière rationnelle.<sup>107</sup> La validation de ces hypothèses exigerait d'autres recherches.

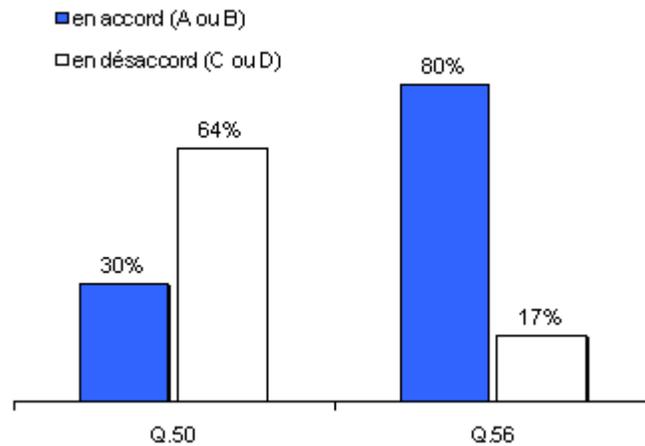


Fig. 15 Utilité pour la vie professionnelle des cours de philosophie (Q.50) et de l'habileté à discuter d'une question d'une manière rationnelle (Q.56)

Les réponses des étudiants sont plus partagées qu'à la question précédente lorsqu'on leur demande d'apprécier l'utilité de la philosophie en regard de sa contribution à leur développement scolaire (Q.51). Nos données montrent qu'une faible majorité d'étudiants (51%) pense que les cours de philosophie seront utiles à leur développement scolaire alors que 46% d'entre eux sont d'avis contraire. Ces résultats suggèrent que la clarification des finalités de la formation générale dans les cours de philosophie est bien engagée, mais qu'il reste encore des efforts à fournir.

**74% des élèves jugent que leurs cours de philosophie leur seront très utiles en tant que personne.**

Aucune ambiguïté ne subsiste cependant en ce qui concerne l'utilité des cours de philosophie pour le développement personnel des étudiants (Q.52). De tout ceux que nous avons interrogés, 74% jugent en effet que leurs cours de philosophie leur seront très utiles en tant que personne (fig.16). Ce résultat montre que c'est surtout en fonction de la finalité du développement de la personne que les étudiants apprécient leurs cours de philosophie, ce que confirme le fait qu'une importante majorité d'entre eux (86%) estime que l'habileté à discuter d'une question d'une manière rationnelle leur sera très utile dans leur vie per-

<sup>107</sup> Cf. Jacques Boisvert, «Comment évolue la pensée critique des élèves en Sciences humaines au collégial », *Pédagogie collégiale*, volume 15 numéro 4, mai 2002, p.37-43.

sonnelle (Q.55). On peut également interpréter en ce sens le fait qu'une proportion similaire d'étudiants (87%) pensent que le meilleur moyen de résoudre les conflits interpersonnels soit de recourir à la médiation par la parole (Q.26).

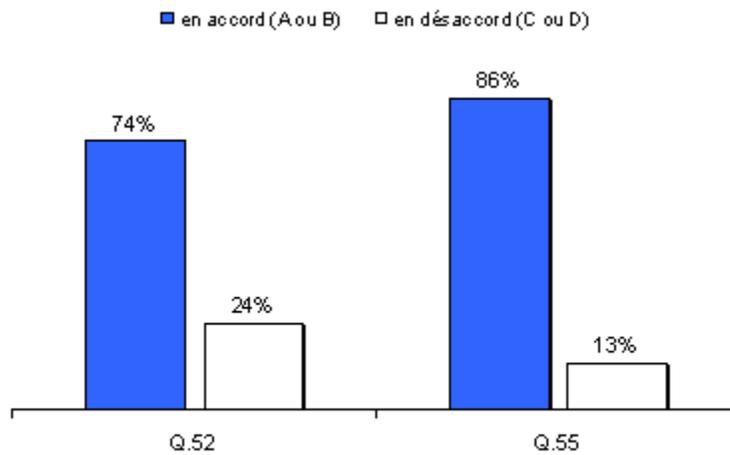


Fig. 16 Utilité pour la vie personnelle des cours de philosophie (Q.52) et de l'habileté à discuter d'une question d'une manière rationnelle (Q.55)

Il y a donc lieu de relativiser quelque peu les données que nous avons recueillies à la question 8. Ce n'est pas parce qu'une majorité d'étudiants (54% contre 46%) affirme que leur principale motivation aux études est d'acquérir les compétences nécessaires pour répondre aux exigences de l'état actuel du marché du travail qu'il faut en déduire automatiquement qu'ils jugeront inutiles les cours de philosophie. Sur le plan du développement personnel, par exemple, son utilité est largement reconnue. Forts de l'expérience de leurs parents ou de leurs amis sur le marché du travail, se pourrait-il qu'ils croient que le travail a cessé d'être un lieu de réalisation de soi dans la société contemporaine?

On observe cependant des différences significatives de perception entre les étudiants sur ces questions selon le secteur d'études. C'est ainsi, par exemple, que les étudiants du secteur technique sont plus nombreux (69%) que ceux du secteur préuniversitaire (57%) à penser que leurs cours de philosophie ne leur seront pas très utiles dans leur travail (fig.17).

**74% des étudiants dont l'employabilité est la principale motivation affirment ne pas être d'accord avec l'énoncé selon lequel leurs cours de philosophie leur seront très utiles sur le marché du travail**

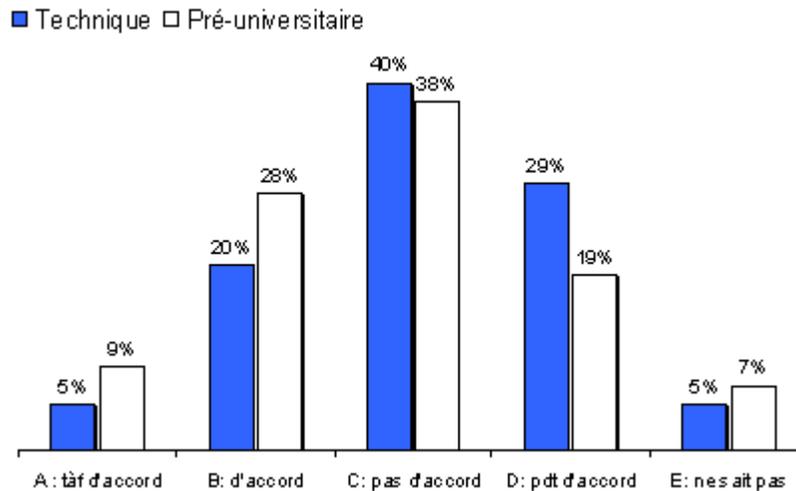


Fig. 17

«Les cours de philosophie que j'aurai suivis au cégep me seront très utiles dans mon travail.» (Q.50)

Ce constat n'étonnera guère si l'on se rappelle qu'ils déclaraient être surtout motivés par l'acquisition des compétences nécessaires pour répondre aux exigences actuelles du marché du travail (Q.8). En effet, en analysant les réponses à la question 50 à partir des réponses à la question 8, nous obtenons que 74% des étudiants dont l'employabilité est la principale motivation affirment ne pas être d'accord avec l'énoncé selon lequel leurs cours de philosophie leur seront très utiles sur le marché du travail (fig.18).

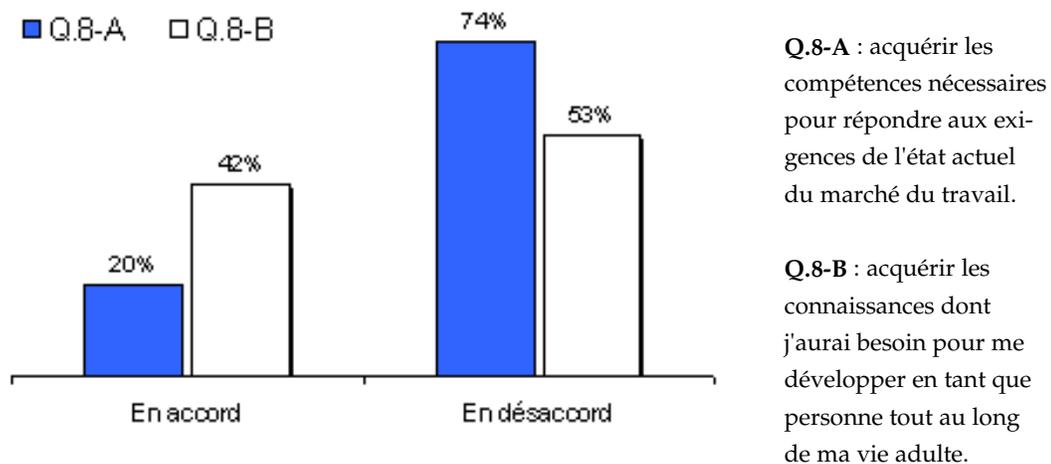


Fig. 18 « Les cours de philosophie que j'aurai suivis au cégep me seront très utiles dans mon travail.» (Q.50)

Cependant, même si les étudiants du secteur technique ne croient pas que les cours de philosophie leur seront très utiles dans leur travail, rappelons qu'ils reconnais-

saient de façon majoritaire leur utilité *générale* pour leur formation. Il semble donc que ces étudiants n'adhèrent pas à une conception étroite de l'éducation qui sacrifie la formation générale sur l'autel de la rentabilité à court terme<sup>108</sup>.

Les étudiants du secteur préuniversitaire sont plus nombreux (13%) que ceux du secteur technique (8%) à être «tout à fait d'accord» avec l'énoncé selon lequel les cours de philosophie qu'ils auront suivis au cégep seront très utiles à leur développement scolaire (fig.19). Le même phénomène s'observe également en sens inverse. Une plus grande quantité d'étudiants du secteur technique (14% contre 9%) déclarent n'être «pas du tout d'accord» avec l'énoncé précédent. Ces deux phénomènes sont toutefois relativement marginaux.

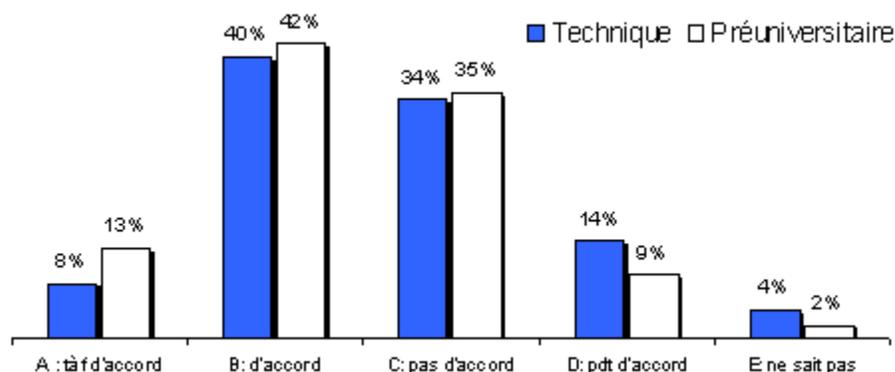


Fig.19 « Les cours de philosophie que j'aurai suivis au cégep seront très utiles à mon développement scolaire ( acquisitions de connaissances, méthode de travail, etc.) » (Q. 51)

Nous venons de constater que les opinions quant à l'utilité de la philosophie pour le travail et pour le développement scolaire divergent légèrement selon le secteur d'étude. Par contre, l'accord est très large en ce qui concerne l'utilité de la philosophie pour la vie personnelle, avec 72% des répondants du secteur technique et 77%, pour le secteur préuniversitaire (fig.20). La différence entre les deux secteurs se situe au niveau du degré d'accord avec l'énoncé. Les étudiants du secteur préuniversitaire sont plus nombreux à être «tout à fait d'accord» alors que les étudiants du secteur technique sont plus nombreux à être «d'accord».

<sup>108</sup> Dans la version la plus extrême de cette conception étroite, l'étudiant n'est qu'une marchandise que les cégeps « vendraient » aux entreprises. Ce semble bien être le point de vue de M. Gilles Taillon, président du Conseil du patronat : « Il faut que les entreprises qui paient près de 10 milliards de dollars en impôt pour financer, entre autres, le système d'éducation, en aient pour leur argent ». «La production de diplômés (sic) n'est pas efficace. Il faudra que les cégeps fassent mieux pour augmenter la diplomation au niveau technique .» Il suggère donc que les cours de philosophie et d'éducation physique se fassent « ailleurs » qu'au cégep. (voir les articles du *Soleil* du 21 mars et 3 avril 2001).

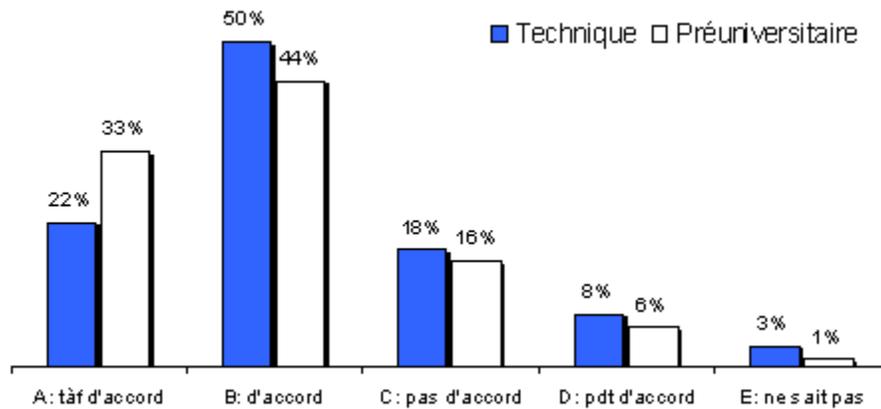


Fig. 20 «Les cours de philosophie que j'aurai suivis au cégep me seront très utiles en tant que personne.» (Q.52)

Le même phénomène se produit lorsqu'on reformule la question à l'aide de la compétence associée au premier cours de philosophie, soit «traiter d'une question philosophique de façon rationnelle». Les répondants sont presque unanimement d'accord avec l'énoncé selon lequel «discuter d'une question d'une manière rationnelle est une habileté qui pourra m'être utile dans ma vie personnelle» (fig. 21). 90% des élèves du secteur préuniversitaire et 82% des élèves du secteur technique sont «d'accord» ou «tout à fait d'accord» avec cet énoncé. Les résultats illustrés par les figures 20 et 21 montrent que, contrairement à l'opinion répandue, l'utilité des cours de philosophie, lorsque mise en lien avec le développement personnel, est largement reconnue, tant par les étudiants du secteur préuniversitaire que par ceux du secteur technique.

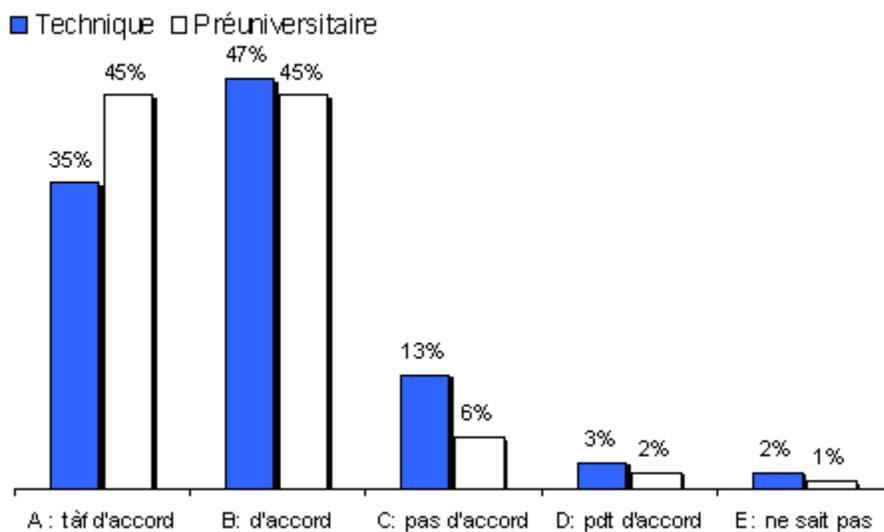


Fig.21 « Discuter d'une question d'une manière rationnelle est une habileté qui pourra m'être utile dans ma vie personnelle.» (Q. 55)

Nous avons comparé les réponses aux questions 48 et 52. Nous pouvons remarquer que presque deux fois plus d'étudiants sont en accord avec l'énoncé «les cours de philosophie que j'aurai suivis au cégep me seront très utiles en tant que personne» qu'avec l'énoncé «je peux facilement établir des liens entre mon cours de philosophie et mes projets personnels actuels». Il semble donc que l'utilité perçue de la philosophie ne découle pas exclusivement de son degré de correspondance avec la réalité immédiate des étudiants. On constate tout de même une corrélation positive entre les deux : les étudiants qui peuvent facilement établir des liens avec leurs projets personnels sont ceux qui apprécient le plus l'utilité de la philosophie pour leur vie personnelle (fig. 22).

*L'utilité perçue de la philosophie ne découle pas exclusivement de son degré de correspondance avec la réalité immédiate des étudiants.*

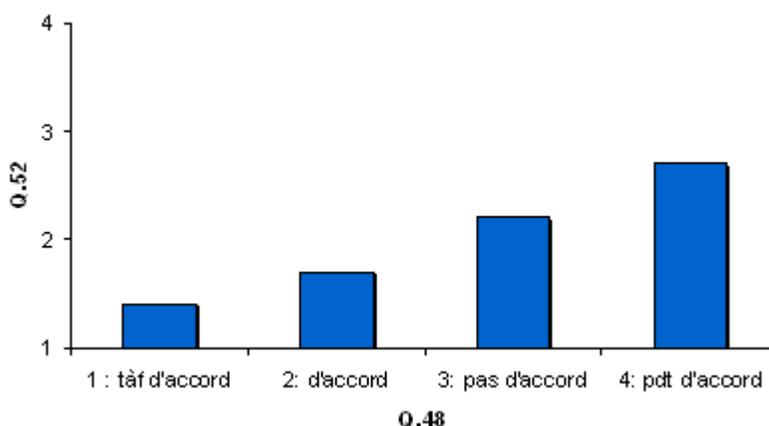


Fig. 22 : Mise en relation des questions 48 et 52.

Q.48 : «Je peux facilement établir des liens entre mon cours de philosophie et mes projets personnels actuels»  
 Q.52 : «Les cours de philosophie que j'aurai suivis au cégep me seront très utiles en tant que personne»

En conclusion, soulignons que la différence de perception relativement importante que l'on observe entre l'utilité de la philosophie pour le travail (fig.17) et son utilité pour le développement personnel (fig.20) ne saurait servir d'argument pour remettre en question le premier cours de philosophie. Il est vrai que ces résultats suggèrent que les élèves séparent nettement leur vie professionnelle de leur vie personnelle, cependant cette dichotomie disparaît lorsqu'on examine la perception de l'utilité d'une compétence transversale

*Discuter d'une question de manière rationnelle est perçu comme une habileté très utile, tant pour la vie personnelle que pour la vie professionnelle.*

comme celle de la discussion rationnelle. On constate en effet que les étudiants jugent cette compétence aussi utile pour la vie professionnelle (80%) que pour la vie personnelle (86%), ce qui confirme que l'intégration des apprentissages se fait très bien. La fig. 23 permet de mettre en évidence la concordance des réponses obtenues aux questions 52, 55 et 56. Si les questions portant sur l'utilité de la philosophie pour le développement professionnel et personnel (Q.50 et 52) obtiennent des résultats opposés, celles portant sur l'utilité de la discussion rationnelle (Q.55 et 56) obtiennent des résultats similaires.

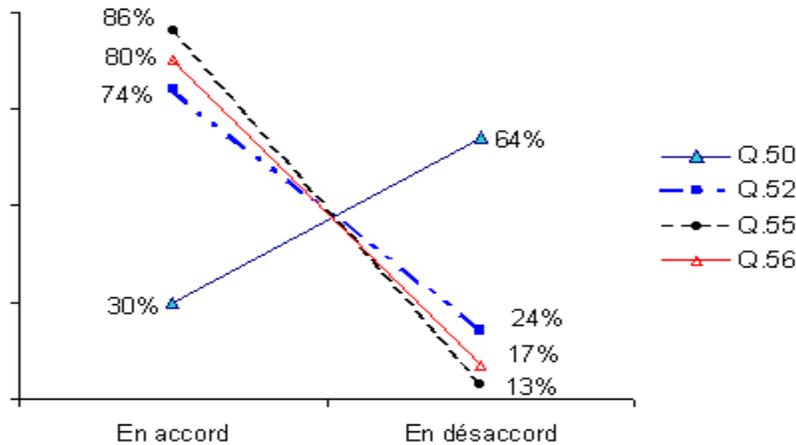


Fig. 23 Utilité pour la vie personnelle et pour la vie professionnelle des cours de philosophie et de l'habileté à discuter d'une question d'une manière rationnelle.

### 3.4. Intérêt pour les études

Un préjugé circule à l'effet que les étudiants n'aiment pas beaucoup les cours de philosophie. C'est d'ailleurs ce qu'on peut lire, périodiquement, dans les différents rapports officiels du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) et du Conseil des collèges, pour ne mentionner que ceux-là. Par exemple, la déclaration suivante est tirée de l'avis du CSE au ministre de l'Éducation, en 1995 :

*Un préjugé circule à l'effet que les étudiants n'aiment pas les cours de philosophie. Les données de cette enquête contredisent de tels propos.*

«De toutes les disciplines concernées par la formation générale, la philosophie est celle dont les contenus et les approches prêtent le plus à controverse. [...] Il s'agit d'une discipline fondamentale dont on ne saurait trop contester la présence dans le curriculum, mais elle apparaît encore trop souvent dénuée de sens pour les étudiantes et les étudiants [...] Si son apport est incontestable aux yeux

des professeurs de philosophie, il en va malheureusement tout autrement pour une quantité non négligeable d'élèves.»<sup>109</sup>

Les données de cette enquête contredisent de tels propos. La perception des étudiants quant à leurs cours de philosophie se serait-elle modifiée au cours des dernières années? Les croyances prêtées aux étudiants seraient-elle le reflet de présupposés non-fondés? Ceci découle peut-être du fait que, comme dans tous les domaines, on retient davantage les critiques que les éloges, et les critiques font plus de tort que les éloges ne font de bien.

Voyons ce qu'il en est de nos résultats. Nous avons demandé aux étudiants d'évaluer les quatre cours obligatoires de formation générale quant à leur intérêt. Les étudiants placent la philosophie derrière l'éducation physique, mais la juge plus intéressante que les cours de littérature et d'anglais. On constate un intérêt légèrement plus marqué pour la philosophie du côté des garçons. C'est l'inverse qui se produit en ce qui concerne la littérature : les garçons la placent en dernière position et l'écart entre les réponses des filles et celles des garçons est beaucoup plus marqué (fig. 24).

*Les étudiants jugent leur cours de philosophie plus intéressant que les cours de littérature et d'anglais.*

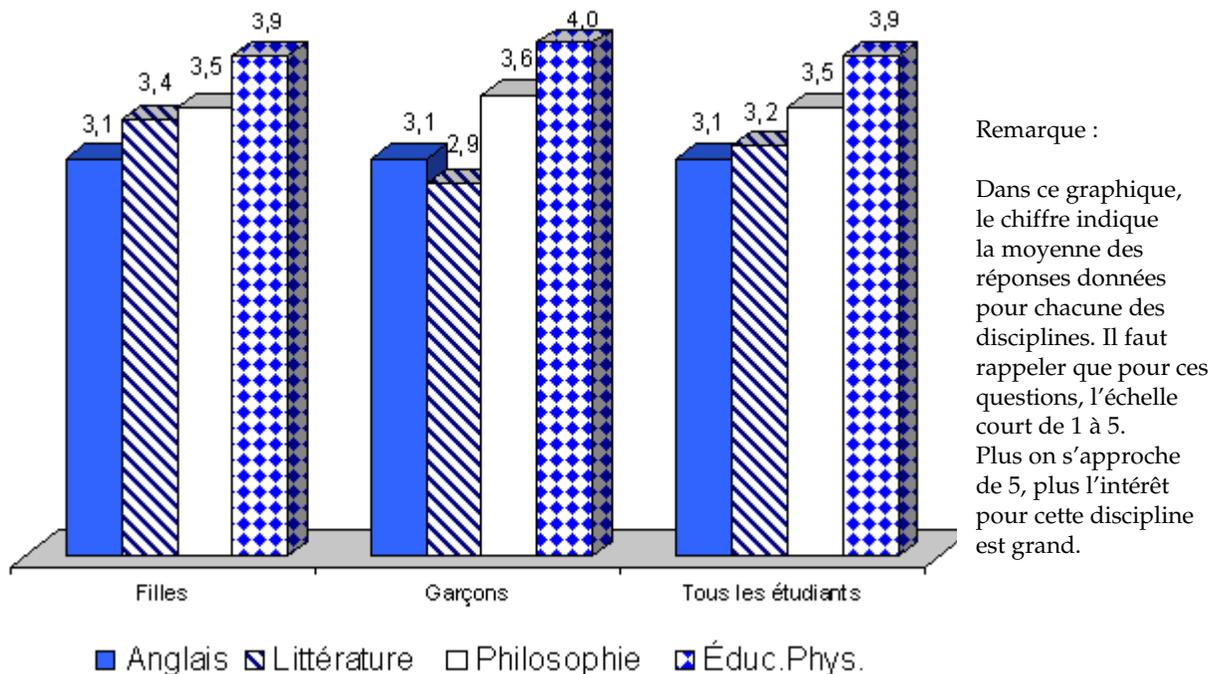


Fig. 24 Comparaison de l'intérêt pour les disciplines de la formation générale. (Q.22 à Q.25)

<sup>109</sup> CSE, *Des conditions de réussite au collégial*, Avis, 1995, p.61 et p.63.

On trouve aussi une différence significative dans la perception de l'intérêt des cours de littérature entre les réponses des étudiants des programmes techniques et pré-universitaires, alors que pour les autres cours, leur évaluation est à peu près semblable (fig. 25).

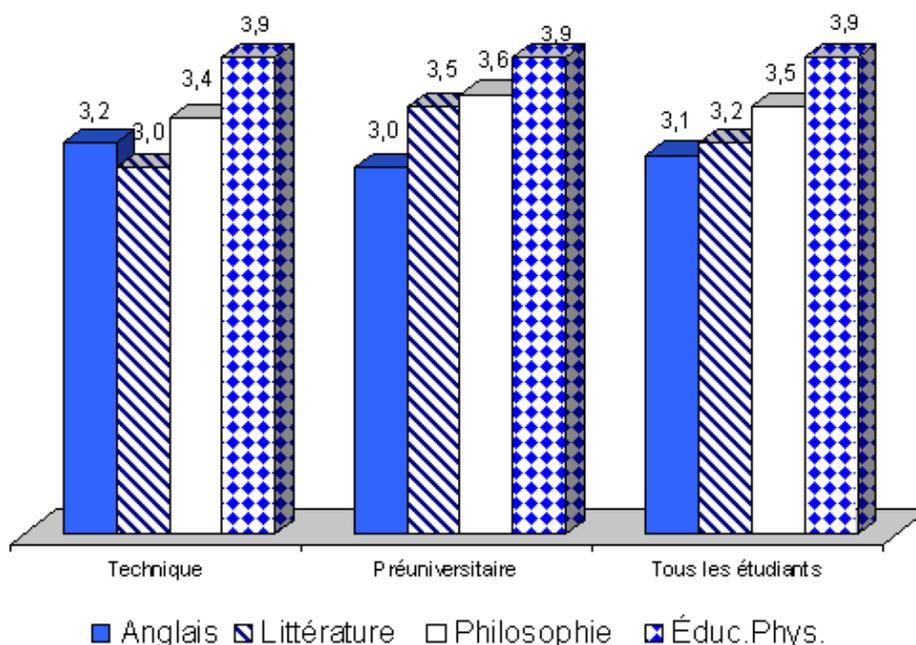


Fig. 25 Comparaison de l'intérêt pour les disciplines de la formation générale. (Q.22 à Q.25)

Remarque : Dans ce graphique, le chiffre indique la moyenne des réponses données pour chacune des disciplines. Il faut rappeler que pour ces questions, l'échelle court de 1 à 5. Plus on s'approche de 5, plus l'intérêt pour cette discipline est grand.

À l'aune du discours véhiculé, notamment par le Conseil du patronat, on aurait pu s'attendre à trouver le même genre d'écart par rapport à la philosophie entre les étudiants du secteur technique et du préuniversitaire. Or ce n'est pas le cas. Seul un faible écart les sépare. Si les étudiants du secteur technique considéraient que la philosophie était une perte de temps, ils ne lui porteraient pas un tel intérêt. Cette divergence de perception nous semble assez naturelle car s'il existe, dans le milieu de l'industrie, une tendance à la réification des employés, les étudiants résistent à leur propre instrumentalisation. D'autres sources démontrent également que les étudiants perçoivent leurs études avant tout en termes de développement personnel.<sup>110</sup>

66% de l'ensemble des élèves trouvent la philosophie très intéressante en elle-même.(Q.46)

<sup>110</sup> Cf. CSE, *Des conditions de réussite au collégial*, Avis, 1995.

Pour la question 46, par contre, il y a un écart significatif entre les secteurs d'études lorsqu'on compare le degré d'accord avec l'énoncé «indépendamment du professeur et du déroulement du cours, je trouve la philosophie très intéressante en elle-même». Les étudiants du secteur préuniversitaire sont plus nombreux à trouver la philosophie intéressante, avec 70% en accord ou tout à fait d'accord. Cependant, c'est tout de même une large majorité des étudiants de programmes techniques, soit 62%, qui affirme trouver la philosophie intéressante ou très intéressante (fig. 26).

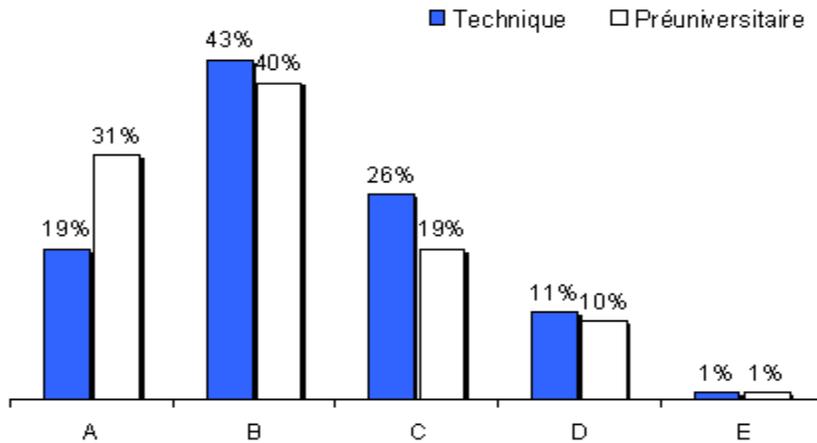


Fig. 26 «Indépendamment du professeur et du déroulement du cours, je trouve la philosophie très intéressante en elle-même.» (Q.46)

En ce qui concerne les cours de philosophie qu'ils ont suivis au cégep (Q.22), la majorité des étudiants, soit 58%, les juge intéressants ou très intéressants. Seulement 15% des étudiants l'ont qualifiée d'ennuyante ou très ennuyante (fig. 27). Rappelons ici qu'il s'agit d'étudiants qui commencent leur premier ou leur deuxième cours de philosophie. Il serait intéressant de comparer ce résultat à celui d'étudiants ayant complété les trois cours de philosophie.

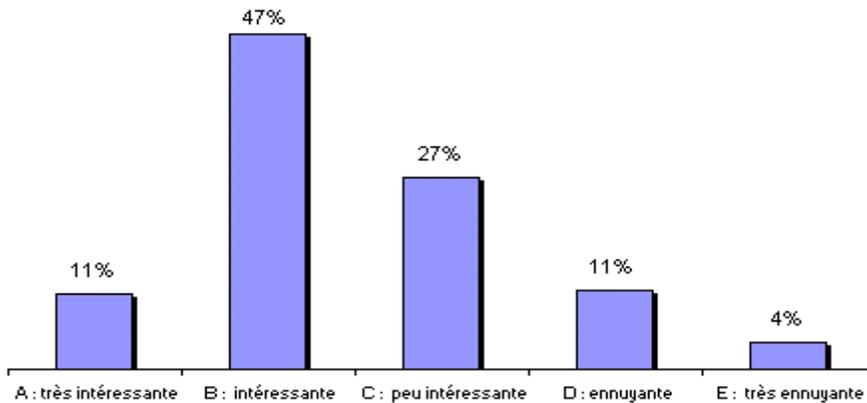


Fig.27 «En vous référant à tous les cours que vous avez suivis jusqu'à présent au cégep, où situez-vous la philosophie?» (Q.22)

On est bien loin, nous semble-t-il, d'une remise en question de l'intérêt du cours de philosophie par les étudiants des programmes techniques. L'argument qui part du préjugé selon lequel les étudiants n'aiment pas les cours de philosophie pour conclure que ces cours devraient disparaître est ici doublement invalidé. D'une part, on ne saurait déterminer la pertinence d'un cours dans le cadre d'un cursus scolaire à partir du seul point de vue de l'étudiant. Celui-ci étant en formation, il n'a pas l'expertise pour se prononcer à ce sujet. De plus, le simple bon sens suffit pour constater qu'il est souvent nécessaire de faire des choses que nous n'aimons pas. D'autre part, nos données révèlent que la prémisse elle-même de cet argument est fautive. C'est bien une majorité d'étudiants qui apprécie leurs cours de philosophie. Encore une fois, on préjuge de l'opinion des étudiants et ces hypothèses sont démenties quand on se donne la peine de les vérifier. On retrouve le même phénomène dans un document de la Fédération des cégeps qui fait la synthèse des propos tenus par des étudiants suite à quelques groupes de discussion. On y rapporte que :

«Une majorité de participants assure que la formation collégiale a favorisé leur développement personnel. Plusieurs insistent sur l'importance des cours de philosophie à cet égard, alors que d'autres soulignent l'influence des cours de la formation générale, mais aussi de la formation spécifique, sur leur capacité à communiquer et à s'ouvrir au monde. Paradoxalement, ce sont les étudiants du secteur technique qui, tout en formulant des critiques à cet égard, affirment aussi en plus grand nombre avoir progressé grâce aux cours de la formation générale. Selon eux, ces cours ont contribué au développement de leur culture générale et de leur ouverture d'esprit. [...] Selon eux, c'est ce qui les rend plus intéressants pour les employeurs, car ils ont acquis une vision plus large et une capacité de réflexion qui les aidera à prendre de bonnes décisions au travail.»<sup>111</sup>

**■**  
*Parmi cinq thèmes proposés, seulement 2% des élèves ont jugé que le plus intéressant était celui de la citoyenneté.*

Comme nous l'avons déjà souligné, la CEEC affirme que le premier cours de philosophie est trop éloigné des préoccupations des étudiants pour susciter leur intérêt. Les données ci-haut invalident de telles affirmations. La CEEC proposait dans ses recommandations de structurer le premier cours autour d'un thème qui serait de nature à accroître leur intérêt, par exemple celui de la citoyenneté. Nous avons voulu vérifier auprès des étudiants quel thème les intéresse le plus. Nous leur avons proposé une liste de cinq thèmes, incluant celui de la citoyenneté, en leur demandant de

---

<sup>111</sup> Fédération des cégeps, *L'enseignement collégial vu par des étudiants*. Rapport de groupes de discussion sur l'enseignement collégial, Montréal, octobre 2000, p.3 et p.8.

choisir le thème le plus intéressant (Q.19). Bien sûr, cette liste aurait pu être plus longue et plus diversifiée, mais elle fournit néanmoins des indications intéressantes. Le thème de la citoyenneté arrive loin derrière les autres avec un faible 2%.

On peut penser que si ce thème intéresse si peu les étudiants, c'est le signe qu'il y a un important travail d'éducation à faire de ce côté. Tout dépend de l'argument que l'on invoque pour justifier l'introduction de ce thème. Si elle est justifiée par le fait d'accroître l'intérêt des étudiants et de se rapprocher «de ce qui fait sens pour eux», la réponse à la question 19 indique que nous faisons fausse route. Si c'est parce que l'on juge que l'éducation citoyenne est déficiente au Québec et que le cours de philosophie est un lieu approprié pour tenter de la combler, alors les réponses peuvent sembler nous donner raison. Cependant, parmi les réponses à la question 19, on remarque que les deux premiers choix sont «le bien et le mal», avec 28% et, «la justice», avec 26%, devant le bonheur et la connaissance, ex æquo à 22%. Les défis que pose la vie en société occupent une place importante dans les préoccupations des étudiants.

*Le thème préféré des filles est «le bonheur» alors que le premier choix des garçons est «la justice».*

L'analyse des réponses à la question 19 selon le sexe, révèle un classement différent pour les filles et pour les garçons. Le premier choix des filles est celui qui arrive au troisième rang du classement général, soit le thème du bonheur alors que le premier choix des garçons est «la justice» (fig. 28). Il s'agit d'une des questions où l'écart entre garçons et filles est le plus marqué. Si on veut rapprocher les thèmes du cours de philosophie des intérêts des étudiants, il faudra tout d'abord tenir compte du fait que, même si nos étudiants forment un groupe d'âge relativement homogène, leurs intérêts, eux, ne le sont pas pour autant.

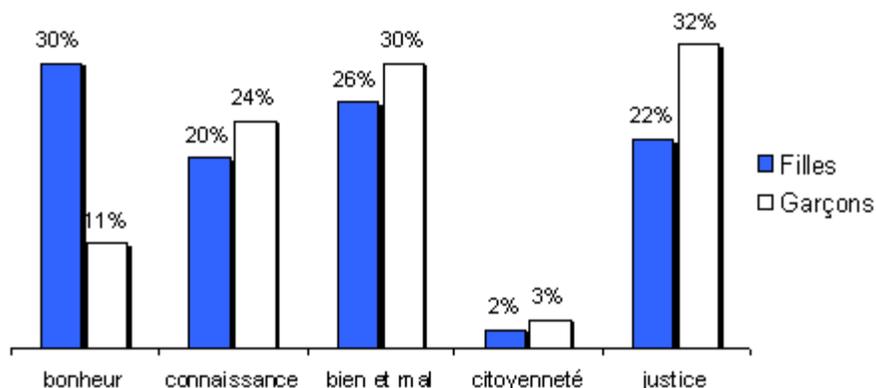


Fig. 28 «Parmi les thèmes suivants, lequel serait le plus intéressant pour un cours de philosophie :» (Q.19)

### 3.5. Perception du degré de préparation aux études collégiales

Avec les questions 40 à 45, nous avons voulu vérifier l'apport des études secondaires à la capacité de lecture et d'écriture des étudiants. Dans l'ensemble de la population québécoise, les habiletés et les habitudes de lecture et d'écriture sont assez peu développées, comparativement aux autres provinces canadiennes ainsi qu'à l'ensemble des pays industrialisés. C'est ce que révèle une étude de Statistique Canada de 1996<sup>112</sup> et l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) effectuée entre 1994 et 1998. Le Québec compte près d'un million de personnes de 16 à 65 ans qui éprouvent de sérieuses difficultés à lire et à écrire, soit environ un adulte sur cinq, alors que les pays industrialisés comptent, en moyenne, 15% d'analphabètes. De plus, 43% des adultes québécois affirment ne lire jamais ou alors que très rarement. Chez les jeunes, 11% des 16 à 25 ans sont incapables de comprendre l'information contenue dans les éditoriaux ou les textes fictions.

**Les garçons ont l'impression d'être moins bien préparés à lire activement un texte que les filles.**

Plusieurs de ces jeunes interrompent leurs études avant le cégep, mais on constate que plusieurs étudiants arrivent au cégep avec d'importantes lacunes au niveau de la lecture et de l'écriture. Évidemment, un étudiant qui arrive au cégep avec de faibles capacités de lecture et d'écriture éprouvera d'autant plus de difficulté lors de son premier cours de philosophie. Dans notre enquête, nous avons voulu savoir comment les étudiants perçoivent la formation qu'ils ont reçue au secondaire. On constate que 68% des étudiants considèrent que leurs études secondaires leur ont appris à lire un texte avec facilité (Q. 42). Pour la question 40, «mes études au niveau secondaire m'ont appris à lire activement un texte», les réponses varient selon le sexe (fig. 29). Presque trois fois plus de filles sont tout à fait d'accord avec l'énoncé alors que deux fois plus de garçons que de filles sont tout à fait en désaccord. De ce résultat, on peut déduire que les garçons ont l'impression d'être moins bien préparés à lire activement un texte que les filles.

---

<sup>112</sup> Statistique Canada, *Lire l'avenir : un portrait de l'analphabétisme au Canada*, 1996.

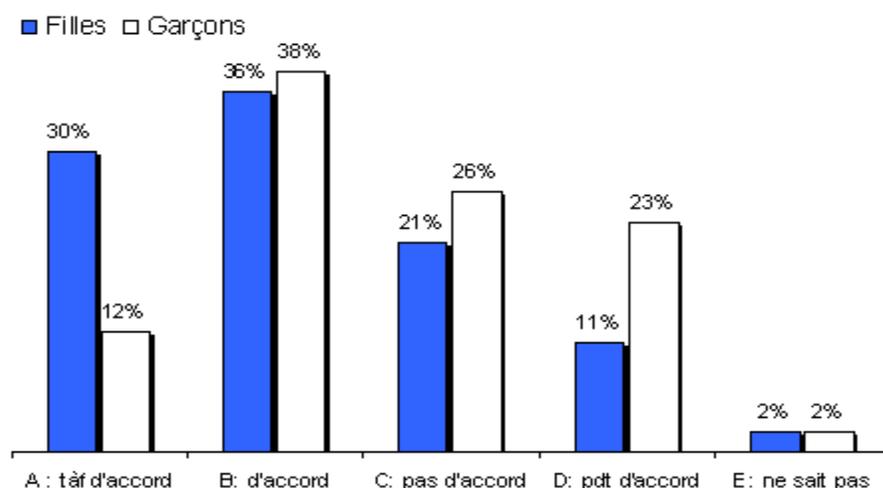


Fig. 29 «Mes études au niveau secondaire m'ont appris à lire activement un texte.» (Q.40)

Lorsqu'on leur demande si leurs études secondaires leur ont appris à rédiger un texte avec facilité, 73% sont d'accord ou tout à fait d'accord (Q.45). Cependant, ce dernier résultat est d'autant plus surprenant que lorsqu'on demande, à la question 61-62, d'identifier la principale difficulté rencontrée dans leur premier cours de philosophie, sur dix réponses suggérées, la deuxième réponse la plus souvent choisie est «j'ai de la difficulté à exprimer mes idées clairement par écrit» et la troisième est «les textes à lire sont difficiles». On peut donc penser que soit les étudiants qui sortent du secondaire ne font pas une évaluation réaliste de leurs habiletés en lecture et en écriture, soit leur évaluation par rapport aux textes de niveau secondaire est réaliste, mais l'écart entre les exigences du secondaire et du collégial est trop grand et ils ne sont donc pas suffisamment préparés. Notons que le passage du secondaire au collégial est l'un des facteurs de réussite retenu par la Fédération des cégeps dans son rapport : *La Réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*. La Fédération s'appuie sur une étude du Conseil des collèges qui corrobore cette hypothèse :

*Les principales difficultés rencontrées dans le premier cours de philosophie concernent les habiletés de lecture et d'écriture.(Q.61)*

«L'étude met en relief [...] une méconnaissance des conditions et des exigences des études collégiales de la part des nouveaux arrivants [...]. Selon le Conseil des collèges, cette méconnaissance constituerait une importante cause d'échecs, d'autant plus qu'elle serait souvent accompagnée d'une perception erronée de la réussite scolaire, plusieurs élèves ayant réussi leurs études secondaires sans beaucoup travailler.»<sup>113</sup>

<sup>113</sup> Fédération des cégeps, *La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*. Montréal, 1999, p.53.

Même constatation du côté du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) qui note que «[...] la philosophie représente pour eux et elles une matière nouvelle, une approche également nouvelle qui suppose de leur part une rigueur intellectuelle à laquelle ils ne sont pas habitués.»<sup>114</sup>

Comme on le verra dans la section suivante, la méconnaissance des conditions et des exigences des études collégiales prêtée aux étudiants par le CSE est confirmée par notre enquête.

### 3.6. Perception du degré de difficulté des cours

Est-ce que le contenu du cours en lui-même est perçu comme difficile? Nous avons vérifié le degré d'accord des étudiants avec l'énoncé suivant : «Indépendamment du professeur et du déroulement du cours, je trouve la philosophie très difficile en elle-même.» Dans l'ensemble, 53% des étudiants ne sont pas d'accord ou pas du tout d'accord, ce qui signifie que la majorité des étudiants ne trouve pas la philosophie si difficile. Ceux qui croient que les étudiants du secteur technique trouvent les cours de philosophie plus difficiles que leurs confrères du secteur préuniversitaire pourront s'étonner ici de constater que les perceptions sont à peu près les mêmes pour les deux groupes d'étudiants (fig. 30)

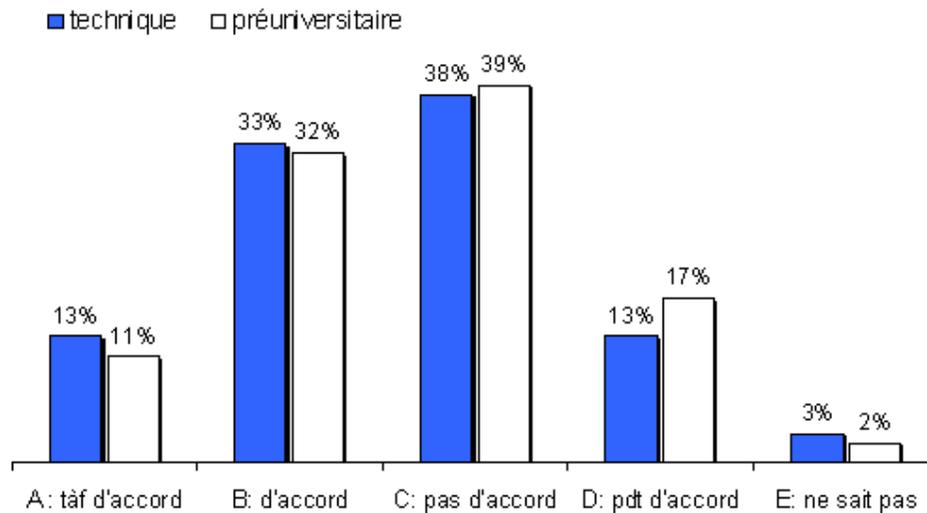


Fig. 30 «Indépendamment du professeur et du déroulement du cours, je trouve la philosophie très difficile en elle-même.» (Q. 47)

<sup>114</sup> CSE, *Des Conditions de réussite au collégial*, Avis, 1995, p.61.

Par contre, en analysant les résultats selon le sexe, on remarque des différences de perception plus marquées. 53% des filles trouvent la philosophie difficile alors que 66% des garçons ne trouvent pas la philosophie difficile (fig. 31).

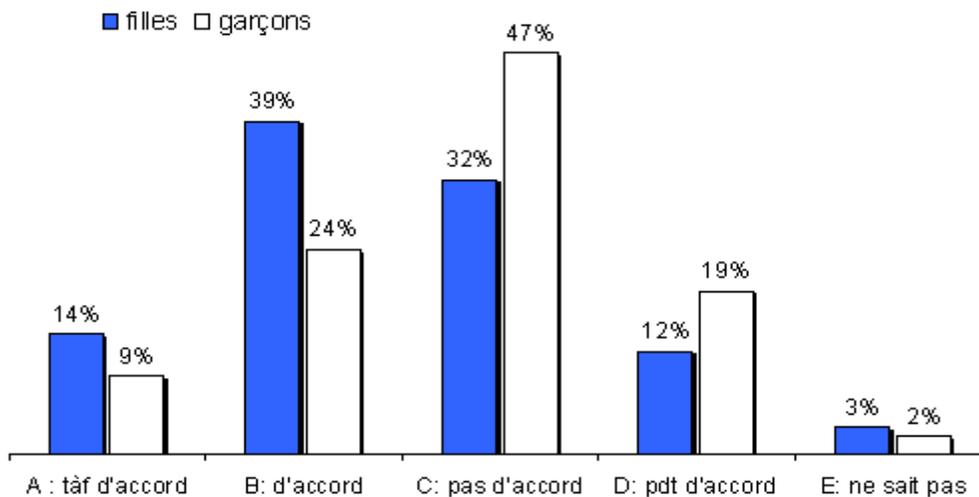


Fig. 31 «Indépendamment du professeur et du déroulement du cours, je trouve la philosophie très difficile en elle-même.» (Q. 47)

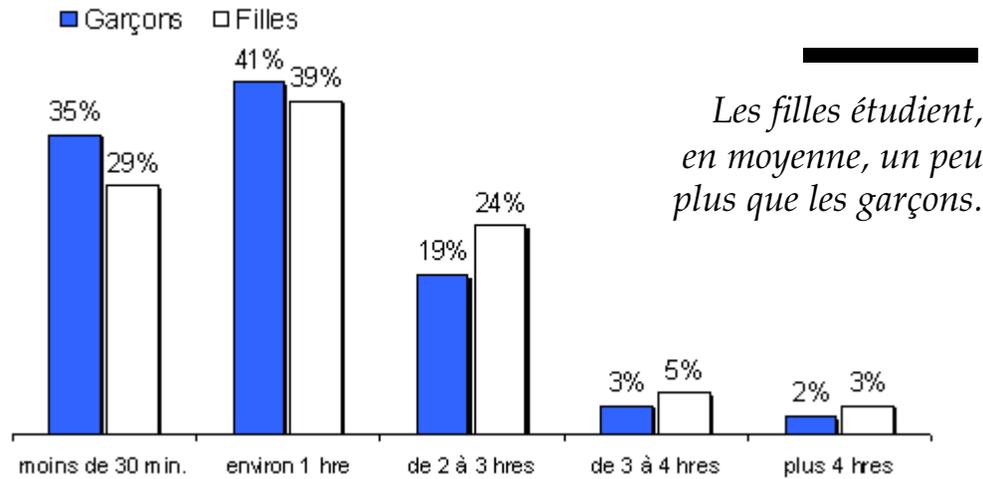
Ce résultat peut surprendre si on tient compte du fait qu'une proportion plus grande de garçons que de filles échouent leur cours<sup>115</sup>. Ce paradoxe pourrait peut-être s'expliquer par le fait que les garçons ont tendance à se surévaluer intellectuellement et à attribuer leurs échecs à leur paresse, alors que les filles se sous-évaluent et en conséquence, travaillent plus. Pour elles, le succès serait la conséquence du travail, et non du talent.

Nous avons voulu vérifier cette hypothèse en comparant le nombre d'heures d'étude par semaine que les garçons et les filles consacrent à leur cours de philosophie (fig.32).

Nous constatons, en effet, que les filles étudient un peu plus que les garçons. 32% des filles, contre 24% des garçons, étudient deux heures ou plus par semaine. Nous discuterons plus loin du fait que tous sont cependant assez éloignés du seuil minimal d'étude déterminé par la pondération, à savoir trois heures par semaine.

*Contrairement aux filles, la majorité des garçons ne trouvent pas la philosophie difficile. Pourtant, ils sont plus nombreux que ces dernières à échouer leur cours.*

<sup>115</sup> Cf. Infra tableau 4, p.82.



*Les filles étudient, en moyenne, un peu plus que les garçons.*

Fig.32 : «En moyenne, combien d’heures d’étude par semaine consacrez-vous à votre cours de philosophie en dehors des périodes de cours?» (Q.32)

Nous sommes allés vérifier quelle est la principale difficulté rencontrée dans leur premier cours des étudiants qui trouvent la philosophie difficile (fig. 33). Nous pouvons constater que les principales difficultés rencontrées par ces étudiants sont à peu près les mêmes que celles rencontrées par l’ensemble de nos répondants (cf. p. x).

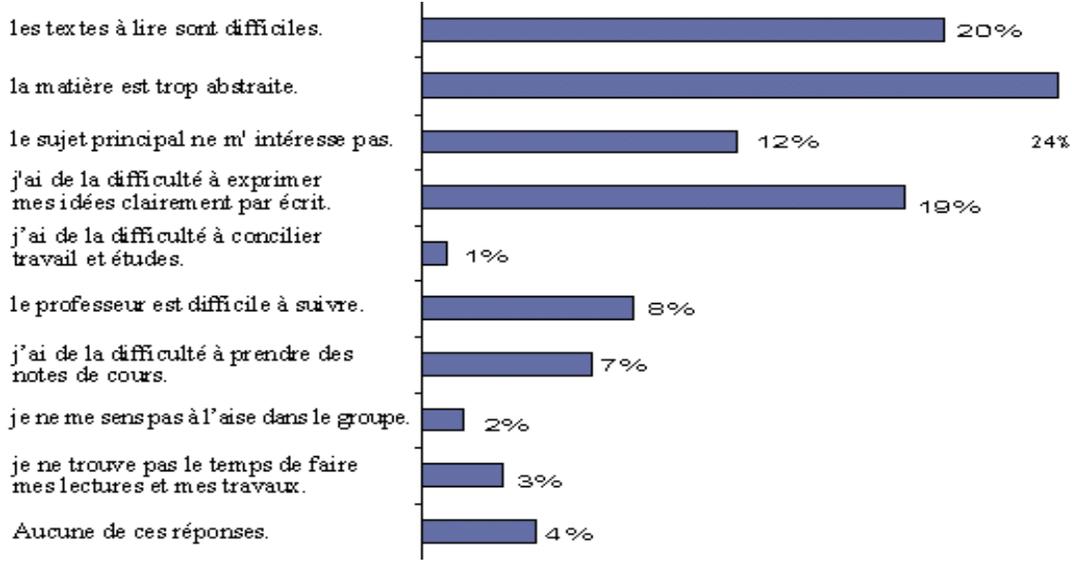


Fig. 33 Réponse à la question 61-62 de ceux qui trouvent la philosophie difficile, c'est-à-dire ceux qui ont répondu A ou B à la question 47.

Q 61-62 : «Quelle est la principale difficulté que vous avez rencontrée dans votre premier cours de philosophie?»

Les trois principales difficultés identifiées de part et d'autre, sont les suivantes : «la matière est trop abstraite», «les textes sont difficiles à lire» et «j'ai de la difficulté à exprimer mes idées clairement par écrit». D'abord, on peut remarquer que ces trois difficultés sont liées entre elles. Il est en effet facile de faire le lien entre le rapport à l'abstraction et le rapport au langage dans sa forme écrite ou lue. Ensuite, on s'appuie souvent sur le constat que les étudiants trouvent la matière trop abstraite pour en déduire que le professeur devrait modifier ses stratégies pédagogiques. Or, bien que 24% des répondants insistent sur la difficulté de l'abstraction, seulement 8% d'entre eux jugent que leur principale difficulté est liée au fait que le professeur est «difficile à suivre».

*Si 24% des répondants jugent que leur principale difficulté est liée à l'abstraction, seulement 8% affirment que le professeur est «difficile à suivre».*

En comparant les réponses aux questions 46 et 47, on constate une corrélation négative entre la perception de l'intérêt et de la difficulté. Les répondants qui trouvent la philosophie intéressante la trouvent moins difficile que ceux qui ne la trouvent pas intéressante (fig. 34). En effet, sur l'ensemble des répondants qui trouvent la philosophie «très intéressante en elle-même» (417 étudiants), la majorité (63%) ne trouve pas la philosophie très difficile. À l'inverse, 63% des 210 étudiants qui ne trouvent pas la philosophie «très intéressante en elle-même» la trouvent «très difficile».

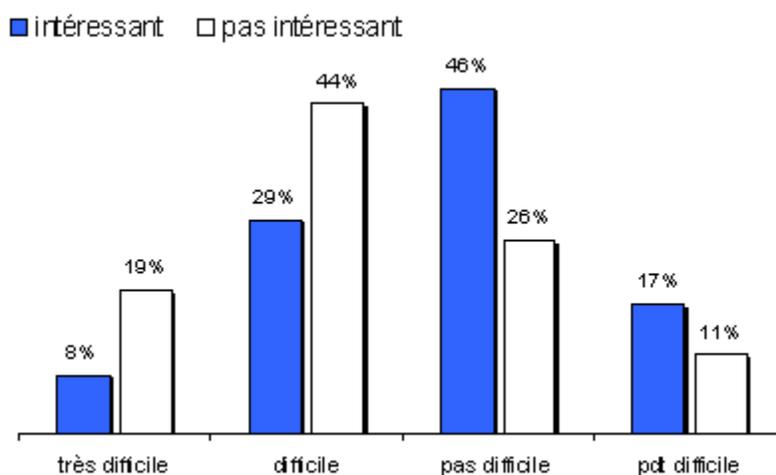


Fig. 34 Mise en relation des questions 46 et 47.

Remarque : ce graphique compare la perception du degré de difficulté de la philosophie de deux groupes d'étudiants :  
 - ceux qui trouvent la philosophie très intéressante (réponse A ou B à Q.46)  
 - ceux qui ne la trouvent pas intéressante (réponse C ou D à Q. 46).

Si la philosophie peut sembler difficile à 44% des étudiants, seuls 23% trouvent que le cours exige beaucoup de travail ou trop de travail. Lorsque les étudiants le comparent aux cours d'anglais et de littérature, le cours de philosophie est celui qui leur semble être le moins exigeant quant à la quantité de travail demandée (fig. 35).

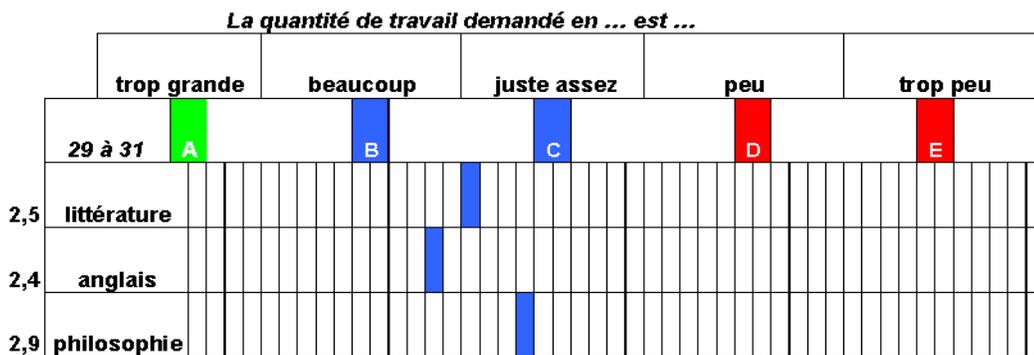


Fig.

35 «Où situez-vous la quantité de travail qui vous a été demandée dans vos cours de philosophie (Q.29) / de littérature (Q.30) / d'anglais (Q.31)?»

**Le cours de philosophie leur semble moins exigeant que les cours d'anglais et de littérature quant à la quantité de travail demandée.**

Si 63% des étudiants jugent que leur cours de philosophie exige «juste assez de travail», ils ne sont que fort peu à lui consacrer le nombre d'heures minimal d'étude prévu par les devis. En effet, la pondération du cours 340-103 est de 3-1-3, ce qui signifie que les étudiants devraient consacrer trois heures d'étude par semaine à ce cours en dehors des heures de classe. Or ils ne sont que 7% à le faire. 71% des étudiants disent consacrer une heure d'étude ou moins, par semaine, à leur cours de philosophie (Q.32). Si on reprend les réponses à la question 47 à la lumière de ces résultats, on obtient que ceux qui trouvent la philosophie très difficile étudient en moyenne le même nombre d'heures par semaine que ceux qui ne la trouvent pas difficile, la différence n'étant pas significative (fig. 36). Rappelons que cette moyenne, qui oscille autour de 2.0, correspond à la réponse B de la question 32, c'est-à-dire «environ 1 heure» d'étude par semaine.

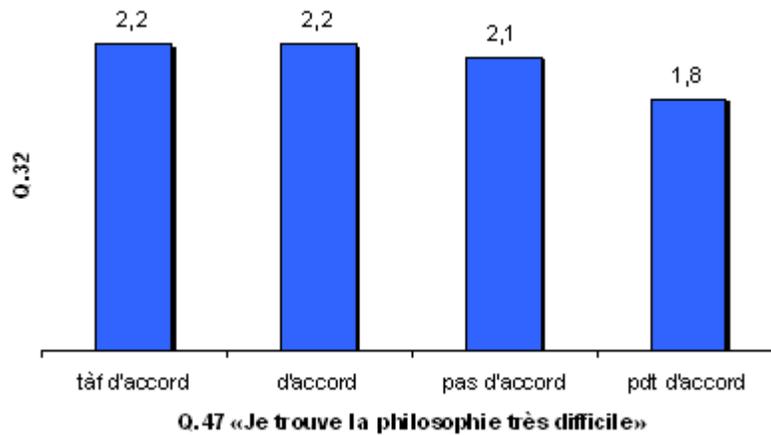


Fig. 36 Mise en relation du nombre d'heures moyen d'étude par semaine (Q. 32) en fonction de la perception de la difficulté du cours de philosophie (Q. 47)

Remarque : les bâtonnets indiquent la moyenne des réponses à la question 32. Une moyenne de 2 correspond à la réponse B, soit environ une heure d'étude par semaine.

Que peut-on en conclure? Que les exigences des professeurs ne sont pas suffisamment élevées? Que la perception de ces exigences par les étudiants n'est pas réaliste? Que ceux-ci ne sont pas suffisamment motivés pour consacrer à ce cours le temps requis? Chose certaine, les résultats que nous obtenons à la question 32 sont en continuité avec les habitudes de travail que les étudiants ont développées au secondaire. Les résultats d'un questionnaire rapportés par la Fédération des cégeps, «44,6% des étudiants arrivés au collégial en 1997 disent avoir consacré moins de trois quarts d'heure par jour à étudier et à faire leurs devoirs au cours de leur dernière année d'étude au secondaire, 49,1% y consacrent une à deux heures et 8,4% plus de deux heures.»<sup>116</sup> Dans une étude de 1994, Terril et Ducharme avaient déjà établi «des liens entre le temps d'étude et le rendement scolaire pour constater que le temps d'étude au secondaire a non seulement une influence sur les résultats du secondaire, mais également et même davantage, sur ceux du collégial.»

117

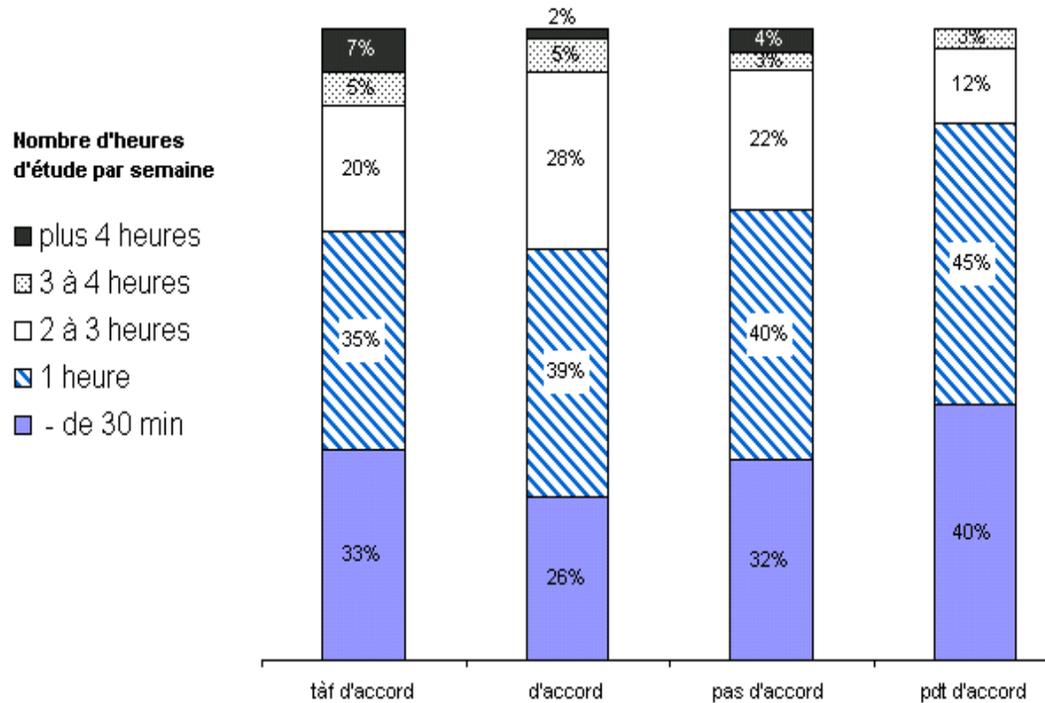
L'examen détaillé de la figure 36 montre à quel point la pondération censée être attribuée à l'étude en dehors des heures de cours n'est respectée que par une minorité

**Seulement 7% des élèves consacrent 3 heures ou plus par semaine à leur cours de philosophie.**

<sup>116</sup> Résultats du questionnaire «Aide-nous à te connaître» publié en septembre 1997, in Fédération des cégeps, *La réussite et la diplomation*, 1999, p.49.

<sup>117</sup> Terril, R. et Ducharme, R., *Le passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, 1994, p.154.

d'étudiants (fig. 37). Il y a néanmoins une faible corrélation entre la perception du degré de difficulté et le temps consacré aux études. Par exemple, parmi les étudiants qui sont tout à fait d'accord avec l'énoncé «je trouve la philosophie difficile en elle-même», 12% consacrent trois heures et plus par semaine à l'étude, alors que parmi ceux qui ne sont pas du tout d'accord avec cet énoncé, seulement 3% consacrent trois heures et plus par semaine à l'étude.



**Q.47 Je trouve la philosophie difficile en elle-même**

Fig. 37 Mise en relation du nombre d'heures d'étude par semaine (Q. 32) en fonction de la perception de la difficulté du cours de philosophie (Q. 47)

### 3.7. Perception de la réussite

Les questions 9 à 14, 27, 28 et 33 se proposaient d'évaluer la perception que les étudiants ont de leur réussite scolaire. On sait depuis 1995 que les étudiants possèdent une conception plutôt large de la réussite dans la mesure où ils l'associent davantage à leur développement personnel et social qu'à l'obtention de leur diplôme.<sup>118</sup> Les résultats

<sup>118</sup> CSE, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Avis au ministre de l'éducation, Québec, 1995, p.27-34.

que nous avons commentés précédemment ont montré que c'est effectivement en ces termes que les étudiants appréciaient l'utilité des cours de philosophie (Q.52).

Avec les questions 9 à 12, nous avons voulu savoir à qui ils attribuaient la responsabilité de leur réussite ou de leur échec : à leur professeur ou à eux-mêmes. Nous pouvons constater, et de façon très nette, que les étudiants s'attribuent la responsabilité de leur réussite comme de leur échec (fig. 38).

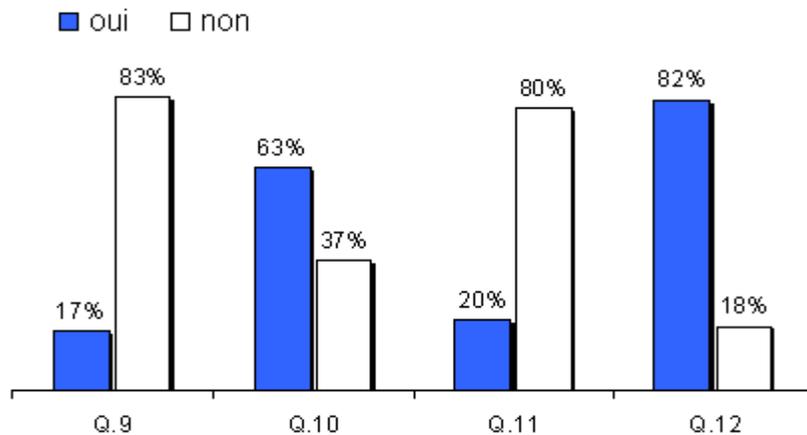


Fig. 38

Si j'ai une impression d'**échec** dans ce cours, cela tient aux trop grandes exigences du professeur (Q.9) / à mon manque de travail dans ce cours (Q.10).

Si j'ai une impression de **réussite** dans ce cours, cela tient aux grandes exigences du professeur (Q.11) / à l'ampleur de mon travail dans ce cours (Q.12).

Si les étudiants sont conscients que leur chance de réussir leurs études est proportionnelle à l'effort qu'ils y consentent, il est alors surprenant de constater qu'ils étudient malgré tout assez peu, comme nous l'avons vu à la section précédente. Il semble cependant que les étudiants attribuent plus facilement leur réussite à l'ampleur de leur travail qu'ils n'attribuent leur échec à leur manque de travail. En effet, en comparant les réponses aux questions 9 et 10, on constate qu'il semble y avoir 20% des étudiants qui n'attribuent ni au professeur, ni à eux-même, la responsabilité de leur échec. Pour clarifier cette question, il faudrait inclure tous les facteurs influant sur la réussite et vérifier l'importance relative que les étudiants leur accordent.

**95% des étudiants s'attendent à réussir leur cours de philosophie.**

*Le taux d'échec pour le cours 340-103, de 1996 à 2000 est de 40% à la session d'hiver.*

La grande majorité des étudiants que nous avons interrogés s'attendent à réussir leur premier cours de philosophie. Si nous regroupons les données dont nous dispo-

sons pour la question 27, on constate ainsi que 81% d'entre eux pensent obtenir une note qui se situe entre 60 et 80%. Peu d'étudiants s'attendent à exceller (1%) et c'est aussi une faible minorité qui prévoit échouer ce cours (5%). On observe une différence significative selon le sexe des répondants (fig.39).

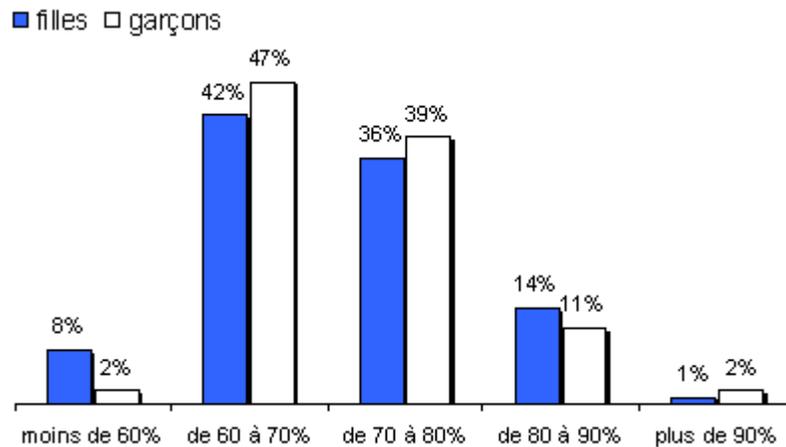


Fig. 39 «Indiquez la moyenne générale - la note au bulletin - que vous pensez obtenir dans votre cours de philosophie.» (Q.27)

*Plus de filles que de garçons considèrent qu'elles pourraient échouer. Elles réussissent pourtant mieux que ces derniers.*

Les filles (8%) ont davantage tendance que les garçons (2%) à considérer qu'elles pourraient échouer. Il semble donc qu'un plus grand nombre de filles que de garçons manifestent une certaine inquiétude face à leur cours de philosophie. Pourtant, elles réussissent mieux que les garçons. En effet, si on compare les taux de réussite au premier cours de philosophie pour les quatre dernières années, on remarque que le taux de réussite est beaucoup plus élevé chez les filles. (tableau 4).

	Garçons	Filles
Technique	69%	81%
Préuniversitaire	78%	86%

Tabl.4 : Taux de réussite du cours 340-103 Cohortes d'automne 1998 à 2001.<sup>119</sup>

<sup>119</sup> Taux de réussite pour les étudiants de l'ensemble des collèges du SRAM, du SRAQ et du SRAL. Données fournies par le SRAM.

Un nombre important d'étudiants ne semblent pas faire une évaluation réaliste de la note qu'ils obtiendront dans leur cours. Alors que seulement 8% des filles et 2% des garçons croient qu'ils sont en voie d'échec, le tableau ci-dessus indique que, par rapport aux quatre dernières années, cette évaluation est loin du compte. D'autant plus que notre enquête a été effectuée à l'hiver et que le taux d'échec y est habituellement plus élevé. Les données compilées par le SRAM, le SRAQ et le SRAL de 1996 à 2000 suggèrent que, pour le cours 340-103, le taux d'échec moyen est de 23% à la session d'automne et de 40% à la session d'hiver.

Si l'on compare la perception de la réussite au premier cours de philosophie avec celle de la réussite des autres cours (Q.28), on constate que les attentes des étudiants sont similaires. Ainsi, 82% des étudiants pensent obtenir une moyenne générale qui se situe entre 60 et 80%. Ceux qui s'attendent à exceller font figure d'exception (1%) et une très faible minorité prévoit obtenir une moyenne générale inférieure à 60% pour l'ensemble de leurs cours (1%).

*Plusieurs étudiants ne semblent pas faire une évaluation réaliste de la note qu'il obtiendront dans leurs cours.*

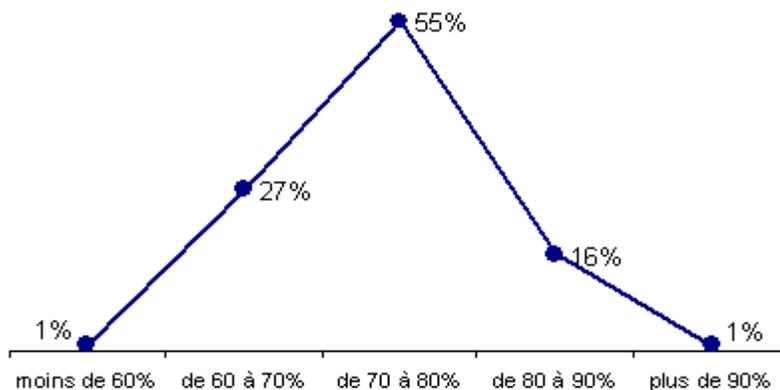


Fig. 40

«Sur l'échelle suivante, indiquez la moyenne générale de toutes vos matières - la note finale au bulletin - que vous pensez obtenir pour cette session» (Q.28)

Pour nuancer ces résultats, il peut être intéressant d'examiner un certain nombre de variables, dont la perception de la difficulté du cours, le travail rémunéré, le nombre d'heures d'étude. Tout d'abord, nous avons mis en relation la note anticipée pour le cours de philosophie (Q.27) et la perception de la difficulté inhérente à la discipline (Q47). Comme c'était le cas entre la perception de l'intérêt et de la difficulté (Fig.34) nous observons ici une corrélation négative entre ces deux facteurs (Fig. 41). 72% des étudiants qui s'attendent à échouer leur cours trouvent la philosophie difficile. Ce pourcentage va en décroissant, pour ne correspondre qu'à 24% des étudiants qui s'attendent à obtenir une note supérieure à 80%.

Lecture suggérée :

56% des étudiants qui s'attendent à obtenir une note entre 60% et 70% sont en accord avec l'énoncé selon lequel la philosophie est très difficile.

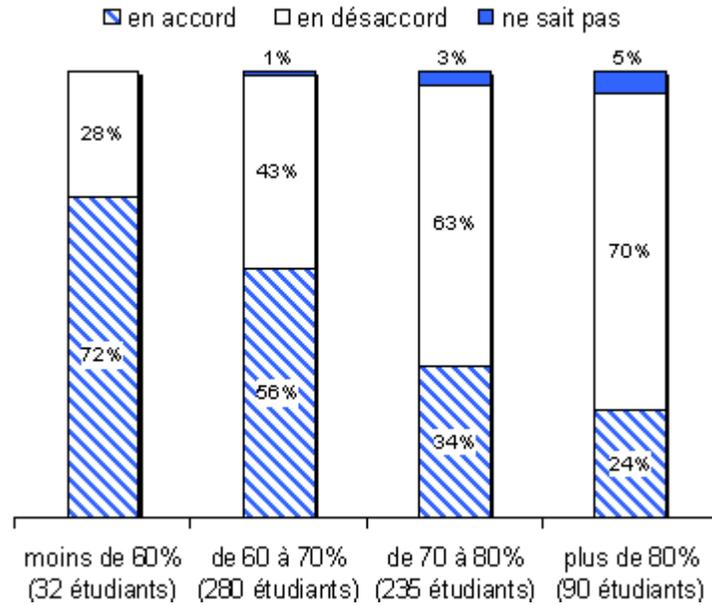


Fig. 41 : Mise en relation de Q.47 et Q.27.

«Indépendamment du professeur et du déroulement du cours, je trouve la philosophie très difficile en elle-même» (Q.47)

Ensuite, nous avons mis en relation la note anticipée et le degré d'accord avec l'énoncé suivant «Je peux facilement établir des liens entre mon cours de philosophie et mes projets personnels actuels» (Q.48). Nous remarquons, à la figure 42, que plus l'étudiant s'attend à avoir une bonne note, plus il est capable de faire des liens avec ses projets personnels, ou l'inverse.

Remarque :

nous avons inversé l'échelle, de sorte que «1» signifie «pas du tout d'accord» et «4» signifie «tout à fait d'accord».

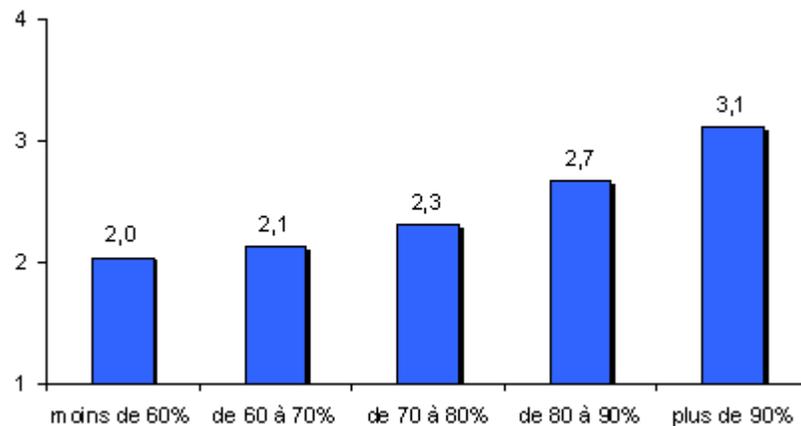


Fig. 42 : . Mise en relation de la note attendue (Q27) et de la réponse à Q.48 : «Je peux facilement établir des liens entre mon cours de philosophie et mes projets personnels actuels»

Nous avons également voulu évaluer l'impact du travail rémunéré sur la perception de la réussite. Le tableau 5 nous permet de comparer le nombre d'heures que les étudiants accordent au travail rémunéré, selon le sexe et selon le secteur d'étude. On remarque qu'il y a relativement peu de différence entre les groupes. La majorité des étudiants, soit 31% des garçons et 36% des filles, travaille entre dix et vingt heures par semaine. Les étudiants du secteur préuniversitaire sont un peu plus nombreux que ceux de secteur technique à travailler entre dix et trente heures. Il y a aussi beaucoup plus d'étudiants qui travaillent moins de 10 heures qu'il n'y en a qui travaillent plus de vingt heures.

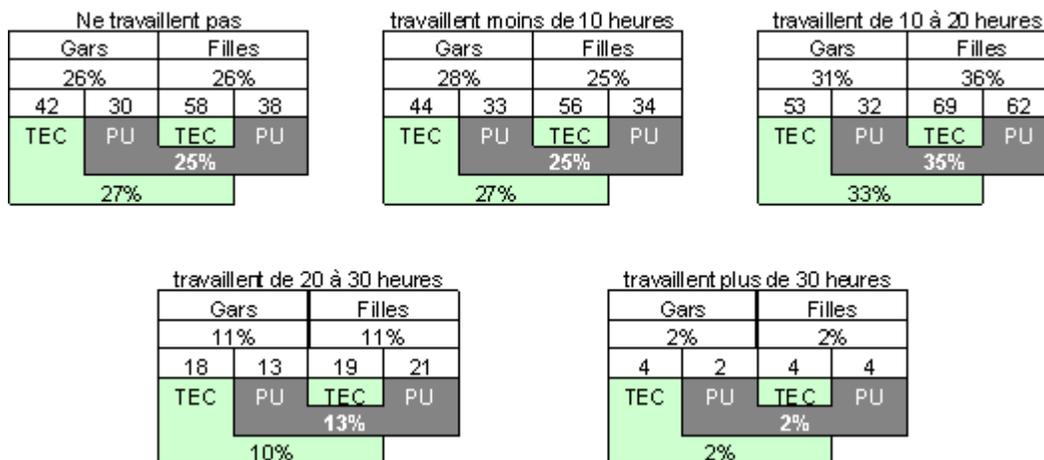


Tableau 5 : Nombre d'heures consacrées à un travail rémunéré. (Q.14)

Nous avons voulu vérifier si ces étudiants considèrent que le temps qu'ils consacrent à un travail rémunéré nuit à leurs études (fig. 43). Nous constatons qu'une faible majorité des étudiants qui travaillent plus de vingt heures par semaine considère que le travail rémunéré nuit à leurs études, alors que la majorité de ceux qui travaillent moins de vingt heures est en désaccord avec cette affirmation. Notons également que 46% de ceux qui n'ont pas d'emploi rémunéré sont d'accord avec l'énoncé «le fait d'occuper un emploi rémunéré nuit à mes études». On peut penser que c'est parce qu'ils ont une telle croyance qu'ils ont fait le choix de ne pas travailler. On aurait pu s'attendre à ce qu'un plus grand nombre de ceux qui travaillent plus de vingt heures par semaine soit d'accord avec l'énoncé de la question 33. Pour mieux comprendre ce résultat, il faudrait vérifier si ces étudiants sont inscrits au collège à temps plein ou à

*La majorité des étudiants qui consacrent 20 heures ou moins par semaine à un travail rémunéré considèrent que leur emploi ne nuit pas à leur études.*

temps partiel. S'ils sont inscrits à temps partiel, peut-être considèrent-ils que le travail rémunéré ralentit le rythme de leurs études sans toutefois nuire à leurs résultats scolaires.

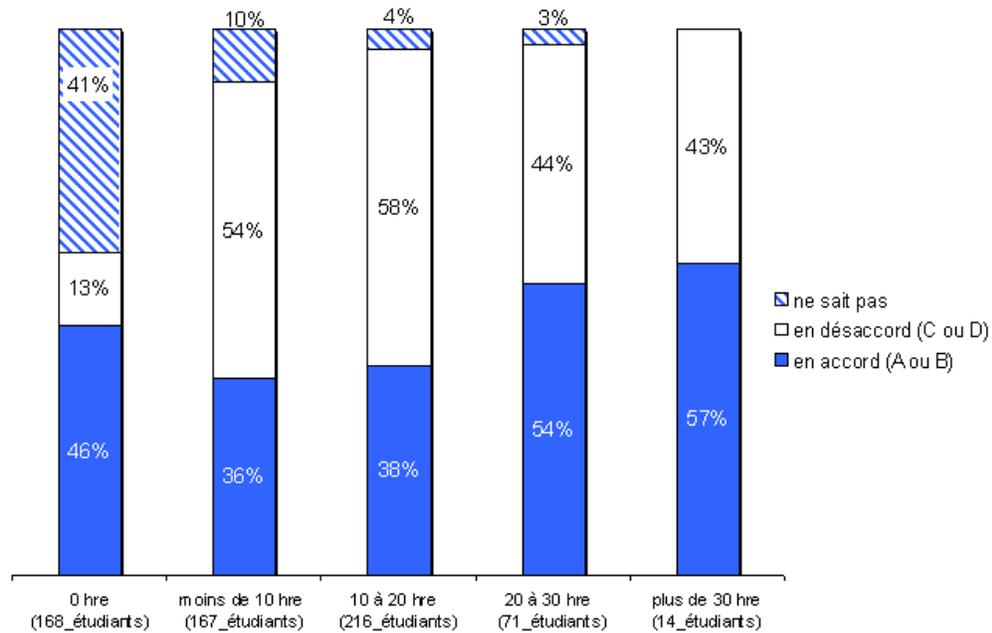


Fig. 43 : Réponses à Q.33 en fonction du nombre d'heures consacrées à un travail rémunéré.  
«Le fait d'occuper un emploi rémunéré nuit à mes études.» (Q.33)

La note moyenne que les étudiants s'attendent d'obtenir est d'environ 70%, peu importe le nombre d'heures consacrées à un travail rémunéré. Cette variable ne semble donc pas avoir d'incidence sur la note que les étudiants s'attendent à obtenir dans leur

cours de philosophie. La figure 44 nous indique, entre autres choses, que les étudiants qui ne travaillent pas sont un peu plus nombreux à s'attendre à exceller; qu'il y a moins d'étudiants travaillant moins de dix heures qui s'attendent à obtenir une note supérieure à 70% que d'étudiant qui travaillent entre dix et trente heures; qu'aucun des quatorze étudiants qui travaillent plus de trente heures par semaine ne s'attend à échouer. Malgré ces quelques différences, ce qui frappe c'est davantage la similitude dans la répartition des notes attendues.

**Le nombre d'heures consacrées à un travail rémunéré ne semble pas avoir d'incidence sur la note que les étudiants s'attendent à obtenir.**

On pourrait penser que le nombre d'heures travaillées soit inversement proportionnel à la note attendue, mais ce n'est pas le cas. En réexaminant les réponses à la question 33, nous avons trouvé que les groupes où la majorité des étudiants pense que le travail nuit à leurs études sont ceux des étudiants qui pensent échouer et des étudiants qui s'attendent à obtenir une note supérieure à 90%. Ce résultat

tat pourrait indiquer que ceux qui sont le plus préoccupés par leur note voient mieux le lien entre le temps de travail et leurs résultats scolaires. Il est cependant également possible que le lien entre ces deux variables ne soit pas aussi fort qu'on pourrait le croire. Il semble donc qu'on ne puisse tirer de conclusion certaine ici, ce qui va dans le même sens que plusieurs études consacrées à l'influence de cette variable sur la perception de la réussite des élèves.<sup>120</sup>

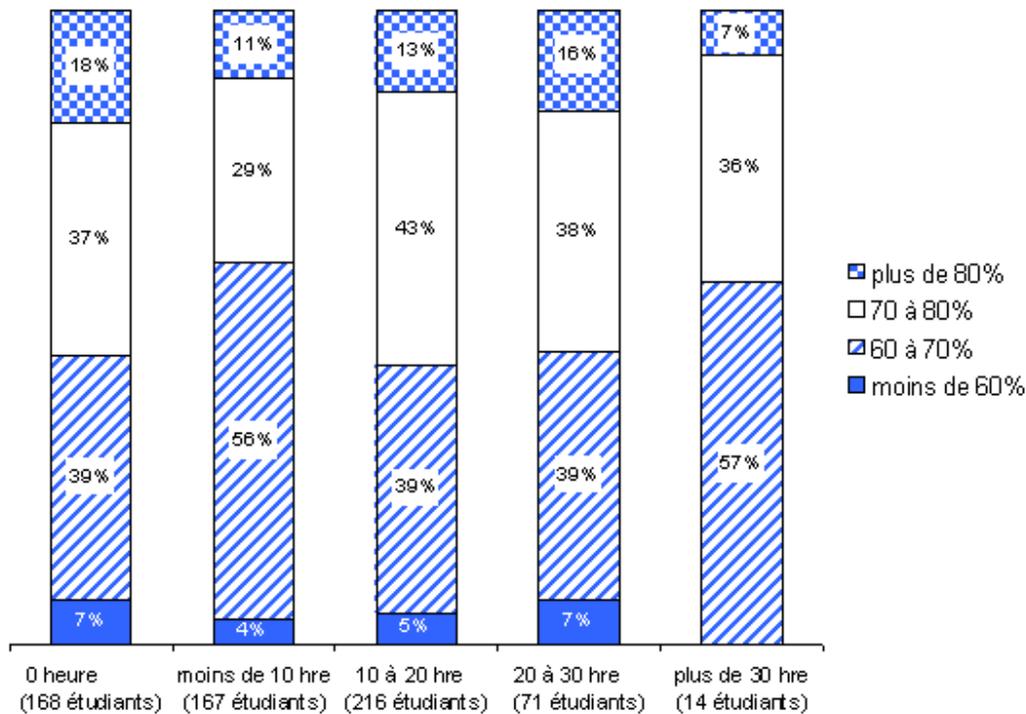


Fig. 44 : Mise en relation de la note attendue (Q.27) et du nombre d'heures consacrées à un emploi rémunéré (Q.14).

Nous avons finalement comparé la perception des étudiants qui ont déjà échoué un cours de philosophie et des étudiants qui n'ont pas échoué quant à leur intérêt pour la philosophie, au nombre d'heures qu'ils consacrent à l'étude et au nombre d'heures de travail rémunéré. On constate que l'intérêt pour la philosophie est plus élevé pour les non-doubleurs que pour les dou-

*Les doubleurs consacrent en moyenne un peu plus de temps à un emploi rémunéré que les autres étudiants.*

<sup>120</sup>Vigneault, Marcel, *La pratique études/travail : les effets?* Collège Montmorency, 1993, p.164-169 et p.227-229; CSE, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, avis au ministre de l'éducation, Québec, 1995, p. 68-70; Fédération des cégeps, *La réussite et la diplomation au collégial. Des chiffres et des engagements*, Montréal, 1999, p. 66-68.

bleurs. Les non-doubleurs affirment étudier un peu plus en dehors des heures de cours que les doubleurs. De plus, les doubleurs ont un emploi rémunérés où ils consacrent plus de temps que chez les non-doubleurs.

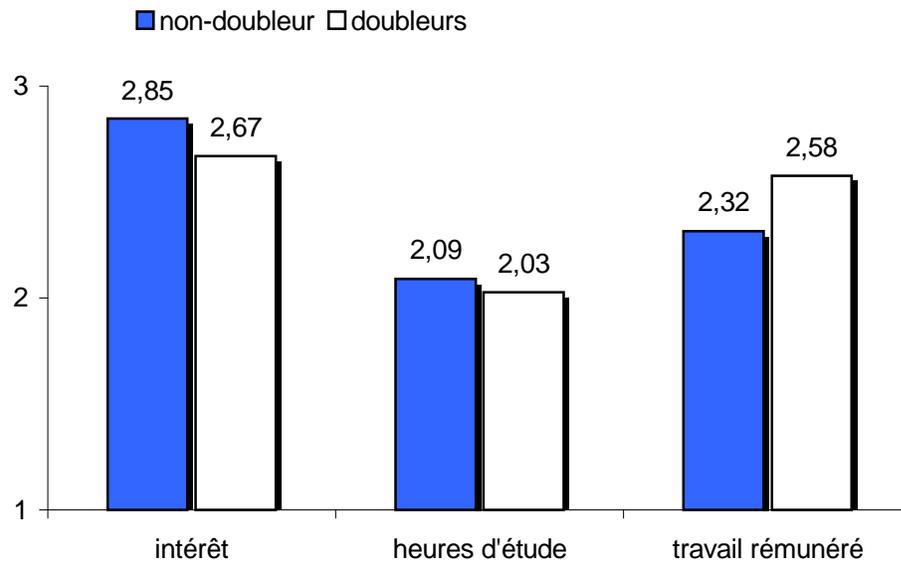


Fig.45 : Comparaison entre les doubleurs et les non-doubleurs quant à l'intérêt (Q.46), aux heures d'étude (Q.32) et au travail rémunéré (Q.14).

Remarque : pour l'intérêt, l'échelle court de 1 à 4 tandis que pour le travail rémunéré et les heures d'étude, l'échelle s'étend de 1 à 5.

### 3.8. Perception et utilisation des TIC

Nous avons interrogé les étudiants quant à leur utilisation et leur perception des techniques d'information et de communication (TIC), en particulier à travers les questions 6, 7, 15, et 34 à 39.

**84% des étudiants ont accès à Internet à la maison et 88% ont une adresse de courriel.**

L'utilisation de l'Internet par les étudiants est largement répandue. 84% des étudiants ont accès à Internet à la maison (Q.7) et 88% ont une adresse de courriel (Q.6). Nous avons noté ici des écarts en fonction du cégep d'origine de nos répondants. Ainsi au Collège de Maisonneuve 89% des étudiants ont accès à Internet à la maison, alors qu'au Collège de Rosemont, ce sont 79% des étudiants. Cependant, si on ajoute à ces données qu'il y a des ordinateurs reliés à Internet réservés à l'usage des étudiants dans chacun des cégeps visités, on peut en conclure que tous les étudiants peuvent y avoir facilement accès.

L'utilisation d'Internet pour rechercher de l'information semble assez répandue car Internet arrive en deuxième position lorsqu'on demande aux étudiants quelle est

leur principale source d'information (Q.15). 18% des étudiants affirment qu'Internet est leur principale source d'information, soit moins que la télévision (52%), mais davantage que les journaux (12%), les livres (11%) et la radio (8%).

On trouve, parmi les réponses à cette question, des différences selon le sexe (fig. 46) et selon le programme d'études (fig.47). En effet, beaucoup plus de garçons que de filles ont choisi «Internet» et plus de filles que de garçons ont choisi «les livres».

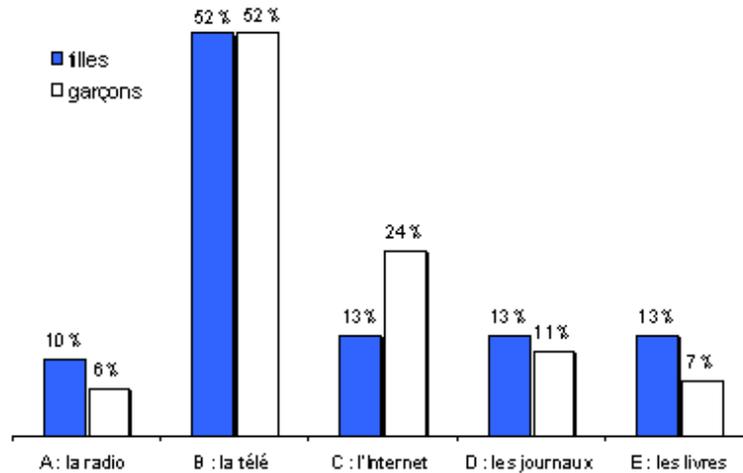


Fig.46 La principale source d'information, selon le sexe. (Q.15)

Quand on se réfère aux programmes d'études, on constate que les étudiants des programmes techniques sont plus nombreux à avoir choisi «Internet» alors que ceux des programmes préuniversitaires sont plus nombreux à avoir choisi «les journaux» ou «les livres» (fig.47).

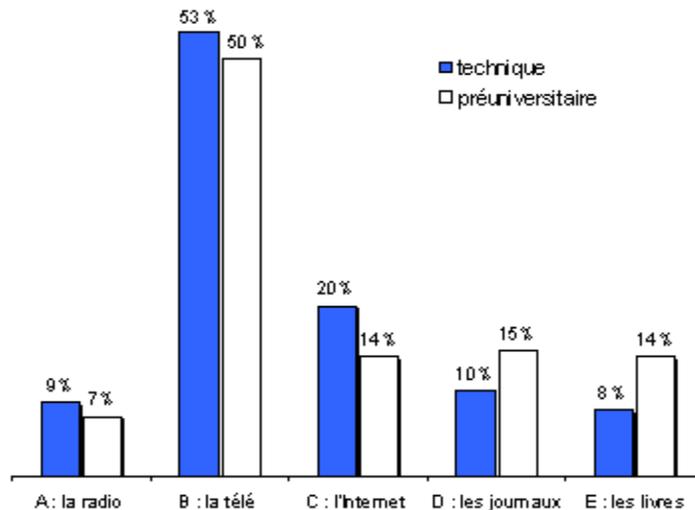


Fig.47 La principale source d'information, selon le programme (Q.15)

Les questions 34 à 37 portent sur l'utilisation du multimédia par les étudiants, en lien avec leurs études. L'analyse des résultats montrent que les autres techniques multimédia arrivent loin derrière Internet. Par exemple, seulement 14% des étudiants disent consulter souvent des C.D.-ROM (Q.36). À la question 37 : «j'ai déjà utilisé un projecteur-ordinateur pour faire une présentation orale», 20% des étudiants répondent «d'accord» ou «tout à fait d'accord» et 29% répondent «je ne sais pas». Si ces derniers répondent ainsi, c'est vraisemblablement parce qu'ils ne savent pas ce qu'est un projecteur-ordinateur. On peut alors penser qu'ils ne l'ont jamais utilisé.

**■**

*Ceux qui utilisent souvent Internet font plus confiance à la qualité des informations qui s'y trouvent que ceux qui l'utilisent peu ou pas.*

En regroupant ceux qui répondent d'accord ou tout à fait d'accord à la question 34, on obtient que 80% des étudiants utilisent souvent Internet pour faire des recherches pour leurs travaux scolaires. Cependant, seulement 42% des étudiants l'utilisent pour avoir accès à de l'information mise en ligne par leurs professeurs (Q.35). Il serait intéressant de vérifier quels sont les sites les plus souvent consultés : s'agit-il de recherches sur les sites en ligne de journaux ou de revues, de sites d'organismes officiels, de pages personnelles, etc.?

Lorsqu'on demande aux étudiants si la qualité des informations que l'on peut trouver sur Internet est aussi fiable que celle des dictionnaires ou des encyclopédies (Q.39), on obtient que 46% des étudiants répondent d'accord ou tout à fait d'accord alors que 51% répondent pas d'accord ou pas du tout d'accord. Les étudiants des programmes préuniversitaires sont plus nombreux à ne pas être d'accord avec cet énoncé que ceux des programmes techniques (fig.48).

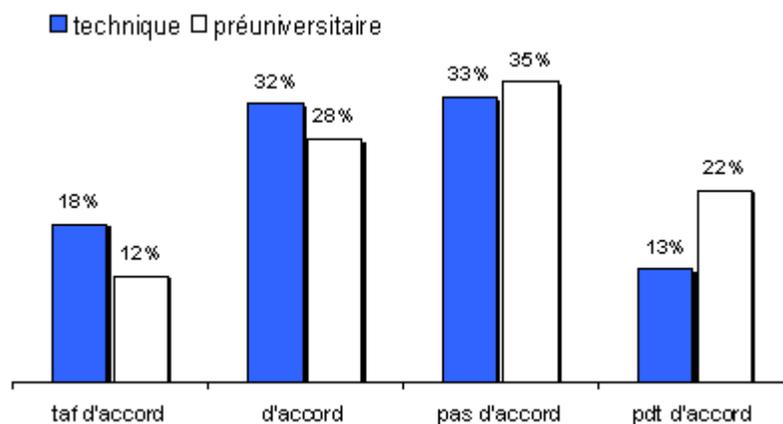


Fig. 48 «Je crois que la qualité des informations que je peux trouver sur Internet est aussi fiable que celles des dictionnaires ou des encyclopédies» (Q.39)

Si on compare les réponses à la question 39 aux réponses à la question 34, on obtient que ceux qui utilisent souvent Internet font plus confiance à la qualité des infor-

mations qui s'y trouvent que ceux qui l'utilisent peu ou pas (fig. 49). Il faudrait encore vérifier de quelle façon les étudiants exercent leur sens critique. Parmi ceux qui utilisent peu ou pas Internet, est-ce parce qu'ils ne connaissent pas les ressources auxquelles ils pourraient ainsi avoir accès qu'ils croient l'information moins fiable? Parmi ceux qui l'utilisent souvent, croient-ils que *tout* ce qui se trouve sur Internet est fiable ou savent-ils qu'ils *peuvent* trouver des informations fiables, mais aussi d'autres qui ne le sont pas?

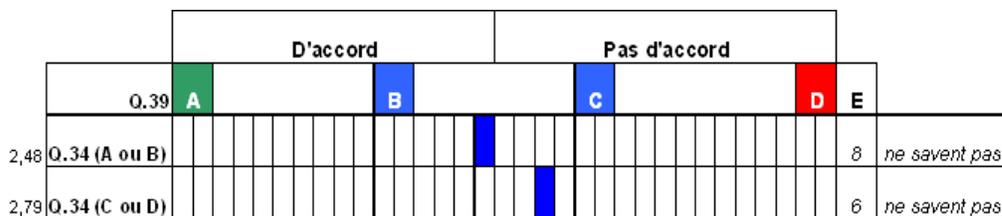


Fig. 49 Mise en relation de Q. 39 et Q. 34

Remarque : Ici on retrouve la réponse à la question 39 de ceux et celles qui utilisent souvent Internet (Q.34 A ou B) et de ceux et celles qui ne l'utilisent pas souvent (Q.34 C ou D).

**Q.39 :** «Je crois que la qualité des informations que je peux trouver sur Internet est aussi fiable que celles des dictionnaires ou des encyclopédies»

Lecture suggérée :

la moyenne des réponses à la question 39 de ceux qui utilisent souvent Internet (Q.34 A ou B) est de 2,48, ce qui signifie qu'ils sont plutôt en accord avec l'énoncé de

On invoque souvent la popularité d'Internet pour affirmer que les professeurs devraient travailler à une plus grande *intégration* des TIC dans leur pratique pédagogique. Quelle est la perception des étudiants à ce sujet? À la question 38, nous leur avons demandé si l'utilisation des TIC dans le cadre d'un cours de philosophie aurait un impact positif sur leur intérêt et leur motivation. 15% répondent ne pas savoir, 41%, être d'accord ou tout à fait d'accord et 44% n'être pas d'accord ou pas du tout d'accord. Si on compare la réponse à cette question avec celles données aux questions 34 à 37, on constate que ceux qui utilisent le plus les TIC, sont plus portés que les autres à penser que leur intégration dans les cours de philosophie aurait un impact positif sur leur intérêt et leur motivation (fig. 50). Mais le sentiment général ne semble pas être l'emballement. En effet, seuls ceux qui ont déjà utilisé un projecteur-ordinateur répondent, en moyenne, par l'affirmative. Tous les autres tendent plutôt à être en désaccord avec l'énoncé. Est-ce parce que, n'ayant pas d'exemple en tête de l'usage qui pourrait en être fait, les étudiants ne savent pas si cela constituerait une amélioration par rapport aux pratiques actuelles ou bien parce qu'ils n'y voient qu'un

*Les étudiants ne semblent pas partager l'optimisme de ceux qui voient dans les TIC la panacée aux problèmes pédagogiques.*

gadget de plus qui ne répond pas nécessairement à leurs besoins? Pour l'instant, tout ce que nous pouvons affirmer, c'est que les étudiants ne semblent pas partager l'optimisme de ceux qui voient dans les TIC la panacée aux problèmes pédagogiques.

Lecture suggérée :

la moyenne des réponses à la question 38 de ceux qui utilisent souvent Internet pour faire des recherches pour leurs travaux scolaires (Q34 A ou B) est de 2,55, ce qui signifie qu'ils sont plutôt en désaccord avec l'énoncé de la question 38.

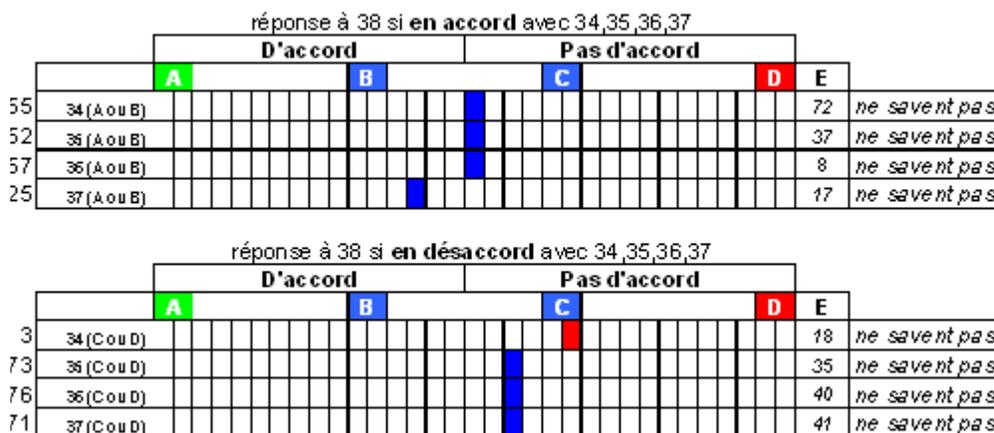


Fig. 50 : Mise en relation de Q.38 et Q.34, 35, 36 et 37

Remarque : Ici on retrouve la réponse à la question 38 de ceux et celles qui sont familiers avec les TIC (1<sup>er</sup> graphique) et de ceux et celles qui le sont moins (2<sup>e</sup> graphique)

**Q. 38** «L'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) dans le cadre d'un cours de philosophie aurait un impact positif sur mon intérêt et ma motivation.»

Cependant, si on analyse les réponses selon le sexe (fig.51), on remarque qu'il y a plus de garçons en accord avec l'énoncé qu'en désaccord, alors que pour les filles, c'est l'inverse.

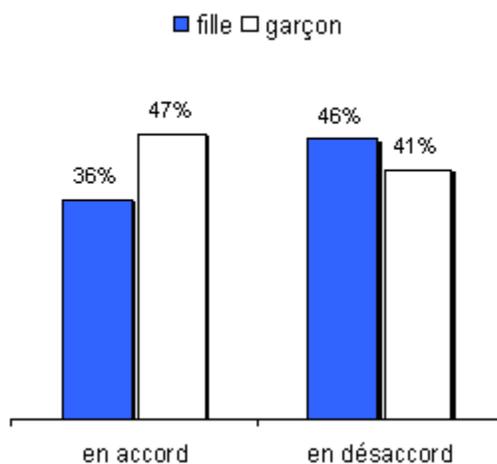


Fig. 51 «L'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC) dans le cadre d'un cours de philosophie aurait un impact positif sur mon intérêt et ma motivation.» (Q.38)

Pourrait-on, grâce à l'intégration des nouvelles technologies, améliorer la réussite scolaire, notamment chez les garçons? Ces résultats ne permettent pas de conclure que le recours aux TIC permettrait de régler les principaux problèmes inhérents au premier cours obligatoire de philosophie. Plutôt que de résoudre un soi-disant problème de motivation chez les étudiants, il risquerait d'imposer au professeur la double tâche d'intéresser ses élèves à la philosophie *et* aux nouvelles technologies. Cependant, face à un phénomène déjà largement répandu, l'enseignant a la responsabilité d'éduquer ses étudiants à un usage réfléchi et critique des TIC, par exemple pour leur apprendre à discerner les informations fiables de celles qui ne le sont pas. De plus, le seul accès à une information abondante ne suffit pas pour être «savant». Chacun doit défricher son propre chemin à travers la mémoire du monde. On peut ici citer Kant : «Jamais on ne devient philosophe sans la connaissance, mais jamais les connaissances ne font à elles seules un philosophe.»<sup>121</sup>. La technique peut produire le meilleur comme le pire, ce n'est qu'un outil. Il ne faut pas croire qu'elle nous dispense d'exercer notre jugement. Pour que les technologies servent bien les finalités de l'éducation, encore faudrait-il que les enseignants aient les moyens de réaliser leur intégration aux pratiques pédagogiques actuelles de façon judicieuse<sup>122</sup>.

---

<sup>121</sup> Emmanuel Kant, *Leçons de métaphysique*, Introduction.

<sup>122</sup> Le temps est l'une des conditions nécessaires pour réussir cette intégration, comme le soulignait le CSE dans son Rapport annuel 1999-2000, p.86-87 : «L'occasion est belle de souligner qu'il est souvent plus facile, en éducation comme dans beaucoup de milieux de travail, de trouver ou de donner du temps pour «agir» (même sans avoir suffisamment réfléchi, parfois) que pour «réfléchir» ou pour «lire»... [Ce phénomène] représente actuellement un écueil majeur pour tous les praticiens de l'éducation dans l'intégration des technologies dans l'enseignement et l'apprentissage».



## Conclusion

« Je suis toujours surpris quand on évoque devant moi des questions d'ordre pédagogique, de baisse historique de niveau, de secteur géographique plus ou moins *doué*. Je suis incapable de discerner quoi que ce soit en cette matière. Je considère qu'elle ne fait pas partie de mon métier. Je n'ai pas à jauger, j'ai à provoquer le désir, la volonté de rechercher l'intelligible, de débusquer les faux-semblants pour jouir des vraies semblances. »<sup>123</sup>

F. Châtelet

Tout au long de son histoire, la philosophie est liée à son enseignement. Les philosophes ont fait école ou ont occupé l'école, faut-il le dire parfois bien malgré eux. Tous les philosophes ont été des maîtres penseurs. Périodiquement, l'enseignement de la philosophie a soulevé des questions inquiètes sur sa pertinence, sur les objectifs qu'il poursuit ou sur les effets qu'il peut produire sur l'individu ou la société. Nulle discipline n'a suscité autant de commentaires critiques ou de défenses circonstanciées. À titre d'exemple contemporain, rappelons ce foisonnement de rapports sur l'enseignement de la philosophie publiés au Québec et autres mémoires ou avis au Ministre, de toute provenance. Conseil supérieur de l'Éducation, Fédération des Cégep, Conseil du patronat, comités d'enseignants, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, pour ne mentionner que les organismes cités dans cette recherche, souvent représentant différents pouvoirs au sein de la société, se sont impliqués dans le débat sur l'enseignement de la philosophie et n'ont de cesse de le faire encore aujourd'hui. La philosophie, discipline d'enseignement, qui plus est obligatoire pour tous les élèves du collégial, est manifestement un enjeu non négligeable dans le débat permanent au sujet de l'école et de son rôle social. Qu'en est-il de cet enjeu aujourd'hui?

L'histoire de l'Occident exprime un double rapport avec la philosophie et son enseignement : un rapport d'exclusion et un rapport d'asservissement. Et ce double rapport s'exprime ici et maintenant dans tout le débat entourant l'enseignement de la philosophie au collégial et, en particulier, dans le premier cours de philosophie obligatoire.

---

<sup>123</sup> François Châtelet, *Questions, objections*, Paris, Denoël/Gonthier, Collection Médiations, 1979, p. 7.

Ce n'est pas le lieu ici de répertorier les pratiques de l'exclusion de la philosophie, parfois des philosophes eux-mêmes, dans l'histoire générale et, en particulier, dans l'histoire de l'école. De la condamnation tragique de Socrate à l'impossibilité pour Spinoza de publier *L'Éthique* autrement qu'à titre posthume, en passant par les mésaventures de Platon en Sicile et la censure de *l'Encyclopédie* de Diderot et D'Alembert, l'histoire est connue. Même chose pour les formes de l'asservissement : la *philosophia ancillae* n'appartient pas qu'à la scolastique, elle est de toutes les époques. Des marxismes officiels, philosophies d'État, au néolibéralisme, là aussi l'histoire est connue.

À travers l'ensemble de notre recherche, aussi bien dans la réflexion théorique que dans l'Enquête, nous avons tenté de débusquer les lieux communs et les préjugés associés au débat actuel sur l'enseignement de la philosophie au Québec, en particulier autour du premier cours obligatoire, et qui peuvent constituer des marqueurs d'exclusion ou d'asservissement de la Raison philosophique. Ainsi, nous nous sommes interrogés sur certains de ces lieux communs ou de ces préjugés qui fondent les différentes positions qui s'expriment et qui parfois motivent les décisions des intervenants, qu'il s'agisse du législateur lui-même, des corps intermédiaires, des élèves ou des enseignants. Nous avons aussi voulu apporter des éléments de réponse à certaines questions qui scandent le débat actuel par leur récurrence. À quoi peut ou doit servir l'enseignement de la philosophie au collège? Qu'en est-il de l'utilité de la philosophie pour l'individu, pour la société ou pour le monde du travail? Devrait-on subordonner le contenu de l'enseignement de la philosophie aux stricts besoins exprimés par l'entreprise? La philosophie doit-elle d'abord œuvrer à la formation du citoyen? La philosophie a-t-elle encore un sens dans le cursus scolaire d'aujourd'hui? Y a-t-il un problème de niveau chez les élèves qui abordent le premier cours de philosophie obligatoire? Si oui, à quoi est relié ce problème? Est-il trop idéaliste de penser qu'il y a un désir de philosophie chez les élèves? Ne doit-on pas plutôt accrédi-ter l'idée commune d'un évident manque d'intérêt pour la discipline? La philosophie est-elle trop difficile ou trop abstraite pour les élèves d'aujourd'hui? Les élèves ne sont-ils pas plutôt préoccupés par leur inclusion sur le marché du travail, et ce, au détriment de leur développement personnel? Les professeurs de philosophie échappent-ils aux préjugés entourant l'enseignement de la philosophie? La représentation de l'élève et de la discipline véhiculée par les divers intervenants, correspond-elle à une réalité identifiable ou mesurable? Peut-on accrédi-ter l'approche empirique qui légitime bien souvent les représentations en question? Qu'en est-il de la pédagogie qui se présente comme science dans sa représenta-

tion de la philosophie matière d'enseignement au collégial? Pour paraphraser Hegel, dans la nuit noire où toutes les vaches sont grises, nous avons tenté d'apporter quelques lumières. Mais hélas! nous rétorquera-t-on, « ce n'est qu'au début du crépuscule que la chouette de Minerve prend son vol. »<sup>124</sup>

L'ensemble des questions qui surgissent aujourd'hui à propos de l'enseignement de la philosophie au collégial trouvent écho dans toute l'histoire de la pensée occidentale. Malgré l'évolution fulgurante de la technique, ces questions ne nous semblent nouvelles qu'en apparence. Le plus humble détour par l'histoire de la philosophie nous en convaincra facilement. Ainsi, nous avons vu dans le premier volet de cette recherche que la question de la pertinence de la philosophie dans la formation était soulevée depuis des temps immémoriaux, entre autres, par les professeurs eux-mêmes. En effet, le premier véhicule de bien des préjugés entourant la philosophie, ce sont les professeurs de philosophie eux-mêmes. Comme nous l'avons montré, les professeurs de philosophie accèdent parfois trop facilement l'opinion commune sur nombre d'aspects de leur pratique. Pris dans le tourbillon des intérêts divers et contradictoires, ils participent aussi à l'occasion, au flou théorique traversant le discours officiel sur la relation maître/élève. Et si on ajoute au portrait que les nouvelles pédagogies vont jusqu'à nier la nécessité de la relation maître /élève et des figures de la médiation, peut-on dès lors parler du désarroi des professeurs de philosophie? Dans un contexte où le statut du maître est remis en question par l'institution elle-même, l'étonnant, c'est qu'il y ait encore des maîtres qui oeuvrent à l'éveil des jeunes à la tradition philosophique.

Contre les prétentions de l'opinion commune, l'enquête que nous avons menée dans le deuxième volet de notre recherche, montre, dès leur initiation à la discipline, un net intérêt des élèves pour la philosophie, en relation avec leur développement personnel. Devant les résultats que nous avons recueillis, rien ne nous porte à penser que le désir de philosophie est moins grand chez les élèves actuels que chez ceux des générations antérieures. La philosophie, créatrice de concepts, productrice de sens, lieu de l'apprentissage de la liberté, est perçue comme importante pour la vie personnelle. Quant au degré de difficulté rencontré dans le premier cours de philosophie, les résultats de l'enquête affirment à l'évidence qu'il est loin de constituer un obstacle aussi résistant qu'on l'a laissé entendre. En général, les répondants de l'enquête considèrent la philosophie peu

---

<sup>124</sup> Hegel, G. W. F., *Principes de la philosophie du droit*, Paris, Gallimard, 1940. P. 45.

difficile, contrairement à ce que pensent généralement les décideurs du réseau collégial comme nous l'avons souligné souvent dans la présente recherche.

Les lieux communs et les préjugés sur l'enseignement de la philosophie qui parfois stérilisent les débats actuels, s'appuient souvent sur une approche empirique ou des enquêtes d'opinion. Nous sommes très conscients des limites de toute approche empirique et nous souscrivons assez généralement à la critique qui a cours face à ce type d'approche. Aussi, devant des résultats d'enquête qui nous permettent de remettre en question plusieurs lieux communs bien ancrés, on pourra nous objecter que nous avons eu recours à une approche empirique pour remettre en question les résultats d'autres enquêtes analogues. Nous rétorquerons à l'objection que la critique de l'approche empirique peut n'être que théorique. En l'occurrence, nous avons utilisé la procédure de l'enquête avec toute la rigueur imposée par les règles méthodologiques en la matière. Toutefois, il faut demeurer prudent face aux résultats de toute approche empirique et on ne peut s'appuyer seulement sur ce type d'approche pour faire des choix éclairés, surtout en matière d'éducation, et à plus forte raison en ce qui concerne l'enseignement de la philosophie.

Au terme de cette recherche, nous croyons avoir mis au jour une certaine méconnaissance autour de l'enseignement de la philosophie au collégial et débusqué quelques lieux communs et quelques préjugés. Depuis l'introduction du Renouveau de l'enseignement collégial en 1993, la confusion semble la règle. En effet, tout au long de l'implantation de cette réforme et dans tout le processus de mise en place et d'évaluation qui a suivi, il y a eu beaucoup de flou, de tâtonnements, d'imprécisions conceptuelles et de manque d'éclairage théorique. C'est à ces lacunes évidentes que nous avons voulu apporter quelques correctifs. Toutefois, nous sommes conscients que notre réflexion n'est ici qu'un commencement et que l'analyse devra être poursuivie. La critique philosophique, toujours inachevée, est sans cesse à reprendre.

## **APPENDICE A**

### **Le questionnaire**



## **APPENDICE B**

### **Compilation des données de l'enquête**



## Bibliographie

- Arendt, H., « La crise de l'éducation » in *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, Coll. « Idées », (1972), 1985.
- *La vie de l'esprit*, Paris, P.U.F., 1981, (1987), Tome I.
- Beck, U., *La société du risque*, Paris, Aubier, Coll. « Alto », 2001.
- Bertrand, P. et al., *Pratiques de la pensée. Philosophie et enseignement de la philosophie au cégep*, Montréal, Liber, 2002.
- Châtelet, Duhamel et Pisier-Kouchner, *Histoire des idées politiques*, Paris, P.U.F., 1982.
- Châtelet, F., *Questions, objections*, Paris, Denoël/Gonthier, Coll. « Médiations », 1979.
- Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1995.
- *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*, Avis à la ministre de l'Éducation, Québec, 1997.
- *Éduquer à la citoyenneté*, Rapport annuel 1997-1998, Québec, 1998.
- *Éducation et nouvelles technologies*, Rapport annuel 1999-2000, Québec, 2000.
- *La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique?* Rapport annuel 2000-2001, Québec, 2001.
- Corbo, C., *L'éducation pour tous. Une anthologie du Rapport Parent*, Montréal, Presses de l'université de Montréal, 2002.
- Directeur général des élections du Québec, *Actes du colloque Éduquer à la citoyenneté : agir pour la démocratie!*, Québec, 2001.
- Fédération autonome du collégial, *Pour un monde libre et responsable*, manifeste des enseignants et enseignantes de la FAC, 3 octobre 2002.
- Fédération des cégeps, *La réussite et la diplomation. Des chiffres et des engagements*, positions et avis, Québec, mai 1999.
- *L'intégration des technologies de l'information et des communications dans la pédagogie collégiale. État de la situation au printemps 2000*, Québec, octobre 2000.
- *L'enseignement collégial vu par des étudiants*. Rapport de groupes de discussion sur l'enseignement collégial, Montréal, octobre 2000.
- Ferry, J.-M., *La question de l'État européen*, Paris, Gallimard, 2000.
- Gagné, G. (dir), *Main basse sur l'éducation*, Montréal, Éditions Nota bene, 1999.
- Gauchet, M., *La démocratie contre elle-même*, Paris, Gallimard, Coll. « Tel », 2002.
- Gendron, D., « Autopsie de l'approche par compétences », *Philosopher*, No 17, 1995.

Gombrowicz, W., *Ferdydurke*, Paris, Union Générale d'Édition, (Christian Bourgois), Coll. «10/18», 1973.

Hadot, P., *La philosophie comme manière de vivre*, Paris, Albin Michel, 2001.

Harouel, J.-L., *Culture et contre-cultures*, Paris, P.U.F., Coll. «Quadrige», 2002.

Hegel, G.W.F., *Principe de la philosophie du droit*, Paris, Gallimard, Coll. « Tel », (1940), 1993.

Laïdi, Z., *Le sacre du présent*, Paris, Flammarion, Coll. «Champs», 2000.

Marrou, H.-I., *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Éditions du Seuil, 1960.

McAndrew, M., *Immigration et diversité à l'école*, Montréal, Les presses de l'université de Montréal, 2001.

Merle, P., *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, Éditions La Découverte, Coll. «Repères», 2002.

Ouellet, F., *Les défis du pluralisme en éducation*, Québec, Les presses de l'université Laval/L'Harmattan, 2002.

Petrella, R., *L'éducation, victime de cinq pièges*, Montréal, Éditions Fides, 2000.

Platon, *Gorgias*, Paris, GF Flammarion, (1987), 1993.

— *La République*, Paris, Flammarion, 2002.

Schlanger, J., *Guide pour un apprenti philosophe*, Paris, P.U.F., 2002.

### Articles :

Aktouf, O., «Éducation contemporaine, management et avenir socio-économique : une agonie annoncée?» CETAL, HEC Montréal, Cahier de recherche 96-11.

Bodéus, R., « Les débuts de la philosophie et la philosophie pour débutants », Conférence donnée dans le cadre d'un colloque sur l'enseignement de la philosophie à l'université de Montréal à l'été 1999.

Boisvert, J., « Comment évolue la pensée critique des élèves en sciences humaines au collégial », *Pédagogie collégiale*, Vol.15, No 4, mai 2002, p.37-43.

Chouinard, R., « Évaluer sans décourager », Texte d'une conférence donnée dans le cadre des sessions de formation liées à la réforme en éducation, offertes aux personnes-ressources, Ministère de l'Éducation, Québec, mars 2002.

Le Vasseur, L., « La dérive instrumentale de la formation générale dans les collèges du Québec », *Sociologie et sociétés*, Vol. XXXII, No 1, p. 197-211.

Meirieu, P., «À l'école des sorciers», *Le monde*, 02/09/02.

— «Une odieuse chasse au pédagogue», *Le monde*, 12/05/2000.

— «École et modernité», Les entretiens Nathan, 1998,  
[www.entretiensnathan.com/programme/meirieu\\_interv.htm](http://www.entretiensnathan.com/programme/meirieu_interv.htm)

Perrenoud, P., « Obligation de compétence et analyse du travail : rendre compte dans le métier d'enseignant », texte d'une intervention au colloque Jacques-Cartier consacré à « L'obligation de résultats en éducation », Montréal, 3-6 octobre 2000.

— « Que faire de l'ambiguïté des programmes scolaires orientés vers les compétences? » *Patio. Revista pedagogica*. No 23, septembro-outubro 2002, p.8-11.

Reverchon, A., «Entretien avec Philippe Meirieu, directeur de l'Institut de formation des maîtres de Lyon», *Le monde*, 14/05/02.

Salmi, J., « Globalisation and the knowledge-based economy poses challenges to all purveyors of tertiary education », *Times Higher Education Supplement*, 03/12/99.

Tardif, J., "La construction des connaissances I. Les consensus." *Pédagogie collégiale*, vol.11, no 2, décembre 1997, p.14-19.

— "La construction des connaissances II. Les pratiques pédagogiques" *Pédagogie collégiale*, vol.11, no 3, Mars 1998, p. 4-11.

Tardif, M., «Développer des compétences : oui... mais à quelles conditions?», Colloque de la Commission professionnelle des services éducatifs de l'Association des cadres scolaires du Québec, 12-14 décembre 2001, Québec.

Van Parijs, P., «Le nouveau métier de prof.» *Écoles en vert*,12, p.4-5.