Copie de conservation disponible sur le serveur Web du Centre de documentation collégiale (CDC):
URL= http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/1989/martineau_actes_aqpc_1989.pdf Format : 3 pages en PDF.

L'enseignement de la philosophie et l'approche-programme

Jean-François Martineau
Professeur de philosophie
Cégep Ahuntsic

L'approche-programme est la question la plus importante que se pose la communauté des professeurs de philosophie des collèges depuis l'adoption et la confirmation du programme commun de 1984. Dans cette perspective de rationalisation des multiples interventions pédagogiques dont nos élèves font l'objet, il en va de la définition du rôle spécifique de notre enseignement pour les années à venir.

Plutôt que d'ignorer l'approche-programme, par crainte ou pour toute autre raison, nous avons tout intérêt à nous engager dans cette voie qui ouvre la troisième décennie des cégeps.

La tour d'ivoire

Nous traînons une hypothèque historique qui pèse lourd sur notre travail d'enseignants. Cette hypothèque, Claude Gauthier, ex-président de la Commission de l'enseignement professionnel au Conseil des collèges, l'a fort pertinemment mise en contexte dans son allocution au colloque de l'AQPC sur la formation fondamentale (1988). Après avoir rappelé l'origine des cégeps, héritiers des collèges classiques et des instituts de formation professionnelle, il note qu'on a voulu alors « enrichir la formation postsecondaire de l'ensemble des jeunes en introduisant des cours de formation générale pour tout le monde. On retrouve donc cette formation dans les cours obligatoires qui visent à faire acquérir les assises de la langue et de la pensée ainsi que dans les cours complémentaires... » Or, souligne-t-il, « À l'étape de la mise en place des programmes, alors que l'accent fut mis sur le développement des cours, on ne porta aucune attention sur les liens qui doivent exister entre les différents cours d'un programme ». Et de remarquer que « L'organisation de l'enseignement en fonction des disciplines n'est pas de nature à favoriser une cohérence dans l'ensemble de la formation ».

Gauthier s'emploie ensuite à mettre en relief les conséquences concrètes de cet aménagement sur l'expérience que vivent les élèves du secteur professionnel. À cet effet, il nous renvoie à la Commission de l'enseignement professionnel du Conseil des collèges qui affirme, dans son rapport de 1985 sur l'état et les besoins de l'enseignement professionnel, que ces élèves « comprennent mal la raison d'être des cours communs et obligatoires ou des cours complémentaires. Ils constatent le peu d'importance attachée par leurs enseignants de spécialisation à ces blocs de cours [...] Centrés sur leur spécialisation professionnelle et les cours qui y sont directement reliés, ils consacrent peu de temps aux cours communs, si ce n'est juste assez pour réussir ».

Plutôt que d'épiloguer sur ce diagnostic, relevons ce paradoxe aussi irritant que familier qui afflige quiconque enseigne la philosophie au cégep. À cause de son statut de matière commune et obligatoire, la philosophie est généralement considérée comme une matière privilégiée du système. Mais, de par sa définition traditionnelle comme matière de « formation générale » dans un contexte où les cours — et donc les spécialités — l'emportent sur les programmes, elle se trouve effectivement marginalisée. Or, comme le programme représente concrètement le projet de formation des élèves, c'est dans la réalisation pratique de son propre projet pédagogique que la philosophie paie cette ambiguïté.

Voilà pourquoi je suis de ceux qui croient que la philosophie doit être considérée d'emblée et de plus en plus dans le développement de l'approche-programme en pédagogie collégiale. Nous avons un intérêt professionnel évident à revaloriser, aux yeux de nos élèves, la présence de nos cours dans leur programme de formation d'une part et, d'autre part, à bâtir avec nos collègues des autres départements des liens de collaboration pédagogique qui leur permettent de percevoir clairement et favorablement notre apport à la formation de leur clientèle.

Quelle tour ?

Mais, avant de nous engager dans une entreprise aussi lourde de conséquences, il convient de revenir sur certaines interprétations courantes concernant l'isolement relatif de la philosophie dans les programmes, interprétations qui nous ont conduits à une attitude de passivité chronique à cet égard.

La place et le rôle de la philosophie dans les programmes feraient problème ou bien pour des questions de perception, ou bien pour des questions de fonction. Selon la première interprétation, nous ferions un travail utile, voire indispensable, que nos élèves et nos collègues ne pourraient percevoir adéquatement à cause de notre marginalisation ; pour notre part, nous ne pourrions percevoir clairement l'utilité de notre travail, soit par ignorance des projets de formation des élèves, soit à cause de l'hétérogénéité des groupes qui nous empêche de tenir compte de ces projets. Selon la seconde interprétation, l'éducation que nous dispensons contribuerait peu à la formation spécifique du professionnel ou de l'universitaire qu'envisage chaque programme : sa vocation serait d'un autre ordre, particulière à la philosophie.

Ces interprétations nous flattent. Dans le premier cas, la méconnaissance dont nous faisons l'objet retombe sur les béotiens qui s'en rendent coupables, puisque la pertinence de notre travail n'est pas en question. Dans la deuxième hypothèse, toute exigence de pertinence est levée au nom d'une dignité particulière qui exempte notre discipline, de par

sa nature même, de l'obligation de s'intégrer à la formation de spécialistes. Ces visions flatteuses nous captivent d'autant plus qu'elles ont le charme des demi-vérités : celui d'apparaître tout à fait vraies... dans leurs limites. Mais l'une comme l'autre nous convient à l'inertie. La tolérance à l'égard de l'incompréhension est une marque de maturité et s'élève parfois jusqu'à la vertu socratique. D'où le paradoxe mentionné plus haut : certains nous voient au prytanée quand nous croyons siroter la ciguë. Il y a dans ce scénario un courant de schizophrénie dont on se lasse.

Et si nous quittions un peu les hauteurs athéniennes pour descendre dans la caverne ?

Sortir de la tour

Quelle que soit en effet la cause profonde du problème, il prend, en pratique, la forme d'un manque de communication chronique et structural. La solution, si solution il peut y avoir, passe donc par des mécanismes et des activités de communication. Or, communiquer, que ce soit avec nos collègues ou avec nos élèves, ne peut se résumer à leur présenter de l'information apologétique. Cela exige plutôt que nous les rejoignions sur un terrain d'échanges commun et égalitaire.

Quel peut être ce terrain ? En ce qui concerne les collègues d'abord, une évidence : le terrain ne peut être qu'interdépartemental, les départements eux-mêmes étant à la base du cloisonnement structural des disciplines. Il va de soi que les professeurs qui ont les meilleures raisons de se rencontrer pour travailler ensemble hors département sont ceux qui enseignent aux mêmes élèves. Voilà donc tout trouvés le terrain commun, l'intérêt commun, la cause commune. Voilà le lieu où on a envie d'échanger et de collaborer à propos d'objectifs, de problèmes pédagogiques, de stratégies et de concertation. Tout simplement parce que de tels échanges constitueraient un apport utile à notre travail quotidien, pour faire mieux et peut-être plus. Les équipes modulaires de programmes sont donc des lieux naturels et pratiques pour faire le rapprochement souhaitable entre les professeurs de philosophie et leurs collègues d'autres disciplines.

Impossible ici de ne pas souligner l'importance capitale d'un aménagement administrativement commode, mais pédagogiquement contestable et qui bloque effectivement d'avance toute tentative d'engager vraiment les professeurs de formation générale dans de telles équipes : il s'agit bien sûr des groupes appelés « hétérogènes » précisément parce qu'ils ne présentent aucune cohérence du point de vue du programme que suivent, par ailleurs, les élèves qui le constituent.

Cet aménagement présente encore un obstacle majeur dans l'autre volet de notre problème de communication, celui du rapport à nos élèves en tant précisément que membres d'un groupe d'appartenance : leur concentration ou spécialisation. Le programme, en effet, n'est pas que ce cadre scolaire auquel nous nous référons comme professeurs ; pour les élèves, c'est un milieu social et culturel de la plus haute importance à cette étape de leur vie et qui affecte profondément leur perception d'eux-mêmes et du monde : il leur assigne une place et un point de vue dans l'ordre des gens et des choses. Si les élèves ne reconnaissent pas l'importance de notre enseignement dans leur formation, c'est peut-être à cause de notre ignorance à l'égard du sens et de la valeur qu'eux-mêmes attribuent au programme qu'ils ont choisi comme projet de formation. Comment en serait-il autrement tant que nous nous adressons à eux depuis une perspective essentiellement disciplinaire et départementale et que nous ne les rencontrons que dans le cadre de groupes anonymes et indifférenciés ?
Cette neutralisation des particularités sociales et culturelles de nos élèves flatte-t-elle notre visée philosophique de dégager l'universel, le générique en l'humain ? Ce serait alors le propre du pédagogue, en tant que praticien, de rappeler au philosophe qu'il ne peut atteindre l'être humain essentiel qu'à travers la personne concrète, comme le faisait déjà Socrate, toujours curieux des métiers et de leurs enseignements. Une telle approche, assumée concrètement en relation avec des groupes homogènes, serait peut-être plus correcte dans son fond, plus respectueuse de ses destinataires et, pour cela, plus féconde.

En apprenant à nos élèves à reconnaître leur univers de référence mental et social, leurs ressources et leurs difficultés communes et spécifiques, nous saurions bientôt, sans sacrifier l'essentiel, ajuster notre pédagogie à leur style et à leurs besoins et acquérir de ce fait, avec eux, une base de communication motivante et productive. Et le même raisonnement s'applique, *mutatis mutandis*, à nos rapports professionnels interdépartementaux dans le cadre de l'approche-programme.

Le prix à payer

S'engager dans une telle démarche signifie, pour nous, accepter de nous confronter à des défis pédagogiques plus précis et plus touffus, plus concentrés. Mais pouvons-nous indéfiniment nous bercer de l'illusion que leur dilution équivaut à leur disparition ? Nous savons trop bien qu'en ces matières un certain courage récompense l'effort : la définition plus serrée d'un problème professionnel rend possible, en même temps que la perception plus claire de la difficulté à vaincre, l'identification des ressources qui permettent de la surmonter plutôt que de la pallier. D'autant plus que c'est là le seul moyen pratique de faire jouer la collaboration de ceux de nos collègues qui connaissent le mieux les groupes de concentration ou de spécialisation, leurs problèmes et leurs forces.

On s'inquiétera peut-être davantage des dangers que cette entreprise ferait courir à la spécificité de notre discipline et de son rôle dans la formation générale des cégépiens, garçons et filles. Ne risquons-nous pas de voir notre enseignement victime d'un processus moins pédagogique que politique et, sous la double pression des modules et des groupes homogènes, chuter au rang de cours de service ? Certes, la chose est possible si nous sommes jamais assez sots ou assez faibles pour y consentir ; mais ce n'est pas de cela qu'il s'agit. Si le professeur rappelle ici au philosophe son rôle de pédagogue, ce n'est pas pour oublier, à son tour, ce qu'il doit à la discipline qu'il enseigne.

Formation collégiale et formation fondamentale

Ce n'est malheureusement pas ici le lieu d'un long développement sur ces notions aujourd'hui si couramment et parfois âprement discutées. Notons ceci que le caractère fondamental de la formation qui se donne dans les collèges

est devenu la marque voulue et systématiquement poursuivie du niveau collégial ; la formation fondamentale exige un déplacement d'accent des contenus vers les structures du savoir et vers la maîtrise des opérations intellectuelles qui confèrent à la personne autonomie et polyvalence dans un monde en mutation constante. Il importe que nous nous rappelions et que nous fassions valoir les compétences et les ressources immenses de la philosophie à ces égards. En fait, nous avons tout lieu de nous sentir encore plus à l'aise et plus pertinents dans un contexte éducatif qui accorde enfin la priorité aux questions et aux démarches intellectuelles de base. Notre discipline a toujours été davantage un outil fondamental d'exploration qu'un objet plus ou moins superflu de culture générale. Ainsi, le passage, dans le milieu collégial, à l'approche-programme dans l'esprit de la formation fondamentale est une occasion historique de liquider l'ambiguïté de notre insertion dans le système d'une manière enfin congruente avec notre vocation essentielle. Cette appréciation n'est pas en soi optimiste : pour cela, il faudrait encore que nous en tirions parti. Même une grande occasion peut passer inaperçue...

À nous de jouer !