

les compétences des élèves apprises au niveau secondaire. Je termine en citant le sous-titre d'un article de John H. Chambers dans la revue *Education Leadership* d'avril 1988: «Les professeurs qui connaissent bien leur matière, qui comprennent en quoi elle diffère d'autres disciplines et qui peuvent transmettre tout cela à leurs élèves, enseignent déjà des habiletés intellectuelles» (traduction libre). J'ajouterais qu'ils et elles font ainsi de la propédeutique pour préparer à l'université.

## B. La formation générale: les cours obligatoires

### PROBLÉMATIQUE

*Les cours obligatoires (philosophie, lettres, éducation physique) constituent une originalité des cégeps. Au fil des ans, ils sont devenus l'un des éléments les plus questionnés par tout le monde (étudiants, professeurs, milieu). Or, le besoin d'une formation générale apparaît de plus en plus important.*

*À quoi est due l'apparente discordance des constats relatifs à la formation générale? Que deviendra, dans les prochaines années, la formation générale dans les collèges?*

---

Communication de  
Luc CHIASSON  
Professeur  
Cégep de Lévis-Lauzon

---

## L'ÉDUCATION PHYSIQUE: ÉLÉMENT ESSENTIEL DE LA FORMATION FONDA- MENTALE ET INTÉGRALE DE L'ÉLÈVE

### L'histoire de l'éducation physique au Québec

Afin de comprendre l'évolution de l'éducation physique jusqu'à aujourd'hui, permettez-moi de dresser un tableau des cinq grands courants de pensée (Guay, 1981).

D'abord, le plus ancien courant:

- **L'agriculturisme (XIX<sup>e</sup> siècle - 1921)**

Pendant le XIX<sup>e</sup> siècle et jusque vers les années vingt, l'Église soutenait la thèse que les travaux agricoles et l'air pur de la campagne... ne pouvaient qu'avoir des effets bénéfiques sur la santé et la force de nos enfants. À cette époque, l'activité agricole, tout en donnant les mêmes résultats que la gymnastique, était beaucoup plus productive et en accord avec nos valeurs ancestrales. Donc, il n'y avait pas beaucoup d'éducation physique comme telle, mais beaucoup d'encouragements à travailler sur la terre.

- **Le militarisme (1830-1960)**

Parallèlement à l'agriculturisme, on retrouve un courant militaire. Les Anglais préconisaient la formation militaire à l'intérieur du système scolaire: conditionnement physique, discipline et «dressage» aux activités militaires étaient à l'ordre du jour du cours «d'éducation physique». C'était, à l'époque, une façon de sensibiliser les jeunes aux pratiques martiales, en assurant surtout une relève pour l'armée britannique. En 1961, moi-même élève à Saint-Paul-l'Ermitte, petit village de la région de Montréal, pendant les cours d'éducation physique du primaire, je faisais avec mes confrères de classe de la marche militaire. Par la gauche commencez...

### • L'hygiénisme (1870-1950)

L'exode de la population rurale vers les villes a engendré le troisième courant: l'hygiénisme. Il fallut trouver un palliatif pour conserver une certaine qualité de vie à ces nouveaux «arrivants» confrontés aux problèmes de santé et à la salubrité urbaine. Habités au grand air et aux grands espaces, ils souffraient de mésadaptation. Des cours d'hygiène furent envisagés pour minimiser cette détérioration des conditions de vie par rapport à celles de la campagne. Les différentes activités physiques étaient exécutées en répondant aux exigences de l'hygiène.

### • L'humanisme (1950-1960)

Dans les collèges classiques, on reconnaissait la nécessité de développer toutes les facultés de l'homme et plus particulièrement les facultés intellectuelles et morales.

Présente et reconnue, une conception de l'éducation physique devait cependant rester subordonnée à l'éducation intellectuelle, morale et spirituelle.

«La culture physique doit viser à faire du corps le fidèle serviteur d'une âme saine» (Ross, 1916 dans Guay, op. cit.).

Déjà en 1954, le pédagogue Antoine Paplouskas-Ramounas propose une conception humaniste et intégrale de l'éducation physique. Réconciliant le jeu, la gymnastique, le sport et l'hygiène, il affirme que l'éducation physique doit agir non seulement sur le corps mais sur toutes les dimensions de l'humain.

«L'éducation de l'enfant tout entier par les exercices physiques».

Toujours présente aujourd'hui, cette conception de l'éducation physique est à la base même des nouveaux objectifs (1979) des programmes d'éducation physique du primaire et du secondaire.

### • Le scientisme (1964- )

Ce cinquième courant correspond à l'avènement des différentes sciences et à leur besoin de spécification et de justification. Le but principal de cette conception de l'éducation physique étant principalement de développer la dimension biologique de l'individu. Mise de l'avant par des chercheurs universitaires ayant des formations spécialisées en physiologie et en biologie, cette conception de l'éducation physique est à la base d'une multitude d'écrits relatifs aux déterminants de la condition physique: qualités organiques, qualités musculaires, qualités psychomotrices, etc. La mesure de la condition physique est leur outil de travail préféré.

## Le rapport Parent

Suite à ces conceptions de l'éducation physique, replaçons-nous dans le contexte de l'éducation physique collégiale en se référant au rapport Parent. Ce rapport préconise que l'école n'est pas là seulement pour apprendre aux jeunes à compter et à écrire et vient donc préconiser l'idée d'une formation «générale». Parmi les exigences du système d'enseignement, nous retrouvons: «préparer les jeunes non seulement au travail mais aussi aux loisirs que leur laisse le travail» (Rapport Parent, Tome 1, p.74). La formation fondamentale (ou géné-

rale) d'un individu doit s'amorcer dans les écoles par des études appropriées. «Le rendement de la vie de travail et l'épanouissement par le loisir dépendent donc de la valeur et la variété du système d'éducation» (Tome 1, p.84).

En 1965, l'éducation physique n'était pas très reconnue chez les francophones. Par opposition, les anglophones pouvaient compter sur des cours d'éducation physique, des gymnases, des entraîneurs de sport, des paniers de basketball dans la cour de la maison... tandis que les «petits» Québécois francophones se contentaient de jouer au hockey l'hiver, au drapeau et au ballon chasseur dans la cour d'école au printemps et à l'automne, et à la balle molle l'été.

«On s'étonnera sans doute, surtout du côté français, de voir l'éducation physique figurer comme matière commune et obligatoire: on a été si peu habitué à lui accorder une telle faveur. (...) Disons seulement ici que les jeunes de 17 ou 18 ans ont besoin, pour se garder en bonne santé, pour protéger leur équilibre mental et affectif, d'un entraînement physique régulier et rationnel, qu'il est préférable d'inclure dans le programme» (Rapport Parent, Tome 2, p.166).

On constate que si l'école favorise la santé intellectuelle, elle ne favorise pas la santé physique des élèves. Bien au contraire, par l'inertie physique qu'elle génère, l'école porte atteinte à la santé. À part l'utilisation excessive de certains muscles (grands fessiers et masséters), les exigences musculaires et organiques sont trop faibles pour favoriser une bonne condition physique.

Finalement, le Rapport souligne l'importance de cette discipline aux points de vue physique, affectif, éthique et intellectuel (Rapport Parent, Tome 3, p. 164-166). Par la variété d'activités offertes, l'éducation physique «assure une formation qui développe l'élève à tous les plans de la personnalité» (Rapport Parent, Tome 3, p. 167). On peut donc conclure que le rapport Parent a été le premier à justifier la présence de l'éducation physique et à vouloir l'intégrer au système d'enseignement scolaire collégial.

## L'histoire de l'éducation physique collégiale

### • Avant 1976

De 1967 à 1976, les objectifs du programme d'éducation physique au collégial sont le reflet des tentatives, pour le moins fructueuses, d'opérationnalisation des propositions du rapport Parent. Toutefois, on ne reprend pas exactement les mêmes catégories d'objectifs proposées par le Rapport (physique, affectif, éthique et intellectuel). Il faut bien se rendre compte qu'à cette époque les niveaux taxonomiques du domaine affectif et psychomoteur n'étaient pas très développés, pour ne pas dire inconnus. Cependant, il faut rendre justice à ces pionniers qui ont toujours cru important de développer toutes les dimensions de la personne.

### • Après 1976

Si, généralement, les éducateurs physiques de la province réussissaient à bien s'entendre sur les objectifs des programmes, il n'en était pas de même pour le contenu des cours. En effet, à cause de toutes sortes de variables incontrôlables (nombre d'élèves, locaux, personnel, matériel, argent, etc.) il deve-

nait de plus en plus difficile, voire impossible, de s'entendre sur des objectifs de cours identiques dans tous les collèges.

Le 10 avril 1975, M. Léonce Beaupré, directeur du Service des programmes de la Direction générale de l'enseignement collégial, faisait parvenir une lettre à tous les collèges de la province les informant du «désir de la D.G.E.C. de confier aux collèges le soin d'établir le contenu des cours et des activités d'éducation physique et de sports». Le plus surprenant, c'est que cette suppression du cadre provincial a également provoqué la disparition des objectifs du programme pour ne conserver que le suivant: «L'éducation physique et le sport veulent assurer aux étudiants un état optimal de santé et de bien-être, les connaissances, les habiletés et les attitudes essentielles à une participation active et dilettante d'activités physiques et du sport pour le seul plaisir qu'ils comportent.» Ce texte du rapport Beauregard (document qui n'a jamais été accepté officiellement par le Ministère), trop réduit selon les dires de plusieurs, est devenu, dans les faits, le seul document officiel à informer les collèges de la province et la population en général du rôle joué par l'éducation physique à ce niveau. D'ailleurs, cet objectif a eu la propriété «caméléonienne» de donner des arguments autant aux individus qui sont pour qu'à ceux qui sont contre l'éducation physique. Il possédait le principal défaut qu'on peut attribuer à un objectif, celui d'être «interprétable».

## Les objectifs ministériels

Le 29 septembre 1983, un Avis du Conseil des collèges recommandait au ministre de l'Éducation «de définir les objectifs généraux des cours d'éducation physique à la lumière du nouveau régime pédagogique». Dans ce même Avis, on pouvait lire «Le Conseil des collèges s'étonne, à première vue, de la présence de quatre cours d'éducation physique dans les programmes du collégial, surtout de leur présence comme cours commun obligatoire.» La recommandation du Conseil fut reprise quelque temps plus tard par le ministre de l'Éducation.

Les professeurs d'éducation physique des collèges du Québec, retranchés dans leurs départements depuis 1976, n'attendaient que cette occasion pour partager leurs expériences, la plupart reconnaissant l'utilité d'avoir des objectifs généraux communs (plus précis que celui des cahiers de l'enseignement collégial) afin de faire connaître l'apport réel des cours d'éducation physique à la formation fondamentale et intégrale de l'élève. Il faut savoir que la plupart des départements avaient développé depuis 1976 des objectifs de programmes répondant à leurs besoins intuitifs et que, ce faisant, la demande du ministre ne devenait surtout qu'un problème de réunification d'éléments objectifs (chacun tenant à sa formulation). Le travail du comité responsable du dossier fut donc allégé par la bonne volonté de tous et chacun de participer à cette tâche, mais retardé par la difficulté de plaire à tous ces «experts» de la formulation d'objectifs (chacun tenant à sa formulation ou à son interprétation).

Après trois ans de travaux, le comité proposa à la coordination provinciale d'éducation physique un projet d'objectifs qui reçut un accueil enthousiaste de la majorité des délégués. Actuellement, ces objectifs attendent d'être reconnus par le ministre.

Voici un tiré à part des fins éducatives et des buts de ces objectifs réalisés par le comité.

### • Fins éducatives de l'éducation physique

Les cours obligatoires d'éducation physique au collégial ont pour fins éducatives le développement intégral de la personne et le mieux-être individuel et collectif de la population étudiante.

Plus particulièrement, les cours obligatoires d'éducation physique au collégial visent le développement et l'acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être répartis et intégrés par la personne dans son rapport au corps, son rapport à l'environnement et son rapport à l'autre.

L'éducation physique au collégial met en valeur l'activité physique institutionnalisée comme moyen privilégié d'atteindre les objectifs ministériels visés.

À la différence de l'activité récréative, l'éducation physique est d'abord éducation de la personne.

### • Buts

Les cours obligatoires d'éducation physique au collégial ont pour but:

- d'éduquer les élèves aux valeurs de l'activité pour leur réalisation personnelle et collective;
- d'amener les élèves à rechercher des loisirs qui impliquent l'activité physique;
- de développer les habiletés motrices des élèves et de les amener à un niveau d'efficacité qui facilite leur participation régulière et continue dans un certain nombre d'activités physiques;
- de contribuer à long terme à l'état de santé des élèves.

## Éducation physique et formation fondamentale

Parler de formation fondamentale pour l'éducation physique, c'est non seulement justifier pourquoi elle doit transcender le niveau secondaire, mais aussi discuter de son importance en relation avec les autres cours de formation professionnelle et générale.

### • Le passage du secondaire au collégial

Pourquoi faire de l'éducation physique au collégial alors que les élèves en ont déjà fait au primaire et au secondaire? La principale raison est que les élèves du secondaire n'ont pas acquis toutes les notions essentielles pour développer une certaine autonomie face à l'activité physique. Par analogie au français, l'éducation physique «se parle mal» au Québec, les élèves font beaucoup de fautes «d'inactivité physique» et dans les tests comparatifs avec leurs confrères canadiens, ils se classent parmi les derniers. Quand le français se parle ou s'écrit mal, on propose d'augmenter les minutes de français à l'école et on achète grammaires et dictionnaires à tous les élèves. Ils ne savent pas compter, on propose d'augmenter le nombre de minutes de cours de mathématiques. Si on constate que les élèves de collège ne sont pas en bonne condition physique, on propose de diminuer ce nombre de minutes! Pourquoi?

Il n'y a pas réellement de conscience collective de l'importance de l'éducation physique dans les écoles. Par exemple, dans certaines écoles primaires du Québec, les parents suggèrent d'enlever le cours d'éducation physique pour permettre

aux enfants d'avoir des minutes supplémentaires de cours d'anglais. Quelle est l'importance qu'on donne à la santé, à la condition physique de nos élèves? De voir comment les horaires se surchargent, il est nécessaire et urgent de libérer l'étudiant de quelques minutes par semaine de son horaire d'activités intellectuelles pour s'occuper de sa santé physique. Paradoxalement, pour que ces heures soient vraiment libres, elles doivent être obligatoires. Les étudiants sont tellement surchargés d'exigences académiques et autres que si ces cours n'étaient pas obligatoires, ils travailleraient plus dans leurs bouquins ou en profiteraient pour se dénicher un travail d'appoint rémunérateur. Ils ne doivent pas être confrontés au besoin de négocier leur santé au profit d'une tête plus remplie. La société a besoin de jeunes en bonne condition physique et en bonne santé. Elle doit donc prendre les moyens pour y arriver et ainsi diminuer les coûts associés à la maladie en augmentant par la même occasion le bien-être de la collectivité. Deux heures par semaine c'est bien peu, mais au moins c'est un début.

#### • Formation générale et formation professionnelle

Les cours obligatoires de formation générale subissent continuellement les assauts des départements de formation professionnelle qui, pour justifier des minutes supplémentaires de cours, vont jusqu'à dénigrer l'importance de certains cours de formation générale en disant qu'ils ne sont pas utiles pour les vrais professionnels. Ainsi les élèves seraient beaucoup plus compétents en entrant sur le marché du travail et donc plus aptes à trouver un emploi. Mais seraient-ils plus productifs? Une personne compétente en mauvaise santé est-elle un plus pour la société?

Trop souvent les professeurs de collèges sont ignorants des objectifs que visent les établissements. Trop souvent ils donnent à leur morceau du casse-tête une importance équivalente à l'ensemble. Le déséquilibre qui existe actuellement entre le nombre de cours de formation générale et professionnelle leur permet de penser de la sorte. Il serait grand temps de remettre de l'ordre et de se rappeler que la qualité du contenu est plus importante que la grosseur du contenant.

#### • Éducation physique et formation générale

Les cours d'éducation physique ont une place privilégiée à l'intérieur des cours de formation générale. Ils sont les seuls à pouvoir renseigner l'élève sur la nécessité de s'occuper de sa santé et de sa condition physique. Récemment, on a pensé aux éducateurs physiques pour informer les élèves sur les maladies transmises sexuellement. Depuis plusieurs années, au Canada et aux États-Unis, l'éducateur physique est utilisé pour véhiculer des informations sur la santé. Chez nous, ça ne fait que commencer. Voilà une nouvelle façon d'utiliser l'éducation physique dans une perspective beaucoup plus large d'éducation à la santé.

Le rôle de l'éducateur physique est méconnu par les autres professeurs de la formation générale. Le même reproche peut lui être adressé. Il ne connaît pas bien le rôle des professeurs de philosophie et de français. Il serait avantageux d'avoir une concertation sur le sujet. Devraient-ils avoir certains objectifs communs?

### En guise de conclusion: des sujets de réflexion

#### • Éducation physique et évaluation

J'envie les professeurs qui évaluent seulement les connaissances acquises pendant le cours. En éducation physique, il serait immoral de faire échouer l'étudiant qui n'a pas développé certaines habiletés motrices. Il faut considérer sa participation, ses attitudes, son désir de poursuivre, son amélioration, etc. Si vous êtes d'accord avec ce principe, pourquoi ne s'applique-t-il pas aux autres disciplines?

La note d'éducation physique représente quoi? Qui peut prétendre savoir ce que signifie un 70 p.cent en judo, un 98 p.cent en danse aérobique, un 60 p.cent en relaxation? Dans une perspective de développement intégral, dans le cadre des cours de formation générale, et pourquoi pas dans le cadre général d'un collège, le système de notation aide-t-il réellement à faire comprendre dans quelle mesure les objectifs visés ont été atteints?

#### • Pondération des cours d'éducation physique

Il serait avantageux pour favoriser la poursuite de la pratique d'activités physiques d'avoir une pondération de cours de 2-0-2 (deux heures de travail à la maison) au lieu de 2-0-0. Voilà peut-être une façon de favoriser un style de vie actif pour les cégépiens sans exiger un nombre de minutes supplémentaires de cours d'éducation physique. Inutile de surcharger la baraque, nous sommes en dessous de la ligne de flottaison.

#### • Cours complémentaires d'éducation physique

Dans votre collège, y a-t-il des cours complémentaires en éducation physique? Si oui, tant mieux, vous avez compris. Sinon, pensez-y donc, l'éducation physique peut comme toutes les autres disciplines du collège participer à compléter la formation de l'étudiant. Donnez à cette discipline le même statut qu'aux autres matières. Les professeurs de ce département sont des éducateurs, pas des amuseurs.

#### • Nombre de préparations de cours

On reconnaît seulement quatre préparations de cours à l'éducation physique. Ce qui a un impact sur la charge de travail des éducateurs physiques. Généreusement, beaucoup de collèges absorbent ces préparations supplémentaires en les divisant entre tous les départements. Ce n'est pas normal, mais pourtant ils comprennent très bien qu'il serait invraisemblable d'offrir au choix étudiant quatre titres de cours: natation débutant, relaxation, soccer et ... un dernier à votre choix. Pourquoi cette situation existe-t-elle?

En terminant, veuillez prendre note que cette présentation n'engage en rien la coordination d'éducation physique et les éducateurs physiques des collèges du Québec. Elle n'engage que le paranoïaque (maladie développée au fil des ans) que vous avez devant vous et qui croit «musculairement et organiquement» que l'éducation physique est essentielle à la formation de nos élèves québécois.

## Bibliographie

- Gingras, Paul-Émile, *La Formation fondamentale — la documentation canadienne*, CADRE, 1985, 98 p.
- Guay, Donald, *L'Histoire de l'éducation physique au Québec — conceptions et événements (1830-1980)*, Gaëtan Morin éditeur, 1981, 149 p.
- Laliberté, Jacques, *La Formation fondamentale — la documentation américaine*, 1984, 122 p.
- Rapport Parent, Volumes 1,2,3,4,5, M.E.Q. 1965.
- Ross, F.-X., *Manuel de pédagogie — théorie et pratique*, Québec: Charrier et Dugal, 1916, 461 p.

---

Communication de  
**Pierre COHEN-BACRIE**  
Professeur  
Collège Montmorency

---

## LA FORMATION GÉNÉRALE DANS LES COURS COMMUNS: LE BESOIN DE CULTURE ET LA CONTRIBUTION UNIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

*«La lecture de tous les bons livres est comme une conversation avec les plus honnêtes gens des siècles passés, qui en ont été les auteurs, et même une conversation étudiée en laquelle ils ne nous découvrent que les meilleures de leurs pensées.»*

Voilà ce qu'un étudiant du collège de La Flèche, pré-nommé René, estimait et retenait de son séjour au niveau post-secondaire. Ce n'était pas un collégien des années quatre-vingt au Québec, mais plutôt du début du siècle, en France, du... XVII<sup>e</sup> siècle! Si Descartes estimait avoir été dupé par ses éducateurs, qui lui avaient laissé entendre que l'étude des belles lettres donnait accès aux connaissances essentielles pour mener une vie humaine digne de ce nom, c'est bien parce qu'aucune des doctrines qu'il avait étudiées ne lui semblait telle qu'on la lui avait fait espérer. En termes moins choisis, il avait réagi aux faussetés et à la confusion de ces doctrines enseignées dans les écoles, et avait découvert, assez jeune, la voie de la philosophie, de la vraie, c'est-à-dire de la recherche exigeante et passionnée de la vérité. C'est ce qu'il appelle la chance (l'heur) de sa jeunesse. Ne le dit-il pas assez clairement lorsqu'il trace ainsi le bilan de ses années d'études au niveau collégial: «il me semblait avoir fait autre profit, en tâchant de m'instruire, sinon que j'avais découvert de plus en plus mon ignorance?»

De toute façon, devrait-on ajouter, même si de vraies doctrines (savez-vous en quoi consistent de vraies doctrines?) devaient être enseignées, ce ne serait pas plus souhaitable, si l'on en croit notre ancien collégien, maintenant dans la quarantaine, qui déclare, dans la sixième partie du *Discours de la Méthode*: «Pour moi, je me persuade que si on m'eût enseigné dès ma jeunesse toutes les vérités dont j'ai cherché depuis les démonstrations, et que je n'eusse eu aucune peine à les apprendre, je n'en aurais peut-être jamais su aucunes autres...» (à propos de l'avantage d'apprendre par soi-même qui consiste à s'habituer à chercher toujours plus de vérités avec des chances de succès croissantes).

Si donc le seul profit que l'on puisse et que l'on doit attendre de ses études collégiales, c'est la découverte de son ignorance, ne voilà-t-il pas un ironique but assigné à la formation générale dans les cours communs, une espèce de corroboration apportée au préjugé de l'inutilité de la culture?

À l'heure où certains, au Québec, s'efforcent de définir ce qu'ils nomment les nourritures essentielles, instrumentalisant ainsi (au nom de quelle visée?) les grandes oeuvres de l'humanité, ou certaines d'entre elles, comme ce que l'on «doit savoir», il importe de souligner que la culture est l'oeuvre patiente d'une vie, faite de questions et de problèmes plus que de solutions, l'oeuvre immense, recommencée, peut-être interminable d'une vie de curiosité et de lecture. La culture ne saurait être que personnelle: il s'agit de retrouver et peut-être de partager ce souffle qui fut celui des grands auteurs, eux-mêmes penseurs originaux ou s'inscrivant dans des traditions trop divergentes pour que quiconque prétende, de l'extérieur, y voir une orientation commune. On ne peut rendre personne cultivé. On peut cependant, dans le système scolaire, donner aux jeunes le goût de la culture, non pas un avant-goût de la culture comme dans ces dégustations de vins qui se veulent tentantes et toujours préalables à un achat et à une consommation, mais le goût de se cultiver. Comment? Par la fréquentation des grands textes de la littérature universelle? Je dirais oui, mais à certaines conditions.

Voyons, en effet, la situation de Descartes collégien. C'est par la déception que lui avait causée la culture classique enseignée au collège qu'il a pris conscience de son ignorance (et, devrait-on ajouter, de celle de ses professeurs et de ses concitoyens) et a été amené à entreprendre de chercher par lui-même. Mais n'oublions pas que Descartes était exigeant en matière de connaissance, puisqu'il n'en attendait pas moins que «de voir clair en ses actions et de marcher avec assurance en cette vie». Pour un Descartes qui doute, combien de ceux qui ont achevé «ce cours d'études au bout duquel on a coutume d'être reçu au rang des doctes» se diraient ignorants plutôt que doctes, cherchant, en philosophes, à découvrir leurs erreurs plutôt qu'à enseigner, ou à défendre telle ou telle doctrine qu'ils «savent»? La réponse, inscrite dans l'histoire de l'humanité, est claire: très peu. Trop souvent la culture a-t-elle été instrumentalisée. Trop souvent le savoir s'est-il imposé par autorité (et, corrélativement par paresse ou lâcheté du côté des «bénéficiaires», des enseignés). Trop souvent la présomption du savoir, de l'Athènes du V<sup>e</sup> siècle avant notre ère à l'Europe du XVII<sup>e</sup> siècle, de Socrate condamné à Descartes dont la pensée est interdite d'enseignement, a-t-elle eu le pas sur la recherche de la vérité, l'a-t-elle interdite.

D'une part, donc, ce serait de l'aveuglement que de faire confiance à une transmission de la culture considérée comme les grandes oeuvres de l'humanité pour éveiller cette prise de conscience de son ignorance qui est à la source de toute entreprise de culture véritable (à condition de ne pas croire que tel ou tel pan de la culture recèle les réponses aux questions de l'humanité). Si Homère, en effet, dirait Socrate, avait, inspiré par les dieux, exposé ce qui est bien pour l'être humain, on comprendrait pourquoi il faut que les enfants apprennent l'Illiade et l'Odyssée à l'école. Mais, dans ce cas, en sus de trouver sa poésie belle, il faudrait la prouver vraie, ce qui est une autre affaire.

D'autre part, ce serait un véritable crime contre l'esprit humain que de tenir les générations actuelles dans l'ignorance

des grandes oeuvres de l'humanité, à condition de les considérer pour ce qu'elles sont, c'est-à-dire des pensées amples, profondes, fines, portant sur le fond des problèmes humains, ayant pour effet d'élargir notre horizon de pensée, et non pour ce qu'elles ne sont pas ou ne peuvent pas être toutes, c'est-à-dire «procurant une connaissance claire et assurée de tout ce qui est utile à la vie».

Je crois donc que l'affirmation d'Allan Bloom, que: «les hommes peuvent vivre plus véritablement et plus pleinement en lisant Platon et Shakespeare», demande à être nuancée. Si, en effet, il y a lieu de tout espérer du contact approfondi, renouvelé, critique et personnel avec de telles oeuvres, il y a lieu de tout craindre d'un enseignement qui résumerait leur pensée à l'appui de telle ou telle idéologie, ou, ce qui reviendrait au même, qui laisserait supposer que ces oeuvres monumentales contiennent effectivement la clé des réponses aux grandes questions de l'humanité, dont, alors, l'enseignant voudrait bien désigner les axes généraux. Notre jeunesse a certes besoin de raffiner sa pensée et ne doit pas rester à l'écart de ce que les grandes oeuvres ont d'enrichissant. Le problème consiste à ne pas laisser croire que cela pourrait entraîner l'économie de la pensée personnelle ou qu'il faudrait respecter l'autorité de tel ou tel auteur. On a trop connu cela dans le passé. Et parce que d'aucuns pouvaient vouloir utiliser ces oeuvres à des fins qui sont étrangères au véritable désir de se cultiver; et parce que d'autres pouvaient se laisser aller à une paresse et une superficialité ayant le même effet.

C'est ici qu'il faut bien parler de la contribution unique et nécessaire de la philosophie dans la formation générale dispensée dans les cours communs. La philosophie est certes une entreprise originale en matière de savoir. Si l'oeuvre de Platon a traversé les siècles, c'est moins par ce qu'elle révèle comme réponses que par ce qu'elle recèle comme questions; ce n'est pas tant à cause de ses solutions que de la richesse, la précision et l'ampleur des problèmes qu'elle soulève. Qu'en serait-il, se demandera-t-on, du dogmatisme platonicien des Idées si ce n'était de l'omniprésence, dans ses dialogues, de l'ignorant Socrate qui doutait et faisait douter, qui critiquait le savoir de ses contemporains pour leur donner le goût de chercher la vérité? Le moins que l'on puisse dire, c'est que le personnage de Socrate est inséparable de l'oeuvre de Platon. Si donc, on doit reconnaître qu'il y a bien telles choses que des réponses platoniciennes (qui alors pourraient, théoriquement, donner lieu à un enseignement dogmatique), elles ne prennent le pas en aucun cas sur les questions socratiques.

La philosophie se présente donc, dès le début, comme la critique du savoir, comme la découverte de l'ignorance, comme l'effort de la recherche. En ce sens, la philosophie doit être l'accompagnatrice indispensable de toute éducation visant au développement de la culture. C'est en elle, entreprise personnelle toujours renouvelée (l'a-t-on assez, méchamment, souligné, par opposition aux sciences qui bâtissent sur de l'acquis, du déjà connu, du généralement accepté), partant toujours de l'ignorance, que se manifeste l'antidote aux effets dogmatiques et pervers d'un enseignement-de-la-culture. Il ne s'agit de rien de moins, écrit Diderot, dans son article de l'*Encyclopédie* sur l'Éclectisme, que de «fouler aux pieds le préjugé, la tradition, l'ancienneté, le consentement populaire, en un mot tout ce qui subjugue la foule des esprits».

On comprendra, et on s'indignera, qu'avec un programme semblable, Socrate, le premier philosophe, ait été condamné

à mort pour impiété et pour corruption de la jeunesse. On s'en indignera, car la philosophie ne cherche à imposer nul nouveau dogme (accusation d'impiété), ni à plonger dans le relativisme absolu (corruption de la jeunesse). À ceux qui croient savoir, à ceux donc, si on m'entend bien, qui croient à tort savoir, à ceux qui répètent les leçons de leurs maîtres comme s'ils savaient, Socrate, c'est-à-dire la philosophie, s'oppose radicalement. Et pourtant Socrate, c'est-à-dire la philosophie qui commence, ne sait rien (ne veut pas imposer son propre savoir). Ce phénomène mérite que nous nous y arrêtions, si nous voulons comprendre ce que la philosophie peut apporter comme contribution à la formation des jeunes.

Tout le monde connaît l'histoire du procès de Socrate. Ne serait-il pas curieux de constater cependant que nous le connaissons bien mal, en un sens. D'une part, qui, parmi nous, a lu dernièrement un dialogue de Platon, ne serait-ce que l'*Apolo-gie de Socrate*? D'autre part, pouvons-nous exposer clairement en quoi consiste le rôle que Socrate désigne comme étant celui de la philosophie? Qu'il y ait beaucoup à apprendre de l'ignorant Socrate, pour tous ceux et celles, jeunes ou moins jeunes, qui sont confrontés à la philosophie, voilà ma conviction. Mais qu'apprendre d'un ignorant, en quoi consiste enfin la leçon socratique?

Je formulerais ainsi ce que j'ai appelé la leçon socratique, et en laquelle je vois le sens d'un enseignement de la philosophie: la recherche (de la vérité) est à elle-même son propre but. C'est déjà participer du domaine de la vérité, par opposition à l'erreur de croire savoir. C'est peut-être, d'ailleurs, la seule participation possible au domaine de la vérité. En tout cas, la seule qui convienne, pour commencer.

Voyons, rapidement, le déroulement d'un dialogue portant sur une question apparemment simple, correspondant à du bien connu, à un savoir déjà là; il s'agit du *Lachès*. Pourquoi enseigner l'escrime demande-t-on? Mais pour développer le courage de la jeunesse, répond-on aussitôt. Fort bien, dit Socrate, mais qu'est-ce que le courage? Il est le savoir de ce qu'il faut craindre ou non dans l'avenir, finit par répondre son interlocuteur. Or, après avoir admis que la science de ce qu'il faut rechercher ou fuir, si elle portait sur l'avenir, devrait tout aussi bien porter sur le passé et le présent et, finalement impliquer un savoir portant sur la totalité, ce dernier est bien forcé d'admettre qu'il ne sait pas ce qu'est le courage. Allons donc chercher un maître qui le sache, de conclure, non sans ironie, Socrate.

Ce qui est étonnant, dans cette «conclusion» du *Lachès*, c'est que Socrate ne croit pas qu'un maître sache ce qu'est le courage. Pourquoi, alors, aller chercher un maître? Mais pour lui poser des questions, pour qu'il se rende compte ou qu'on se rende compte qu'il ne sait pas. Très bien, mais après? Il faudra alors commencer à chercher, mais en ne comptant plus apprendre de l'autorité d'autrui; il faudra faire l'effort de chercher par soi-même ou avec d'autres dans un dialogue basé sur des raisonnements clairs.

Il me paraît évident qu'une telle tâche est à la fois difficile et désagréable, même si elle promet d'être la plus utile. Ce n'est donc pas en vain que Socrate se compare, lors de son procès, au taon accroché au flanc d'un cheval puissant mais paresseux et qui l'excite à l'effort. La philosophie serait donc la mouche du coche de la culture, ce qui la fait avancer et non pas ce qui l'arrête. Facteur de progrès et non relativisme débilisant.