



# La Chouette du Vieux

Journal du département de philosophie  
du Vieux Montréal

Novembre 2003, vol. 4, no.1

- Infophilo
- Du côté de la coordination
- Enquête sur la perception des étudiants
- Phénoménologie et sciences humaines
- Réflexions sur la pédagogie



Département de philosophie  
Cégep du Vieux Montréal

# SOMMAIRE

Novembre 2003, vol.4, no. 1

|  |    |
|--|----|
| Éditorial.....                               | 3  |
| Infophilo.....                               | 4  |
| 35 ans, ça se fête!.....                     | 5  |
| Du côté de la coordination:                  |    |
| Bilan annuel 2002-2003.....                  | 7  |
| Plan de travail 2003-2004.....               | 10 |
| Liste des comités et leur composition.....   | 14 |
| Enquête sur la perception des étudiants..... | 15 |
| par Diane Gendron et Martin Provencher       |    |
| Phénoménologie et sciences humaines.....     | 23 |
| par Martin Godon                             |    |
| En souvenir du maître.....                   | 33 |
| par Dominic Desroches                        |    |

# Éditorial

---

Collègues et ami (e) s,

La *Chouette du Vieux* fait peau neuve. Malgré des signes manifestes d'essoufflement, nous pensons que cette vénérable institution départementale doit être maintenue en vie. En plus d'être un organe précieux de communication entre nous, la *Chouette* témoigne de la vitalité du département. À l'heure où les revues de philosophie de niveau collégial se font rares, il nous apparaît impérieux de ne pas abandonner le volatile philosophique à sa belle mort. Je profite donc de l'occasion pour faire appel à générosité légendaire de mes collègues en les invitant à contribuer nombreux aux prochains numéros de la *Chouette*.

Jean Laberge

directeur



☉ *Bonjour à toutes et à tous !*

Me revoilà enfin.

Après quelques tâtonnements, quelques étourdissantes réunions, quelques informations variées, j'ai trouvé, l'espace d'un souffle, pour redéposer mes pieds, et vous revenir souriante, clin d'œil à la boutonnière.

☉ *Lettre d'entente entre le collège et le syndicat des professeurs*

Vous avez tous reçu dans votre casier la lettre d'entente entre le collège et le syndicat des professeurs.. Vous avez aussi reçu la formule abrégée présentée par l'administration lors du dernier conseil syndical. Nous en avons aussi parlé à l'assemblée départementale. Il n'est pas question pour l'instant de laisser libre cours à notre sentiment de panique. Restons calme... et nous en reparlerons lors d'une prochaine assemblée.

☉ *Le cas du département de psycho*

Le département de psychologie a été informé que plusieurs de ses cours allaient être annulés définitivement. Cela entraîne la disparition des postes de 7 professeurs (es) précaires. La communauté collégiale se mobilise afin de comprendre et de limiter les dégâts de cette décision.

À suivre.

☉ *Le Café philosophique*

Le Café philosophique pourrait se porter mieux. Malgré la vivacité des textes proposés par Louise et René, (Le mariage peut-il être gai ? La vie peut-elle être une aventure ?), les élèves participants semblent s'essouffler, et seuls quelques habitués s'y retrouvent. Que peut-on faire ? Comme professeur, en informer mes élèves ? Cela ferait déjà une bonne publicité. De plus, il semble évident que la majorité estudiantine ne lit pas Le Bonjour ! Alors comment faire connaître l'existence du Café ? La prochaine rencontre aura lieu le 25 novembre à 19h au Magellan (et oui! c'est un retour) sur le thème : « Pourquoi étudier ? ». Le Magellan a ouvert une nouvelle salle, au 2<sup>e</sup> étage de son établissement, qui peut accueillir 30 à 40 personnes. L'originalité de cette salle est que les participants s'installent autour d'une table !

### ☉ *La Chouette*

Jean Laberge m'informe que, malgré le peu d'enthousiasme susciter par sa requête de lui envoyer des éléments de réflexion sur le sujet de la séquence des cours, il parviendra tout de même à publier une Chouette que nous pourrons offrir à nos invité(e)s lors de la *Journée internationale de la philosophie*.

### ☉ *Journée internationale de la philosophie*

Comme prévue, cette journée, dont nous sommes les hôtes, se tiendra le 21 novembre 2003. La communauté philosophique du Québec est invitée à y participer. Jean-Guy Lacroix affirme que les choses vont bon train. N'oubliez pas de vous y inscrire si vous voulez que votre repas soit remboursé. Ceux qui voudront participer sans assister au banquet pourront le faire sans qu'il vous en coûte un sou.

### ☉ *Le site Internet du département*

Le site se porte très bien. Nous y retrouverons bientôt (fin novembre, début décembre) certains règlements de politique départementale. René et moi nous sommes engagés à présenter notre page personnelle d'ici le congé de Noël. D'autres professeurs (es) se sont engagés à présenter leur cheminement philosophique. De plus, on trouve dans le site départemental entre autres tous les plans-cadre de sorte que, désormais, ne cherchez plus, visitez le site! La coordination veillera à y ajouter l'annexe départementale et l'entente sur la correction du français écrit. Vous n'aurez ainsi qu'à les ajouter à vos plans de cours. On peut aussi proposer une formule pour ce qui concerne le harcèlement, le plagiat et le CAP.

### ☉ *Le CAP*

Nous ne sommes pas encore remis des changements effectués au CAP. On ne peut plus se fier qu'à soi-même et cela demande certains réajustements. Faites confiance à nos tuteurs et à nos tutrices, envoyez-y des élèves! De toute façon, c'est la seule manière de savoir si cela fonctionne vraiment. Pour toute plainte, fondée ou non, n'hésitez pas à m'en parler.

### ☉ *Des petites vites...*

- Sonia est enceinte d'un petit deuxième! Félicitation et Bonne chance !!
- Gilles est grand-père pour la troisième fois ! Et Michel Côté pour la première ! Joie et Bonheur !!
- Anne - Marie a enfin trouvé une école secondaire pour son plus vieux ! Ouf !!

Line Vaillancourt, coordonnatrice

# 35 ans, ça se fête!

Le département saluait en juin dernier les trente-cinq ans de vie académique de Victor Sheitoyan et de Charles de Mestral. Un grand merci à tous les deux pour leur vibrant témoignage d'amour du métier. Merci pour vos loyaux services!



L'équipe départementale. De gauche à droite: Jean Laberge, Louise Bonnier, Charles de Mestral, René Dansereau, Filipe Batista, Victor Sheitoyan, Louise Mailloux, Sonia Deragon, Mario Dufour, Louis Godbout, Jean Chassé, Line Vaillancourt, Cuahtémoc Avilès, Marie-Josée Rhéaume, Michel Côté, Anne-Marie Claret, Pierre Charbonneau, Martin Godon, Michel Robert, Gilles Forget, Normand Corbeil, Richard Gariépy, Jean-Guy Lacroix.

# Du côté de la coordination

---

## Le bilan annuel 2002-2003

Il ne fait aucun doute que l'année scolaire 2002-2003 fut particulièrement dynamique et riche en réalisations au département de philosophie. Signalons d'entrée de jeu le travail exceptionnel de notre corps enseignant qui, d'année en année, prépare, renouvelle, enrichit et donne des cours de philosophie de grande qualité, avec intelligence, professionnalisme, rigueur et créativité, et ce dans des conditions matérielles et organisationnelles qui sont loin d'être optimales. Ce travail ne reçoit pas toujours -- loin s'en faut -- la reconnaissance qu'il mérite. Avec une charge de travail qui demeure pourtant très lourde depuis plusieurs années (souvent plus de 170 élèves par professeur à temps complet!) et des exigences de réussite accrues (double seuil), le taux moyen de réussite des cours de philosophie s'est amélioré et le taux de rétention n'a peut-être jamais été aussi élevé. Prenons acte de ces résultats plus qu'encourageants et félicitons-nous.

Le plan de travail 2002-03 prévoyait l'achèvement du travail d'adaptation du cours d'éthique aux différentes familles de programmes, comme nous l'enjoignait de le faire la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Les départements de français et de philosophie ont répondu à cette exigence en modifiant en conséquence leurs plans cadres de formation générale propre et en fournissant des échantillons de plans de cours pour fins de vérification auprès de la Commission, le tout à l'entière satisfaction de la CEEC. Cette dernière, par la voix de son président, avisait d'ailleurs récemment le collège que la formation générale était désormais considérée de qualité au Cégep du Vieux Montréal.

Concernant le dossier de la formation générale, le département fut actif en assumant pour une deuxième année consécutive la présidence de son comité. Outre la question de la FGP, le comité s'est penché sur le problème des abandons et des échecs à 30% dans les cours de formation générale et a commencé d'en analyser les causes et à dégager des pistes de solution afin de circonscrire et, si possible, de minimiser ce phénomène. Un guide complet de la formation générale, servant à la faire mieux connaître de tous (élèves et professeurs) et à en faire comprendre toute l'importance, a été préparé par le comité et sera diffusé très prochainement.

Le département s'est doté à l'automne 2002 d'une politique commune de correction du français. Cet outil d'évaluation équitable et uniforme de la langue des travaux et examens fera désormais partie intégrante de tous les plans de cours de philosophie.

Le projet d'aide à la réussite "la philo comme il faut" a été poursuivi avec succès au 340-103 avec 2 groupes de techniques administratives (L. Vaillancourt) et 3 groupes de génie électrique (G. Gélinas) au cours de la

session d'automne 2002. À l'hiver 2003, le projet comptait 2 groupes de 102 en TAD (L. Vaillancourt), 2 groupes de 102 en génie électrique (G. Gélinas) et 3 groupes de 103 en techniques humaines répartis entre P. Charbonneau et J. Laberge. En raison de la taille imprévue de ces groupes de TH, les professeurs ont pu bénéficier d'une assistante, l'ex-stagiaire Sophie Tremblay, qui a apporté un soutien ponctuel pour la correction des travaux et l'encadrement des élèves. L'expérience a connu quelques ratés en début de session mais se révéla concluante. Notons que pour tous ces groupes homogènes ou semi-homogènes ayant participé au projet "la philo comme il faut", les taux de réussite dépassent la moyenne départementale.

Le CAP, en 2002-03, a maintenu le cap pourrait-on dire grâce à Line Vaillancourt et à l'équipe d'une dizaine de professeurs et d'une dizaine d'élèves tuteurs. Il semble que notre centre d'aide ait trouvé sa vitesse de croisière et que le soutien pédagogique fourni par les professeurs volontaires et par les pairs en tutorat soit fort apprécié des élèves<sup>1</sup>.

Le département s'engageait l'année dernière à terminer la révision des statuts et politiques. Le comité *ad hoc* (R. Dansereau, M. Godon) a proposé à l'automne et à l'hiver une série d'amendements qui ont été adoptés par l'assemblée. Certaines modifications visaient notamment à harmoniser d'ores et déjà les politiques ayant une incidence sur l'évaluation avec la nouvelle PEA du collège qui sera d'application obligatoire en août 2004. Par ailleurs, parmi la refonte de certains statuts, mentionnons le remplacement du comité de sélection (anciennement formé de 3 professeurs) par un nouveau comité d'évaluation et d'intégration des nouveaux professeurs formé d'au moins 5 membres, comprenant en son sein un sous-comité d'embauche (3 membres).

Comme il se doit, le comité de pédagogie du département a examiné pour chacune des sessions la conformité de l'ensemble des plans de cours avec nos politiques et nos plans cadres et produit deux rapports qui furent approuvés par l'assemblée départementale. Par ailleurs, après avoir produit une trousse pédagogique du 340-103 en 2001-2002, le comité a renoncé à faire de même pour les deux autres cours, jugeant ces outils peu utiles puisque les critères généraux d'évaluation des épreuves certificatives sont les mêmes pour les trois cours de la séquence et qu'il s'agissait d'abord et avant tout de fournir un précis d'utilisation de la grille commune de correction à l'usage des professeurs et quelques exemples d'application. Or, il appert que la trousse actuelle du 103 atteint cet objectif.

Au début de l'automne 2002, le comité de sélection (N. Corbeil, R. Dansereau et V. Sheitoyan) a eu l'occasion de se réunir pour pourvoir à un remplacement temporaire au 340-103 et compléter par la même occasion notre banque de surnuméraires. Quelques candidats furent convoqués en entrevue et le choix du comité s'est arrêté sur M. Dominic Desroches, qui fut embauché pour cette charge.

---

<sup>1</sup> Pour plus de détails sur le bilan du CAP, voir le rapport de L. Vaillancourt et celui de B. Clermont.

Par ailleurs, deux comités *ad hoc*, sous la responsabilité du coordonnateur, furent formés pour décider de l'attribution de cours spécifiques offerts par le département dans les programmes **Arts et lettres** et **Histoire et civilisation**. Ces comités confièrent le cours *Critique des médias* (Arts et lettres) à Martin Godon et le cours *La civilisation occidentale* à Gilles Forget.

Le programme de stages en enseignement de la philosophie s'est poursuivi et accéléré au cours de l'année dernière (la deuxième depuis la conclusion d'une entente cadre de trois ans avec l'Uqàm). En effet, 11 professeurs du département ont supervisé 16 stagiaires en 2002-03. Ces activités de formation de la relève se sont accompagnées de 2 séminaires donnés par J.-G Lacroix et V. Sheitoyan aux stagiaires du département de philosophie de l'Uqàm dans le cadre d'un cours sur l'enseignement de la philosophie prodigué dans cette université à la session d'hiver. Il est intéressant de noter que 4 stagiaires ont déjà pu compléter les 3 niveaux de stage administrés conjointement par les deux départements et que la très vaste majorité des stagiaires appréciant grandement ce programme et réussissent leur stage avec brio.

Les Cafés philosophiques complétaient leur troisième année d'existence sous la férule de N. Corbeil en 2002-03. Cinq cafés (trois à l'automne et deux à l'hiver) eurent lieu au bar Le Balafré, situé en face du collège, sur autant de thèmes. Le niveau d'assistance et d'intérêt suscité par cette initiative départementale, bien que fluctuant, demeure très encourageant et justifie la poursuite de cette activité parascolaire. Ces *happenings* extra-muros de discussion, de débat et de réflexion libres contribuent à leur modeste manière à donner une image vivante de notre discipline et à la rendre accessible et attrayante.

Ce qu'il est convenu d'appeler nos organes internes de communication et d'information n'ont pas été en reste l'année dernière. Six livraisons d'*Info-philo* ont alimenté de brèves les membres du département et deux éditions de la *Chouette du Vieux* ont permis la diffusion de textes de collègues ou de dossiers dignes d'intérêt au cours de l'année 2002-03. J.-G Lacroix et N. Corbeil étaient respectivement responsables de ces publications départementales.

Toujours sur le plan de la communication et du rayonnement départemental, le site web de philosophie s'est refait une beauté en 2002-03 grâce aux efforts de J. Laberge. Des liens utiles ont été ajoutés et le site rend désormais disponibles la plupart des documents essentiels du département (plans cadres, politiques, etc.)

De son côté, *Encéphi* reste certainement l'un de nos joyaux. Cette encyclopédie virtuelle de la philosophie est visitée et consultée partout dans le monde francophone et son directeur, M. Godon, a vu à l'enrichir au cours de l'année de quelques textes d'introduction générale à la vie et à l'œuvre de penseurs.

Pour sa part, la coordination du département s'est activée sur plusieurs fronts et tribunes, au collège comme à l'extérieur. J.-G. Lacroix a représenté le département à deux reprises au Comité des enseignant(e)s de philosophie (CEEP) et fait partie de son exécutif depuis l'automne 2002. Notre collège et notre département ont organisé et accueilli une réunion du CEEP en novembre 2002 où furent discutés notamment le contenu du premier cours de philosophie et la question de l'évaluation formative. Outre l'importante implication, mentionnée plus haut, de la coordination dans le dossier de la formation générale, le département assurait une présence active dans plusieurs instances du collège par l'entremise de votre humble serviteur, soit au Conseil syndical, à la Commission des études ainsi que dans quelques comités permanents ou *ad hoc* de celle-ci, notamment celui chargé de la révision de la PEA.

Fidèle à sa tradition, le département s'est réuni studieusement à 5 reprises en assemblée régulière, a tenu son assemblée annuelle en avril (élections) et a organisé au mois de mai dernier un séminaire de réflexion sur la séquence des cours de philosophie. Un document de travail préparé par le coordonnateur présentait au département l'hypothèse d'un projet-pilote de réorganisation de la séquence qui consisterait à commencer celle-ci par le cours d'éthique au lieu du 340-103. Le projet suggérait que trois ou quatre professeurs volontaires mèneraient l'expérience pendant trois ou quatre sessions. Le débat fut passionné, instructif et stimulant, mais la plupart des professeurs présents lors du séminaire se sont montrés réticents, voire opposés à cette idée souvent pour des raisons pédagogiques très valables et par conviction réfléchie. Le dossier est à suivre.

En terminant, il convient de souligner le travail remarquable de Jean-Guy Lacroix comme coordonnateur associé pendant plus de trois ans. Son départ de la coordination à la fin de l'année dernière pour se consacrer à des activités de recherche sera regretté, tant il a été un collaborateur précieux, dynamique, inventif et dévoué de tout cœur aux intérêts du département et au sort de l'enseignement de la philosophie au collégial. Les années passées avec lui à la barre du département ont été particulièrement fécondes, stimulantes et marquées par une complicité et une amitié qui ne se sont jamais démenties. Qu'il en soit ici chaudement remercié. Bien entendu, Jean-Guy ne s'éloignera pas trop puisqu'il assumera des fonctions de conseil auprès de la coordination en plus de continuer à représenter le département au Comité des enseignant(e)s de philosophie.

René Dansereau  
Coordonnateur  
septembre 2003

---

## Plan de travail 2003-2004

Avec une équipe de coordination en partie renouvelée -- Line Vaillancourt ayant été élue en avril dernier comme coordonnatrice associée--, le département de philosophie aborde l'année 2003-2004 dans un esprit d'optimisme face aux nouveaux défis qui l'attendent et de confiance dans sa capacité de poursuivre les travaux en cours au département et de renforcer les acquis des dernières années.

En effet, les choses vont relativement bien pour la philosophie au cégep du Vieux Montréal; elles pourraient aller encore mieux. Si le taux moyen de réussite de nos cours s'est nettement amélioré et semble avoir atteint un niveau plus qu'acceptable, les taux d'échecs par abandons demeurent élevés. Ce problème doit nous interpeller et commander une certaine réflexion de notre part. Nous le ferons sereinement et lucidement dans la mesure de nos moyens - cette réflexion est d'ailleurs déjà commencée - en gardant toutefois en tête les limites des actions qu'il est possible d'entreprendre en cette matière. Le problème de l'abandon et des échecs à 30% est commun à toute la formation générale et relève de multiples facteurs, dont un bon nombre échappe vraisemblablement à notre contrôle. Le comité de la formation générale se penchera encore cette année sur cette problématique afin de mieux en cerner les tenants et les aboutissants et proposera des pistes de solution en accord avec les départements concernés.

Mais au delà des mesures quantitatives de la réussite, incontournables dans une maison d'enseignement, il importe également de s'interroger sur la *qualité* de la réussite de nos élèves. Autrement dit, pour reprendre la sage formule d'un collègue du département, ne devrions-nous pas nous soucier désormais autant, sinon davantage, de les faire *réussir mieux* et pas seulement de les faire réussir plus?

C'était notamment dans cette optique que la coordination avait organisé au printemps 2003 un séminaire de réflexion sur l'ordre des cours de philosophie, mettant de l'avant à cette occasion le projet expérimental de commencer la séquence par le cours d'Éthique et politique et de la terminer avec le 340-102. Serait-il pertinent de poursuivre cette réflexion cette année, quitte à proposer d'autres scénarios de modification de notre séquence comme certains participants au séminaire l'ont fait? Ou encore, dans la foulée du débat qu'a mené le Comité des enseignant(e)s de philosophie il y a quelque temps, dans quelle mesure serait-il possible d'améliorer le contenu du premier cours (340-103) en le rendant plus significatif pour les élèves? Ce ne sont là que des interrogations, des avenues possibles d'examen de nos pratiques, et nullement, à ce stade du moins, d'intentions précises de la coordination. Nous sommes cependant fermement convaincus que le département possède toute l'expertise

et la maturité nécessaires pour poursuivre un cheminement réflexif sur ces questions.

Sans exclure, bien entendu, d'autres travaux ou priorités que la nécessité ou l'urgence du moment feraient surgir en cours de route, la coordination propose donc le plan de travail qui suit pour l'année 2003-04:

- 1) Examiner la conformité de nos plans cadres, de nos plans de cours et de nos politiques et encadrements départementaux avec la nouvelle *Politique d'évaluation des apprentissages* (PEA) adoptée en juin dernier par le collège et qui entrera en vigueur dès le mois d'août 2004. Ce sera en particulier la tâche du comité de pédagogie de procéder à cet examen et de recommander les modifications - mineures pour autant qu'on puisse en juger - qui seraient requises par cette harmonisation.
- 2) Poursuivre les mesures d'aide à la réussite du projet "La philo comme il faut" dans les programmes ciblés par le plan triennal du collège, soit en Techniques administratives, en Génie électrique et dans certaines techniques humaines (Intervention en loisirs et Éducation à l'enfance). L. Vaillancourt, G. Gélinas, J. Laberge, P. Charbonneau et M. Godon forment l'équipe de professeurs actuels ou pressentis pour ce projet d'aide. Éventuellement, d'autres programmes ciblés par le prochain plan triennal de réussite pourraient faire l'objet de mesures similaires (groupes homogènes réduits ou semi-homogènes), notamment le programme d'Informatique.
- 3) Le comité de pédagogie devra se pencher sur la problématique des échecs par abandons et proposer le cas échéant des solutions réalistes, dans le cadre de nos moyens d'action, pour tenter d'en réduire le nombre. Ce travail sera mené conjointement avec le Comité de la formation générale.
- 4) Maintenir les publications à périodicité variable *Info-philo* (relevant de la coordination) et *La Chouette du Vieux* (sous la responsabilité cette année de Jean Laberge qui en sera l'éditeur).
- 5) Achever la construction et assurer la mise à jour du site internet du département. (J. Laberge)
- 6) Organiser les *Cafés philosophiques* sur une base mensuelle pour une quatrième année consécutive. (L. Mailloux, R. Dansereau)
- 7) Assurer la viabilité du Centre d'aide en philosophie (CAP), selon une double modalité de fonctionnement (clinique de dépannage par les professeurs volontaires/ tutorat par les pairs) et mettre au point des outils de mesure de son efficacité.
- 8) Tenir un deuxième séminaire départemental sur la séquence des cours et, en corollaire, sur la nature du premier cours actuel (340-103).
- 9) Participer activement à l'organisation de la Journée internationale de la philosophie du 21 novembre, qui se tient sous l'égide de l'Unesco. Rappelons

que le cégep du Vieux Montréal sera l'hôte de cet événement qui soulignera notamment les 35 ans de la philosophie dans l'enseignement collégial au Québec. Un sous-comité chargé de l'organisation formé entre autres de J-G Lacroix, R. Dansereau et du coordonnateur provincial P. Després est à l'œuvre depuis plusieurs semaines pour faire de cette journée une réussite.

- 10) Enfin, comme il se doit, la coordination ou ses représentants assureront la défense, la promotion et la représentation du département auprès de toutes les instances du collège (Commission des études, coordinations de programmes, comités de programmes, Conseil syndical, etc.) ainsi qu'à l'extérieur (notamment au CEEP).

L'équipe de coordination  
septembre 2003

René Dansereau  
LineVaillancourt  
Jean-Guy Lacroix (associé à certaines tâches)

## **Annexe : liste des comités du département et leur composition.**

### **Comités du département 2003-2004**

#### **Comité de pédagogie**

Line Vaillancourt, responsable  
Cuauhtémoc Avilès

René Dansereau  
Jean-Guy Lacroix

#### **Comité de révision de notes**

(2+1)

René Dansereau, responsable  
Line Vaillancourt

#### **Comité d'intégration et d'évaluation des nouveaux professeurs**

**Sous-comité d'embauche formé de 3 membres (à déterminer au sein du comité)**

René Dansereau, responsable  
Louise Bonnier  
Anne-Marie Claret  
Normand Corbeil

Jean-Guy Lacroix  
Louise Mailloux  
Ginette Pelland  
Victor Sheitoyan

#### **Liste des responsables de dossiers**

**Responsable du CAP et de l'aide à l'apprentissage:** Line Vaillancourt

**Substitut au Conseil syndical:** Line Vaillancourt

**Responsable des comités *ad hoc* pour l'attribution des cours spécifiques**

**ou complémentaires:** René Dansereau

**Responsable de la documentation:** Michel Côté

**Responsable de l'informatique:** Jean Chassé

**Responsable des élèves malentendants:** Jean Laberge

**Responsable de la chaîne téléphonique:** Marie-Josée Rhéaume

**Responsable du programme Arts et lettres:** Charles de Mestral

**Responsable du programme Histoire et civilisation:** René Dansereau

**Directeur d'*Encéphi*:** Martin Godon

**Éditeur de la *Chouette du Vieux* et webmestre du département:** Jean Laberge

**Animateurs du *Café philosophique*:** René Dansereau et Louise Mailloux

## ENQUÊTE SUR LA PERCEPTION DES ÉTUDIANTS

---

Deux professeurs de philosophie, Diane Gendron et Martin Provencher, sont les auteurs d'un étonnant rapport de recherche intitulé «*Philosophie et rationalité. Enquête sur la perception des étudiants*». Cette recherche suscite de vifs débats, car elle s'attache à réfuter l'idée reçue dans plusieurs milieux -- entre autres, au Conseil supérieur de l'éducation -- suivant laquelle les étudiants auraient une perception négative de leur premier cours de philosophie. Qu'on soit ou non d'accord avec l'analyse que proposent les auteurs ainsi qu'avec de leur méthodologie d'enquête, *La Chouette* publiera intégralement cette recherche en trois tranches. L'enquête empirique des auteurs est précédée d'une longue analyse de l'histoire de l'enseignement de la philosophie qui vise à mettre à jour les présupposés théoriques qui sous-tendent l'opinion reçue touchant la perception étudiante. Nous publierons cette analyse dans le prochain numéro de *La Chouette*. Le lecteur trouvera ci-dessous l'introduction des auteurs à leur recherche. Pour ceux et celles qui seraient impatients de connaître la suite, sans attendre la prochaine parution de *La Chouette*, nous les invitons à se rendre à la page d'accueil du site départemental

[www.cvm.qc.ca/philosophie](http://www.cvm.qc.ca/philosophie)

où, dans la rubrique Nouvelles en bref, un hyperlien leur donnera accès à l'entièreté du texte de la recherche.

*La Chouette* tient à remercier le *Regroupement des collèges PERFORMA* ainsi que le Collège de Rosemont de l'autoriser à reproduire ici la recherche de Diane Gendron et Martin Provencher.

---

# 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>2</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 sociales 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

---

<sup>2</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.

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>3</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>4</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 richesse avec le travail et les politiques sociales».<sup>5</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>6</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>7</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

---

<sup>3</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>4</sup> CSE, *Op. cit.*, p.48.

<sup>5</sup> CSE, *Op.cit.*, p.49.

<sup>6</sup> CSE, *Op. cit.*, p.51.

<sup>7</sup> CSE, *Op. cit.*, p.52.

et faire en sorte que tous puissent réussir, c'est toujours en effet se situer dans l'ordre des moyens.<sup>8</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>9</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 pédagogiques 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>10</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>11</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

---

<sup>8</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>9</sup> Cf. Harouel, J.-L., *Culture et contre-cultures*, Paris, P.U.F., Coll. « Quadrige », 2000, p.133-134.

<sup>10</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>11</sup> CEEC, *Op. cit.*, p.28.

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 collèges ont révélé à quel point les élèves parviennent difficilement à s'intéresser au cours de philosophie».<sup>12</sup> Les expériences 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>13</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>14</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. Reconnaissant 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>15</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>16</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>17</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 recommandation de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 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>18</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

---

<sup>12</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.

<sup>13</sup> CEEC, *Op. cit.*, p.30.

<sup>14</sup> IBIDEM.

<sup>15</sup> CEEC, *Op. cit.*, p.31.

<sup>16</sup> CEEC, *Op. cit.*,p. 64.

<sup>17</sup> CEEC, *Op. cit.*,p. 67.

<sup>18</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.

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>19</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>20</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 grandes 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

---

<sup>19</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>20</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 *Eduquer à la citoyenneté : agir pour la démocratie*, Actes du colloque du 10 novembre 2000, p.41.

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>21</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>22</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>23</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>24</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 observé 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>25</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>26</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 liés 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>27</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>28</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

---

<sup>21</sup> CSE, *Des Conditions de la réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1995, p. 1-2.

<sup>22</sup> CSE, *Op. cit.*, p. 32.

<sup>23</sup> CSE, *Op. cit.*, p. 3 et p. 35-39.

<sup>24</sup> CSE, *Op. cit.*, p. 41.

<sup>25</sup> CSE, *Op. cit.*, p. 61.

<sup>26</sup> CSE, *Op. cit.*, p. 63.

<sup>27</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>28</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.

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.

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.

---

# Phénoménologie et sciences humaines : aspects problématiques et développements récents<sup>29</sup>

par  
Martin Godon

Edmund Husserl a élaboré la phénoménologie au tournant du siècle passé en réponse à la crise profonde qui affectait l'édifice intellectuel occidental. Dans un premier temps, j'indique sommairement les quatre principales difficultés que posent les développements les plus significatifs de la pensée de Husserl dans l'optique d'une approche phénoménologique féconde en sciences humaines, au moyen d'une analyse critique de certains moments de l'œuvre du fondateur de la phénoménologie. Dans un deuxième temps, je souligne les stratégies déployées par le philosophe français Jocelyn Benoist afin de résoudre ces difficultés.

---

## Introduction

Durant le second tiers du vingtième siècle, des phénoménologues tels Alfred Schutz, Stephan Strasser et René Toulemont ont tenté d'adapter l'approche phénoménologique au domaine des sciences humaines. Cependant, les préoccupations diverses des philosophes depuis les années 70 (par exemple, le structuralisme, le post-modernisme et la déconstruction) et leur critique à l'égard de la phénoménologie ont fait en sorte qu'il est maintenant nécessaire de se questionner à nouveau sur le sujet. Dans cette perspective, un ouvrage collectif *Phénoménologie et sociologie*<sup>30</sup> fut publié il y a maintenant un peu plus de deux ans. Une dizaine de penseurs proposent là des pistes de réflexion sur la possibilité de renouveler l'approche phénoménologique dans l'univers des sciences sociales. Sans renier les apports historiques du mouvement fondé par Edmund Husserl, chacun de ces penseurs propose des pistes de solutions visant à dépasser les difficultés inhérentes à l'adoption d'une approche phénoménologique en regard de notre être social.

\* \* \*

Lorsqu'il s'agit de méditer phénoménologiquement sur notre être social, divers problèmes surgissent. À y regarder de près, on peut douter de la pertinence qu'il y aurait à adopter l'attitude phénoménologique pour élucider notre être social. Ainsi, certains aspects de la pensée philosophique de Husserl nous placent dans une situation délicate lorsqu'on adopte une approche phénoménologique dans l'univers des sciences sociales.

Je souhaite réaliser deux tâches. A) Dans un premier temps, je vais résumer les principales difficultés que posent les développements de la pensée de Husserl dans l'optique d'une approche phénoménologique en sciences sociales; B) Dans

---

<sup>29</sup> Version écrite d'une communication prononcée au 71<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS, le 21 mai 2003.

<sup>30</sup> Sous la direction de Jocelyn Benoist et Bruno Karsenti : *Phénoménologie et sociologie*. Presses Universitaires de France, collection fondements de la politique. Paris, 2001.

un deuxième temps, je vais présenter les stratégies déployées par Jocelyn Benoist dans sa contribution à l'ouvrage collectif précédemment mentionné afin de surmonter les difficultés identifiées<sup>31</sup>.

\* \* \*

## La première série de problèmes

La crise qui affecte la science a préoccupé Husserl durant 40 ans. Cette problématique constitue l'arrière-fond sur lequel se déploient ses œuvres majeures. L'attitude phénoménologique est la réponse de Husserl à cette crise. Cependant, cette réponse à la crise des sciences fait naître divers problèmes lorsqu'on tente d'importer la phénoménologie husserlienne dans le domaine des sciences sociales. Dans cette perspective, quatre horizons problématiques différents peuvent être discutés à partir de l'œuvre de Husserl.

C'est dans son œuvre initiatrice *Prolégomènes à la logique pure (Recherches Logiques tome 1)*<sup>32</sup> que se trouve le premier horizon problématique en lien avec notre perspective. Dans ce texte au caractère fondateur, Husserl propose de résoudre la crise qui affecte les sciences en distinguant tout d'abord entre deux types de démarches intellectuelles : la méthode empiriste inhérente aux sciences à laquelle il oppose la logique pure qui appartient à l'horizon philosophique. Cette logique est de type phénoménologique. Aux chapitres un (précisément, §6, §8, §10 et §11) et onze plus particulièrement, Husserl établit cette logique pure en tant que théorie de la science. Autrement dit, nous sommes en présence d'une science des sciences, d'une science du savoir vrai. La logique y est décrite comme la discipline qui établit les normes devant garantir la rigueur de toute science.

Dans son cours publié en 1965 : *Les sciences de l'homme et la phénoménologie*<sup>33</sup>, Maurice Merleau-Ponty démontre sans peine que cette conception de la logique pure produit une opposition radicale entre la philosophie et, par exemple, la psychologie, dans la mesure où, selon Husserl, les exigences de la logique vont dans le sens d'une intériorité rationnelle pure tandis que la

---

<sup>31</sup> Étant donné le temps qui m'était accordé, je ne pouvais faire plus que de juxtaposer (sans élaborer, sans démonstration) mon analyse de la problématique dans l'œuvre husserlienne aux pistes de solutions proposées par Jocelyn Benoist pour tirer certaines conclusions.

<sup>32</sup> Edmund Husserl : *Recherches logiques, tome premier, Prolégomènes à la logique pure*. Traduction de Hubert Élie, Arion L. Kelkel et René Schérer. Presses Universitaires de France, Collection Épiméthée. Paris, 1959.

<sup>33</sup> Maurice Merleau-Ponty : *Les sciences de l'homme et la phénoménologie*. Centre de documentation universitaire. Paris, 1965.

psychologie doit expliciter les « déterminations extérieures des conduites de l'homme ». À partir de la conception de la logique qui émane du tome 1 des *Recherches Logiques*, la psychologie devrait se contenter d'étudier les curiosités empiriques dans le respect des formes prescrites par la phénoménologie. Il en irait de même pour les autres sciences humaines. Ainsi, Husserl assigne un caractère prescriptif à la phénoménologie, (plus précisément, à la logique pure qui, elle, relève d'une philosophie phénoménologique). Puis, chaque science doit s'assurer de répondre à ces exigences. Cette règle est de mise autant pour les sciences étudient la nature que pour les disciplines qui s'intéressent aux divers horizons de la vie humaine. On a saisi clairement ce qui sépare la logique pure et l'univers des sciences humaines en remarquant que la logique pure s'intéresse au cadre formel dans lequel s'inscrit le savoir tandis que la psychologie, par exemple, observe les comportements humains tels qu'ils se déploient dans l'univers de la quotidienneté tout en respectant les exigences de la logique pure.

Si pour Husserl, une telle situation semble fort convenable, Merleau-Ponty voit bien à quel point il est problématique pour la psychologie (et les sciences humaines en général) d'accorder à la logique pure un tel pouvoir prescriptif.

\* \* \*

## **La deuxième série de problèmes**

Le second vecteur problématique prend lui aussi sa source dans le tome 1 des *Recherches logiques*. La majeure partie de l'ouvrage (chapitres 3 à 8) porte sur la critique de la doctrine psychologiste et de ses fondements puis sur l'élaboration d'une solution pour résoudre les problèmes mis à jour par la critique. Cependant, nous nous attarderons de préférence à l'expression la plus générale et la plus radicale de cette critique husserlienne. On trouve cette description dans le texte que Husserl a écrit en 1911 : La philosophie comme science rigoureuse<sup>34</sup>. Dans cet opuscule, Husserl reprend sa critique du psychologisme et la généralise en critique du « naturalisme ». Selon Husserl, le spécialiste des sciences de la nature opère une sorte de « réduction » qui entraîne deux conséquences néfastes. Premièrement, la conscience est ramenée à un simple fait de nature. Deuxièmement, tout phénomène et toute idée sont comprises dans les strictes limites attribuées à un phénomène naturel.

Dans cette perspective, Husserl montre comment l'historien interprète les phénomènes dans le sens de formations historiques. Pour le fondateur de la phénoménologie, l'élément décisif du naturalisme est que la conscience est transformée. Elle ne s'appartient plus. Elle devient soit un processus naturel, soit un phénomène socialement ou historiquement déterminé. Husserl dénonce

---

<sup>34</sup> Husserl, Edmund : *La philosophie comme science rigoureuse*. Presses Universitaires de France, Collection Épiméthée, Paris, 4<sup>e</sup> édition : 2003. 96 pages.

vigoureusement cet effet pervers de l'approche naturaliste. Prolongeant le geste husserlien en le répétant pour chacune des sciences sociales, on pourrait alors leur reprocher de tout transformer en processus sociaux.

À la suite de Husserl, Merleau-Ponty a montré que les sciences humaines du 19<sup>e</sup> siècle percevaient toute pensée comme étant le résultat de processus de détermination ou de conditionnement à élucider<sup>35</sup>. Pour la psychologie, la conscience devenait un pur phénomène psychologique, alors qu'elle devenait un phénomène historique pour l'historien et un phénomène social pour le sociologue. Dès lors, la philosophie elle-même ne pouvait être rien d'autre que le résultat de certains déterminismes psychologiques, historiques, économiques, sociaux, etc. Bref, en attribuant à la conscience le même mode d'être que celui de n'importe quel objet de la vie quotidienne, par exemple, un caillou, un savon ou un appareil téléphonique, le scientifique réifie la conscience. Tant pour Husserl que pour Merleau-Ponty, la pensée phénoménologique avait la délicate mission de résoudre cette difficulté.

On peut maintenant apprécier le deuxième groupe de problèmes qui se pose lorsqu'on pense à une approche phénoménologique dans l'univers des sciences sociales. D'un côté, nous trouvons la sociologie, par exemple, qui, par une attitude « naturaliste », pense les objets du monde quotidien, ces objets étant perçus dans un rapport d'extériorité par la conscience. De l'autre côté, il y a la phénoménologie qui veut penser ces mêmes objets à partir d'un rapport d'intériorité entre ceux-ci et la conscience. Dès lors, quel dénominateur commun possible? Quel sens peut avoir l'attitude phénoménologique pour le chercheur tourné vers le monde empirique? Il n'est assurément pas question de tenter d'empêcher les penseurs de ces disciplines de penser selon les méthodes et les outils qui sont les leurs.

\* \* \*

### **La troisième série de problèmes**

La publication des *Idées directrices pour une phénoménologie*<sup>36</sup> correspond à une métamorphose désormais célèbre de la pensée husserlienne. Cherchant à fonder rigoureusement les principes d'une attitude phénoménologique, Edmund Husserl va développer la réduction eidétique, donnant à sa pensée les caractéristiques d'un idéalisme transcendantal<sup>37</sup>.

---

<sup>35</sup> Voir : Maurice Merleau-Ponty : *Les sciences de l'homme et la phénoménologie*. Centre de documentation universitaire. Paris, 1965.

<sup>36</sup> Edmund Husserl : *Les Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures*. Livre premier, Introduction générale à la phénoménologie pure. Traduction de Paul Ricoeur, Gallimard, Bibliothèque de Philosophie, Paris, 1950.

<sup>37</sup> Si, dans les *Idées directrices*, Husserl ne se réclame pas explicitement de l'idéalisme transcendantal, il va le faire plus tard dans d'autres textes.

En son temps, ce « tournant transcendantal » a passablement ému les membres du mouvement phénoménologique. En fait, bien peu ont suivi Husserl dans cette direction. Parmi les phénoménologues qui se sont intéressés aux sciences humaines, ni Alfred Schütz ni Stephan Strasser, par exemple, ne vont adhérer à l'idéalisme transcendantal. On peut comprendre ces réticences des penseurs qui se penchent sur notre être social. Mais la conséquence est que désormais Husserl traque le phénomène du côté de la conscience tandis que le chercheur des sciences sociales continue à observer ce qui se passe dans le monde « extérieur » à la conscience.

Déjà la distinction des *Recherches logiques* entre attitude naturaliste et attitude phénoménologique avait créé un fossé entre les sciences empiriques et la philosophie. Maintenant, ce mouvement de Husserl vers l'idéalisme transcendantal augmente la distance entre l'attitude empirique et la philosophie phénoménologique. Le dénominateur commun entre le sociologue ou le psychologue et le philosophe phénoménologue semble plus inaccessible que jamais.

\* \* \*

## **Le quatrième horizon de problèmes**

Le texte des *Méditations cartésiennes*<sup>38</sup> fait ressortir une dernière série de problèmes. Le mouvement même de ces méditations conduit Husserl à fonder l'objectivité de la connaissance sur sa doctrine de l'intersubjectivité monadologique. Déjà les analyses des *Recherches logiques* fondaient radicalement la pensée phénoménologique sur la conscience subjective comprise comme intentionnalité. Cependant, on pouvait toujours espérer trouver une piste qui nous sortirait d'un possible enfermement solipsiste. Hélas, le caractère monadologique de la thèse intersubjective développée dans les *Méditations cartésiennes* apparaît rapidement comme un nouvel obstacle<sup>39</sup> pour

---

<sup>38</sup> Edmund Husserl : *Méditations cartésiennes et Les Conférences de Paris*. Traduction Marc de Launay. Presses Universitaires de France, Collection Épiméthée. Paris, 1994.

<sup>39</sup> Les moments clés de la démonstration husserlienne qui vont de la conscience subjective à l'intersubjectivité transcendantale sont les suivants : vécue comme intentionnalité, ma conscience peut se saisir elle-même immédiatement, cette perception immédiate étant qualifiée par Husserl de certitude. Je perçois ensuite le corps de l'autre. Ce que je vois, ce que ma conscience reçoit, c'est l'image d'un corps animé ce qui provoque une opération « d'appariement ». Cette opération met en « paire » mon corps animé et celui de l'autre. Comme certaines caractéristiques du corps animé de l'autre sont identiques à des caractéristiques fondamentales liées à mes expériences de mon corps, selon Husserl, ma conscience saisit les ressemblances et, à partir de là, « projette » une conscience identique à la mienne dans l'autre corps, d'où l'expression « alter ego ». On nomme cette dernière opération de « projection » apprésentation. Voir : Edmund Husserl : *Méditations cartésiennes et Les Conférences de Paris*. Traduction Marc de Launay. Presses Universitaires de France, Collection Épiméthée. Paris, 1994. Cinquième méditation.

celui qui essaie de penser notre être social. Bien des sociologues, par exemple, font preuve d'hésitation devant la réfutation husserlienne portant sur l'objection de l'enfermement solipsiste. Le mince fil qui pouvait peut-être relier encore le chercheur en sciences sociales et le phénoménologue semble s'être finalement cassé.

\* \* \*

### **La possibilité d'une sociologie phénoménologique selon Jocelyn Benoist**

Dans son texte *Intersubjectivité et socialité : la phénoménologie et la question du tiers*<sup>40</sup>, Jocelyn Benoist démontre un certain optimisme quant à la possibilité de concilier phénoménologie et sociologie. Selon lui, en sociologie le rôle du phénoménologue consiste à élucider la constitution de l'objet social. Si l'idée est claire, facile à énoncer, sa réalisation pose certaines difficultés selon Benoist.

Tout d'abord, il montre que les pratiques sociologiques contemporaines confondent souvent approche phénoménologique avec un simple point de départ subjectif sur la réalité sociale. Choisir le sujet comme point de départ ne conduit pas inévitablement à une description de caractère phénoménologique.

C'est en prenant l'expérience sociale comme thème de réflexion que la phénoménologie peut redonner sens au concept de société, selon Benoist. Cependant, sa thèse est à l'effet qu'on ne doit pas emprunter le chemin phénoménologique traditionnel qui passe par l'intersubjectivité transcendantale. Si l'on veut rendre compte de la constitution de l'objet social, il faut emprunter une autre voie selon lui. Prenant le sujet représentant, nous serons inévitablement conduit sur la piste de l'intersubjectivité, au risque de nous voir enfermé dans une thèse solipsiste. En outre, Benoist remarque que si on traite l'objet social comme une représentation, on ne doit pas exclure du donné social ce qui est indépendant des représentations.

L'auteur rappelle que pour la phénoménologie transcendantale traditionnelle, la socialité est considérée comme un cas particulier de l'intersubjectivité. Autrement dit, le sujet est appelé à jouer un rôle spécifique dans la constitution de la socialité. Selon la cinquième des *Méditations cartésiennes*, comme on l'a vu précédemment, l'ego doit tout d'abord procéder à une opération d'appariement puis doit apprécier la conscience de son double, ce qui, par addition des doubles, devrait conduire à la socialité.

---

<sup>40</sup> In : Sous la direction de Jocelyn Benoist et Bruno Karsenti : *Phénoménologie et sociologie*. Presses Universitaires de France, collection fondements de la politique. Paris, 2001.

Ici, Benoist se demande : « Comment une relation intersubjective en vient-elle jamais à prendre une signification sociale? » En plus court, cela conduit à se demander « Autrui, est-ce la société? » Bref, faut-il (ou non) réduire la socialité à une addition de nature intersubjective?

Selon Benoist, la socialité ne s'obtient pas par une telle opération. On n'atteint pas l'être social de l'humain par une simple addition de rapports intersubjectifs. Selon lui, il faut intervenir dans le cadre même du processus de constitution de l'autre sans quoi nous ne pourrions trouver aucun objet social satisfaisant pour la phénoménologie.

Comment est-il possible de sortir de l'enfermement solipsiste? Comment intervenir au cœur même du processus constitutif afin d'y rencontrer l'objet social?

\* \* \*

### **Une piste de solution : l'objet intersubjectif**

Étonnamment, ces limites ne l'empêchent pas d'esquisser une tentative du côté de l'intersubjectivité. Selon une position phénoménologique traditionnelle, le social n'advierait « qu'en rapport avec des sujets ». Benoist fait pourtant remarquer que le social, fondé sur des sujets, aurait une dimension asubjective. Selon lui, la relation sociale n'en est pas une qui se situe purement de sujet à sujet. Car alors, cette relation ne serait pas en mesure de constituer son enjeu. Or, cet enjeu semble être toujours déjà donné par la société. La société introduit des déterminations de sens qui ne sont pas totalement en mon pouvoir, ni en celui d'autrui. De là, Benoist évoque la possibilité de faire « tenir l'essence du social » dans le tiers.

Pour la phénoménologie, étant donné la nature de l'intentionnalité, tout est objet. En se référant au tome 2 des *Idées directrices*<sup>41</sup>, Jocelyn Benoist évoque les objets investis d'esprit. Les rapports de sujets à sujets passent par des objets. C'est dans de tels objets que le social se manifeste. L'objet apparaît donc comme étant le lieu nécessaire de mon rapport à autrui.

Plus précisément, Benoist souligne que dans mon rapport à autrui, j'ai affaire a) à du sens; b) à des objets. La dimension sociale devient donc une « palette » d'objets dans laquelle le rapport à autrui « s'insère ». Selon le penseur français, la dimension objectale du monde social est fondamentale.

---

<sup>41</sup> Edmund Husserl : *Les Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures. Livre second : Recherches phénoménologiques pour la constitution*. Traduction, Éliane Escoubas. Presses Universitaires de France, Collection Épiméthée. Paris, 1982.

Contrairement à une certaine habitude des phénoménologues, Benoist situe le corps du côté de l'objet plutôt que du côté du sujet. Si un tel traitement va à l'encontre de l'orthodoxie phénoménologique, il permettrait de dépasser les limites qui s'imposent d'elles-mêmes lorsqu'on traite le corps en sujet.

Maintes difficultés se posent néanmoins lorsqu'on traite autrui en objet, mais par delà de telles difficultés, Benoist montre que lorsqu'on réfléchit au sens de ces objets investis d'esprit, on passe tout de même par les divers stades de constitution de l'intersubjectivité transcendantale. L'objet est « toujours restant objet » dans l'évolution de la relation qui constitue l'objet comme objet. Ce dernier demeure donc en deçà du rapport intersubjectif dans lequel il est pensé. Aucune place n'a été trouvée pour le tiers.

\* \* \*

### **Critique de la notion « esprit »**

Autre piste de solution explorée par Benoist : la présence du tiers n'est pas à élaborer dans le contexte de l'intersubjectivité. On ne le trouve pas dans le regard affairé à voir l'autre. De plus dans le tome 2 des *Idées directrices*, les objets investis d'esprit renvoient à la région de « culture » (ou société). Selon Benoist, Husserl n'arrive pas à justifier phénoménologiquement cette région. D'où provient la couche « esprit » dans le second volume des *Idées directrices*? Selon le français, Husserl a clairement établi le passage de la couche matérielle à la couche animale, mais il semble impossible de saisir la logique du saut vers la couche spirituelle. Bref, l'esprit serait bien plus préinstitué que constitué par Husserl. Selon Benoist, le saut qui nous permet de passer à la sphère spirituelle reste à élucider dans sa totalité.

\* \* \*

### **Autre piste de solution : renversement du rapport entre intersubjectivité et société**

Selon Benoist, le « dernier » Merleau-Ponty renverse la problématique traditionnelle de l'intersubjectivité en la soumettant à la socialité, et non l'inverse, comme on serait tenté de le faire suivant les *Méditations cartésiennes*. Pour le Merleau-Ponty tardif, on verrait un signe d'un tel renversement lorsqu'il prétend que « le problème de l'autre est un cas particulier du problème des autres ».

Ce qui conduit Benoist à analyser le rôle que l'on joue dans nos rapports sociaux. Selon lui, le rôle n'est jamais quelque chose que l'on joue tout seul. Il ne peut avoir de sens que dans le contexte d'un rapport à autrui. S'inspirant ici

de Vincent Descombes<sup>42</sup>, il fait ressortir que le rôle nous met systématiquement en présence de trois éléments : moi, l'autre et le système des rôles.

Sans développer davantage le renversement opéré par Merleau-Ponty, Benoist indique qu'au-delà de la personne, des rôles, il y a la structure normative. Selon l'auteur, la tentative de penser notre être social par cette dernière lunette correspondrait à une vision « structuraliste » de la phénoménologie. Chemin qu'il n'emprunte ni ne condamne.

Finalement, Benoist soutient la nécessité d'un retour à la phénoménologie des *Recherches logiques* parce que non transcendantale, donc pas essentiellement fondée sur le sujet. Du coup il prescrit à la sociologie un retour nécessaire aux descriptions de réalités concrètes : « être au plus près des existants réels comme constituant concret de la société. »

En guise de solution il préfère parler d'effets sociaux qui se produiraient dans la relation entre des individus. Ce faisant, il souligne que « la donnée de ces individus est précisément impuissante à rendre compte de cette relation en tant que relation dans laquelle ils prennent un sens nouveau » dans leur articulation comme « fragment de société ».

\* \* \*

## Conclusion

Comment Jocelyn Benoist répond-il aux quatre problèmes liés à l'effort de transposer l'attitude phénoménologique à l'univers des sciences humaines? Comme la plupart des lecteurs de Husserl, il laisse de côté la problématique concernant la hiérarchie et les liaisons entre les connaissances. Comme la plupart des disciples du fondateur de la phénoménologie, il rejette le tournant transcendantal effectué par Husserl à l'époque de la rédaction des *Idées directrices* préférant se rabattre sur la phénoménologie réaliste des *Recherches logiques*. Ce faisant, il ouvre tout de même la porte à la possibilité de naturalisation de la phénoménologie, une voie qui suscite présentement quelques espoirs chez maints penseurs tant en Europe qu'aux Etats-Unis. Mais pour le moment, rien n'indique qu'une telle naturalisation échapperait à la critique élaboré par Husserl dans son opuscule *La philosophie comme science rigoureuse*. Enfin, on ne peut accorder que peu de valeur à la tentative de contourner le problème posé par l'enfermement solipsiste lié au processus de constitution de l'intersubjectivité transcendantale. L'insertion d'un objet social au cœur de la relation à autrui semble ne rien changer au fait que l'autre doive être apparié puis apprésenté.

---

<sup>42</sup> Voir : Vincent Descombes : *Les institutions du sens*. Minuit, Paris,1996.

Jocelyn Benoist a le mérite de s'attaquer à un des problèmes majeurs de la phénoménologie husserlienne. Certaines pistes de solution qu'il suggère semblent originales et il souligne clairement les limites de ces ébauches. Mais, en définitive, il n'ajoute guère aux efforts déployés par Merleau-Ponty, Schütz, Strasser et les autres, visant à permettre de développer un discours phénoménologique dans le cadre des sciences sociales. Les solutions qu'il examine rapidement peuvent permettre de résoudre maintes difficultés liées à la thématique de la constitution. À ce titre elles sont dignes d'intérêt. Cependant elles ne résolvent les problèmes liés à un transfert de la phénoménologie vers les sciences sociales que dans la mesure où ces problèmes sont « contournés ».

**En souvenir du maître**  
**Réflexions sur le rôle de la pédagogie dans l'éducation**  
**ou comment en finir avec le vieux débat entre les**  
**« pédagogues » et les « humanistes »**

par

Dominic DESROCHES

Professeur de philosophie au cégep du Vieux Montréal et au Collège de  
Rosemont, et à la formation universitaire pour les personnes âgées de  
l'Université de Sherbrooke

---

Il y a quelques mois déjà, *Le Devoir* publiait deux articles signés par le collectif *Le Pont entre les générations*. Le deuxième article remettait en question non seulement la compétence, mais aussi l'hégémonie des « sciences » de l'éducation dans la formation des maîtres. Comme on aurait pu le prévoir sans peine, et ce même si la critique était fondée en raison, la réplique des pédagogues a été cinglante. Nul autre que le doyen de la faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM prenait la plume pour remettre les pendules à l'heure. Le lundi 3 février 2003, la présidente du *Pont* répliquait à son tour. Nous avons eu droit à une classique dans le genre : les « pédagogues » critiquant les « humanistes » et inversement, comme si les deux positions étaient incompatibles et ne parlaient pas de la même tâche, qui consiste encore et toujours à « former » des personnes humaines. Mais pourquoi un tel dialogue de sourds ? Nous profiterons de ce débat relativement récent, dont le *Devoir* a été une fois encore le théâtre, pour reprendre à nouveaux frais la question difficile posée par le rôle de la pédagogie dans l'éducation. Pour notre part, nous ne défendons aucune école puisque nous ne croyons pas qu'il existe une réelle opposition entre les pédagogues et les humanistes sur cette question. Il se trouve seulement, croyons-nous, un malentendu qui perdure, faute d'une définition claire de la pédagogie et de son rôle. Car, au sujet du rapport peu évident qu'entretient l'enseignement et l'apprentissage – en dépit de l'arrivée sur le marché de nouvelles technologies qui attirent de nombreux professeurs –, rien n'a vraiment changé depuis l'Antiquité. Triste de le rappeler, mais le défi s'avère toujours le même ! Au moyen de quelques distinctions élémentaires, nous montrerons que la véritable question de l'éducation est ailleurs.

**Le rôle et la place de la pédagogie dans l'éducation des Grecs**

Rappelons d'entrée de jeu que pour les Grecs, le pédagogue (suivant en cela l'étymologie du mot) est celui qui accompagne le jeune à l'école. Aujourd'hui encore, le

*paidagôgos* est celui qui « conduit » l'élève à l'école, sauf que dans un monde plus corporatif, le pédagogue insiste pour entrer dans la salle de classe. Souvent, heureux d'avoir obtenu son baccalauréat, il prévoit faire carrière. Ici, l'histoire de la profession d'enseignant peut nous apprendre beaucoup sur les pédagogues et les professeurs. Il n'est pas inutile en effet de rappeler que le pédagogue était, plus souvent qu'autrement, l'aîné de la famille qui avait la tâche inintéressante d'accompagner le plus jeune de la famille à l'école (il n'avait donc ni compétence ni formation pour enseigner) et que les premiers professeurs « professionnels » furent des sophistes, c'est-à-dire des « techniciens » de la parole. Si ces derniers gagnaient de l'argent pour leur *Teknikè Rhetorikè*, Socrate, le maître de Platon, refusait pour sa part toute contribution monétaire en échange de sa maïeutique, ou de son « art d'accoucher les esprits ». Critiquant les stagiaires improvisés et les professeurs patentés de son temps, le brillant élève de Socrate misait, sans jamais oublier évidemment le cadre nécessaire à l'apprentissage, sur le contenu de la démonstration, comme l'illustre à merveille *La République*, un programme éducatif exigeant tant au niveau intellectuel que pratique. Ainsi, en nous rappelant les débuts de la philosophie, nous pouvons apprécier cette vérité suivant laquelle le pédagogue, qui n'a pas inventé l'enseignement, a depuis toujours côtoyé les professeurs et, parfois, salué le maître. Il est triste de devoir le rappeler, cela peut blesser même, mais la vocation du pédagogue est claire depuis longtemps : accompagner l'élève sur le long et sinueux chemin de l'école. On reconnaîtra, encore aujourd'hui d'ailleurs, cette « structure » héritée de l'Antiquité dans laquelle le pédagogue est l'ami du professeur et le professeur, parfois un sophiste, un aspirant à la sagesse.

Si la maîtrise d'un savoir ou d'un art ne s'oppose pas à la pédagogie, de même le maître ne s'oppose jamais au pédagogue. Pourquoi le ferait-il ? Lorsque le maître enseigne, en effet, il n'oublie jamais qu'il parle dans lieu déterminé, que ses élèves proviennent de milieux souvent très différents et que ceux-ci ne comprendront pas instantanément tout ce qu'il dit. N'a-t-il pas déjà lui-même été élève avant d'enseigner ? Ne l'a-t-on pas accompagné jadis ? Cela, il le sait bien. Il sait aussi que, Kant l'avait très bien vu, il ne sert à rien de tenir un discours inaccessible à l'élève. Ayant reconnu un rôle précis à la pédagogie, le maître n'est pas non plus sans savoir que l'ouverture à la culture et l'acquisition du savoir exigent plus qu'un simple accompagnement : apprendre quelque chose requiert des efforts, de la discipline et du temps. Mais cela vaut toujours

le coup, heureusement, et aujourd'hui encore un petit miracle peut se produire : un élève, qui reconnaît dans le maître un modèle, peut trouver la force de se dépasser, de changer sa manière de faire et choisir le chemin de la question plutôt que la réponse toute faite. La fusion entre ces deux univers asymétriques est toujours possible et justifie, aujourd'hui comme hier, le travail assidu du professeur et de l'élève. La pédagogie retrouve ici la place qui a toujours été la sienne : conduire, à l'aide de méthodes simples (le *methodos* est toujours un chemin, comme le disait habilement les Grecs), l'élève vers le lieu de l'apprentissage. Ainsi, le passage de la pédagogie à l'épreuve ou au travail rigoureux est essentiel pour qu'il y ait apprentissage. L'excellent pédagogue, et c'est sa suprême sagesse, sait se limiter lui-même, c'est-à-dire se borner à jouer efficacement son rôle de pont ou de passage entre la maison et l'école. Par respect pour sa mission, il convient de ne pas lui en demander davantage. Or, que se passe-t-il après le travail du pédagogue ?

### **L'arrivée du maître**

Pour apprendre quelque chose, il faut bien entendu être l'élève d'un maître, c'est-à-dire accepter provisoirement d'être l'élève d'une personne « dominante », une personne qui fait figure d'autorité et qui connaît son domaine. Jamais interchangeable, le maître n'est pas celle ou celui qui gère une classe, qui prend les présences, qui illumine le mur d'images et qui colle des étoiles. Le maître, c'est bien plutôt la personne qui s'y connaît en quelque chose, qui excelle parce qu'elle a longuement peiné pour apprendre, comme dans l'expression « être passé maître dans quelque chose ». Il faut, ici encore, se montrer très attentif au langage : un maître ne « passe » pas dans la classe, car son enseignement dépasse le cadre de l'école et la durée de l'année scolaire. Ayant sa vie entière travaillé à se former lui-même, à forger un « art de vivre » (comme disaient certains philosophes de l'Antiquité), il incarne un idéal d'humanité. C'est au nom de cet idéal qu'il entend développer chez ses élèves l'esprit critique, le goût d'apprendre, l'élargissement des horizons, l'acquisition d'un art ou d'un savoir, et la défense, contre la négligence et la paresse naturelles, du travail bien fait. Ces qualités sont, on en conviendra, très difficiles à réunir en une seule personne. Voilà peut-être pourquoi le maître est si rare depuis l'Antiquité, mais aussi pourquoi, précieux dans sa rareté, il marque autant ses élèves.

Cette vérité peut s'illustrer dans une question. *De qui gardons-nous en effet les meilleurs souvenirs ?* De ceux qui passent ? Jamais ! Nous gardons les meilleurs souvenirs de nos maîtres, comme le maître de musique, le maître d'armes, le maître de ballet ou le maître de gymnastique. Car ceux qui enseignent parce qu'ils maîtrisent un savoir, une discipline ou un art, font beaucoup plus qu'écrire au tableau et réformer des programmes, ou, dit autrement, ils font beaucoup moins, car ils ne font rien de cosmétique : ils forment des « caractères » (en grec, des « signatures »), des personnes uniques, des personnes libres. Et tout l'enjeu de l'éducation se trouve précisément ici : dans le fait de « corriger » un élève sans que celui-ci ne s'en rende compte, trop occupé qu'il est à imiter la meilleure personne de son domaine. Lorsque, par exemple, le philosophe allemand Hans-Georg Gadamer, dans *Les chemins de Heidegger* (Vrin, 2002), accepte de partager ses souvenirs au sujet de l'enseignement de son maître et ami Martin Heidegger, il ne lui vient pas à l'esprit de vanter sa pédagogie. Ses remarques portent plutôt sur l'atmosphère indescriptible des cours professés par Heidegger ainsi que sur le « parcours » intellectuel de son maître, parcours qui a aussi contribué à forger le sien. En ce sens, les remarques du professeur Gadamer, qui s'y connaissait en pédagogie puisqu'il a enseigné toute sa vie et qu'il connu de nombreux élèves, auraient pu être celles d'Aristote à l'endroit de Platon, celles de Herder à l'endroit de Hamann et Kant, celles de Rilke sur Rodin et Cézanne, celles de Berg sur Schönberg, etc. Devant de tels maîtres, les disciples intelligents acceptent de se taire. Pythagore, d'ailleurs, n'a jamais eu de disciple connu, peut-être parce que son enseignement était conditionnel à une seule règle, à savoir que le disciple accepte de se taire sept années durant... Ici, Pythagore rejoint Socrate qui, contre les sophistes, demandait ironiquement – et c'est peut-être la seule véritable question socratique : à quoi la parole peut-elle bien servir si l'élève ne comprend pas qu'il doit d'abord apprendre à se taire s'il veut bien parler ? Cette simple question, qui marque sans aucun doute le commencement de l'apprentissage en Orient et en Occident, ne se pose évidemment pas à partir d'une perspective pédagogique. Mais avec l'aide précieuse et utile du pédagogue (qui est le seul à croire vraiment au potentiel de l'élève puisqu'il lui indique la direction du savoir), le miracle de l'éducation est encore possible aujourd'hui. Ce miracle repose sur l'entente entre l'élève et le maître, une entente qui présuppose toujours un dialogue au fondement duquel le silence compte parfois plus que la parole, surtout lorsque nous enseignons à des êtres humains qui nous sont chers.