



# La Chouette du Vieux

Journal du département de philosophie  
du Vieux Montréal

Mars 2004, vol. 4, no. 2

Dossier : l'abolition  
annoncée des cégeps



Département de philosophie  
Cégep du Vieux Montréal

Éditorial.....3

Infophilo.....4

## Dossier/ L'abolition annoncée du réseau collégial

Liminaire / Dominic Desroches .....6

• La disparition d'un avenir / Line Vaillancourt .....8

• Le tour de force des cégeps / Dominic Desroches .....10

• Réflexions sur l'avenir des collèges / Martin Marier .....12

• L'incomparable philosophie / Martin Godon .....14

• L'étude de la philosophie au collégial / Jean Laberge .....19

Misères de la philosophie.....25

Louise Mailloux

L'hétérosexualité en question.....28

Louise Mailloux

## RECENSIONS

• Alain Bellaïche-Zacharie, *Don et retrait dans la pensée de Kierkegaard* / Dominic Desroches.....32

• [Diogène Laërce, *Vies des philosophes illustres* / Jean Laberge.....34]

## Éditorial



### Les invasions barbares

---

En novembre dernier, le collège était l'hôte de la *Journée internationale de la philosophie* où l'on a souligné les 35 ans d'enseignement public de la philosophie au Québec. Organisée par le Comité des enseignantes et des enseignants de philosophie sous l'égide de l'UNESCO, cette journée fut un franc succès. À peine quelques jours plus tard, paraissait le désormais fameux rapport Bédard, commandé par la Fédération des commissions scolaires du Québec, préconisant l'abolissement pur et simple de l'enseignement collégial. Le ministre Reid s'est empressé de déclarer que l'abolition de l'enseignement collégial n'était pas une option, tout en saluant le «courage» du rapport Bédard, lequel aurait apporté, encore selon le ministre, «une contribution importante» au débat. Le ministre convoquait par ailleurs tous les acteurs intéressés ce printemps à un Forum où «le réseau collégial sera appelé à connaître des changements au cours des prochains mois.»<sup>1</sup>

Les propos du ministre sont peu rassurants. Les forces vives se mobilisent donc pour la nième fois afin de répéter jusqu'à satiété les arguments en faveur du maintien et du développement de la formation collégiale.

Sans attendre ce qui ressortira finalement du Forum annoncé, des professeurs du département ont pris la plume pour rédiger de courts textes sur l'abolition annoncée du réseau collégial. Piloté par Dominique Desroches, ce dossier, paru originalement dans le *Bulletin de la Société de Philosophie du Québec* (vol. 30, n°1, hiver 2004), veut alimenter la réflexion sur le débat qui va bientôt s'amorcer. *La Chouette*, au regard perçant (comme dirait Homère), gardera un œil vigilant et vous invite à participer à ce débat en lui soumettant vos textes.<sup>2</sup>

Jean Laberge

---

<sup>1</sup> *Le Devoir*, édition du 29 novembre 2003.

<sup>2</sup> En raison de l'espace requis pour présenter le dossier sur les cégeps, et en raison de l'urgence du sujet, nous avons préféré reporter ultérieurement la parution de la suite du rapport de Diane Gendron et Martin Provencher sur la perception des étudiants au collégial, que l'on trouvera d'ailleurs en entier dans le site départemental en cliquant sur l'hyperlien correspondant.

## LIMINAIRE

Dominic Desroches  
ddesroches@cvm.qc.ca

---

Le réseau collégial connaîtra prochainement une nouvelle remise en question de ses fondements. Il s'agira entre autres de réévaluer le modèle collégial en se demandant notamment s'il est rentable, s'il offre les services qu'il promet depuis son invention en 1966, si les cours qui y sont dispensés sont adaptés à la nouvelle réalité, mais surtout si le modèle actuel s'avère toujours le meilleur pour le Québec du XXI<sup>e</sup> siècle. Face à cette remise en question – dont *Le Devoir* faisait état à la fin de 2003 –, je voulais, à titre de jeune professeur au collégial, connaître l'opinion de mes collègues. J'ai donc demandé aux professeurs de mon entourage de présenter leurs points de vue sur la question de l'abolition annoncée des cégeps. Quatre professeurs ont répondu à l'appel. Voilà ce qui a mené à la construction de ce petit dossier sur l'avenir des cégeps. Dans les courts articles qui suivent, les auteurs, qui enseignent tous la philosophie au collégial, réagissent à leur manière aux *Propositions de réorganisation pour améliorer la performance du système d'éducation du Québec* incluses dans le rapport de Denis Bédard, président de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), qui a fait la une de l'édition du *Devoir* du 28 novembre dernier. Plutôt que d'expliquer en long et en large la situation et de forcer l'interprétation, je me bornerai ici à résumer rapidement ces modestes contributions.

Line Vaillancourt soutient d'entrée de jeu que l'abolition des cégeps concerne notre avenir bien avant de concerner notre économie. Distinguant la formation générale de la formation technique, l'auteure met l'accent sur l'importance de bien former les jeunes. Elle se demande pourquoi l'on parle ici de sauver de l'argent lorsqu'il est question d'éducation. En fait, précise-t-elle, l'éducation déborde toujours la simple question monétaire. Et l'oublier, c'est mettre en péril cette jeunesse qui, durant son passage au cégep, apprend à se connaître, à se responsabiliser et à trouver sa place dans la société. Les jeunes qui vivent dans la rue ne coûtent-ils pas plus cher à notre société que les économies supposées de l'abolition du cégep ? Ce cégep qui, s'empresse-t-elle d'ajouter, bien qu'unique au monde, fasse ses preuves depuis plus de 30 ans, notamment par la qualité et l'accessibilité des services. La liberté des jeunes enfin, dans un contexte économique où les banques font des profits par millions, vaut-elle une économie relative de <deux> millions ?

Selon notre contribution, le temps n'est pas, contrairement à ce que soutient le rapport de D. Bédard, à la fermeture des cégeps, mais bien plutôt à leur célébration. Ainsi, je défends l'idée suivant laquelle le réseau collégial a fait ses preuves depuis sa création, il y a plus de 30 ans déjà. Ce modèle a fait ses preuves précisément parce qu'il forme des personnes libres qui ont le souci de la démocratie. Le cégep est plus qu'une simple école, c'est le lieu où se forme le caractère, c'est-à-dire de l'éthique et du politique. Sur un ton légèrement ironique enfin, je ne manque pas de dénoncer l'attitude arrogante sinon irresponsable de la FCSQ qui aurait intérêt, bien avant de proposer l'abolition des cégeps, à régler ses propres problèmes de fonctionnement.

Dans le sillage de l'article précédent, Martin Marier se penche sur ce que signifie une excellente formation. En reprenant à ses frais la distinction entre formation générale et formation technique, l'auteur ne propose pas d'évacuer les cours techniques, ni la philosophie. Car la vérité est ailleurs. Il rappelle qu'il est vain d'aborder l'enseignement sous l'angle exclusif de l'utilité (ou de l'efficacité) - comme on le fait trop souvent - car l'éducation est utile non pas dans un sens pragmatique, mais dans un sens politique : elle forme des citoyens. C'est dans ce contexte plus large de la démocratie que les questions d'hier deviennent indispensables, car elles constituent le vrai savoir. L'article se termine par une intéressante réflexion sur l'idée d'égalité des chances qui ne cède pas le pas à une stricte logique économique.

Martin Godon accepte, au nom de la philosophie elle-même, la remise en question de sa discipline. Après avoir situé le cadre du débat et celui de l'enseignement de la philosophie au collégial, l'auteur partage ses réflexions sur le rôle et la place de la philosophie. Il montre que celle-ci est l'affaire de tous, qu'elle est irremplaçable mais également qu'elle combat l'arbitraire et les préjugés, favorise le discernement, tout en formant des citoyens responsables. Nous sommes heureux d'accueillir ici cet article engagé qui rappelle des axiomes qu'il serait, selon nous, imprudent d'oublier dans le débat houleux qui s'annonce sur l'avenir des cégeps.

Dans le dernier texte, Jean Laberge se penche sur l'enseignement de la philosophie au collégial et présente, en s'inspirant entre autres de Mill et de Russell, quelques raisons de prescrire cet enseignement. L'auteur reprend à nouveaux frais le devis ministériel concernant les cours de philosophie afin de développer sept principes de rationalité, parmi lesquels on retrouvera les principes d'intelligibilité, de simplicité, d'universalité et de cohérence, principes qui forment la pensée. Si la philosophie est si importante au cégep, c'est qu'elle développe précisément l'*excellence* (la recherche de la vertu, pour les Grecs) chez les élèves, vertu qui ne peut se réaliser qu'à partir d'une réflexion rationnelle. Mais ce qui fait le grand intérêt de l'article de Laberge est son souci pour la pédagogie : l'auteur n'oublie jamais, dans son plaidoyer en faveur de sa discipline, que celle-ci s'enseigne à de jeunes adultes qui, toujours, ont besoin du sens critique et de la raison pour apprendre à se connaître, à s'orienter eux-mêmes dans l'existence afin de vivre dans le respect de la démocratie, si chère à la société moderne.

Puissent ces courts textes favoriser un intéressant débat sur l'avenir de l'éducation au Québec en général, et sur l'avenir des cégeps en particulier.

Bonne lecture.

# La disparition d'un avenir

par

Line Vaillancourt

Encore une fois les collègues sont appelés à justifier leur existence. (*Le Devoir*, 18 décembre 2003). Encore une fois on pointe du doigt le taux de réussite et l'octroi de diplômes aux élèves. « C'est trop peu. », « C'est une perte de temps », « Les élèves tournent à vide » nous dit-on.

---

Est-il besoin de spécifier qu'il s'agit dans ce texte de l'enseignement de la philosophie au collégial dans le cadre de la formation fondamentale (dite générale), c'est-à-dire de la formation commune à tous les élèves inscrits dans tous les programmes. Cela n'a que très peu à voir avec la formation spécifique d'un programme universitaire qui vise l'acquisition d'une profession. Ici, le projet en est un de formation d'un individu à part entière. Nous ne sommes pas dans une école technique. Dans cette confusion des termes, il paraît que beaucoup des choses qu'on leur enseigne ne leur serviront à rien. Qu'en est-il de ce rien ? De quoi parlons-nous ici ? Est-ce d'une vie qui se mesure aux coûts de formation nécessaires à fabriquer un travailleur pour qui *le temps c'est de l'argent* ?

Ce que je saisis de ce discours, strictement économiste, que propose la Fédération des Commissions scolaires du Québec (FCSQ), c'est que ça coûte cher de former des gens responsables, capables de prendre des décisions plus éclairées sur leur avenir, capables de mieux évaluer qui ils sont et ce qu'ils veulent comme avenir pour eux-mêmes et pour leur société.

Une année de plus au secondaire et l'on croit que cela ne va pas entraîner son lot de désaffections, son lot de jeunes en quête d'identité, en quête de valeurs. Comme si les structures éducatives institutionnelles subventionnées en se modifiant allaient modifier le comportement des jeunes et les transformer tout à coup, comme par magie, en être responsable, productif, rentable. Comme si à 18 ans on peut espérer que leur comportement deviendrait celui de ces vieux adultes qui n'ont plus qu'un seul plaisir et qu'un seul souci, s'évaluer au montant de leur revenu, à l'accumulation de leurs épargnes et de leurs placements.

Croyez-vous que les jeunes de la rue vont disparaître ? Ils viennent souvent des écoles secondaires. Ce secondaire à qui l'on veut ajouter une année alors qu'à partir de la troisième, tout ce que veulent les jeunes, c'est en sortir. La réalité est de plus en plus complexe, les perspectives multiples. L'enseignement au collégial reproduit encore assez fidèlement cette réalité à laquelle sera confronté l'élève qui s'y inscrit. Réduire cet apport culturel riche et formateur c'est mettre en danger la société de demain.

Mais encore, les cégeps permettent, à ceux qui savent où ils vont, d'acquérir une formation à la fois générale (fondamentale) et spécifique, et ce, à des coûts abordables tant pour eux que pour leurs parents. Ils permettent à ceux qui se cherchent de se trouver en consentant aux modifications d'orientation, en créant un milieu de vie où les relations entre pairs sont possibles, où l'on peut se développer dans les activités parascolaires et/ou sportive.

Le collégial met aussi ces jeunes en présence d'autres adultes qui peuvent devenir, dans certains cas, des modèles signifiants pour leur vie à venir. Construire l'humanité dans l'humain voilà un projet.

Il est vrai que cette structure est unique au monde, mais elle est aussi enviée partout dans le monde. Demandez seulement aux professeurs qui enseignent en Ontario, aux États-Unis. Ils rêvent tous de pouvoir former des adultes, conscients de leurs forces et de leurs limites à tous les niveaux. Ces futurs citoyens ne seront pas que des travailleurs créant de la richesse, ce sera aussi des amoureux qui devront apprendre le respect de l'autre, ce sera aussi des parents qui devront comprendre l'importance de bien éduquer leurs enfants dans le respect de valeurs individuelles et sociales, ce sera aussi des citoyens qui devront comprendre, évaluer et juger afin de choisir de façon éclairée ce qu'ils veulent dans l'avenir pour eux-mêmes, leurs enfants et toutes les générations futures. Cette prise de conscience, cette éducation ne se fait pas à l'aveuglette. Elle se fait en permettant l'exploration du monde dans lequel nous vivons, elle se fait en permettant l'expérimentation et l'erreur dans l'action.

Notre expérience n'est pas transférable. Un adulte reconnaît sa responsabilité dans l'avenir de ses enfants et prend patience dans l'espoir de voir s'épanouir ce qu'il aura semé de connaissances, de vécu et de rêves.

Pendant ce temps, les banques font des profits de 20 milliards dont la moitié vient des frais de service qu'elles nous imposent. Et vous voudriez que, pour quelques 2 millions, nous mettions fin à cet espoir de préparer un avenir qui n'est pas, pour une rare fois, ni à la course, ni à court terme.

**Le tour de force des cégeps :  
initier à la vie intellectuelle, culturelle et pratique,  
tout en formant des personnes libres et démocratiques.  
Quelques bonnes raisons de célébrer plus de 35 ans de vie collégiale**

par

Dominic Desroches

Tout récemment, nous apprenions que la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ) a proposé au gouvernement, jouissant d'une sorte d'étude, l'abolition des cégeps. Or, il est triste de devoir le rappeler, mais le temps est plutôt à la célébration de la jeune institution.

---

En effet, ces «commissionnaires», qui sont en retard d'une révolution sur ce qui se fait au collégial, auraient dû penser avant de s'exprimer. De l'extérieur, on aurait même dit qu'ils enviaient l'enseignement collégial... Car le centre d'enseignement général et professionnel, ce n'est pas seulement l'un des fleurons du modèle québécois, pas seulement le premier volet de l'enseignement supérieur au Québec, c'est d'abord et avant tout le lieu où se développe l'esprit critique, le goût de la culture et l'apprentissage de la difficile liberté chez les jeunes et moins jeunes. Pour célébrer l'invention et les innombrables réalisations des cégeps, nous nous proposons ici de rappeler pourquoi le cégep est si important dans la vie démocratique du Québec. Cela nous permettra de mieux comprendre les raisons pour lesquelles il faut non seulement protéger le niveau collégial, mais aussi pourquoi il faut, en le célébrant, le développer encore davantage.

Comme on sait, toute fête véritable commence par l'évocation de grands esprits. Ici, il convient peut-être d'en appeler aux Grecs, car ceux-ci peuvent nous apprendre beaucoup au sujet de l'éducation. En effet Aristote, le meilleur élève de Platon, a appris de son maître que le rôle de l'éducation est de former l'élève à prendre de bonnes habitudes pour développer, même si cela prend du temps, les meilleures dispositions de son âme. L'enjeu : devenir vertueux, c'est-à-dire excellent dans un domaine, sinon dans tous les domaines de la vie pratique. L'éducation, toujours d'après Aristote, doit former le caractère de l'individu et lui donner les moyens de s'améliorer lui-même, en même temps qu'elle favorise son insertion dans la société, qui est le seul endroit où les hommes peuvent raisonnablement espérer trouver le bonheur. Si Aristote était physiquement parmi nous aujourd'hui, il serait certainement heureux de se joindre à notre célébration puisque le cégep, tout le monde peut en témoigner, demeure la première école où l'élève se voit obligé de prendre de bonnes habitudes de travail et développer ses capacités. Au cégep, il faut plus que la seule présence en classe pour réussir, il faut de la discipline, des efforts constants et beaucoup d'intelligence souvent ! C'est que le cégep – et le Ministre de l'éducation le sait puisqu'il l'a défendu le jour même où il a été attaqué par des commissaires téméraires –, se présente à l'élève sorti du secondaire comme le lieu d'apprentissage où il devra utiliser à bon escient toutes les facettes de sa liberté, développer ses talents et où il apprendra, il n'avait jamais eu la chance, les exigences de la vie démocratique. Car la mission essentielle du cégep n'est pas de produire des consommateurs ou des techniciens, ni de servir de transition quelconque vers l'université, mais bien plutôt de construire un espace public à l'intérieur duquel toutes les personnes sans

exception sont invitées à se réaliser elles-mêmes et à prendre position sur les grandes questions de notre société. Si le cégep est célébré aujourd'hui, c'est tout particulièrement parce que la liberté d'esprit n'a pas de prix (elle ne s'étudie pas économiquement...) et que la réalisation harmonieuse de la vie démocratique n'est jamais assurée, comme nous le constatons depuis quelques semaines.

Pour rester encore un peu dans l'esprit des célébrations, nous profiterons de l'occasion pour féliciter nos élèves. Nous sommes très fiers en effet de fêter aujourd'hui toutes les personnes qui ont obtenu un diplôme collégial, toutes les personnes qui en obtiendront un, mais aussi toutes les personnes qui n'y sont pas parvenues, car sans elles le Québec ne serait pas ce qu'il est. Cela nous permet d'ailleurs de rappeler que le cégep, un symbole puissant de la volonté des Québécois à se déterminer eux-mêmes, s'avère une institution fiable qui continue et continuera longtemps de réaliser sa mission. Afin de ne pas gâcher ici la célébration des cégeps et de tout l'enseignement québécois, nous n'irons pas jusqu'à souhaiter la disparition des écoles secondaires, cela serait inutile, peu efficace et beaucoup trop coûteux, nous proposerons seulement qu'elles cherchent (avec ou sans les commissaires d'école pour qui la population ne voient pas l'intérêt de voter) à s'améliorer. Car la performance tant souhaitée par la FCSQ, qui fait visiblement défaut au niveau secondaire, existe depuis longtemps au niveau collégial, puisque celui-ci continue de réussir sous nos yeux un véritable tour de force, et ce, depuis plus 35 ans déjà : il initie gratuitement les jeunes à la rigueur intellectuelle, à l'importance cruciale de la vie culturelle et pratique, tout en formant, en deux ou trois ans seulement, des personnes libres et démocratiques. Vive les cégeps, crieront sans hésiter nos diplômés, conscients de la riche formation générale et professionnelle à laquelle ils ont eu droit ! Mais ils s'arrêteront ici et se poseront une question capitale : est-ce que la moitié seulement des écoles secondaires – aux prises avec une réforme pédagogique qui justifie les évaluations au moyen de couleurs afin de ne pas blesser l'estime des élèves – peut en dire autant ? Cette dernière question est si décisive qu'elle nous oblige, par la radicalité de sa formulation (nous n'irons pas jusqu'à dire son intelligence) mais aussi au nom du respect que commandent nos diplômés, à nous arrêter un instant, à poser notre flûte de champagne, et à réfléchir... Mais à réfléchir à quoi, demanderez-vous perplexes, étourdis désormais par l'alcool, les images et les concepts ? À réfléchir précisément sur les moyens que nous pouvons encore mettre en oeuvre pour améliorer le réseau collégial et le rendre conforme à son idéal de liberté et de démocratie afin qu'il continue, demain, d'être envié partout dans le monde.

# Réflexions sur l'avenir des collèges

par

Martin Marier

Comme on sait, devenir *excellent* s'éprouve et se consolide au cégep non seulement dans le secteur préuniversitaire mais également dans le secteur technique. C'est pourquoi le technicien tient légitimement sa place dans un volet général facilitant un apprentissage plus approprié *parce que* plus ouvert et sensible aux choix des étudiants.

---

Comme le disait déjà Albert Einstein - qui n'était pourtant pas philosophe - à propos de sa propre science : « Le physicien n'est rien d'autre qu'un philosophe qui s'intéresse à certaines choses particulières; *sinon ce n'est qu'une sorte de technicien* » (Einstein, *Lettre à G. Jaffé*, janvier 1954). Tous auront compris que ces commentaires relevant les limites d'un intérêt ou d'une éducation *simplement* technique ne visent évidemment jamais l'exclusion du technicien, mais doivent s'apprécier au contraire sous la tonalité d'un plaidoyer vital selon lequel on ne doit aucunement lui refuser l'intégration au savoir universel – la philosophie, dans ce cas-ci -, et toujours défendre l'idée raisonnable, la nécessité de lui garder une place dans l'imbrication incontournable de la « formation fondamentale » telle que lui réserve le réseau collégial au Québec depuis 35 ans déjà.

Certains, comme la FCSQ, encouragent paradoxalement l'ilotisme *en* éducation et dénigrent ces ouvertures, ces choix indispensables et ces connaissances généreuses, bref, les balises en matière d'éducation *pour* nos jeunes. Force est de constater que ceux-ci se sont toujours mépris sur la bénéfique et indéfectible influence mutuelle entre l'« inutilité » et l'« utilité » des savoirs. Selon le premier aspect, il est évident que la disposition formatrice des cours essentiels est parfaitement inutile au sens où « qu'est-ce que la pensée ? », « comment interpréter "la mort de Dieu" dans le monde occidental? » ou « comment aborder l'asservissement de l'homme par l'homme dans l'ère technique ? » sont des questions inutiles dont l'investissement réel pour le collégien *se trouve ailleurs*. Selon le deuxième aspect, l'attachement inaliénable de tous au savoir est au contraire *utile* au sens fort du terme de l'éducation favorisant un engagement autonome du point de vue moral et démocratique. En 35 années, le cégep a évolué avec la société et continuera à le faire. On le voit déjà s'adapter très rapidement à la sécularisation et s'orienter sous l'égide d'une autonomie citoyenne, humaine *et* technique. Comment expliquer le fait que ces finalités morales et politiques nous apparaissent maintenant plus substantielles que les « anciennes » valeurs véhiculées par le « premier » cégep? Parce qu'il est foncièrement mauvais? Non, au contraire : son engagement est précisément de reformuler sa téléologie à l'intérieur d'une « vraie » mission éducative. Peu importe les valeurs « désuètes » (à supposer qu'on puisse parler ainsi) qu'a connues notre société, son éloquence consiste précisément à s'adapter aux changements de notre société en fortifiant toujours l'engagement auquel chacun d'entre doit faire face : être le sujet de sa propre vie. C'est pourquoi son enrichissement demeure inébranlable malgré les reformulations des finalités éducatives. La formation fondamentale au cégep sera toujours *la plus utile et la plus pertinente* parce qu'elle *sert* ce qu'on peut appeler ici le *vrai* savoir, c'est-à-dire, puisqu'il faut le dire, la nature *la plus rentable* de

l'éducation. L'évidence est telle qu'on se demande comment notre commission scolaire a pu oser croire que la servitude volontaire (c'est-à-dire le fait même de poser la question sous l'émule de l'*utilité*) au cœur même du savoir puisse être quelque chose de salutaire.

Certains – les mêmes que mentionné plus tôt –, sous des apanages d'« égalité » et d'« éducation », se cramponnent à l'idée d'*exclure* nos jeunes techniciens de cette magnifique intégration professée par le réseau collégial. Mais la plupart savent – tous ceux qui fêtent les 35 années d'existence des cégeps – qu'« être humain » aujourd'hui encore, ne consiste pas du tout à favoriser leur exclusion pour les livrer au plus vite sur le marché du travail *afin* de produire. La notion d'égalité pour eux ne s'est jamais trouvée à cet endroit-là, c'est-à-dire devant leur capacité, à devenir, en-deça de leur citoyenneté ou de leur humanité, *simplement* de la « bonne » main-d'œuvre. La « forme » originelle et admirable concernant une « égalité des chances » pour tous en éducation est favorisée par les cégeps, dans le discernement lucide au cœur même de la mission de l'éducation qui inclut toujours le secteur technique. Nous savons tous que « produire » peut venir après ou en même temps. C'est ce dont les générations précédentes et actuelles doivent être fières ; « être humain » et « éduquer », encore aujourd'hui, ce n'est pas s'exclure et exclure nos jeunes de l'humanisme non-restreint et des cégeps au nom de pseudo-axiomes *exclusivement* productifs ou économiques.

# L'incomparable philosophie

par

Martin Godon

Pour la troisième fois en un peu plus de 10 ans, ce printemps, nous serons conviés à faire valoir la qualité de notre enseignement en public. On nous a déjà annoncé que c'est tout l'ordre collégial qui sera remis en question. Par ailleurs, certaines rumeurs souvent défavorables circulent déjà concernant l'enseignement de la philosophie. C'est notre discipline, dit-on, qui aurait le plus à perdre.

---

## **Pas encore!**

Quelques-uns ne s'émeuvent guère devant l'éventualité de ce forum. En fait, le contraire semble inquiétant pour certains d'entre eux. Ne pas avoir à nous produire publiquement pour témoigner de la qualité de notre travail correspondrait à une grave inconséquence selon ces gens. Mais pour plusieurs cet état de fait est source d'angoisse et de frustrations, notamment pour ceux qui font figure d'itinérants de l'enseignement, étant contraint d'enseigner un trimestre ici et l'autre là-bas.

Par-delà le souci et l'inconvénient que cela représente, malgré les risques, je pense qu'il ne sert à rien de maugréer devant la nécessité à disputer, à nouveau, en public, de ce que nous considérons être l'essence et la tâche des professeurs de philosophie dans les collèges du Québec. La nature même de notre discipline implique l'idée de remise en question. Nous aurions alors bien mauvaise grâce à vouloir esquiver pour nous-même ce que nous souhaitons voir généralisé pour les autres. Et si l'enseignement de la philosophie est quelque chose d'aussi fondamental que ce que nous croyons, notre société a raison de se montrer exigeante. Quoi qu'il nous en coûte!

Puisque nous ne sommes pas indifférents au sort des garçons et des filles qui fréquentent actuellement les écoles primaires et secondaires du Québec et parce que nous sommes convaincus qu'ils deviendront de meilleures personnes avec de bons cours de philosophie, il m'apparaît essentiel de bien nous préparer à ce forum, ignorant pourtant quelle forme il prendra.

Enseignant moi-même notre vénérable discipline dans un collège québécois depuis plus de 10 ans, je propose ici une réflexion et une série de questions qui témoignent de cet engagement. Mon questionnement et mes remarques tendent à montrer qu'on peut encore améliorer l'enseignement de la philosophie dans les cégeps.

## **Le contexte du débat**

Hélas, le contexte même du débat annoncé est porteur d'équivoque : une organisation politique s'intéressant à l'éducation (notre ministère) va remettre en question l'institution dans laquelle nous travaillons, entre autres sous la pression de déterminants socio-économiques. Bref, que nous soyons en accord ou en désaccord avec le projet de redéfinition socio-économique du Québec par le gouvernement Charest, nous aurons à rendre compte, à

nouveau, de la légitimité et de la qualité de notre ouvrage. Tout cela pour dire que nous ne devons pas avoir la candeur de nous limiter à une argumentation de nature pédagogique. Il me paraît pour le moins inconvenant de nous en tenir à des arguments pédagogiques et philosophiques immédiatement tirés de notre expérience dans la discussion qui s'annonce. Bien entendu, il faudra tirer de notre enseignement la part d'arguments qui s'impose. Il est impérieux de répéter souvent à quel point nous estimons nous-même le travail que nous accomplissons!

Mais le débat sera également politique, économique, médiatique. Il ne faut surtout pas l'oublier. Nous devons aussi avoir recours à ceux qui, non spécialisés en philosophie, savent néanmoins apprécier notre contribution à sa juste valeur. Nous devons faire appel à tous ceux qui nous appuient. Ils sont nombreux.

### **Depuis 35 ans**

L'automne dernier, nous avons célébré le trente-cinquième anniversaire de l'enseignement public de la philosophie au Québec. Ce que représentent ces trente-cinq ans? La génération de maîtres qui a mis sur pied le réseau public de collèges en est à transmettre le flambeau à une nouvelle génération. Trente-cinq ans, c'est à la fois beaucoup et peu. En comparaison avec la durée espérée de la vie humaine, c'est beaucoup. Cependant, si on envisage plutôt la naissance et le développement d'une culture nationale, trente-cinq ans c'est très peu. À peine un souffle, si, par exemple, on pense à la civilisation française dont certains font remonter l'avènement au règne de Clovis.

Pour notre part, il faut se souvenir que le Québec actuel a été construit en bonne partie par ceux qui sont passés par le réseau des cégeps et, à ce titre ont participé à quelques cours de philosophie. Ce Québec ne s'est pas effondré. Au contraire, sous divers aspects, c'est une contrée dont on a raison d'être fier.

### ***Tout se transforme...***

Est-il besoin de le souligner, depuis le célébrissime Rapport Parent, les nécessités qui ont conduit à introduire l'enseignement de la philosophie au niveau collégial ont changé. La société québécoise a connu maintes transformations fondamentales depuis l'apparition des cégeps.

Parallèlement, l'enseignement de la philosophie a également évolué. De même que la formation universitaire des étudiants en philosophie, ceux qui auront, en bout de ligne, à assumer la situation du maître qui rencontre à chaque semaine quelques groupes d'une trentaine de jeunes adultes qui, souvent, mordent déjà à pleines dents dans la vie, qui, parfois, ont déjà renoncé.

Enfin, peu à peu, nous avons vu apparaître un matériel typiquement québécois de plus en plus adapté à notre mandat; divers outils tels recueils, manuels, sites webs, sans oublier des rapports de recherche résultant d'expériences pédagogiques nombreuses. Peut-être une craie et un tableau suffisent-ils pour alimenter une démarche philosophique. Cependant, ceux qui ne le pensent pas peuvent avoir recours à du matériel de plus en plus adéquat.

### ***Du bon usage du préjugé.***

Bien que nous soyons tous fermement convaincus de la légitimité de notre mission, la perception de notre rôle par la société québécoise se fonde en partie sur un certain nombre de malentendus, d'idées non vérifiées. Tout d'abord, il y a les attentes. À ce sujet, ce qu'on entend dans la rue, au marché, dans les files d'attentes à la banque mais aussi lorsque nous écoutons les professeurs des autres disciplines correspond-il vraiment à ce qui nous est demandé par les devis ministériels? Par ailleurs, dans leur cadre actuel les cours de philosophie remplissent-ils les attentes des citoyens québécois?

D'un autre côté, jusqu'où sommes-nous prêt à aller pour répondre à des attentes avec lesquelles il nous arrive d'être en désaccord?

Puis, en classe, il arrive qu'on en remarque certains qui espèrent qu'on leur livre un savoir définitif, objectif, totalement concret et immédiatement applicable...

Nonobstant toutes les réformes et transformations que notre travail a subies depuis l'origine des cégeps, les médias propagent encore assez souvent une image "soixante-huitarde" du professeur de philosophie. On en vient à se demander à quand une enquête sérieuse pour vérifier les perceptions de nos concitoyens par rapport à la profession. Jusqu'à quel point ces fantômes et préjugés ont-ils joués contre nous ces dix dernières années?

### ***La philosophie est l'affaire de tous.***

La philosophie est l'affaire de tous. Le simple citoyen (autant que le professionnel du questionnement) est concerné à divers titres par la philosophie. Même celui qui ne remarque pas à quel point les crises de l'existence le confrontent à des problèmes philosophiques qu'il résout alors sans s'en rendre compte, avec une rigueur et un succès variable. Tout cela représente une première ouverture à notre discipline.

### ***Ce qui est naturel est facile.***

La réflexion philosophique est un acte naturel, qui, paradoxalement, ne plaît pas également à tous. Alors, pour nos gouvernants, la tentation sera probablement toujours grande de laisser au citoyen le soin de décider lui-même s'il a besoin ou non d'une formation en philosophie.

Ira-t-on jusqu'à comparer l'acte de philosopher à l'acte d'aimer? Qui nous apprend à aimer dira-t-on alors! Nous devons, nous professeurs de philosophie, montrer encore une fois que des rudiments de philosophie aident à mieux philosopher (et à mieux aimer). En fait, qui pourrait se montrer défavorable envers l'idée de consolider l'exercice du bon sens auprès de la jeunesse québécoise? Là est notre profit! On peut améliorer l'exercice du bon sens, qui, sans méthode et sans discipline, peut produire une sophistique particulièrement dommageable individuellement et socialement. Comment ne pas songer ici aux systèmes totalitaires du vingtième siècle; on n'a pas toujours vu clairement leurs manques au bon sens...

Puisque l'acte de penser est si naturel, certains tenteront de faire croire que la philosophie devrait être facile. À cette occasion, on nous rappellera peut-être l'aphorisme de Boileau selon lequel ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire viennent aisément... Comme si langage et idées étaient infus. Comme si l'on pouvait tout penser, tout dire, sans effort sans travail. Maintes expériences peuvent être difficile à concevoir, à évaluer, à énoncer... Les cours de philosophie peuvent comporter leur lot de difficultés.

À ce sujet on peut évoquer les professeurs de mathématiques qui pourraient nous dire à quel point il est difficile d'amener les étudiants à produire des dérivées. Quels efforts ils doivent fournir afin d'amener leurs étudiants à réaliser correctement cette opération mathématique! Et nous acceptons que certains n'y parviennent pas. Comme il semble bien plus difficile d'accepter que certains ne progressent guère lorsqu'il est question de l'exercice du bon sens et de l'idéal de rigueur exigé par notre société. Ce n'est certes pas en diminuant l'apport de la philosophie qu'on améliorera la situation.

La seule chose qui ne coûte rien et qui soit facile : abandonner nos jeunes aux aléas de la vie sans soi-même réfléchir, sans tenter de les amener à prendre conscience de l'importance de la réflexion. La facilité, c'est livrer notre jeunesse à la voracité des puissances économiques, sociales et politiques sans les y préparer autrement que par l'apprentissage minutieux d'un métier. Où en les éloignant de ce qui leur permettrait de favoriser le développement de l'esprit critique. Qu'on découvre un jour que tous n'ont pas le talent nécessaire pour rencontrer les exigences de base n'est qu'un problème accessoire.

***Au bout du compte tout se vaut.***

On pourrait croire qu'un même résultat peut être produit par n'importe quelle discipline, par n'importe quelle formation, pourvue qu'elle soit bonne. Selon certains, un bon historien, un bon mathématicien sauront tout autant qu'un professeur de philosophie aider leurs étudiants à développer leur sens critique. Il y a là quelque chose de douteux. L'illusion que n'importe quelle matière pourrait produire le même résultat que l'étude de la philosophie provient en partie du fait qu'on trouve des traces plus ou moins importantes de la philosophie en chaque discipline.

Il me semble nécessaire de convier les étudiants du niveau collégial à une réflexion le plus libre possible de tous préjugés portant sur les principes qui fondent les disciplines dans lesquelles ils apprennent les rudiments d'un métier. Pour des raisons évidentes, je doute, par exemple, qu'un professeur de géographie, fut-il animé de la meilleure volonté du monde, puisse accomplir une telle démarche avec le même succès qu'un professeur de philosophie. Sans remettre en question les compétences de quelque collègue que ce soit, il faut bien admettre que ce professeur de géographie ne souhaitera pas se livrer à une discussion de nature philosophique, un trimestre durant. S'il parvient à mettre à jour l'un ou l'autre des préjugés inhérents à sa discipline, il s'estimera satisfait et s'empressera de revenir à des problématiques propres à l'étude géographique. On offrira alors à l'étudiant l'illusion que le cheminement de la pensée critique a atteint un point culminant, favorisant alors une confiance trop étroite, confinant au préjugé, à l'égard des principes et des outils de sa discipline favorite. Surtout si son cheminement ne le conduit pas vers des études universitaires.

Au sein même de la formation générale, le cours de philosophie occupe une place irremplaçable. Nul besoin d'être grand clerc pour saisir les différences entre l'étude de la littérature et celle de la philosophie.

Qu'on me permette de m'étonner ici que si peu de programmes de niveau collégial proposent un cours de philosophie adapté permettant d'entamer une réflexion critique sur les fondements même du programme en question, pas exclusivement sur les problématiques éthiques. En dépit des contingences économiques, il y aurait là matière à un quatrième cours de philosophie.

Enfin, c'est une erreur d'imaginer que seule la fine fleur de nos étudiants, se destinant à de laborieuses études universitaires mérite de s'attarder dans les classes de philosophie. La pensée et le bon sens concernent-ils uniquement ceux qui se destinent à explorer le monde de la recherche? Ceux qui seraient exclus des classes de philosophie ou qui auraient droit à un cheminement allégé se verraient légitimé d'admettre le préjugé suivant : l'étude de la philosophie, c'est-à-dire l'apprentissage du sens critique et du questionnement au niveau des idées, ne concernerait que ceux qui sont doués, ramenant ainsi la plus appréciable qualité humaine au rang de privilège!

### ***Savoir discerner***

Savoir discerner, cela n'est pas le simple résultat technique d'une opération logique indiscutable. En outre, on peut mettre un temps infini si, pour découvrir des principes favorisant le discernement, on ne compte que sur l'expérience. C'est pourquoi, l'école existe. Pour apprendre aux étudiants à discerner. Dans leur métier, mais aussi en dehors des limites de leur métier. Pendant longtemps les québécois s'en sont remis aux catégories de la religion catholique pour encadrer leur discernement.

Échappant au dogme, on ne doit pas tomber dans l'excès inverse et abandonner notre jeunesse à la sauvagerie d'un relativisme absolu selon lequel il n'y aurait, de toute façon rien à discerner.

### ***Relativisme et liberté***

Sans les apports de ses cours de philosophie, l'étudiant risque d'être livré à l'illusion qu'une solution universelle et définitive existe pour tout problème qui se pose au bon sens. Notre expérience quotidienne nous montre la nécessité de trouver des réponses toute philosophiques à des problèmes qui ne le sont pas nécessairement. Le cours de philosophie offre à l'étudiant l'entraînement nécessaire pour aborder ces situations avec un minimum de confiance en ses moyens intellectuels et avec une certaine sérénité.

Par ailleurs, nous vivons dans une société où la conception de la vérité la plus généralisée est profondément marquée au sceau du relativisme. Ici, le professeur de philosophie semble mieux placé que quiconque pour rappeler que si, dans la vie quotidienne on n'est parfois pas en mesure de trancher clairement face à une diversité de solutions ou de réponses, on est généralement en mesure de distinguer une différence de valeur entre plusieurs idées sur un sujet donné. Tout n'a pas la même valeur et c'est notre tâche d'amener les étudiants à intégrer dans leur quotidien l'action difficile de discerner et d'établir une hiérarchie, de discriminer, cela en fonction de principes justifiables rationnellement.

On constate donc que l'imposition de trois cours de philosophie (et même quatre) n'est nullement une entrave à la liberté. Bien au contraire, il s'agit là d'un geste d'une importance fondamentale, eu égard à la liberté de l'étudiant.

### ***Le cours de philosophie est un cours de culture***

Une autre façon de dévaluer le cours de philosophie au niveau collégial consiste à le confiner à un rôle de transmission de la culture commune. Ce faisant, on le ramène alors au même rang que le cours d'histoire, de géographie et de psychologie, lorsque ceux-ci proposent un survol au lieu de transmettre une méthode et un savoir. Ces cours transmettent alors une

vision du monde, fut-elle partielle, qui n'a rien à envier à ce que nous proposerions si nos cours se limitaient à leur aspect culturel. C'est d'ailleurs là précisément le rôle des cours complémentaires dont l'existence semble plus menacée que jamais. Si le cours de philosophie sert à transmettre des éléments de culture, ce qu'il a à proposer est d'une nature bien supérieure. Je crois que dans le débat qui nous occupe, il importera de bien le faire comprendre.

### ***La question cruciale de l'adaptation***

Le problème qui risque de susciter le plus de discussions entre nous concerne probablement le besoin qu'il y aurait (ou non) d'adapter davantage les cours de philosophie. Jusqu'où adapter les cours de philosophie? Quel principe devrait nous guider ici? En outre, quels sont les besoins réels des étudiants? À quel point devons-nous produire des cours sur mesure pour rencontrer leurs besoins spécifiques?

Si on ne peut adhérer à l'idée d'une adaptation mur à mur, quoi que cela puisse signifier, on ne peut guère opposer une fin de non recevoir radicale au discours adaptatif qu'on entend ça et là. Bien que le niveau collégial soit un niveau de haut savoir, il se trouve une différence fondamentale entre ce qu'on y fait et ce qui doit être exigé à l'université. Dans la mesure où on croit à la nécessité de maintenir cette différence, notre travail auprès des étudiants doit le refléter, ce qui pourrait signifier une certaine adaptation.

### ***L'arbitraire et le hasard.***

Malgré la difficulté que cela représente, il nous semble inacceptable de demeurer esclaves de nos préjugés. Dans notre civilisation, l'arbitraire représente le monstre le plus effrayant qui soit. Est-il besoin de spécifier que la lutte contre l'arbitraire est une mission fondamentale des cours de philosophie?

La jouissance de la liberté n'est pas une question de hasard, ni, non plus notre capacité de questionner, de découvrir et d'inventer, ni même celle de trouver quelque douceur que ce soit à vivre sur la terre québécoise.

### ***Philosophie et démocratie***

La capacité universelle de penser a constitué, depuis le dix-huitième siècle, la principale justification de la démocratie. Bref, le fondement de l'égalité entre tous n'est pas métaphysique. Il est bien réel. On peut, certes, par principe, d'un seul acte législatif, fonder une égalité juridique, mais si on ne trouve dans la vie quotidienne quelque chose sur lequel fonder cette égalité juridique, que finira-t-elle par représenter pour les citoyens? On peut bien ironiser à propos du bon partage du sens commun, il demeure un des fondements de notre système politique et juridique. En ce cas, priver les citoyens de l'espace où ils peuvent apprendre à mieux organiser l'usage de la pensée constitue un outrage démocratique capital.

En outre, depuis l'avènement de la Révolution Tranquille, au Québec, plus personne ne remet en question le fait que nous soyons au tout premier chef RESPONSABLES de notre propre destin. Il serait profondément insensé de nous vouloir responsable de notre destinée, tant individuelle que collective, tout en nous privant de ce qui permet de prendre conscience de cette responsabilité et de mieux l'assumer, c'est-à-dire les cours de philosophie.

### *Connais-toi...*

Pour le Socrate des dialogues de Platon, une vie sans examen au moyen de la réflexion est sans valeur. Nul besoin de l'autorité d'un Platon ou de qui que ce soit pour saisir l'importance d'une telle attitude qui, à elle seule justifie pleinement l'accès privilégié à des leçons de philosophie pour les étudiants de niveau collégial. Plus concrètement, s'il importe d'examiner les principes de nos actions par une réflexion sur l'éthique et la politique, il est tout aussi important de procéder à l'examen de notre savoir, faisant appel aux ressources de l'épistémologie et de la logique.

Enfin, comment ne pas proposer un regard critique sur l'être humain, c'est-à-dire l'image que nous nous fabriquons quant à notre être au monde ainsi que la valeur que nous attribuons à cette image, en abordant certains thèmes de la philosophie de la nature et de l'anthropologie philosophique.

### *Éduquer.*

Comme à l'époque du Rapport Parent, l'enseignement de la philosophie répond aux principes fondateurs de l'éducation : notamment former la personne et le citoyen. Concédonc ici la majeure partie de la formation du travailleur aux autres disciplines. Ils s'y connaissent. Cependant, certains souhaitent peut-être voire estomper la distinction entre travailleur, citoyen et personne. N'ouvre-t-on alors la porte à une vision de l'homme qui soit réductrice? N'est-ce pas une telle perspective qui a provoqué l'apparition du concept d'homme unidimensionnel? Si nous ne cessons d'être des producteurs consommateurs, il faut reconnaître que ces deux aspects ne nous livrent pas l'essence même de notre être.

Bien évidemment, une part importante des trente prochaines années de la vie de nos étudiants actuels sera consacrée à l'exercice leur métier. Mais ce serait une grave offense à leur humanité que de les confiner à cet aspect eu égard aux nécessités et aux contingences liées à l'éducation au Québec aujourd'hui.

Diminuer encore les heures consacrées à l'étude de la philosophie priverait la jeunesse québécoise des meilleurs outils devant lui permettre de rencontrer les plus importantes exigences de notre société, qu'on parle d'authenticité, d'autonomie et de liberté ou de responsabilité. Une amélioration des conditions dans lesquelles se pratique l'enseignement de la philosophie ne peut que contribuer à former des hommes et des femmes plus autonomes et responsables.

# L'étude de la philosophie au collégial : un petit pas pour l'étudiant, mais un pas de géant pour la société<sup>3</sup>

par

Jean Laberge

«Quand on est jeune il ne faut pas hésiter à s'adonner à la philosophie, et quand on est vieux il ne faut pas se lasser d'en poursuivre l'étude.»

Épicure, *Lettre à Ménécée*

---

## Introduction

Ceux et celles qui ont suivi, fin-novembre dernier, les nombreuses réactions entourant le rapport Bédard proposant l'abolition des cégeps, savent que ces réactions furent unanimes : «Inacceptable! Totalement en désaccord!» Et les raisons invoquées furent nombreuses et sérieuses. Le rapport Bédard<sup>4</sup>, appuyé par la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), propose, en gros, une réorganisation du système d'éducation actuel en ajoutant à la formation secondaire une sixième année débouchant sur un premier cycle universitaire de quatre ans. À mon avis, l'objection fatale contre le rapport Bédard est venue du sociologue Guy Rocher, un des auteurs du rapport Parent.<sup>5</sup> D'après le sociologue, «l'abolition du collégial au Québec aurait comme conséquence immédiate un taux de décrochage universitaire plus grand.» En fait, toujours selon Guy Rocher, les cégeps offrent une période de transition entre le secondaire et l'université afin de permettre aux étudiants de s'orienter et de s'adapter à une nouvelle étape de leur vie. De plus, puisque les professeurs à l'université sont requis de s'engager dans la recherche, peu d'entre eux sont en mesure de répondre aux besoins d'orientation des jeunes adultes. En conséquence, les professeurs de niveau collégial ont développé un sens de la pédagogie adaptée pour la clientèle collégiale propre à l'âge des 17-18 ans. En somme, la proposition du rapport Bédard d'un passage du secondaire directement à l'université constitue une marche trop haute à franchir qui aurait pour conséquence davantage de décrochage. Les économies que l'on souhaiterait réaliser de cette façon seraient réinvesties dans des mesures de lutte contre le décrochage. L'argumentation du rapport Bédard est donc parfaitement incohérente.

Une des raisons qui ont amené l'existence des cégeps tient toujours: ils offrent nos jeunes adultes une période de transition entre le secondaire et l'université afin de leur permettre de s'orienter et de s'adapter à une nouvelle forme de pédagogie.

À mon avis, le débat entourant le rapport Bédard a le mérite de nous redire les raisons qui font que le collégial occupe un créneau nécessaire dans le système éducatif. C'est aussi l'occasion de convaincre nos concitoyens qui ne partagent pas ces raisons. En démocratie, il

---

<sup>3</sup> Ce texte est une version légèrement amplifiée et remaniée de celui paru dans le *Bulletin de la Société de Philosophie du Québec*, volume 30, n° 1, hiver 2004.

<sup>4</sup> Pour un extrait du dit rapport préparé par Denis Bédard, *Propositions de réorganisation pour améliorer la performance du système d'éducation au Québec*, voir *Le Devoir* du 28 novembre 2003.

<sup>5</sup> Voir *Le Devoir*, édition du 5 décembre 2003.

ne faut pas se surprendre que nos contradicteurs ne comprennent pas du premier coup nos raisons de sorte qu'il nous faille faire preuve de patience en les répétant parfois jusqu'à satiété.

### **De quelques bonnes raisons de prescrire l'étude de la philosophie au collégial**

Il convient, je crois, de nous redire en particulier pourquoi l'étude de la philosophie est nécessaire et bénéfique à la formation d'un jeune adulte.

Je dirais, d'abord, que la philosophie est la discipline de l'*excellence* : elle veut porter à son plein épanouissant les capacités humaines. La philosophie a vu le jour dans une civilisation, la Grèce ancienne, où le désir le découvrir était viscérale. (C'est ce que pourrait vouloir dire la racine «philo-», désirer, aspirer ardemment à, etc.) Cette civilisation, dont nous sommes tous les héritiers, repoussait systématiquement les limites de la connaissance. À ce propos, je reprendrais le mot du philosophe britannique, John Stuart Mill (1806-1873) : « *L'élève auquel on ne demande jamais que ce qu'il peut faire ne fera jamais tout ce qu'il peut.* » Mill parlait en connaissance de cause. Car, si un jeune a été poussé jusqu'au bout de ses limites sur le plan de l'éducation, c'est bien Mill. On sait que son père, James Mill, fut son éducateur et qu'il ne le lâche pas d'un poil : à trois ans, il fut initié au grec; à six ans, il connaissait bien l'histoire de Rome; à dix ans, il avait lu une quantité phénoménal d'ouvrages classiques et modernes; à quatorze ans, il connaissait l'économie et la logique... Il va de soi que nos élèves ne sont pas tous de la trempe de Mill. Cela ne nous autorise pas à les bichonner pour autant. Nous devons les interpeller à se dépasser. Je répète : « *L'élève auquel on ne demande jamais que ce qu'il peut faire ne fera jamais tout ce qu'il peut.* » Ici, tout tient dans l'art du pédagogue qui doit prescrire juste assez, c'est-à-dire: beaucoup.

Le jeune adulte qui fait l'étude de la philosophie développe l'excellence de lui-même. Ce qui ne l'empêchera pas de reconnaître ses limites. Comme disait Xénophon dans ses *Mémorables*: «Connais toi toi-même et reconnais ton ignorance.» Il y a même une voie de l'excellence dans l'Antiquité -- le scepticisme<sup>6</sup> -- à laquelle personnellement je souscris -- qui place l'excellence dans la suspension de tout jugement, dans l'abolition de toute croyance, afin qu'advienne la claire vision de toute chose. On aurait tort de voir dans cette voie de l'excellence celle de la facilité. Au contraire. Pyrrhon d'Élis, Carnéade de Cyrène, Énésidème, Sextus Empiricus, poussèrent à leurs extrémités les positions opposées sur tout sujet, soucieux d'argumenter à force égale sur un même sujet. On ne naît pas sceptique; on le devient. C'est très exigeant. David Hume (1711-1776), le sceptique moderne, condamnait comme non-viable le «pyrrhonisme», le scepticisme des anciens.<sup>7</sup>

Quelles sont les capacités que développe l'étude de la philosophie? À ce propos, je voudrais reprendre, de façon libre, les intentions éducatives qui sous-tendent l'enseignement

---

<sup>6</sup> Qu'on appelait «pyrrhonisme» jusqu'à l'époque moderne. Voir Richard H. Popkin, *L'histoire du scepticisme d'Érasme à Spinoza*, (PUF, 1995).

<sup>7</sup> Voir David Hume, *Enquête sur l'entendement humain*, section XII. À mon avis, le scepticisme moderne, «académique» comme l'appelle et le défend Hume, est une version affadie, essentiellement épistémologique, décapitée de la dimension éthique fondamentale que comportait le pyrrhonisme ancien. Voir mon article, «Plaidoyer pour l'enseignement du pyrrhonisme», dans mon site internet : <http://www.cvm.qc.ca/jlaberge/MesTextes/Pyrrhon.htm>

de la philosophie, telles qu'elles sont explicitées dans le devis ministériel concernant le premier cours de philosophie au collégial. Ces intentions éducatives sont au nombre de trois :

1. L'étude de la philosophie vise la formation de la personne pour elle-même. Ce que cela veut dire, c'est que l'étude de la philosophie forme le jeune adulte à la réflexion critique et méthodique sur des questions qui préoccupent les êtres humains depuis toujours dans leur quête de sens ou de vérité. L'étude de la philosophie l'habitue à revenir sur sa façon de penser afin d'en considérer le bien fondé. En conséquence, les cours de philosophie rendent l'étudiant apte à interroger les évidences et à nuancer sa réflexion.
2. Cette réflexion critique et méthodique s'est donnée en Occident pour point d'appui l'exercice de la *raison* dans l'étude des questions fondamentales (sens et vérité). A cette fin, le premier cours de philosophie doit transmettre des connaissances sur les œuvres produites par les premiers philosophes (le Grecs).
3. La philosophie tend vers des réponses universelles. En conséquence, les cours de philosophie développent chez l'étudiant l'aptitude à la pensée abstraite.

En (1), par l'étude de la philosophie, le jeune adulte apprend à reconnaître et à exercer une réflexion critique et méthodique sur des questions fondamentales de sens. Ce qu'on doit entendre par *réflexion critique et méthodique*, c'est l'habileté, sur un sujet donné, d'identifier les raisons pour *et* contre. En somme, ce type de réflexion veut développer l'*esprit critique* qu'on peut caractériser comme le juste milieu entre le «dogmatisme» («j'ai raison, et vous ne me ferai pas changer d'avis, quelles que soient vos raisons») et la crédulité («je crois tout ce qu'on me dit»). L'esprit critique favorise l'ouverture d'esprit. Celui et celle qui fait preuve d'esprit critique est capable de se distancier de ses idées, opinions, ainsi que des idées reçues, et même d'entrevoir la possibilité qu'il ou qu'elle ait tort ; il ou elle peut même entreprendre une démarche visant à se réfuter!

En (2), l'étudiant apprend, par l'étude des textes de la tradition gréco-romaine, que la réflexion critique et méthodique a été initiée dans l'Antiquité et que cette réflexion a produit un nombre impressionnant d'œuvres philosophiques qui méritent d'être étudiées.

En fait, (3) nous dit que la réflexion critique initiée par les Grecs a élevé la raison au titre de critère dans l'étude de questions de sens et de vérité. Ce qu'on veut dire c'est que la réflexion de type philosophique vise au général, à l'universel. J'aimerais insister davantage sur ce point fondamental.

Bertrand Russell (1872-1970) a déjà écrit ce qui suit : «*Poser des questions d'ordre général est le commencement de la philosophie et de la science... Le concept de généralité est originellement grec.*»<sup>8</sup>. Russell a tout à fait raison. Au tout début de la philosophie, les philosophes de la cité de Milet – Thalès, Anaximandre et Anaximène – se demandaient : «De quoi toutes choses sont faites ?» Thalès répondait : «Toute chose est fait d'eau». C'est-à-dire, d'après Thalès, si quelque chose, x, existe, alors x est fait d'eau. Exemples : si Zeus existe, alors il est fait d'eau ; les volcans sont également faits d'eau, l'homme, l'âme, etc., sont faits d'eau. Comme on le voit, l'énoncé de Thalès «si quelque chose, x, existe, alors x est fait d'eau» vaut *universellement*. Thalès énonce en somme un *principe général* (en grec : *archè*).

---

<sup>8</sup> Bertrand Russell, *L'aventure de la pensée occidentale*, Hachette, 1961, p. 14.

Évidemment, il peut paraître étrange et exagéré de soutenir une idée pareille, malgré que les observations paraissent donner raison à Thalès : l'eau s'évapore sous l'action du soleil ; la brume s'élève pour former les nuages, lesquels sont à nouveau dissous sous forme de pluie. Bref, une même substance reste la même sous différents états. Ce qu'il importe de noter dans le cas de Thalès et de tous les autres, c'est qu'ils souscrivent implicitement à un certain nombre de principes «méthodologiques» (ou «métaphilosophiques») valant autant pour la science et que la philosophie (les deux disciplines étant à cette époque confondues). Ces principes méthodologiques constituent ce que nous appelons *la pensée rationnelle*. Ce sont des principes de *rationalité*. Voyons quelques-uns de ces principes :

1. **Principe d'INTELLIGIBILITÉ de la réalité («réalisme philosophique»)**  
*Évidemment, la réalité qui nous entoure existe : c'est le réalisme philosophique. De plus, elle est intelligible. Grâce à son intelligence, l'être humain est en mesure de comprendre la réalité complexe.*
2. **Principe du recours à l'EXPÉRIENCE SENSIBLE («empirisme»)**  
*Toute explication, comme toute bonne argumentation, doit être compatible avec l'expérience sensible que l'être humain est en mesure de faire de la réalité. C'est l'«empirisme». Une bonne explication doit s'en tenir à des causes naturelles observables par les cinq sens.*
3. **Principe de SIMPLICITÉ**  
*Une bonne explication doit être simple. C-à-d que ce qui est complexe doit être réduit à quelque chose de plus simple, de sorte que l'intelligence humaine puisse comprendre ce qui lui apparaît complexe.*
4. **Principe de la PUISSANCE EXPLICATIVE**  
*Une bonne explication doit avoir une puissance explicative. C-à-d l'explication doit pouvoir expliquer le plus de choses possibles. Plus une explication explique de choses, plus elle est bonne.*
5. **Principe d'UNIVERSALITÉ**  
*Une bonne explication ou argumentation doit être universelle. L'explication ne vaut pas seulement pour tel cas particulier (tel tremblement de terre, ou tel éclair, voulu soi-disant par Zeus ou Poséidon), mais pour tous les cas du genre : tous les tremblements de terre, tous les éclairs, etc., s'expliquent de la même manière. L'universalité d'une explication devient une loi de la nature. La mythologie ne permet pas de déboucher sur de telles lois.*
6. **Principe de CAUSALITÉ : « Tout effet a une cause. »**  
*Tout phénomène est l'effet résultant d'une cause antérieure, laquelle constitue l'explication de l'effet. Une bonne explication doit identifier une cause naturelle, observable, à un phénomène donné. (empirisme, voir le principe 2, plus haut)*
7. **Principe de COHÉRENCE**  
*Une explication ou une argumentation doit être cohérente, c-à-d non-contradictoire. Exemple si un récit mythique dit : «Il passa beaucoup de temps,*

*avant que le Temps n'existe.», il est contradictoire : le récit dit que le temps existait avant qu'il existe...*

Certains me répliqueront que l'attribution de ces principes de rationalité aux premiers philosophes grecs est totalement anachronique. (Je concède qu'il est un peu fort de qualifier le principe 2 d'«empirisme», du moins au sens où nous l'entendons depuis l'époque moderne, à savoir que toute connaissance provient de l'expérience. Mais j'entends ici seulement l'idée qu'un grand nombre de nos connaissances doit être expérimenté via les sens.) Ils ont peut-être raison.<sup>9</sup> Quoi qu'il en soit, on a là, à mon avis, un certain nombre de principes (et la liste reste ouverte) qui permettent d'explicitier à l'étudiant ce qu'on doit entendre par «pensée rationnelle», ou simplement, «rationalité». À mon avis, l'admission de l'ensemble de ces principes, ou d'une partie d'entre eux, permet de distinguer la démarche philosophique et scientifique de la démarche religieuse. Par ailleurs, je concède que cette reconstruction du concept de «rationalité» est contestée, car il se trouve des auteurs qui revendiquent pour le «mythe» une «rationalité» qui lui serait propre, différente de la «rationalité» philosophique et scientifique ; d'autres, par ailleurs, disent qu'il y a beaucoup du «mythe» dans la philosophie et la science. Peut-être. Ce débat est d'ordre universitaire. À mes yeux, l'important est que l'étudiant soit d'abord informé de ce qu'est la pensée rationnelle et, ensuite, des débats qu'elle suscite encore aujourd'hui.

Russell disait encore que bien des gens préfèrent mourir plutôt que de réfléchir -- c'est là d'ailleurs ce que la plupart d'entre eux font.<sup>10</sup> Le jeune adulte qui, pour une raison ou une autre, n'a pas eu la chance d'étudier la philosophie au collégial, ne mourra sans doute pas plus rapidement que celui ou celle qui en aura fait l'étude. Mais, comme disait Goethe : «*Qui ne sait pas tirer les leçons de 3 000 ans vit seulement au jour le jour.*» Avec les cours de philosophie au collégial, le jeune adulte s'ouvre pour ainsi dire à nouveau à l'histoire, au temps, à la pensée, bref, au sens du monde. Tout en étant pareil, le monde lui apparaît nouveau, différent. Une nouvelle direction est donnée à son existence. Il y gagne une perception de lui-même, une *connaissance de soi*, qu'il n'avait jamais soupçonnée. C'est là le sens de l'adage de Delphes que Socrate faisait sien : «*Connais-toi toi-même*» (*Gnoti Kauton*). Nous voulons nous comprendre, jeune comme plus âgé. Nous sommes mystérieux. La *philosophie*, discipline de l'excellence, formant l'esprit critique, visant l'universel, permet de combler ce désir impérieux.

Certes, en étudiant la philosophie, le jeune adulte n'apprendra pas la Vérité. Plus essentiellement, il sera outillé pour se lancer à sa quête. Peut-être qu'à la sortie du cégep ses cours de philosophie lui paraîtront comme un petit pas. Sans doute plus tard, il comprendra que c'était un pas géant non seulement pour lui-même mais pour la société qui lui a permis d'étudier la philosophie. Sur ce dernier point, je me permets de renvoyer mon lecteur à

---

<sup>9</sup> Ce point mériterait évidemment à lui seul un long commentaire. Disons simplement que notre connaissance des «présocratiques» dépend lourdement d'Aristote, lequel ne vise pas à comprendre ses prédécesseurs, mais à confirmer ses propres théories. Il n'est pas du tout certain que Thalès, par exemple, était à la recherche d'un *archè*, d'un principe qui serait la «cause matérielle» de toute chose. Et il semble que la question centrale de Thalès n'était pas, comme le croit Russell et de bien d'autres avant lui dont le premier Aristote, «*De quoi toutes choses sont faites?*», mais bien «*Quelle est la source de toutes choses?*». Voir Richard H. Mickenhagen, *Philosophy Before Socrates* (Hackett, 1994, chapitre 4).

<sup>10</sup> Je n'ai pas été en mesure de retracer la référence du mot de Russell.

l'excellent article de mon collègue du cégep de St-Jérôme, Pierre Talbot<sup>11</sup>, dans lequel il démontre que la démocratie, reposant sur les valeurs de liberté et d'égalité, ne sont pas réalisables sans l'apprentissage de la philosophie qui seule permet un processus de distanciation critique.

\*

---

<sup>11</sup> Pierre Talbot, «La formation générale au cégep. – Étrange aux yeux des élèves, indispensables à notre société.» *Le Devoir*, édition du vendredi 5 septembre 2003.

## Misères de la philosophie<sup>12</sup>

par

*Louise Mailloux*

---

Je vais vous raconter une histoire qui est celle d'un vieux monsieur qui a passé toute sa vie à détruire des tonnes de papier rien qu'avec une toute petite presse. C'était là son travail et c'était aussi toute sa vie. Une vie entière passée au milieu des livres, à les prendre comme ça dans ses mains, à les examiner, à les caresser et surtout à les apporter le soir chez lui pour les lire, juste avant de les détruire, les lire patiemment et attentivement pour en sucer chaque mot, tout en avalant des tonnes de bière. Non parce qu'il était ivrogne, disait-il, mais pour que les idées coulent mieux dans son cerveau. C'est ainsi que cet homme besogneux avait pu lire Sénèque, Aristote, Dante, Augustin, Rilke, Goethe et combien d'autres qui ont illuminé sa vie et qu'il s'en était imprégné à ce point qu'avec eux, il portait tout le poids du monde en lui. Depuis trente-cinq ans, pas un seul jour ne s'est écoulé sans que cet homme ne lise quelques pages de ceux que l'on considère encore aujourd'hui comme étant les meilleurs et les plus grands. Il n'y avait pas de dimanche dans sa vie. Rien que des nuits pour lire et des journées pour détruire. Puis un jour, quelqu'un est venu pour lui dire qu'il n'allait pas assez vite et que dorénavant il n'était plus question de lire tous ces livres avant de les détruire, que cela exigeait trop de temps et trop d'argent. Alors le Ministère Mini-Sphère à petit cerveau décida de remplacer le vieux monsieur par de jeunes ouvriers forts et fiers à qui on a promis des vacances et un salaire. Au milieu de l'usine, on a installé une nouvelle et immense presse qui travaillait comme un monstre à mille pattes et où chacun posait les gestes vides et précis qui détruisent merveilleusement, tout cela orchestré dans une très grande cadence. Les jeunes ouvriers détruisaient les livres sans se soucier de ce qu'ils contenaient. Ils buvaient du lait et ne s'intéressaient guère à ce qu'ils faisaient. Ils allaient trop vite pour que le cœur y soit. Le Ministère Mini-Sphère se réjouissait de la tournure des événements. Tout le monde faisait la même chose et en même temps. Trop pour que chaque cœur y soit. Et c'est ainsi qu'à force

---

<sup>12</sup> Ce texte a paru dans *Le Devoir* du vendredi 21 novembre 2003, légèrement modifié et amputé de quelques phrases.

de plaire au Mini Mini-Sphère, il devint impossible d'aimer ce qu'on fait, le monde et la Terre entière.

Cette histoire magnifique, je ne l'ai pas inventée. Elle me vient d'un roman du tchèque Bohumil Hrabal et s'intitule *Une trop bruyante solitude*. Je n'ai jamais pu l'oublier parce qu'elle me rappelle entre autres la réforme de 1993 en philosophie qui nous grignote le cœur depuis dix ans déjà et qui nous contraint à faire des choses auxquelles plusieurs d'entre nous ne croyons pas et qui dans les compromis qui ont été faits et n'en finissent plus de se faire ressemble bien davantage à une lutte pour l'existence qu'à une lutte pour la culture. Se peut-il que nous n'en soyons pas rendus au bout de notre élastique et qu'on se pète les bretelles parce que le plan de cours « pèse » onze pages au lieu d'une, dont au moins six sont des niaiseries et que notre idéal serait d'en arriver à tous écrire les mêmes niaiseries, en même temps? Jusqu'où irons-nous pour ne pas disparaître de la carte des savoirs? Jusqu'à résumer toute la philosophie à l'éthique et au politique pour répéter jusqu'à plus soif que nous formons de futurs citoyens qui sauront s'opposer à Raël et au clonage? L'épistémologie ou l'esthétique, par exemple, seraient-elles devenues trop élitistes? Se pourrait-il que les étudiants n'aient d'autres intérêts que Loft Story et l'euthanasie de leur grand-mère? C'est à se demander qui méprise qui à la fin. Et que certains professeurs de sciences humaines lorgnent notre premier cours de philosophie pour le remplacer par un cours d'introduction à la citoyenneté et qu'ils salivent sur le « nonosse » devrait-il nous condamner à n'insister que sur l'éthique et le politique?

Et les manuels! Parlons-en des manuels! L'enseignement de la philosophie à ce qu'il paraît se porte de mieux en mieux parce que les vieux professeurs, vous savez ceux qui ont plus de 54 ans et qui ne savent pas de quoi ils parlent, oui ces vieilles croûtes qui vont bientôt mourir avec un livre dans chaque main et que ce sera alors le festival des manuels, tous plus pareils et plus ennuyants les uns que les autres, ces catalogues en couleurs où la philosophie y est présentée sous forme de liste d'épicerie avec en prime un jeu questionnaire à la fin de chaque chapitre. Oyez! Oyez! Comment désapprendre à penser en dix chapitres. Cours de culture rapide. La philo du par cœur en petites miettes. Par ici la sortie. Par ici. Vas-y ma Chouette, c'est à ton tour!

De laisser croire que l'enseignement de la philosophie se porte bien depuis la réforme, parce qu'avant on faisait n'importe quoi et que, paraît-il, notre enseignement frôlait un peu trop les nuages, constitue un odieux mensonge en même temps qu'une énorme gifle en plein visage pour tous ces professeurs qui ont travaillé et travaillent toujours à développer l'esprit critique des jeunes et à leur donner un peu de culture. Il y a tout de même des limites à rire du monde. Qu'Épicure roule à 240 km à l'heure sur l'autoroute 20 si cela vous chante, de toutes façons, tant qu'à dire des niaiseries, autant dire les bonnes, parce qu'Épicure, chers grands esprits, c'est plutôt le slogan de la Régie! N'ajustez pas votre appareil, cher lecteur. On est toujours dans la Sécurité Routière. Même si cela vole bas et que ce n'est pas doctrinaire.

Vous tous qui vous tenez par la main de peur de vous perdre et qui défendez la réforme avec grand optimisme, êtes-vous bien sûr de défendre la philosophie? Cette réforme est en vérité un terrible compromis pour tenter de s'ajuster à une vision instrumentale et techniciste de l'éducation. Vous prétendez que nous serons les chiens de garde de la science et de la technologie? Laissez-moi rire! Vous avez une poutre dans l'œil ou quoi? C'est justement cela qui est en train de nous bouffer. Et ce n'est certes pas en découpant la philosophie comme du saucisson que nous allons développer l'esprit critique des jeunes. Ce n'est pas non plus en simplifiant et en uniformisant graduellement les moindres recoins de notre enseignement, je pense ici par exemple, à l'utilisation grandissante des manuels ainsi qu'au contrôle de la formation des futurs professeurs qui seront assurément la coqueluche des comités de sélection lors de l'embauche, ce n'est pas, dis-je, par l'objectivation à outrance que l'on va améliorer la qualité de l'enseignement. Bien au contraire.

La philosophie n'est ni une science, ni une technique. La philosophie, c'est un art d'interprétation. Là est toute sa richesse, sa force et son ambiguïté. On a oublié de respecter le cœur, la passion et la question du sens. Au lieu de cela, on s'est contenté de mettre généreusement de l'asphalte partout. Et c'est ainsi qu'on a mis du plomb dans l'aile de notre Chouette. On a dit que c'était pour se rapprocher des étudiants. Mais les étudiants ne sont pas en béton et ils ont un cœur et ils aiment voler, figurez-vous. Plus que jamais, notre monde a besoin de philosophie, de littérature et de poésie. Pour ne pas poser les gestes vides et précis qui détruisent si merveilleusement.

\*

## L'hétérosexualité en question<sup>13</sup>

par

*Louise Mailloux*

---

La charge menée par le Vatican pour condamner l'homosexualité n'a, somme toute, rien d'étonnant. Pour ces hommes de pouvoir, la sexualité s'est toujours limitée à la reproduction, arguant ainsi que la vie est un don de Dieu et qu'elle ne doit pas être empêchée par la vulcanisation, pas plus qu'on ne peut la détruire si le procédé a échoué, et qu'en conséquence, tous les Sodomes qui débordent de ce cadre devrait continuer de se tenir changés en sel. On dirait le moyen âge se refaisant une beauté en nous présentant un modèle de sexualité qui a encore les bigoudis sur la tête. On peut toujours en rire et se dire que tout finit par mourir même si à chaque fois qu'on promène le Pape, il fait salle comble jusqu'au ciel, mais le plus inquiétant, c'est que l'indéracinable postulat sur lequel repose la position du Vatican, à savoir qu'il n'y a de sexualité naturelle que dans l'hétérosexualité, que cette idée soit partagée par bon nombre de gens, parfois très athées et se pensant à l'abri de toute influence religieuse; intellectuels, artistes, professeurs, médecins, infirmières, psychiatres, psychologues, sexologues, éducateurs, travailleurs sociaux, politiciens, chefs syndicaux, militants de gauche contre le sexisme et le racisme et les États-Unis, qui défendent l'eau, la bicyclette et le soleil, tous parents et nombreux amis. Bref, tous ceux qui se croient l'esprit plus ouvert que celui du Papapape et qui finissent toujours par nous dire : «Tu me connais, ça ne me dérange pas.» Non! Mais quelle assurance, vous ne trouvez pas? Aurait-on idée de dire cela à un hétéro? «T'as les yeux croches, mais ça ne me dérange pas.» D'avoir à le respecter et à l'accepter avec ses millions d'yeux tout croches? «Oh! Père, pardonnez-leur, car ils ne savent pas ce qu'ils savent.» Voyez-vous, ce qui m'effraie le plus dans toute cette histoire, c'est notre incapacité à penser la sexualité autrement qu'à travers l'incontournable prisme de la reproduction. Que malgré l'audace d'un Freud, qui au tout début du vingtième siècle a élargi la notion de sexualité au plaisir, nous n'ayons rien appris et rien retenu qui vaille, incapables à notre tour de faire taire les cloches des églises.

---

<sup>13</sup> Ce texte est paru dans *Mariage homosexuel, les termes du débat*, Montréal, Liber & Le Devoir, 2003, pp.193 à 196.

Au tout début du siècle dernier, Freud propose l'idée d'une bisexualité originaire, conférant ainsi à l'enfant une sexualité active, indépendante de la reproduction, sans objet précis et qui ne vise que le plaisir. Bref, une sexualité riche et variée où l'enfant se contente de tout, de son gros orteil comme du pouce de papa et où la doudou «ne partez pas sans elle» s'avère parfois n'être qu'un simple bout de tissu jaune. Mais comment faire pour lui enlever sa doudou et lui faire rencontrer une femme qui a de l'allure? Il va donc falloir éduquer le petit Jérôme, qu'il étudie et qu'il travaille. Les parents appellent ça «vouloir son bien.» Ainsi, nous dit Freud, le petit Jérôme devra renoncer à beaucoup de plaisir pour terminer son secondaire. C'est de cette façon qu'il deviendra un être civilisé, un bon parti, propre et gentil, ayant renoncé au plaisir de tuer son père et à celui de baiser sa mère. La fierté de ses parents, quoi! Qu'il aura une bonne job, un beau char, et qu'il rencontrera la femme qui devra avoir de l'allure pendant toute sa vie. Jérôme et son épouse auront peut-être des enfants mais ils ne seront jamais heureux, ajoute Freud.

Quelles leçons pouvons-nous tirer de cette tranche de vie? 1) La sexualité naturelle est la bisexualité. 2) Elle se manifeste dans l'enfance et vise le plaisir et non la reproduction. 3) À ce titre, l'homosexualité est une composante essentielle de la sexualité tout comme l'hétérosexualité. 4) À la naissance, notre sexualité n'a donc rien de définitif ni d'achevé. Nous ne naissons ni homosexuel ni hétérosexuel, l'orientation sexuelle ne se précisant qu'à la puberté. 5) La sexualité se développera dans le social, y sera domestiquée et en subira les contrecoups. 6) La vie sexuelle de chacun sera donc grandement lésée par les interdits massifs d'une culture forcément répressive où l'individu devra renoncer à la satisfaction de ses pulsions primaires pour satisfaire plutôt aux exigences de sa culture. 7) L'orientation sexuelle, qu'elle soit homosexuelle ou hétérosexuelle, sera donc le résultat d'une sexualité qui a été travaillée, rétrécie, mutilée, réprimée par les exigences du social. En conséquence, l'hétérosexualité ne peut être considérée comme naturelle ou allant de soi en ce sens qu'elle résulte d'un conditionnement et représente les sacrifices et douloureux compromis, bref, tout l'effort de l'individu pour tenter de s'ajuster à une norme. 8) La bisexualité et l'homosexualité, pour leur part, sont vues comme des échecs dans la tentative de s'ajuster à cette norme en ce qu'elles demeurent plus près d'un stade infantile où la sexualité ne vise que le plaisir. 9) Vue sous cet angle, l'hétérosexualité est ce qui s'éloigne le plus de la sexualité

naturelle puisque sous l'exigence de la reproduction, elle a limité le plaisir au génital, déssexualisant ainsi l'ensemble du corps, pour le transformer en simples préliminaires. 10) Le coût psychique d'un tel renoncement génère nécessairement beaucoup de souffrances et fait de nous tous d'éventuels candidats à la névrose. 11) Il n'y a donc pas que les homosexuels et les bisexuels qui soient un peu malades. 12) Le bonheur n'est pas une valeur culturelle. 13) Le bonheur, qu'on se le dise, c'est pour les vaches!

Dans un autre ordre d'idées, à la fin des années quarante, Alfred Kinsey, zoologiste et médecin, mène une vaste enquête auprès de la population américaine sur leur vie sexuelle. Ses conclusions étonnent en ce qu'elles révèlent qu'il n'existe somme toute que très peu d'hétérosexuels ou d'homosexuels «purs» et que, chez la majeure partie de la population, nous retrouvons à la fois une composante hétérosexuelle et homosexuelle présentes dans leur sexualité qui se manifestent sous différentes formes et à différents degrés, dépendamment de l'histoire de chacun. Les conclusions de Kinsey nous rapprochent étrangement des propos de Freud, à savoir que les deux composantes appartiennent à un même continuum et qu'elles sont donc toutes deux constitutives de la sexualité en général.

Quelques années plus tard, un des papes de mai 68, Herbert Marcuse, sociologue et philosophe, prolongera les thèses freudiennes en y combinant des emprunts au marxisme dans le but d'analyser la répression sexuelle imposée par le système capitaliste. L'hétérosexualité avec sa réduction du plaisir au génital y est alors présentée comme étant la forme spécifique du principe de rendement dans le monde moderne. L'homosexualité, pour sa part, sera considérée comme progressiste et même révolutionnaire parce qu'elle se soustrait au principe de rendement en prenant le plaisir comme fin en soi. Marcuse fera alors de la libération sexuelle une condition nécessaire à la libération politique.

En 1979, William Masters et Virginia Johnson, connus pour leurs travaux scientifiques sur la sexualité humaine, publient les résultats d'une recherche portant sur l'analyse comparative des différentes sexualités. Les conclusions? 1) Il n'y a pas de différence fondamentale de physiologie sexuelle entre les trois types de sexualité. 2) Les homosexuels sont moins préoccupés par le génital (la pression culturelle de la performance étant moins forte) et ils ont plus de facilité à sexualiser l'ensemble du corps. 3) Les bisexuels

pourraient peut-être représenter un niveau d'épanouissement sexuel, sinon social, vers lequel s'acheminent nos sociétés. Bon, bon, je m'arrête!

Je termine donc en insistant sur le fait qu'il faut à tout prix rompre avec le réductionnisme habituel voulant que la sexualité ne soit qu'une affaire de reproduction. Freud a été un pionnier en nous donnant un nouveau paradigme à partir duquel nous devons penser et repenser nos sexualités. L'hétérosexualité et l'homosexualité ne sont pas opposées comme nous le croyons si fermement. Ce ne sont que des concepts-limites, inventés pour simplifier les choses. Et nous avons tort de les opposer en prenant l'hétérosexualité comme mesure de toutes choses. Rien n'est normal ou anormal. Tout est politique. Le vécu sexuel est politique et l'idée qu'on s'en fait l'est aussi. Alors réfléchissez que diable, parce qu'il y a tout autour de vous des gens qui souffrent avec en prime de jeunes garçons qui se tuent, parce que vous les attendez innocemment au bras de leur première blonde et qu'ils ne peuvent faire face à toute votre musique.

\*

## RECENSION



BELLAICHE-ZACHARIE, Alain, *Don et retrait dans la pensée de Kierkegaard, Melancholia*, Paris, L'Harmattan, 2002, 384 p.

L'ouvrage dont il sera ici question surprendra le lecteur kierkegaardien de plusieurs manières différentes. D'abord, aussi étonnant que cela puisse paraître, le travail que nous offre ici Alain Bellaïche-Zacharie fait passer son auteur tantôt pour un adepte de la déconstruction, tantôt pour un auteur religieux et tantôt pour un essayiste. Si l'auteur (A.) interprète l'énorme corpus kierkegaardien sans se soucier de la genèse des œuvres, sans s'attacher à la langue de Kierkegaard, aussi persiste-t-il à travailler seul, plus souvent qu'autrement dans les papiers, comme si les notes personnelles de Søren pouvaient à elles seules dévoiler l'essentiel du message philosophique de son auteur. On notera que l'A., qui ne distingue pas les textes pseudonymes des textes signés, propose une interprétation si personnelle que nous sommes parfois obligés de nous demander si l'œuvre de Kierkegaard reste le sujet de sa recherche. Car interpréter sans se référer aux études, sans définir les concepts, sans jamais se demander si le lecteur est présent, peut poser certains problèmes herméneutiques insolubles. Mais qui est Alain Bellaïche-Zacharie ? Si nous prenons un instant pour le présenter, peut-être

comprendrons-nous un peu mieux les qualités de son travail.

Diplômé de l'École Nationale Supérieure des Beaux-Arts, Alain Bellaïche-Zacharie, qui nous livre ici, sauf erreur, ses tous premiers travaux sur Kierkegaard, est à la fois docteur en philosophie et docteur des Hautes Études Commerciales. La formation de l'A. est variée, c'est peut-être ce qui l'autorise à travailler si librement dans l'œuvre de SK. Or, dans le présent livre, il choisit d'étudier des thèmes décisifs pour Kierkegaard. Car en plaçant sa lecture sous le signe du don et du retrait, il se trouve au cœur de la pensée kierkegaardienne. Mais justement, que propose de nouveau l'A. ? Comment aborde-t-il précisément la pensée de Kierkegaard ?

Il faut d'abord considérer le don et le retrait comme «distance». Kierkegaard mènerait une double quête : non seulement se chercherait-il lui-même en éprouvant la distance (comme l'a souligné D. Brezis, que l'A. ne cite pas), mais il aide les autres à chercher la vérité en tenant compte de la distance à parcourir pour y arriver (7). L'intéressant en fait, c'est que l'A. constate que Kierkegaard est bien à distance de lui-même, à «double distance». Voilà ce qui explique pourquoi l'écrivain est réduit au statut de «tiers» par rapport à son œuvre, comme il l'explique d'ailleurs lui-même dans *Point de vue explicatif* (1848) et *Sur mon oeuvre d'écrivain* (1851).

Dans la première partie intitulée «L'expérience de la distance d'après les papiers», l'A. nous invite à reconnaître dans les figures de Socrate et du Christ des paradigmes de distance (19-40). Ici, le concept de distance n'est malheureusement pas défini, bien qu'il le soit chez Kierkegaard (*OC IX 143 [SV, VI 166]*). Nous avons montré ailleurs (*Expressions éthiques de l'intériorité*, Harmattan, Paris, 2004) que la distance est déterminée chez Kierkegaard, car, comprise comme «distance-teori», elle sert à montrer comment l'éthique peut être falsifiée si l'on ne tient pas compte de l'intériorité, tandis que comprise comme parole et don, elle permet au contraire de réhabiliter l'éthique dans un horizon religieux. Mais ces précisions ne doivent toutefois pas porter ombrage au travail original de l'A. de *Don et retrait*.

Or l'A. pressent que la distance constitue l'une des notions décisives de la pseudonymie kierkegaardienne, c'est pourquoi il se propose de développer ce type de distance dans le chapitre 2. Pour l'A., la distance dans les textes pseudonymes s'avère religieuse. En étudiant la Parole, par exemple, nous pouvons établir une «rhétorique de la distance» (52) qui nous conduira au christianisme, et à partir duquel l'A. réinterprétera l'épisode de l'«écharde dans la chair». Dans cette même section, on s'attachera aussi à étudier avec minutie le travail de l'équivocité et de l'hétérogénéité (chap. 3). Cette étude ne pourra faire l'économie de la différence qualitative et aboutira au problème de la Grâce (chap. 4). Mais le meilleur reste à venir puisque Bellaïche-Zacharie réserve à son lecteur, mais sans ce que celui-ci puisse le deviner, deux très belles surprises, à savoir les analyses des catégories du sublime (chap. 5) et du scrupule (chap. 6), catégories précieuses (peu étudiées par les commentateurs) que l'A. démystifie pour notre plus grand bonheur.

Après ce travail mené avec intuition dans les papiers, l'A. ne choisit pas, curieusement, d'approfondir la distance en prenant appui sur le langage. Non. Il préfère plutôt proposer une «histoire» de la distance à l'intérieur de laquelle celle-ci est envisagée de trois manières différentes, soit dogmatiquement, ontologiquement et psychologiquement (Sec. 2, chap. I). Le péché originel pose bien sûr la distance «originelle», l'innocence et la culpabilité posent la distance «essentielle», alors que le fameux saut pose la distance «facticielle» (151-180). Mais ici, malheureusement, l'exégèse emprunte autant - de manière désordonnée - au journal, aux textes signés qu'aux textes pseudonymes, un peu comme si tout était dans tout, ce qui nous empêche de dire si le résultat est crédible scientifiquement. Cependant, si le travail n'est pas adéquat en méthodologie kierkegaardienne, il débouche sur une lecture fort intéressante du problème de la temporalité chez Kierkegaard.

En effet, l'exposition de l'«histoire de la distance» nous conduit dans une étude rigoureuse de la temporalité, ce qui est cohérent avec le dessein de l'A, pour laquelle le temps permet de revoir les thèmes du don et du retrait, de les développer et de les mener vers leur accomplissement. Précisément, dans le chapitre 3, le thème de la Grâce trouve son plein potentiel, car il sert à construire une dialectique (321) et une architectonique du don (328). Pour illustrer sa dialectique, l'A. propose l'image de midi et de minuit et montre que tout don relève de la répétition.

Après ce bref survol dans le livre de Bellaïche-Zacharie, il faut féliciter l'A. d'avoir osé sortir des sentiers balisés. L'étude de la temporalité, par exemple, nous a appris beaucoup, notamment sur le rôle du retard et de l'attente pour Kierkegaard (210-220). Mais plusieurs questions persistent encore. En effet, comment traiter de la distance sans jouer à fond le jeu des pseudonymes ? Dans un autre ordre d'idées, nous nous demanderons si les nombreux tableaux ou schémas (78, 97, 106, 179, 193, etc.), plutôt que d'éclairer les distinctions, ne les obscurcissent pas davantage. Cette remarque peut aussi valoir pour l'exégèse elle-même dans le sens où l'A. ne discute que rarement les textes pour eux-mêmes et n'utilise qu'accidentellement les commentateurs. Parce que l'A. éprouve des difficultés à définir les concepts, on voit mal comment tirer le maximum de ses analyses exigeantes. Comment enfin expliquer que les 150 premières pages fassent abstraction de la topologie existentielle ? Voilà pourquoi nous dirons que ce livre est capable du meilleur comme du pire. S'il nous propose de nombreuses intuitions, il n'accompagne pas ces intuitions de catégories pouvant les rendre fécondes. Kant serait déçu. Mais laissons Kant de côté, bien que Kierkegaard l'ai lu et commenté, car il n'interviendra pas dans le livre au sous-titre nébuleux. Car, et c'est triste, mais l'A. a travaillé sans jamais dire un seul mot de la mélancolie kierkegaardienne, la *Melancholia*, qui est le sous-titre du livre. Enfin, parce que le long ouvrage ne comporte pas de méthodologie ni de conclusion, ce qui ne l'empêche pas de nous donner beaucoup à penser, nous sommes en droit de nous demander s'il était terminé au moment de sa publication. Lecteurs impatientes et peu courageux s'abstenir.

Dominic DESROCHES  
Centre d'éthique et droit /  
Copenhague, Danemark