

# *Le cours de philosophie éthique propre au programme au collégial : en récoltons-nous les fruits attendus ?*



*Luc Desautels  
Professeur de philosophie  
Cégep régional de Lanaudière  
à L'Assomption*

Cet article présente une partie d'un projet de recherche soumis au Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) que nous réaliserons dans les deux prochaines années. Ce projet a pour objet l'enseignement de la philosophie éthique propre au programme au collégial et il entend poser un regard critique sur les pratiques auxquelles celui-ci donne lieu.

Dans ce texte, nous rappellerons d'abord le mandat officiel du troisième cours obligatoire de philosophie, le cours de philosophie éthique propre au programme de l'élève, et nous le situerons par rapport à l'ensemble des cours de formation générale telle qu'elle a été conçue à la suite du renouveau de l'enseignement collégial, puis nous résumerons les discussions qui ont eu lieu autour de sa genèse et ferons le point sur les premières tentatives d'évaluation de cette approche *propre au programme*.

## *Les résultats attendus « officiellement »*

Depuis bientôt dix ans, l'ordre d'enseignement collégial vit une réforme importante ; parmi les mesures de ce renouveau, on retrouve, entre autres, l'introduction de l'approche par compétences, la valorisation de l'approche programme, la modification de la structure et du contenu de la formation générale.

L'enseignement de la philosophie éthique au collégial s'inscrit dans le cadre de cette formation générale que tout programme d'études préuniversitaires ou techniques doit comprendre. Aux côtés de la langue maternelle, de la langue seconde et de l'éducation physique, la philosophie fait partie de la composante de formation générale *commune* et obligatoire de chaque programme pour toutes les candidates et tous les candidats au Diplôme d'études collégiales (DEC). À ce titre,

comme les autres disciplines de la formation générale, la philosophie

[...] a une triple finalité, soit l'acquisition d'un fonds culturel commun, l'acquisition et le développement d'habiletés génériques et l'appropriation d'attitudes souhaitables. Ces trois aspects visent à former la personne en elle-même, à la préparer à vivre en société de façon responsable et à lui faire partager les acquis de la culture<sup>1</sup>.

L'énoncé des intentions éducatives de la formation générale qui doivent s'appliquer plus particulièrement en philosophie confirme cette visée : « L'enseignement de la philosophie a pour objet la formation de la personne en elle-même et en tant que citoyen ou citoyenne ayant un rôle politique, social et professionnel à jouer<sup>2</sup>. »

Quant à la formation générale *propre au programme*, catégorie dans laquelle est incluse le cours de philosophie éthique, elle est celle qui doit permettre « d'introduire des tâches ou des situations d'apprentissage qui favorisent leur réinvestissement dans la composante de formation spécifique au programme<sup>3</sup> ». Le troisième cours de philosophie, la philosophie éthique propre au programme, doit contribuer à cette nouvelle perspective :

Le troisième ensemble vise à ce que l'on amène l'étudiant ou l'étudiante à se situer de façon critique et autonome par rapport aux valeurs éthiques. Il ou elle prend connaissance de différentes théories éthiques et politiques et les applique à des situations contemporaines relevant de la vie personnelle, sociale et politique. L'analyse de problématiques actuelles, concernant le champ d'études de l'étudiant ou de l'étudiante, et la dissertation philosophique sont des moyens privilégiés pour lui permettre d'acquérir la compétence<sup>4</sup>.

On peut ici se demander si l'analyse des problématiques actuelles concernant le champ d'études de l'élève contribue vraiment à développer chez lui l'esprit critique et l'autonomie face aux valeurs éthiques et à favoriser un réinvestissement réciproque entre la formation spécifique et la formation générale. L'objet principal de cet article consiste justement à démontrer que ce moyen proposé dans les devis officiels, l'analyse de problématiques liées au programme, a besoin d'être examiné de près afin de déterminer s'il atteint convenablement les cibles sur lesquelles tous les acteurs du renouveau s'entendaient.

## *Le consensus*

La revue de la littérature à laquelle nous avons procédé nous a permis de constater que ce rôle privilégié attribué à la philosophie en tant qu'instrument de développement de l'esprit critique et de l'autonomie<sup>5</sup> repose sur un large consensus : du rapport Parent<sup>6</sup> jusqu'aux appels plus récents en faveur d'une éducation à la citoyenneté<sup>7</sup>, en passant par les mémoires présentés par des organisations de philosophes devant la Commission de l'éducation sur l'enseignement collégial québécois en 1992<sup>8</sup>, cet objectif est sans cesse affirmé, sous une forme ou sous une autre. Il en va de même de certains départements de philosophie ou du coordonnateur provincial de la discipline<sup>9</sup>, ainsi que de plusieurs communications livrées à l'occasion du colloque *Le défi éthique* organisé en 1993 par la Société de philosophie du Québec<sup>10</sup> : l'enseignement de la philosophie apporte une contribution précieuse au développement de l'autonomie et de la pensée critique des jeunes. Ce consensus est suffisamment solide pour qu'en brossant le tableau de l'évolution de l'enseignement de la philosophie au collégial, l'auteur Jean-Claude Simard puisse affirmer que la réflexion sur l'action et sur les valeurs comme la volonté de tout passer au crible de la critique constituent les deux axes récurrents de l'enseignement de la philosophie au collégial depuis ses origines<sup>11</sup>.

## *Les points disputés*

Le « réinvestissement » mutuel entre la formation générale et la formation spécifique, qui correspond au second volet des résultats attendus de ce cours, a fait l'objet de nombreuses discussions. Pour plusieurs, cet arrimage ne semble pas poser de problèmes majeurs ; du moins tant que cet aller-retour entre les deux types de formation reste bien arrimé à la formation fondamentale. Ainsi, « c'est la dimension de formation fondamentale où l'enseignement de la philosophie et l'enseignement spécialisé se recoupent, et à partir de laquelle les intervenant-es du milieu pourraient valoriser auprès des étudiant-es les cours de philosophie et de culture générale<sup>12</sup> », soutient-on au département de philosophie de Saint-Jérôme. Dès 1992, les délégués des départements de philosophie réunis en coordination provinciale avaient adopté, après consultation de leur département, une résolution favorisant la concertation interdépartementale avec les programmes ou familles de programmes en vue « d'organiser réciproquement leurs enseignements en fonction des besoins et des caractéristiques des élèves<sup>13</sup> ». Un bon nombre de professeures et de professeurs de philosophie adhèrent à l'idée que le fait de reconnaître que la philosophie « contribue au transfert des acquis de l'école vers la société<sup>14</sup> » et que le fait de reconnaître l'importance de la mise en place d'une approche programme centrée sur la formation fondamentale constituent des conditions d'harmonisation de la formation générale et de la formation spécifique<sup>15</sup>.

En fait, c'est le choix des moyens qui pose problème : l'analyse de problématiques liées au champ d'études des élèves

contribue-t-elle vraiment à l'atteinte des buts du cours d'éthique ? En ce qui concerne la philosophie, ce lien exigé avec le programme d'études semble participer de cette montée des éthiques « appliquées » qui s'effectue depuis quelques décennies. Celles-ci « doivent leur émergence à divers facteurs tels : le développement des techno-sciences et ses incidences déterminantes sur nos modes de vie, la complexification des structures de nos sociétés industrialisées, l'affirmation des droits individuels, le pluralisme des valeurs et la volonté d'être pratique, en proposant concrètement des guides à l'agir moral – ici et maintenant<sup>16</sup> ». Ce courant est bien présent au Québec<sup>17</sup>, à tel point qu'il a déjà été dit, par exemple, de la bioéthique, champ le plus ancien des éthiques appliquées, qu'elle constitue une particularité des discussions d'éthique qui ont cours chez-nous<sup>18</sup> et que cette « motivation pratique, cette intention d'aider à la décision et à la résolution de problèmes éthiques<sup>19</sup> » qui la caractérise s'étend à d'autres éthiques appliquées, à l'environnement, aux affaires, etc. Enseigner l'éthique *propre au programme* semble aller naturellement dans le sens de ce mouvement.

## *Les premières évaluations et les résultats attendus « implicitement »*

Pourtant, l'évaluation de la mise en œuvre de la formation générale menée par la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) nous laisse penser que cette question de l'arrimage au programme est disputée dans bien des collèges quand vient le temps de la traduire concrètement dans l'organisation des cours : un peu plus de la moitié des collèges a connu des difficultés à implanter la formation générale propre, nous dit la CEEC, difficultés dont une bonne part est due à une réticence « venue principalement de départements de français et de philosophie qui s'objectaient à transformer le dernier cours de la séquence en un cours dit “ de service ”<sup>20</sup> ». C'est donc dire que malgré le fait que la majorité des délégués des départements de philosophie ait adopté la résolution favorable à la concertation interdépartementale, comme nous le rapportons plus haut, lorsqu'est venu le temps de la mise en œuvre bien des réserves se sont manifestées. Pourquoi, en effet, devrait-on adapter l'enseignement de l'éthique aux différents programmes ? En quoi cela sert-il mieux la visée d'autonomie et d'esprit critique par rapport aux valeurs éthiques ?

Si l'on se fie à la recension des écrits de la dernière décennie, la réponse à ces questions se trouve du côté de l'équation suivante : plus le cours d'éthique se fait proche des intérêts des élèves (et l'on suppose que leur programme d'études les intéresse puisqu'ils l'ont choisi), plus ceux-ci percevront le sens et la pertinence de la formation générale que celle-ci confère et mieux ils réussiront la compétence visée. C'est cette équation qui était sous-jacente au mandat jadis confié au Conseil supérieur de l'éducation (CSE) par la ministre de l'Éducation de l'époque « de lui soumettre un avis sur la place que doit occuper la formation générale dans les programmes techniques et sur les moyens

à prendre pour mieux l'adapter et mieux l'intégrer à ces programmes<sup>21</sup> ». Dans la réponse à cette demande, le CSE, après avoir battu en brèche l'affirmation voulant que la formation générale soit l'obstacle principal à la réussite des élèves au secteur technique<sup>22</sup>, s'est dit toutefois grandement préoccupé par le malaise ressenti par les élèves, provenant non seulement du secteur technique mais aussi du secteur pré-universitaire, à l'égard du sens et de la pertinence de la formation générale et du profit qu'ils peuvent en tirer<sup>23</sup>. C'est pourquoi le Conseil fait appel « à une solidarité conjointe des professeurs de spécialisation et des professeurs de disciplines de formation générale [...] pour améliorer la réussite des élèves du secteur technique et leur faire mieux saisir le sens de leur formation<sup>24</sup> ».

On tient le même discours du côté de la CEEC : l'intérêt manifesté par les élèves semble constituer un élément déterminant puisque « le défi principal qu'auront à relever les enseignants de philosophie au cours des prochaines années est d'accroître l'intérêt des élèves pour leur discipline<sup>25</sup> », alors qu'« à peine 60 % des élèves de l'échantillon étudié par la Commission ont répondu avoir apprécié leurs cours de philosophie<sup>26</sup> » et que, par contre, « les élèves rencontrés lors des visites ont fait part de leur intérêt pour les cours de formation générale propre à cause du rapprochement qu'ils permettent avec leur programme d'études<sup>27</sup> ». Le degré d'adaptation du cours d'éthique à la formation spécifique de l'élève est-il un facteur qui accroît son intérêt ? Est-ce là la clef pour expliquer que « [...] le taux de réussite au troisième cours est toujours supérieur à celui des deux premiers cours<sup>28</sup> » ? Le projet de recherche subventionné par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) que nous amorçons en 2002-2003 tentera de vérifier si ces relations peuvent être mesurées. Autrement dit, l'hypothèse implicite derrière l'avènement des cours de philosophie *propre au programme*, à savoir que *plus l'enseignement de l'éthique au collégial analyse des problématiques concernant le programme d'études de l'élève, plus celui-ci s'intéresse à ce cours et mieux il le réussit*, se vérifie-t-elle<sup>29</sup> ?

### *La complexité de l'objet d'étude*

Évidemment, même aux yeux de la CEEC, l'arrimage au programme ne constitue pas le seul facteur pouvant intéresser les élèves puisque « des modifications au contenu des cours et une meilleure présentation des plans de cours devraient permettre de rehausser l'intérêt des élèves, mais il ne fait pas de doute que cela doit être accompagné de la recherche d'approches pédagogiques plus stimulantes, favorisant une meilleure participation des élèves<sup>30</sup> ». Ces éléments rejoignent certaines pistes déjà indiquées par d'autres observateurs critiques tels Jean-Pierre Walsh qui demandait, dès 1992, si « le dépérissement de l'enseignement de la philosophie [...] ne sera pas l'exemple le plus percutant d'un échec de l'enseignement centré sur l'objet plutôt que sur l'élève ?<sup>31</sup> » et Robert Tremblay qui, en 1995, affirmait que « la problématique de l'enseignement de la philosophie au collégial est essentiellement une problématique pédagogique<sup>32</sup> ».

Notre recherche devra tenir compte de ces considérations, tout en tentant de cerner le plus précisément possible l'impact (sur l'intérêt et la réussite des élèves) des mesures d'adaptation au programme mises en place pour l'enseignement du cours d'éthique : regroupement d'élèves (par programme, par famille de programmes ou par secteur), concertation entre le département de philosophie et les départements de spécialisation (grille de compétences, réunions, projets communs, participation à l'épreuve synthèse, etc.) et proportion du cours et des tâches dévolues à des questions liées au champ d'études des élèves.

### *Conclusion*

En somme, dix ans après cette réforme de l'enseignement collégial, nous avons voulu démontrer dans cet article que ce ne sont pas les buts assignés au troisième cours de philosophie qui font problème. Ceux-ci participent largement de ceux de toute la discipline et ils reposent sur le fort consensus suivant : la philosophie vise le développement de l'esprit critique et de l'autonomie des jeunes et elle y apporte une contribution précieuse. C'est au niveau des moyens prescrits pour atteindre cet objectif qu'il y a débat : l'analyse de problématiques liées au programme de l'élève donne-t-elle réellement les résultats attendus, en termes d'intérêt chez l'élève et de réussite accrue de ce cours ? Il y a lieu, nous semble-t-il, d'aller sur le terrain auprès des acteurs de première ligne, les enseignantes et les enseignants ainsi que leurs élèves du cours de philosophie éthique. C'est à cette tâche que nous nous consacrerons dans les deux prochaines années, en tablant sur la collaboration de dix départements de philosophie de collèges de taille et de milieux différents. ▣

luc.desautels@collanaud.qc.ca

### *NOTES*

1. MEQ, *Formation générale*, version révisée, octobre 1998, p. 1.
2. *Ibid.*, p. 5.
3. *Ibid.*, p. 2. Le « réinvestissement » dont il est question n'est toutefois pas à sens unique puisque le même document ajoute à la page 3 : « La formation générale et la formation spécifique contribuent mutuellement à la formation de l'étudiant et de l'étudiante. En ce sens, les savoirs et les habiletés transmis par une composante du programme doivent être valorisés, et dans la mesure du possible, réinvestis dans l'autre composante. »
4. *Ibid.*, p. 7.
5. Dans le troisième cours, la visée porte sur l'autonomie et l'esprit critique par rapport aux valeurs éthiques. Ce n'est là qu'un sous-ensemble de la visée générale de tous les cours de philosophie.
6. Rapport Parent, chap. XXIV, n° 929, p. 123.
7. Voir, par exemple, la version revue et corrigée de la communication présentée par Georges LEROUX au colloque *Éduquer à la citoyenneté* organisé par le Directeur général des élections au Musée du Québec le 10 novembre 2000, publiée dans *Le Devoir*, les 29 et 30 mars 2001.

8. Voir en particulier le mémoire du Comité de philosophie des universités québécoises de langue française, p. 1 et 2 ainsi que celui de Philosophie au collège, p. 32.
9. Pierre TALBOT, « La contribution de la philosophie à la formation de niveau collégial », *Philosopher*, n° 8, 1989, p. 233 ; Pierre COHEN-BACRIE, « Formation générale et philosophie », *Philosopher*, n° 7, 1989, p. 61 ; André CARRIER, « Éthique et enseignement », *Philosopher*, n° 16, 1994, p. 56.
10. Textes publiés dans *Philosopher*, n° 16, 1994. Voir en particulier l'article de Luc BÉGIN, « L'enseignement de l'éthique comme activité de formation morale », p. 40, celui de Claude PARIS, « Réflexions sur l'enseignement de l'éthique », p. 64 et celui de David DAVIES, « Le défi pédagogique du relativisme en éthique », p. 212.
11. Jean-Claude SIMARD, « Philosophie et recherche au niveau collégial », dans Josiane AYOUB et Raymond KABLINSKY (sous la direction de), *La pensée philosophique d'expression française au Canada – Le rayonnement du Québec*, Sainte-Foy, PUL, 1998, p. 591.
12. Pierre TALBOT, *art. cit.*, p. 239.
13. Résolution rapportée par Philosophie au collège, *Le rôle de la philosophie dans le renouveau du DEC*, mémoire présenté à la Commission de l'éducation chargée de faire le point sur l'enseignement collégial québécois, 28 septembre 1992, p. 35. L'organisme reprend à son compte une telle volonté en spécifiant, dans sa quatrième recommandation (p. 40), qu'une telle concertation devait se faire « dans une perspective de formation fondamentale ».
14. Louis DESMEULES, « Enseignement de la philosophie et pratiques transférogènes », *Philosopher*, n° 20, 1997, p. 138. Voir aussi Georges A. LEGAULT, « L'éthique comme formation fondamentale et critique sociale des sciences », *Philosopher*, n° 11, 1991, p. 172.
15. Jean-Claude SIMARD, « L'harmonisation de la formation générale et de la formation spécifique », *Pédagogie collégiale*, vol. 13, n° 1, octobre 1999, p. 24.
16. Marie-Hélène PARIZEAU, « Éthique et éthiques appliquées : l'émergence des théories composites », *Philosopher*, n° 16, 1994, p. 133.
17. Pensons aux universités québécoises qui offrent des programmes de formation en éthique appliquée, aux firmes de consultants, telle KPMG, qui ont un service d'éthique conseil, aux comités d'éthique dans les hôpitaux, au lancement de fonds de placement éthiques pour les REER, aux conseillères et aux conseillers en éthique pour nos gouvernements, etc.
18. Lukas K. SOSOE, « L'éthique », dans Josiane AYOUB et Raymond KABLINSKY (sous la direction de), *op. cit.*, p. 452.
19. Lukas K. SOSOE, « Peut-on parler de théories en éthique ? », *Philosopher*, n° 16, 1994, p. 97.
20. CEEC, *Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études – Rapport synthèse*, Québec, 2001, p. 44.
21. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Prendre le virage du succès*, Québec, 1997, p. 37.
22. Voir le texte de l'allocution de Madame Céline SAINT-PIERRE, *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*, prononcée le 10 septembre 1997 à l'occasion du lancement de l'avis du CSE à Montréal au Collège Ahuntsic, (page consultée le 27 novembre 2002), [En ligne], adresse URL: [http://www.cse.gouv.qc.ca/fl/pub/avis/forenr\\_n.htm](http://www.cse.gouv.qc.ca/fl/pub/avis/forenr_n.htm), p. 3 : « [...] les élèves ayant des antécédents scolaires semblables ont des taux de réussite en français et en philosophie qui sont sensiblement les mêmes dans les deux secteurs [...] aucune étude sérieuse portant sur les élèves ayant presque complété leur DEC technique n'attribue la non-diplomation davantage à la formation générale qu'aux cours de spécialisation [...] ». Dans le même sens, voir CEEC, *op. cit.*, p. 55 : « [...] les échecs aux cours de la formation générale ne représentent pas, à eux seuls, un facteur majeur de la faible diplomation observée au collégial, notamment dans les programmes techniques ».
23. CSE, *art. cit.*, p. 4.
24. *Ibidem*, p. 6.
25. CEEC, *op. cit.*, p. 2.
26. CEEC, *op. cit.*, p. 28.
27. CEEC, *op. cit.*, p. 44.
28. *Ibidem*, p. 32.
29. À notre connaissance, aucune recherche n'a tenté une telle vérification ; or, cette entreprise est nécessaire pour poser un jugement critique éclairé car sa vérité ne va pas de soi : « [...] qui peut prétendre que les élèves du collégial ne sont pas, en majorité, intéressés à suivre des cours autres que ceux plus ou moins directement liés à leur orientation professionnelle ? », demandait Claude BEAUCHESNE, dans l'article « À quoi intégrer et adapter les cours de philosophie et de littérature de la formation générale commune ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 4, mai 1997, p. 6. Notre recherche pourrait jeter un peu de lumière sur ce sujet.
30. CEEC, *op. cit.*, p. 31. La Commission visait ici, au sujet de la philosophie, la prépondérance de l'enseignement magistral, le manque d'évaluation formative et le flou des critères de correction des examens et des travaux.
31. Jean-Pierre WALSH, « École et pédagogie », *Philosopher*, n° 13, 1992, p. 187.
32. Robert TREMBLAY, *art. cit.*, p. 10.

*Luc DESAUTELS enseigne la philosophie à L'Assomption depuis 1984. Détenteur d'une Maîtrise ès arts en théologie et d'une Maîtrise en éducation, il poursuit présentement des études doctorales en philosophie à l'Université de Sherbrooke. M. Desautels s'intéresse particulièrement aux applications pédagogiques des technologies de l'information, aux questions d'éthique appliquée et à l'amélioration continue de la qualité en éducation. Dans les deux prochaines années, l'auteur s'emploie à réaliser un projet de recherche sur l'enseignement de la philosophie éthique, projet subventionné par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).*