

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :

URL = <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/4/angers-4-4-1968.pdf>

Article revue *Prospectives*, Volume 4, Numéro 4.

*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

Les disciplines obligatoires dans le collège public: leurs objectifs sont-ils valides?

par Pierre ANGERS *

I. — Les données

Au programme des collèges publics, le français (langue et littérature) et la philosophie figurent à titre de disciplines obligatoires pour tous les étudiants, qu'ils se dirigent vers les facultés universitaires ou vers le marché du travail. Le rôle particulier dévolu à ces deux disciplines et la justification (proposée dans les documents officiels) de leur caractère obligatoire n'apparaissent qu'à l'examen des fonctions qu'elles remplissent dans l'ensemble du cours collégial. Le français et la philosophie s'insèrent dans un programme général d'études défini par ce que les documents officiels appellent désormais la polyvalence.

Nature de la polyvalence

La polyvalence est une notion nouvelle dans notre système d'enseignement; elle a été introduite par le Règlement n° 1 du ministère de l'Éducation dans l'enseignement secondaire et par le Règlement n° 3 dans l'enseignement collégial. Elle désigne « le carac-

tère d'un enseignement qui offre, dans le même établissement, de nombreuses options tant de formation professionnelle que de formation générale¹ ». C'est un terme qui appartient au domaine de la pédagogie. Ce terme s'applique, en premier lieu, au programme général des études: le programme des collèges publics est polyvalent, en ce sens qu'il offre un large éventail de disciplines, à la fois dans le secteur de la formation professionnelle et dans le secteur de la formation qui conduit à l'université. Entendue en ce sens, la polyvalence a pour but de permettre à chacun des élèves de poursuivre ses études dans le domaine qui répond le mieux à ses aptitudes, à ses goûts et à ses intérêts. En second lieu, la polyvalence s'applique au programme individuel, c'est-à-dire au programme d'études que chacun des élèves établit lui-même en conformité avec l'orientation qu'il a choisie: le programme individuel est polyvalent, en ce sens qu'il comporte des matières, obligatoires et facultatives, invitant l'élève à s'ouvrir à des domaines variés de la connaissance.

Le document n° 3 du ministère de l'Éducation, intitulé *L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*, décrit quelques aspects de la polyvalence². Il la conçoit comme la

1. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Vocabulaire de l'éducation au Québec*, Québec, 1968, p. 43.

2. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'Enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel*, Québec, octobre 1967, pp. 36-38 (Documents d'éducation, n° 3).

* Le père Pierre Angers, s. j., est chargé de recherche à l'Opération « Départ » (Montréal), du ministère de l'Éducation. Il est également membre du Conseil supérieur de l'éducation et de la Commission de l'enseignement supérieur du CSE.

transposition, au plan de la culture scolaire et dans les programmes d'enseignement, de la diversité culturelle répandue dans le monde actuel. Le document est inspiré du *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement*. Selon les termes du *Rapport*, il existe aujourd'hui, beaucoup plus qu'autrefois, « un univers polyvalent de connaissances »; c'est là un trait majeur de la culture dans le monde contemporain, au sein duquel coexistent et se mêlent « les cultures humaniste, scientifique, technique, et la culture de masse »; chacun de ces univers correspond à un mode de perception du réel et à des attitudes mentales, morales et spirituelles qui lui sont propres; chacun développe certaines qualités de l'être, exerce certaines facultés, active des aptitudes ou des tendances particulières... Chacun moule la personne humaine selon un idéal, des normes et des valeurs caractéristiques. Cette diversité humaine témoigne du pluralisme culturel autant que sociologique de notre société moderne³. » Au collège public, l'organisation des études — déterminée par l'ample éventail des disciplines, par les divers types d'agencement des matières, par l'imposition de disciplines obligatoires — reflète la diversité culturelle du monde ambiant et en donne la traduction pédagogique au niveau des cours. Tels sont le sens et le but de la polyvalence. L'introduction de cette notion nouvelle dans le système d'enseignement exprime une organisation des études et une conception des programmes adaptée à la culture évolutive et pluraliste propre au monde contemporain. Il s'agit d'un dessein très ambitieux, dont la poursuite est remplie d'écueils, et qui ne saurait être réussi d'entrée de jeu. Le *Document n° 3* en est conscient; il présente la création du réseau des collèges publics comme une entreprise de grande envergure, relevant de l'ordre social et culturel⁴.

Objectifs de la polyvalence

Au plan des programmes individuels, la polyvalence tend à poursuivre simultanément deux objectifs qui devraient demeurer étroitement reliés dans le cours des études et dans la pédagogie. Le premier appartient à la formation spécialisée et il consiste à initier progressivement, dès le cours collégial, chacun des étudiants à l'une des activités professionnelles qui existeront dans la société en évolution — que cette

activité exige ou non le passage par les facultés universitaires. Le second objectif appartient à la formation générale, et il est d'ordre culturel. Il comprend deux aspects complémentaires. Il consiste, en premier lieu, à développer les ressources intérieures de la personne, ressources de perception, d'intuition, de créativité et de raisonnement de la personne; en second lieu, à développer les virtualités sociales qui sont en elle. Selon ce second objectif, l'éducation tend à développer des personnes capables de vivre et de s'engager comme personnes autonomes et réfléchies, capables de prendre des responsabilités dans la vie sociale et les activités civiques.

La culture générale dans le programme polyvalent

Ces deux objectifs — de culture générale et de formation spécialisée — que propose le *Document n° 3* sous l'enseigne de la polyvalence, se retrouvent de quelque manière dans le modèle général qui préside à la composition de tous les programmes individuels. Ainsi, chacun des programmes doit comporter des matières obligatoires et des matières facultatives. D'une façon générale, et selon les termes des documents officiels, les matières facultatives (sauf celles des cours complémentaires) correspondent aux exigences de la formation professionnelle; les matières obligatoires et communes, aux objectifs de la culture générale. Le modèle s'efforce de maintenir un équilibre entre les deux catégories de disciplines. L'équilibre est maintenu d'abord par une proportion numérique: un tiers de disciplines dites de culture générale; et deux tiers de matières de formation professionnelle. Il est obtenu ensuite par le choix des disciplines destinées à donner la culture générale et par le caractère obligatoire de ces matières; c'est ainsi que le français et la philosophie apparaissent sur tous les programmes individuels et sont, de ce fait, imposés à tous les étudiants.

Soyons précis et concrets. Dans un collège public, l'année scolaire s'étend sur trente semaines, réparties en deux sessions de quinze semaines chacune. L'étudiant doit suivre six cours par semaine (sans compter deux heures d'éducation physique); chacun des cours comporte généralement trois heures d'enseignement par semaine. L'étudiant choisit ses cours de formation spécialisée en rapport avec l'orientation qu'il a adoptée. Mais, en outre, pour chaque session, deux cours sont obligatoires pour tout étudiant, quelle que soit l'orientation qu'il a choisie. Chaque étudiant suit donc

3. *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Québec, 1964, t. 2, par. 9, p. 8.

4. *Op. cit.*, pp. 9-10.

trois cours dans le champ de sa spécialisation et deux cours obligatoires de formation générale; un sixième cours, appelé complémentaire, et à choisir en dehors du champ de concentration, est destiné à élargir la formation de l'étudiant. Mais ce qui importe à notre propos est le fait suivant: dans le régime pédagogique des collèges publics de langue française, le français et la philosophie figurent au programme de toutes les spécialités et orientations, et pour la durée de quatre sessions (soit huit cours de 45 leçons chacun); et qu'ils sont imposés à tous les étudiants.

Il convient sans doute d'éviter le partage des disciplines en catégories trop rigides si l'on veut rester fidèle aux instructions officielles. Le *Document n° 3*⁵ reconnaît à des disciplines comme l'histoire, et la biologie de façon explicite et sans doute à des disciplines analogues de façon implicite qu'elles peuvent remplir à titre de matières complémentaires une fonction de culture générale (« élargir la formation de l'étudiant », disent les instructions officielles). Mais les indications touchant le rôle culturel de ces disciplines sont rares, elles demeurent discrètes et flottantes. Tandis qu'au français et à la philosophie sont attribuées de façon manifeste et impérative des fonctions de culture générale. Sur ces deux disciplines, les instructions sont formelles dans tous les documents⁶. La présence constante de ces deux disciplines sur tous les programmes est le signe manifeste des fonctions culturelles qui leur sont départies.

Questions sur les programmes de français et de philosophie

Il va sans dire qu'après un an de mise en place, le moment n'est pas encore venu de dresser le bilan du CEGEP. La durée de l'expérience est trop courte pour offrir les conditions requises à une évaluation. Toutefois, dès à présent, des questions se posent concernant, non pas les domaines de l'exécution, mais les principes invoqués pour établir le programme du CEGEP. C'est à cet ordre d'idées qu'appartiennent les questions touchant l'enseignement du français et de la philosophie au niveau collégial, leur caractère obligatoire pour tous les étudiants, le contenu des

programmes et leur visée, de même que la conception de la culture générale qui est sous-jacente au choix des deux disciplines obligatoires. C'est au regard de la situation culturelle qui existe dans le monde actuel, et en référence au plan d'études du CEGEP qu'il convient de poser ces questions sur les fonctions culturelles attribuées au français et à la philosophie. Mais avant d'en venir à l'énoncé de ces questions et en vue de cerner de manière plus rigoureuse les données du problème, il importe de définir quelques termes et de clarifier quelques notions fondamentales.

II. — Définitions et distinctions

Sens divers du mot culture

Une certaine notion de la culture est sous-jacente à l'idée de polyvalence dans les programmes et est impliquée par le choix et la portée formatrice des deux disciplines obligatoires. Mais alors comment entendre la culture ? Que faut-il comprendre par l'expression de « formation générale » ? Quel sens, quel contenu réel et vécu donner à ces termes qu'emploient tour à tour, sans les définir avec netteté, le *Rapport Parent*⁷, l'*Annuaire de l'enseignement collégial*⁸, le *Document n° 3* du ministère de l'Éducation⁹ ? Il y a lieu de tenter ici une définition, tout au moins pour les besoins de l'analyse effective dans cet article et pour une meilleure intelligence des difficultés qui se font sentir au CEGEP dans l'enseignement des disciplines obligatoires.

Le terme de « culture » est ambigu, d'une ambiguïté inhérente à la diversité, à la mobilité et à l'enchevêtrement des courants de pensée et de civilisation. Le terme comporte plusieurs significations que l'on pourrait sommairement réduire à deux pôles principaux entre lesquels existent de multiples rapports: une signification à caractère descriptif employée par les anthropologues et une signification à prédominance normative transmise par l'usage humaniste et retenue, en général, par les éducateurs. Il y a lieu d'explicitier brièvement les deux aspects.

5. *Ibidem*, pp. 35, 37.

6. Cf. à ce propos l'*Annuaire de l'enseignement collégial 1967-1968*, 1^{er} cahier, p. 3ss; le *Document n° 3*, p. 36ss; *Hebdo-éducation*, 4^e année, n° 45, 28 mai 1968, p. 334.

7. *Op. cit.*, t. 2, par. 4ss.

8. *Op. cit.*, 1^{er} cahier, p. 47.

9. *Op. cit.*, p. 36ss.

La culture au sens collectif

La culture, entendue au sens que lui confèrent les anthropologues, est un terme collectif; elle désigne l'ensemble des modèles d'action, de comportement, de pensée et de sentiment propres à un groupe déterminé, à une société et à une époque données. Il s'agit de représentations intellectuelles et sentimentales, de modèles institutionnels par lesquels les hommes d'un groupe déterminé vivent et conçoivent leurs relations avec le monde, avec les autres et avec eux-mêmes.

Les anthropologues qui se sont engagés à l'étude des peuples africains, les sociologues qui ont poursuivi des recherches de même genre sur les sociétés complexes du monde occidental, ont peu à peu compris et souligné le caractère collectif de la culture partagée en commun par de larges groupes humains. Des peuples, des nations possèdent en commun un ensemble de traits culturels; ils partagent des croyances et des traditions. Une tribu, un village, une communauté locale possèdent une culture commune. Une classe sociale aussi: on peut alors parler de culture paysanne, de culture bourgeoise.

Dans la culture ainsi entendue, il y a lieu de distinguer des niveaux de profondeur entre les éléments qui la composent. À un premier niveau viennent les outillages, c'est-à-dire les acquis collectifs, comme l'outil, la machine, le savoir et les sciences, leur accumulation dans les bibliothèques, les laboratoires et les ordinateurs. À un deuxième niveau, plus profond, il y a les institutions, le système juridique, les pouvoirs politiques, les organismes où se prennent les décisions au plan de la communauté. Enfin, au niveau le plus profond et le plus particulier de la vie de la collectivité, il y a les valeurs, ce que les membres de la collectivité perçoivent, ressentent et conçoivent comme un bien qu'il convient de désirer, de protéger et de développer.

Entendu en ce sens, le terme de « culture » est voisin du terme de « civilisation ». Toutefois des nuances les distinguent. La civilisation désigne l'ensemble des phénomènes sociaux et des acquisitions intellectuelles et technologiques considérés comme extérieurs à l'homme. La culture, entendue au sens collectif, embrasse les mêmes objets, mais en tant qu'ils affectent l'homme et les groupes humains. Les développements de la société technologique, les techniques de communication, les valeurs de tous ordres qui les ont fait naître et que désormais ils véhiculent, modèlent les aspirations de la masse, structurent la

sensibilité, la mentalité, les tendances les plus instinctives des hommes; ils créent un corps complexe de symboles, d'images et de normes qui pénètrent l'individu jusque dans son intimité. Il s'agit d'une ambiance enveloppante et d'une totalité vécue qu'Edgar Morin décrit dans son essai sous le titre révélateur de *L'Esprit du Temps*¹⁰.

La culture de masse

Le milieu québécois est envahi depuis la seconde guerre mondiale par ce que la sociologie américaine appelle la culture de masse. Celle-ci s'est répandue par les moyens massifs de la production industrielle; elle est administrée par de grandes bureaucraties, elle est répandue par des techniques de diffusion massive; et elle s'adresse à la masse des individus dans la société. Elle s'est constituée une thématique cohérente, correspondant aux développements de la société: désir d'accéder à des standards de vie plus élevés, aspirations à une vie personnelle plus accentuée, aspirations à une participation accrue aux décisions dès que la vie personnelle en est affectée, aspirations à l'éducation et à de meilleures conditions de travail, accès à l'univers du bien-être, du loisir et de la consommation. Les masses urbaines et une large part des masses rurales aspirent au niveau et au genre de vie qui jusqu'à nos jours étaient réservés aux classes bourgeoises.

La culture de masse se constitue en fonction des besoins individuels qui émergent et se manifestent désormais dans les masses; elle tente de fournir aux individus des modèles correspondant à quelques-unes de leurs aspirations et de donner forme à ce qui leur paraît désirable. Elle devient, par la production cinématographique, par la diffusion radiophonique et télévisée, un grand fournisseur de symboles et d'images, répondant aux tendances individuelles et collectives au bonheur, à l'amour, à l'érotisme, à la violence. La culture de masse développe et constitue peu à peu un corps complexe de symboles et d'images, de valeurs et de normes qui façonnent les individus jusque dans le fond de leur être, libérant et nourrissant des émotions, structurant les instincts, marquant la pensée. C'est à ce titre qu'elle peut être envisagée comme une culture, bien qu'elle contienne des valeurs qui sont très différentes de celles que proposent l'ancienne culture populaire du Canada français et la culture scolaire transmise par les anciens collèges classiques.

10. Edgar MORIN, *L'Esprit du temps*, Paris, Grasset, 1962.

La culture savante

Au pôle opposé du sens donné à la culture par les anthropologues, il y a la culture savante; la culture entendue au sens traditionnel employé par les humanistes et retenu aujourd'hui encore par les éducateurs et les pédagogues.

La culture savante désigne, en premier lieu, un patrimoine vénéré d'œuvres de l'esprit dans les domaines des arts, des lettres, de la philosophie et des sciences; œuvres respectées comme des modèles de pensée, de création ou d'expression; œuvres composées par des écrivains et des artistes qui sont vénérés comme des maîtres (*auctores*, disaient les anciens, désignant ainsi ceux qui ont la puissance d'engendrer dans l'ordre de l'esprit et de la personnalité), qualifiés par leur excellence même à servir de modèles (on dit « un maître à penser »). Ce patrimoine d'œuvres dont les origines plongent dans un passé lointain, s'est enrichi sans cesse par l'apport de créations nouvelles. Les œuvres de ce patrimoine ont été sélectionnées avec soin par une tradition de lecture et de contact ininterrompus, et selon des critères esthétiques, intellectuels et éthiques qui, tout en se modifiant au cours des âges, a toujours conservé de très hautes exigences. C'est pourquoi ce patrimoine contient et transmet des valeurs éthiques, intellectuelles et spirituelles. Il s'agit d'un ensemble de symboles et d'images portant sur l'existence, le sens de la vie, la dignité de l'homme, la grandeur de la destinée humaine; il s'agit d'un ensemble d'attitudes, d'aspirations, d'expériences morales portées par des personnages et des situations exemplaires et modelées par l'imagination valorisante; il s'agit d'un pouvoir de création lié à une mémoire vivante, à ce que l'humanisme appelle la tradition dans le sens fort de ce mot.

La culture savante désigne aussi un aspect complémentaire de l'acception objective que nous venons de décrire; un aspect subjectif. Le terme signifie alors la part des connaissances acquises par une personne au contact de cette tradition, les qualités intellectuelles, les capacités de réflexion, de création et d'expression, des formes d'appréciation et de jugement. Considérée en ce second sens et comme le caractère d'une personne instruite, la culture a un sens individuel. Cependant les valeurs contenues dans la culture savante ont été adoptées et vécues avec ferveur et intensité par un grand nombre d'écrivains, de philosophes, d'artistes et de scientifiques à travers les âges et à l'époque contemporaine; ils communiquent entre eux et se

retrouvent en des circonstances de toute nature; c'est pourquoi on a employé pour les désigner des expressions signifiant la collectivité. Les hommes de science, les philosophes, les hommes de lettres qui existent dans tous les pays du monde et que rapprochent des traits et des intérêts communs forment, au moins dans un sens large, ce que l'on pourrait appeler une collectivité.

La culture savante est normative avec rigueur et souvent sans indulgence. Elle fait des choix, définit des critères, s'appuie sur une hiérarchie des valeurs; elle développe des goûts et des dégoûts; elle est un affinement de l'esprit et du cœur. En ce sens, la culture est un fait éminemment personnel; et l'homme cultivé est un aristocrate, non de la naissance, mais de l'intelligence et du cœur.

Transformation de la culture savante

En Occident, la culture savante est une tradition qui remonte très loin dans le passé et elle possède une longue histoire qui a été marquée par des transformations parfois considérables. Prise à sa source, et pour autant que nos connaissances nous le permettent, l'état actuel de la culture nous éclaire sur ses origines; celle-ci contient des éléments de tradition hébraïque et orientale, et des éléments de source gréco-latine qui se sont fondus, puis transformés au cours des âges. Les transformations des siècles derniers, causées notamment par le grand courant des découvertes scientifiques et des inventions techniques ont produit des points de rupture dans la culture savante; c'est pourquoi l'on parle aujourd'hui de culture humaniste, de culture scientifique et de culture technique comme de branches distinctes et malheureusement séparées de la culture savante. En réalité, l'humanisme, la science et la technique surgissent de la même puissance humaine fondamentale qui est celle de l'esprit et de la liberté. C'est ce pouvoir qui est à la source de toutes les œuvres de l'homme, que ce soit dans l'ordre des arts, des sciences ou de la technique.

La culture scolaire

La culture scolaire, diffusée dans les écoles, les collèges et les universités est un dérivé de la culture savante. L'école et l'université prélèvent sur l'ensemble

des modèles culturels (principalement sur ceux de la culture savante) un stock de connaissances, de méthodes, de schèmes que l'on choisit de transmettre — et que l'on juge bon d'imposer — à la génération montante dans une société donnée. Ces modèles sont choisis par les adultes parce qu'ils les auront jugés importants et significatifs pour maintenir le niveau de civilisation; ou pour intégrer le jeune « sauvage » à la communauté humaine telle qu'elle existe et se développe présentement, dans laquelle il est appelé à vivre et à laquelle il est appelé à participer. La culture scolaire retient des éléments de la culture savante; elle les met en relief et les valorise; elle puise ainsi dans la grande tradition de la culture occidentale qu'elle prolonge dans une certaine mesure. Mais elle omet des éléments dont elle ne parvient pas à maintenir les énergies créatrices, par défaillance spirituelle, par inattention, ou par manque de puissance créatrice. C'est ainsi que des valeurs, encore vivantes dans des cercles d'artistes ou dans des milieux de recherche scientifique, se dissolvent dans les écoles et les facultés. La culture scolaire contient en outre des éléments provenant des traditions nationales ou des exigences du milieu social. Il arrive souvent que le monde de l'enseignement soit lent et se montre réfractaire à l'accueil des valeurs nouvelles qui émergent dans la société en évolution.

À la suite de ces développements sur les diverses significations du mot « culture », il convient d'ajouter quelques observations reliées aux questions qui se posent au sujet des fonctions de culture générale attribuées au français et à la philosophie dans le programme du CEGEP.

Le phénomène de la polyculture

La première observation a trait au phénomène de la polyculture. Les modèles intellectuels, les schèmes de comportement, les valeurs propres à une culture donnée sont toujours inventés et vécus dans des situations concrètes et particulières; ils peuvent toutefois être transmis en dehors de la situation qui leur a donné naissance. Mais vécus dans une situation différente, ils se mettent à changer. Il est possible de se comporter comme un homme dans une civilisation industrielle tout autant que dans un milieu agricole: mais on le sera de façon différente parce que l'environnement matériel et humain dans lequel l'homme se meut n'est pas le même dans les deux cas. La culture est donc relative aux milieux dans lesquels elle se développe, aux conditions de travail et de

loisir où les hommes se trouvent, au passé auquel les groupes humains se rattachent et dont ils ne s'affranchissent jamais totalement. C'est ce qui fait qu'en dépit de très nombreux facteurs d'identité, comme le sont, par exemple, les résultats scientifiques, les outillages techniques, il n'existe pas qu'une seule culture, mais plutôt une grande variété de cultures, diverses selon les milieux, les genres d'occupation, la densité des traditions morales et intellectuelles d'un groupe humain, les valeurs qu'il vénère depuis longtemps et qui façonnent son destin.

Dans le cours des âges, il a existé sur un même territoire géographique plusieurs cultures successives résultant des changements souvent imperceptibles au cours d'une seule génération, mais réels et constants: ainsi la culture médiévale succédant à la culture gallo-romane sur une partie du territoire méditerranéen. Il existe plusieurs cultures sur des territoires différents à une époque donnée: dans le monde actuel, la culture occidentale et les cultures africaines. Il existe aussi à une même époque, sur une même aire géographique, et parfois dans une même société, plusieurs cultures, à la fois proches et distinctes par des traits communs et des traits dissemblables: la culture canadienne-française et la culture canadienne-anglaise au Québec.

Mais il y a plus. Le tissu social de nos sociétés complexes et différenciées est composé, au sein du même groupe ethnique, de trames culturelles diverses qui se croisent, s'enchevêtrent en une espèce d'imbrication de cultures qui constituent une partie de la personnalité plus ou moins riche, plus ou moins cohérente, de l'homme social de notre époque trop mobile pour demeurer toujours consistant. Le milieu canadien-français n'a plus l'homogénéité de naguère (en dépit sans doute de bien des diversités qui existaient autrefois). Dans le monde changeant d'aujourd'hui, des valeurs hier respectées s'affaiblissent, se dissolvent, s'évanouissent; tandis que des forces percent, s'affirment, s'implantent. Notre monde en transition est devenu un milieu hétérogène où des classes s'affrontent et où les générations sont en conflit; c'est là, semble-t-il, l'une des causes les plus importantes de l'insatisfaction et des troubles sociaux qui en résultent. Des groupes ont encore la mentalité traditionnelle du monde fermé; d'autres ont acquis la mentalité du monde technique. Et chez la plupart règne une mentalité intermédiaire, constituée de pièces mal assemblées et souvent contradictoires¹¹.

11. Cf. Pierre ANGERS, *Problèmes de culture au Canada français*, Montréal, Beauchemin, 1960.

Conflit entre culture savante et culture de masse

À cette première observation qui concerne l'établissement de la culture savante minée de l'intérieur par les mouvements contradictoires qui la déchirent, il convient d'enchaîner par une deuxième observation touchant cette fois le conflit résultant de la rencontre de la culture savante (et scolaire) et de la culture de masse. Depuis la seconde guerre mondiale, la culture de masse développe une thématique cohérente qui lui appartient en propre et elle propose des valeurs qui entrent souvent en contradiction avec l'ordre des valeurs impliquées et présentées par la culture savante, humaniste ou scientifique. Certaines de ces valeurs sont sans doute positives, comme le sont les aspirations à une vie personnelle plus autonome (qui coïncident en réalité avec des valeurs proposées par la culture savante); mais elle offre aussi des images et des symboles plus ambigus portant sur des tendances comme la violence ou l'érotisme; elle excite sans cesse les appétits de consommation à un point où les sociétés industrielles et très développées au plan économique sont en voie de perdre leur sens humain dans une ronde sans fin de production toujours accrue et de consommation toujours plus élevée. Cet accroissement ininterrompu dans la puissance de nos moyens s'accompagne d'un affaiblissement dans la vision et la poursuite de nos finalités. Les sociétés de consommation, soutenues en cela par la culture de masse, exercent sur le foyer créateur de la personnalité et des groupes humains une subtile action d'érosion et de destruction contre lesquelles la tâche d'une culture clairvoyante et réfléchie consisterait à équiper les personnes, à les rendre perceptives et discernantes, à la fois sensibles aux valeurs fondamentales de la personne humaine et capables d'exercer un discernement et un arbitrage dans la masse des moyens puissants que met à notre portée la société d'abondance.

Désaccord entre modes de vie et schèmes de pensée

La culture savante (et la culture scolaire dont elle dérive) est de par sa nature propre, un système d'interprétation du phénomène humain entendu selon toutes ses dimensions, et un système d'adaptation des individus au milieu humain dans lequel ils vivent. Il appartient à la culture de créer un accord entre le mode de vie et le mode de pensée; c'est là même

sa visée fondamentale. Mais à l'heure actuelle, cet accord est inexistant. L'accélération technologique a provoqué dans les sociétés contemporaines (développées et sous-développées) des changements humains de tous genres — et même des déséquilibres et des désordres — et cela à une grande échelle. Ces transformations exigeraient, pour être comprises et maîtrisées au plan humain, des schèmes de référence devenus familiers (comme les fournissait, par exemple, au peuple, la culture populaire avant l'avènement de la civilisation industrielle: dans cette culture, le paysan trouvait ce qu'il lui fallait pour comprendre son environnement, organiser sa vie, prendre part à la vie commune), un stock de lieux communs partagés par tout le monde. Or, la culture savante, devancée par la rapidité des événements, ne possède pas encore cet outillage mental; elle est encore chargée d'anciennes catégories de pensée attachées au passé traditionnel; et elle est mal outillée en modèles qui exprimeraient les phénomènes tout à fait nouveaux du monde contemporain. Cette discontinuité et cette rupture, entre les modes de vie dans le monde actuel et les catégories de la pensée élaborées dans le monde d'hier, sont la source des difficultés les plus graves, elles empêchent les éducateurs de remplir avec bonheur les tâches de culture générale qui leur sont confiées, — et cela se produit à tous les niveaux de l'enseignement.

III. — La problématique

Finalités de la culture

Les propos qui précèdent permettent de cerner avec plus de rigueur la portée des questions fondamentales soulevées au début de cet article. Dans le monde actuel, diversifié et instable, organisé et anémique (dépourvu de sens), opulent et révolté, quels devraient être les éléments d'une culture générale donnée par l'école, par l'enseignement institutionnalisé? Plus précisément, quelle devrait être la visée fondamentale de la formation de base donnée dans le CEGEP, à des groupes d'étudiants qui, au terme de leurs études secondaires, entrent dans l'âge adulte? Nous sommes maintenant en présence de la question essentielle des finalités de l'éducation sur laquelle tous les maîtres en éducation n'ont cessé de réfléchir et au sujet de laquelle, malheureusement, beaucoup de professeurs engagés bon gré mal gré dans la réforme scolaire, demeurent démunis. Personne n'éprouve un moment d'hésitation sur la proposition suivante devenue un

truisme: tout homme a le droit le plus strict à recevoir la formation qui correspond à ses capacités. Sur ce point l'accord est complet. Mais quel homme voulons-nous former ? Pour élargir et préciser le sens de cette question décisive, il faut aller jusqu'à demander: quelle image nous faisons-nous de l'homme, de ce jeune homme ou de cet adulte vivant aujourd'hui au Québec ? Quelle idée avons-nous de ses besoins et de ses aspirations, de son existence et de son destin ? Et cette idée, cette image, si elles ont été évoquées dans les documents officiels, si du moins elles sont présentes dans nos esprits, sont-elles au principe des programmes en vigueur dans le CEGEP ? Sont-elles devenues l'âme des méthodes nouvelles que nous prétendons inaugurer dans les salles de cours ? Sont-elles devenues la lumière des professeurs chargés par leur fonction même de former les étudiants, de les initier au sens de la vie humaine et de la société ? Les finalités et les objectifs d'une formation de culture se situent dans cette perspective synthétique et pleine de signification. Il ne s'agit pas de savoir ici quelle quantité de connaissances il convient de faire ingurgiter aux étudiants, quelle matière il faut avoir parcourue pour entrer dans une faculté, quels enseignements pratiques il faut avoir vus pour se préparer aux multiples professions. Mais plutôt quel poids de significations portent ces connaissances, quels rapports elles ont avec d'autres domaines du savoir, quelles réponses ces connaissances apportent aux aspirations des étudiants. Ou encore, quelles dispositions, quelle attitude intérieure il importe de développer chez les étudiants par le moyen des disciplines que nous leur proposons d'étudier.

La culture est un besoin

Dans cette perspective englobante, qui est la seule réelle, et qui engage le fond même de l'être de l'étudiant et du professeur, se situe la formation de l'homme. Il devient alors impossible, sans paraître dérisoire, de réduire la culture à l'acquisition de certaines connaissances qualifiées futillement de gratuites sous le prétexte qu'elles ornent l'esprit de techniciens sérieux qui sont intéressés à leurs études.

La véritable culture ne se place pas à ce niveau superficiel de l'attrait que peuvent exercer sur des esprits sensibles certaines activités de l'esprit, ni de l'agrément des arts ou des sciences pratiquées en amateur pour le simple plaisir que quelqu'un peut en éprouver. Les loisirs sont sans doute une chose

excellente et il faut donner à chacun la liberté d'en jouir. Mais cette perspective est radicalement insuffisante dans le problème qui nous occupe. La culture se situe à un tout autre niveau et beaucoup plus profond. Loin d'être un agrément, un superflu ou un luxe, elle est pour tout homme une nécessité, un besoin élémentaire, comme la faim et la soif, comme l'amour et la fraternité. Les grandes époques de l'histoire ont été des époques de culture. Même les paysans et les petits artisans des anciennes civilisations rurales avaient une culture dans laquelle ils trouvaient ce qu'il leur fallait pour comprendre leur milieu et pour donner un sens à leur vie. Les époques sans culture sont des temps de mépris.

Ces faits montrent combien l'homme ne peut pas sans en être avili se passer de culture. Loin d'être un agrément qui n'effleurerait que la surface de la vie, la culture se situe au foyer le plus profond de la personnalité, elle s'enracine dans l'expérience la plus vitale de l'homme (sous peine de n'être que vernis dérisoire et vaine affectation), au centre même du cœur et de la liberté, dans ce foyer secret des attentes, des espoirs et des désirs, des aspirations les plus tenaces et du besoin d'engagement et de don de soi-même.

Il s'agit d'une exigence impérieuse dont l'insatisfaction nourrit la frustration, l'amertume, et une souffrance intime qui tôt ou tard tourne à des éruptions de violence. La culture est pour toute personne un droit naturel dont la violation n'est pas longtemps tolérable: le droit au développement légitime de la personnalité et le droit à la liberté intérieure qui lui est relié.

La culture exige tout autre chose que le développement pur et simple de certaines capacités en vue de se préparer à remplir un type déterminé d'activités. Cet apprentissage est limité; il se borne à mettre en jeu un secteur restreint d'aptitudes; il ne recouvre pas l'essentiel de la personnalité; il ne répond pas à l'ensemble de ses attentes et de ses aspirations. Au contraire, le propre de la culture consiste à relier la personne, par delà toute spécialisation, à la totalité de l'existence naturelle et spirituelle; elle permet de comprendre, de s'approprier, de porter en soi l'univers, d'entrer en relation avec le monde des hommes si diversifié et si mobile soit-il; de s'y mouvoir à l'aise et en liberté, en demeurant soi-même. Davantage: ce qu'est la relation de l'homme au monde et aux autres hommes, la véritable culture permet à l'homme de l'inventer, et du même coup, de rendre le monde humain. Capacité d'invention et de liberté créatrice,

voilà qui me paraît être la source de toutes les cultures vraies. Pour un chrétien, ce principe signifie que l'homme est fait à l'image de Dieu et qu'il est son coopérateur dans la création continue du monde et de l'homme. Qu'un homme ou une collectivité se referment sur eux-mêmes et se satisfassent des réalisations qu'ils ont accomplies, c'en est fait de l'inventivité par laquelle l'homme se crée. Que les hommes, au contraire, prennent conscience de cette inventivité, que les collectivités s'ouvrent les unes sur les autres, alors est rendue possible la création continue d'une humanité responsable qui prend en charge son destin.

Les objectifs d'un enseignement de formation générale

Pour la commodité de l'analyse, je vais tenter de présenter dans un court tableau le schéma des éléments que l'on pourrait qualifier d'essentiels dans les objectifs d'un enseignement destiné à favoriser la croissance de la personne. Le tableau pourrait grouper les éléments sous trois rubriques.

Un enseignement de formation générale tenterait *de développer les ressources intérieures de la personne*, celles qui dans la personne correspondent à son expérience la plus vitale et à ses aspirations les plus profondes, et qui sont au principe de sa croissance: les facultés de perception (l'ouverture des cinq sens au monde vivant qui se meut autour de nous, qui nous pénètre d'emblée par tous les pores de notre peau); le pouvoir intuitif (la saisie immédiate et globale, encore confuse mais d'une richesse débordante, de l'immense moisson recueillie par les sens); la créativité (l'attention toujours en éveil, la capacité, le goût et la joie d'inventer, de découvrir des significations, d'amorcer des solutions); l'intelligence rationnelle en prise sur l'expérience intérieure et extérieure; les dons d'expression et de communication; l'autonomie personnelle et le courage de courir des risques et de prendre les initiatives que cette autonomie exige.

Un enseignement de formation générale tenterait *de ne transmettre que des connaissances significatives*, celles qui sont à la source de connaissances qui en résultent et qui sont en relation avec d'autres connaissances de tous ordres. Cet enseignement tenterait tout au moins de surmonter la fragmentation des savoirs parcellaires dans lesquels s'est emprisonnée la science spécialisée d'aujourd'hui, laissant ainsi

l'impression que le monde est atomisé et absurde, sans ouverture ni signification. Un tel enseignement développerait des dispositions intellectuelles et affectives inclinant à comprendre le sens et l'orientation des événements du monde actuel; il permettrait d'interpréter le changement social et les transformations culturelles, de s'y adapter, de s'y engager, et d'y participer avec lucidité. Une façon (non la seule, cela va de soi) de saisir le sens et la complexité du monde actuel est d'en prendre conscience à l'aide de quelques instruments (notions clés, concepts) bien compris et maîtrisés.

Un enseignement de culture générale devrait s'appliquer à *développer au maximum les dons de communication entre les personnes* du même âge (les étudiants des divers groupes), entre les générations (étudiants et professeurs, étudiants et leurs parents, étudiants et administrateurs), entre les divers milieux sociaux (bourgeoisie et classe ouvrière), entre les groupes de diverses cultures (canadiens de langue anglaise et canadiens de langue française, noirs et blancs, etc.).

Plus précisément le développement des dons de communication veut dire: A - Comprendre le langage, les aspirations, les sentiments et les idées des autres individus et des autres groupes; B. - Affiner les ressources personnelles de la communication; apprendre à écouter et à bien entendre les paroles, les gestes, les émotions des personnes qui nous entourent et des divers groupes qui composent la société; C. - La mise en communication doit respecter l'authenticité de chacun; cette attitude est à la base de toute rencontre avec autrui. Pour respecter l'authenticité de l'autre, il faut d'abord avoir conquis la sienne; ou mieux, les deux se développent en même temps.

À mon sens, le maintien du français et de la philosophie comme disciplines de culture générale dans le programme du collège public ne peut être soutenu et justifié que par la poursuite des objectifs mentionnés dans le paragraphe précédent (et à la condition de ne pas imposer de surcharge aux étudiants, comme c'est le cas dans quelques orientations technologiques). Évidemment, quelques-uns des objectifs mentionnés dans le tableau se poursuivent plutôt hors des salles de cours: une ambiance favorable dans l'établissement scolaire, un éventail d'activités périscolaires, voire des cercles d'amis, la famille contribuent, pour une large part, à développer la culture chez les individus. L'école ne saurait tout

faire. Mais les objectifs ayant un caractère intellectuel appartiennent en propre à l'enseignement.

La spécialisation a débilité la culture savante

Or, c'est ici que surgit à nouveau la question cruciale; ou mieux, la question soulevée dans cet article touchant l'emploi du français et de la philosophie comme matières de formation humaine de base dans le collège public révèle maintenant toute son acuité. Depuis plusieurs années, l'enseignement dispensé dans les collèges privés — lorsqu'il n'est ni superficiel ni vide — tend à s'inscrire dans le sillage des études universitaires; comme celles-ci, il se spécialise de plus en plus. Malheureusement, les programmes du CEGEP (si je les comprends bien) accusent encore davantage cette tendance. Dans les universités, l'enseignement est divisé en départements; chaque département délimite ses tâches à l'intérieur d'une branche du savoir et les professeurs insistent, en général, pour jouir d'une autonomie quasi complète à l'intérieur des frontières qu'ils se sont tracées. Au sein des départements, les enseignements sont répartis en spécialités distinctes les unes des autres; spécialités que se partagent les professeurs eux-mêmes spécialisés et tendant à s'enfermer dans un objet d'étude étroitement limité. Chacune des grandes disciplines (histoire, chimie, physique, etc.) est divisée, puis subdivisée en autant de branches distinctes jusqu'à former des fragments séparés se constituant parfois comme autant de disciplines autonomes. Cette spécialisation dans les études universitaires a sûrement contribué à augmenter la quantité des connaissances; en lettres et en histoire, par exemple, elle a beaucoup fait pour étendre l'érudition. Mais en procédant ainsi, l'université a contribué à fractionner le savoir; et elle a rarement élargi le champ de la vision humaine. Dans ce contexte, le spécialiste du XVI^e siècle, en histoire ou en littérature française, n'est pas toujours un « scholar » de vaste culture, possédant une vue claire de l'histoire ou de la littérature en leur ensemble, une solide connaissance philosophique de l'homme et de la destinée humaine et la maîtrise de l'art littéraire.

En dépit de toutes les critiques récentes portées contre la spécialisation à outrance dans le travail universitaire, et de tous les efforts accomplis pour amorcer tout au moins ce que l'on appelle le travail interdisciplinaire, la fragmentation du savoir ne cesse de s'accroître au rythme même où se réduit le champ

de la vision. Ce processus est parvenu à un point où la culture générale est une chose à laquelle on rend encore un hommage théorique, mais dont on méconnaît la réalité profonde. Cette tendance a eu pour effet de rétrécir toujours davantage le champ de vision du professeur et des étudiants. Elle aboutit à isoler les unes des autres les catégories de professeurs qui risquent de ne rien voir au-delà de leur spécialité. La connaissance des buts et du sens des études que l'on poursuit se réduit à celle de leur utilité pratique et de leur intérêt pour promouvoir la société de consommation et le développement économique. Les facultés imaginatives s'atrophient dans cette parcellisation du savoir. Professeurs et étudiants sont privés — du moins assez souvent — des ressources intellectuelles d'invention et d'imagination qui les rendraient capables de briser les barrières élevées par le cloisonnement des connaissances en « départements ».

Français et philosophie, disciplines spécialisées

Dans l'ensemble des disciplines scolaires et universitaires, le français et la philosophie n'échappent pas à cette tendance. Ces deux disciplines de vieille souche possèdent leur objet propre, leurs méthodes, leur autonomie et leur consistance, et, si l'on peut ainsi s'exprimer, leur « pureté ». Elles se sont, elles aussi, spécialisées, tendant à se refermer sur elle-même, se nourrissant de leur propre substance et des éléments de leur propre tradition. Pour ouvertes qu'elles soient, par la nature même de leur objet, sur des dimensions plus larges que d'autres disciplines récemment constituées ou cantonnées en des domaines étroitement circonscrits, le français et la philosophie ont tout de même leurs frontières, parfois réduites encore par les exigences de leurs méthodes d'autant plus étroites qu'elles sont plus rigoureuses. Elles ont été atteintes à leur manière par la fragmentation du savoir. Elles ne possèdent donc elles-mêmes aucune vertu magique pour transmettre une culture générale et une formation de base. Sauf si elles étaient enseignées dans une perspective ouverte sur l'ensemble des problèmes du monde actuel et attentives aux aspirations des hommes d'aujourd'hui — une opération qui, aux yeux de plusieurs professeurs d'université, conduirait à les diluer.

Il ne fait pas de doute que le français et la philosophie possèdent, chacun dans leur ordre propre, des éléments privilégiés particulièrement aptes à four-

nir une contribution capitale à la formation de base dans un programme consacré, en entier ou en partie, à la culture générale. Mais le peuvent-elles encore au CEGEP ? Dans un programme axé fortement sur des concentrations spécialisées qui absorbent à peu près entièrement les énergies des étudiants ? Suffisent-elles à poursuivre les objectifs de la culture générale (et de la formation humaine de base) telle que nous les avons définis plus haut ? Pourront-elles motiver chacun des groupes d'étudiants inscrits dans les divers profils ? Le programme du français n'est-il pas conçu comme un enseignement spécialisé ? D'autres disciplines, comme l'histoire, la géographie, la physique ou la biologie ne pourraient-elles pas remplir (aussi bien que le français et la philosophie) ces fonctions de culture générale auprès de certains groupes d'étudiants ? En présence de ces questions et à la suite d'une année d'expérience, plusieurs professeurs demeurent perplexes, ou sceptiques. Il est permis tout au moins de s'interroger sur ce point capital dans la conception du CEGEP. Il ne faut pas oublier que la polyvalence ne se justifie, en définitive, que sur ce plan précis des objectifs et des programmes de la formation à donner à chacun des étudiants.

Deux questions capitales

La question est radicale, je le sais, et elle atteint le nerf vital du CEGEP, elle touche au principe même de son existence. Afin de pousser l'interrogation le plus loin possible, il y a lieu de poser la question à deux niveaux.

Le premier niveau est celui de la culture savante et scolaire. Tous les étudiants du CEGEP sont inscrits dans une concentration en sciences physiques, en sciences biologiques, en arts, ou dans l'une quelconque des technologies. Ils sont ainsi appelés à assimiler un aspect ou l'autre de la culture savante. Par rapport à la culture savante, je poserais la question dans les termes suivants : le français et la philosophie sont-ils capables de remplir le rôle de formation générale (soit en tous ses aspects, soit en quelques-uns, et dans ce dernier cas, lesquels) auprès des étudiants déjà engagés dans une spécialisation conduisant à l'université ou dans l'apprentissage d'une activité professionnelle ¹² ?

12. Le Document n° 3 signale qu'il faut « harmoniser l'enseignement professionnel et l'enseignement de formation générale » (p. 35). La question que je pose dans cet article peut être énoncée dans ces termes : par l'enseignement du français et de la philosophie, le professeur pourra-t-il accomplir cette « harmonisation » que préconise le Document n° 3 ?

Le second niveau est celui de la culture de masse, celle qui règne dans le milieu ambiant et dont les thèmes et les moyens d'expression sont très différents de ceux de la culture scolaire. Par rapport à la culture de masse, je poserais la question dans les termes suivants : le français et la philosophie sont-ils capables de remplir le rôle de formation générale auprès de l'ensemble des étudiants dont la vie intérieure est déjà pénétrée et façonnée par les moyens de communication électronique qui animent aujourd'hui le milieu ambiant en son entier ?

Pour une refonte des programmes

À ces deux questions, il n'existe pas, que je sache, de réponse toute faite ni de solution simple. Les programmes du collège public ont été composés à la suite d'une large consultation conduite par le ministère de l'Éducation auprès des professeurs de collèges et des professeurs de facultés. Tous ont attaché une grande importance à la constitution de ces programmes. Malgré tout le soin que l'on a pu y apporter, l'opération a été effectuée dans des délais trop courts pour que l'on ait pu en venir à un renouvellement profond. Du côté préuniversitaire, les programmes contiennent des lacunes qui sont l'héritage de l'ancien système. Du côté de l'enseignement technique, l'on n'a guère fait plus que de juxtaposer des disciplines comme le français et la philosophie aux apprentissages technologiques. Ces programmes conservent donc des déficiences qu'il conviendrait de corriger durant les années à venir. En réalité, il y a beaucoup plus à faire que des réformes de détail pour remédier efficacement à cet état de choses : c'est une refonte complète dans la conception des programmes qu'il convient d'accomplir, une nouvelle *ratio studiorum* qu'il convient d'inventer, ainsi que des études supérieures d'un nouveau genre qui recouvre toutes les spécialités actuelles. Comment parvenir à une compréhension des problèmes nouveaux qui ont émergé au milieu du XX^e siècle et qui passent rapidement de la périphérie au centre des interrogations contemporaines ? Comment saisir en son ampleur et selon toutes ses dimensions la troisième révolution industrielle, électronique et nucléaire ? L'émergence des tiers-pouvoirs, bureaucratiques et technocratiques, reliés à l'emploi de l'ordinateur ? Les relations entre les pays industrialisés et les pays en cours de développement ? L'influence immense exercée par la culture de masse (issue de la presse, du cinéma, de la radio, de la télévision), sur les jeunes étudiants et sur les adultes ?

L'école, le collège, l'université seront rapidement dépassés par le mouvement s'ils n'adaptent pas l'enseignement au climat nouveau qui règne dans la civilisation qui se transforme.

À mon sens, il ne s'agit pas d'apporter aux programmes des améliorations de détail, de simples petites réformes, il s'agit d'une refonte. Cette opération de grande envergure ne saurait être poursuivie avec des chances de succès que par une recherche et une réflexion prolongée qui pourraient se faire dans les collèges et les facultés et au ministère de l'Éducation. Il conviendrait même de confier cette tâche à plusieurs petits groupes.

Mais puisque l'expérience du CEGEP est en cours et que leurs responsables demeurent ouverts à une révision des programmes¹³, il est d'ores et déjà utile de poser à leur sujet quelques questions capitales. C'est ce que j'ai tenté de faire dans ces pages. Je voudrais ajouter aux propos qui précèdent quelques réflexions détachées sur chacun des deux ordres de problèmes que j'ai soulevés.

IV. — Éléments de réflexion

A. — RAPPORTS DU FRANÇAIS ET DE LA PHILOSOPHIE AVEC LA CULTURE SCOLAIRE

Une première observation concerne les objectifs des cours de français et de philosophie dans le programme général du collège public. Le professeur qui enseigne l'une ou l'autre de ces disciplines est appelé à donner un enseignement de culture et non pas un enseignement spécialisé. Or il faut bien convenir que les sujets d'études ne sont pas en eux-mêmes ni généraux ni spécialisés. Rien n'est peut-être plus spécialisé que la grammaire française si l'enseignement se donne pour but d'étudier l'évolution phonétique des pronoms personnels depuis le latin oral jusqu'au

13. *L'Annuaire de l'enseignement collégial 1967-1968*, 1^{er} cahier, indique la pensée du ministère de l'Éducation lorsqu'il déclare (p. 11): « Le régime pédagogique de l'enseignement collégial doit être considéré comme expérimental et provisoire. » Cette note réaliste traduit les dispositions du Ministère au sujet de la révision des programmes du CEGEP. Je suis d'accord pour une révision des programmes et du régime pédagogique. Je crois cependant que l'examen critique doit pousser, au-delà des programmes et du régime des études, jusqu'aux fondements mêmes du travail intellectuel et à la conception qui inspire la formation de base.

français moderne; ou que la littérature française, si l'enseignement prend pour objet l'établissement exact du texte des *Essais* de Montaigne. Par contre, le circuit électronique peut faire l'objet d'un enseignement général, comprenant de la physique, des mathématiques, de la technologie, de la logique, de la théorie des perceptions et de l'informatique. Et pourtant, dans le programme des études, les deux premières matières sont classées dans les matières de formation générale et la troisième dans l'enseignement spécialisé.

Toute matière ouvre sur la culture

Le Document n° 3 du ministère de l'Éducation reconnaît que « la formation générale de l'étudiant » doit être poursuivie « au moyen de certaines disciplines de synthèse comme les lettres et la philosophie¹⁴ ». Je dirais que le français (langue et littérature) et la philosophie peuvent être, dans une mesure qui leur est possible, des disciplines de synthèse pourvu qu'elles soient enseignées dans cet esprit et suivant cette orientation; mais elles ne le sont pas d'emblée. Ajoutons que d'autres matières peuvent être des disciplines de synthèse, pourvu que le professeur soit un homme de savoir et de pensée et un esprit capable de faire la synthèse des connaissances. En réalité, ce n'est pas la matière qui est spécialisée ou générale, c'est la manière dont elle est comprise et enseignée. Dans le sujet que nous discutons, le professeur remplit un rôle plus important que la matière. Un professeur compétent en histoire ou en chimie, doué d'imagination et d'un pouvoir d'analyse et de synthèse, capable d'exprimer sa pensée avec clarté et puissance et d'éveiller l'intérêt de ses étudiants communiquera le goût de la culture générale de façon bien supérieure à ce que pourrait produire un professeur très érudit mais borné dans ses horizons, donnant un cours sur les écrivains du XIX^e siècle français.

Les oeuvres du passé

En vue de donner un enseignement de formation générale à des étudiants plongés en pleine civilisation technologique, est-il opportun de recourir à des œuvres créées en milieu traditionnel? Le professeur enseignant la littérature, la philosophie, l'éthique doit tout au moins surmonter la tentation de demeurer enfermé

14. *Op. cit.*, p. 29.

dans l'image du monde propre à la société traditionnelle et préscientifique que l'on rencontre habituellement chez les écrivains du passé. Il doit aussi être en éveil sur les appréciations, les jugements, les sentiments qui reflètent un état de civilisation aujourd'hui disparu. L'enseignement de la littérature et de la philosophie (s'il veut être un enseignement de culture et non un enseignement d'érudition) ne peut plus avoir le même contenu que celui qu'il avait hier.

La langue maternelle, instrument de culture

L'enseignement de la langue maternelle est une discipline fondamentale au niveau collégial; il peut remplir un rôle singulier dans un cours de formation générale, mais seulement à certaines conditions.

La formation du français — langue parlée et langue écrite — est une responsabilité du corps professoral tout entier dans un établissement. Ce ne peut être qu'un travail d'équipe. S'il n'en était pas ainsi dans un établissement, l'objectif sera raté à coup sûr comme il le fut dans des situations que nous connaissons tous. La formation à une langue correcte et précise que cherche à donner le professeur de français est contrecarrée par le charabia d'un collègue qui baragouine son cours de chimie.

La maîtrise progressive de la langue est un puissant moyen de formation personnelle, et de structuration de la personnalité. La langue maternelle façonne l'esprit, met de l'ordre dans l'intelligence, elle initie à toute la sagesse d'une culture. En outre, elle permet de communiquer, de s'exprimer avec toutes les nuances de la pensée et du sentiment. Mais pour atteindre à cette fin, le professeur de langue doit toujours tendre à maintenir les rapports qui existent entre langue et pensée, entre les ressources de la langue et les démarches de la pensée, entre les moyens d'expression et l'ondoyante diversité des sentiments. Il s'agit de développer la cohérence intime et spontanée entre la pensée et l'émotion d'une part, et l'expression verbale, orale ou écrite, d'autre part. Cette capacité n'est pas acquise une fois pour toutes. C'est un talent dont le développement va de pair avec l'acquisition des connaissances et avec la maturation de la personnalité. L'acquisition de connaissances nouvelles dans un secteur déterminé, un cheminement intérieur, une modification dans les attitudes posent à la personne un

problème d'expression et comme la nécessité de renouveler son langage ¹⁵.

Pour que la philosophie soit une discipline de culture

La philosophie me paraît être, elle aussi, une discipline utile dans un programme de formation générale, pourvu qu'elle soit une réflexion sur l'homme engagé dans le contexte (social et culturel) où il se trouve aujourd'hui placé. La connaissance du milieu où l'homme opère, dont il reçoit les incitations et où il développe ses initiatives, est d'autant plus nécessaire que les hommes sont toujours liés à une situation particulière qui les marque et qui oriente leur pensée. Or les circonstances sont telles aujourd'hui qu'elles nous obligent à nous arracher aux idées routinières et à réinterpréter toutes les valeurs reçues du passé traditionnel. N'ont de portée que les philosophies qui rendent compte de la responsabilité de l'homme, qui donnent un sens à l'existence matérielle, à l'initiative transformante de l'homme, à sa puissance, au monde technique, et d'une façon générale, à l'histoire.

C'est dire la nécessité d'une réflexion de ce genre pour les étudiants du niveau collégial; mais aussi l'immense difficulté de la tâche pour l'éducateur. Il y a les difficultés qui tiennent à l'indifférence de plusieurs étudiants du « classique » pour la réflexion philosophique, ou à la résistance instinctive des étudiants du « technique » pour ce type d'étude; il y a les difficultés qui proviennent de l'inexpérience ou du manque de préparation des maîtres. Et les difficultés qui appartiennent à la nature même des sujets à traiter.

Les sociétés industrielles, comme l'est devenue la nôtre, sont menacées de perdre leur sens dans l'exercice de la pure technicité. À mesure que se développent nos moyens technologiques et la société de consommation, nous ressentons toujours plus vivement « la contradiction entre la rationalité croissante de nos moyens et la rationalité évanouissante de nos buts » (Paul Ricœur). La puissance que nous avons acquise

15. L'enseignement de la stylistique qui prend pour objectif celui de « former » la langue et la pensée des étudiants ne doit pas en demeurer à un exposé abstrait sur les ressources de la langue. Ce doit être un travail d'atelier au cours duquel l'étudiant s'exerce à développer ses ressources d'expression. Cf. Pierre ANGERS, *L'Enseignement du français au niveau secondaire et à l'université*, Montréal, 1963, p. 30ss.

sur la nature et sur l'homme nous pose des problèmes inédits et nous oblige à reprendre en des termes nouveaux tous les problèmes permanents de la philosophie classique. Pour le professeur, il s'agit moins de reproduire que d'inventer. Les tâches du professeur de philosophie sont sans doute plus nécessaires que naguère, mais aussi beaucoup plus difficiles et plus redoutables.

* * *

« La sagesse antique était celle d'un homme accablé, à qui un seul pouvoir restait en propre, celui de refuser. L'univers pouvait écraser le sage, il ne pouvait le contraindre à déclarer juste ce qui était seulement fatal. Le christianisme a libéré l'homme du désespoir en le délivrant de l'orgueil qui n'en est que le masque. Mais la sagesse de l'homme moderne exige que soient résolus des problèmes pressants et concrets que ni le désespoir ni l'espérance ne suffisent à trancher. Pour le croyant comme pour l'athée, il est difficile de bien faire et de faire le Bien. C'est qu'à une morale faite pour des hommes sans grand pouvoir doit se substituer une morale qui convient à des êtres dont les actes sont lourds de conséquences. Le pauvre n'a que deux alternatives : la résignation ou la révolte et sa liberté n'est qu'un choix. La tâche de celui qui a de grandes ressources est autrement difficile : il doit inventer l'usage même de ses moyens d'action. Il ne s'agit plus de décider entre deux possibles, mais d'en faire apparaître beaucoup d'autres. Le problème n'est plus d'adopter une attitude, mais d'instaurer une œuvre d'homme, limitée, imparfaite, mais aussi pleine de sens que nous sommes capables de lui en donner. Nos moyens considérablement accrus font qu'il est probablement plus difficile d'être sage aujourd'hui qu'autrefois. Il y faut peut-être un peu moins d'héroïsme, mais plus de lucidité et plus de travail. À la générosité devra se joindre l'imagination ¹⁶. »

Un enseignement de synthèse

Il serait utile de poursuivre ces observations en de multiples directions. Elles tendraient à établir les objectifs et les conditions d'un enseignement du français et de la philosophie comme disciplines de culture générale (ce qui est très différent des objectifs d'un enseignement spécialisé). Français et philosophie de-

viendraient des enseignements de synthèse (enseignées dans cet esprit, d'autres disciplines peuvent tout aussi bien le devenir). Mais je dois avouer qu'à lire les programmes de français et de philosophie du collège public, je n'en retiens pas l'impression que l'on fait de ces deux disciplines un enseignement de formation générale. Les programmes proposés en littérature française donneront tout au plus aux étudiants — du moins à ceux que cet enseignement ne rebuttera pas — quelques notions éparses sur Rabelais, Corneille et Apollinaire; tout juste assez pour en parler sans connaissance de cause. Il me semble que nous demeurons très éloignés des objectifs de la culture générale mentionnés plus haut. Que devient alors « l'harmonisation entre l'enseignement professionnel et l'enseignement de formation générale » ?

B. — RAPPORTS DU FRANÇAIS ET DE LA PHILOSOPHIE AVEC LA CULTURE DE MASSE

Les moyens de communication de masse sont un fait. Réprouvés ou acclamés, ils s'imposent à nous massivement, comme un fait universel et comme un fait culturel. Non seulement ils transforment le visage de la planète, mais ils pénètrent dans l'intimité de l'homme, bouleversent ses schèmes de pensée, structurent ses émotions et ses instincts, modifient l'exercice de ses facultés perceptuelles. L'ambiance technologique est si envahissante, si pénétrante dans notre vie intérieure qu'elle la façonne en profondeur à notre insu. McLuhan observe avec raison : « Les effets de la technologie n'apparaissent pas au niveau des idées et des options, ils agissent sur le jeu des rapports sensoriels et ils transforment les modèles de perception, et cela de manière ininterrompue et sans moyen de résistance de la part de l'individu ¹⁷. »

Cette remarque que je crois juste contient des indications précieuses sur la conception de la formation générale et sur la manière d'enseigner les disciplines choisies pour la donner. S'il est vrai que l'ambiance technologique nous enveloppe et nous transforme à notre insu, qu'elle est à ce point pénétrante qu'aucun aspect de notre personnalité n'en soit touché, toute étude portant sur le sens de la formation générale serait vaine sans la connaissance

16. Gaston BERGER, *L'Homme moderne et son éducation*, Paris, P.U.F., 1962, p. 153.

17. Marshall McLuhan, *Understanding Media: the Extensions of Man*, New York, The New American Library, 1964.

préalable de la façon dont la technologie nous façonne aux niveaux de la conscience et de l'inconscient.

Conflits dans la salle de cours

Il y aurait une étude approfondie et systématique à instituer sur cet immense sujet, plus complexe en réalité que les questions posées par les liens entre la culture littéraire et philosophique d'une part, et les sciences et les techniques d'autre part. Il s'agit en réalité des rapports et des conflits entre la culture savante transmise par l'imprimé et sur lequel l'École a fondé sa pédagogie, et la culture de masse désormais soutenue par les moyens électroniques. Je me borne à quelques indications fragmentaires, inspirées d'une page de McLuhan ¹⁸.

L'esprit et les méthodes de la pédagogie appliquée dans les écoles d'aujourd'hui ne permettent pas aux jeunes (ni aux adultes) d'entrer dans l'héritage culturel de l'humanité par la voie de l'expression technologique. Ce langage, le seul qui soit familier aux jeunes en symbiose avec leur époque, leur est interdit dans les salles de cours.

Les jeunes d'aujourd'hui vivent en profondeur, au niveau de l'image et du mythe. La pensée pure et abstraite les rebute. Ils aiment l'expérience, le vécu, le monde sensuel et savoureux de l'image; et ils sont aptes à réfléchir à partir du monde des images qu'ils portent en eux.

18. Marshall McLuhan, *The Medium Is the Message*, p. 100.

Or, ils reçoivent leur formation dans un climat cérébral, et selon des moyens d'information abstraite et classifiée d'avance, dans un ensemble de programmes scolastiques conçus comme des « blueprints », où des comprimés de savoir sont réunis dans des chapitres de manuels, dans des programmes où des matières sont juxtaposées les unes aux autres sans rapports organiques entre elles.

Le climat abstrait de nos salles de cours et la sécheresse de nos méthodes d'enseignement méconnaissent et paralysent l'expérience perceptuelle et intuitive des jeunes en accord spontané avec l'ambiance technologique. Son attrait les captive et ils s'y sentent rattachés par toutes les fibres de leur être. Ce pourrait être leur bonheur de pénétrer dans l'héritage du passé si ce dernier leur était transmis par les moyens modernes de communication.

Une pédagogie de la découverte

McLuhan poursuit : c'est une question de la plus grande urgence que les responsables de l'éducation prennent conscience que la guerre est désormais déclarée entre le monde concret créé par les moyens de communication de masse (le monde de l'image et de la parole) et le monde scolaire abstrait encore dominé par l'imprimé. La salle de cours est devenue le théâtre d'une lutte pour la vie, à l'heure où elle subit l'attaque du monde extérieur et de sa fascination créée par l'emprise des nouveaux média d'information. L'univers traditionnel de l'enseignement doit consentir à passer de la pédagogie du manuel et du crayon à la pédagogie de l'exploration et de la découverte •