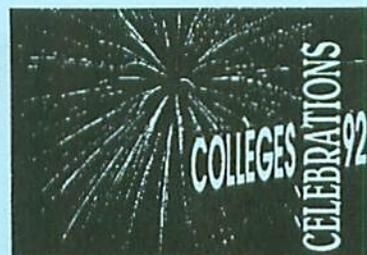


Actes du Congrès
COLLÈGES CÉLÉBRATIONS 92
Conference Proceedings



MONTRÉAL MAY 24 25 26 27 MAI 1992

Adaptation de la philosophie pour enfants au collégial

par

Gilbert TALBOT
Cégep de Jonquière
(Québec)

et Marie BOLDUC
Cégep de l'Outaouais
(Québec)

Atelier 3C36

*Collèges
créateurs d'avenir*

*Colleges
creators of the future*



Association des collèges
communautaires du Canada



Association québécoise de
pédagogie collégiale

ADAPTATION DE LA PHILOSOPHIE POUR ENFANTS
AU COLLÉGIAL
(Atelier 3C36)

*Recherche subventionnée par le
Programme d'aide à la recherche sur
l'enseignement et l'apprentissage
PAREA 1989-92*

Dans cette recherche, nous avons adapté l'approche de philosophie pour enfants de Matthew Lipman au contexte collégial québécois et nous avons mesuré son efficacité au niveau du raisonnement, de la créativité et de l'estime de soi. Pour les cours 340-101, *Philosophie, pensée et discours*, et 340-201, *L'être humain et son milieu*, nous avons écrit et utilisé *La découverte de Phil et Sophie*, une adaptation du roman *Harry Stottlemeier's Discovery*, du curriculum américain de philosophie pour enfants. Pour le cours 340-301, *Les conceptions de l'être humain*, nous avons écrit et utilisé un tout nouveau roman, *Émilie*, qui traite de différentes conceptions de l'être humain apparues au cours de l'histoire. *Émilie* se situe dans un contexte de créativité, inspiré en cela par les romans américains *Pixie* et *Suki*¹.

1. Le développement des habiletés intellectuelles

L'enjeu majeure de cette recherche était de vérifier si l'enseignement de la philosophie pouvait efficacement servir au développement d'habiletés intellectuelles propices à la formation fondamentale. En psychologie cognitive, on distingue parmi les habiletés intellectuelles, des habiletés de base comme, relier, distinguer, opposer, etc. et des habiletés supérieures, comme définir, résumer, analyser, synthétiser, etc. Certaines de ces habiletés supérieures sont inscrites au programme-cadre de philosophie collégiale. Or, selon Lipman: "*Le développement des habiletés supérieures de la pensée, ne relève pas uniquement de la pensée critique, mais plutôt de la fusion de la pensée critique et de la pensée créative*"². La pensée critique est celle qui est *dirigée par des critères*, qui est *sensible au contexte* et qui *se corrige elle-même*. La pensée créative par ailleurs, possède les mêmes caractéristiques, mais en accentue des aspects différents. Ainsi, elle sera dite *sensible* aux critères plutôt que *dirigée* par des critères, comme dans la pensée critique. Elle utilisera plus particulièrement des *critères binaires*, c'est-à-dire ceux qui apparaissent en paires opposées (nature-culture, vie-mort, permanence-changement, un-multiple etc). La tension dialectique existant dans ces paires se transforment en tension créatrice, qui unifie les différentes parties d'une oeuvre. D'autre part, la pensée créative est *dirigée* par le contexte, alors qu'au niveau de la pensée critique, ce sont les critères qui ont cette fonction directrice. Enfin Lipman parlera d'auto-transcendance, plutôt que d'auto-correction, en ce qui concerne la pensée créative. Il entend

¹LIPMAN, M. *Pixie*, I.A.P.C. Montclair State College, New Jersey, 1981, 98p
Suki, I.A.P.C. Montclair State College, New Jersey, 1978, 148p

²LIPMAN, Matthew: *Thinking In Education*, Cambridge University Press, N.Y.© 1991, p. 20.
Traduction de la citation par Gilbert Talbot.

par auto-transcendance le dépassement de soi dans l'oeuvre produite. Pour Lipman, la pensée critique et la pensée créative sont deux formes de pensée complémentaires qui entrent dans la formation du jugement. Il affirme en effet "*qu'il ne peut y avoir de pensée critique, sans un minimum de jugement créatif, ni de pensée créative sans un minimum de jugement critique*"¹.

Le but ultime de la philosophie pour enfants est de développer un bon jugement, en amenant les enfants à penser par et pour eux-mêmes. Matthew Lipman soutient que c'est par la transformation de la classe en *communauté de recherche*, qu'on peut créer le contexte social et pédagogique propice au développement de ce bon jugement. Il entend par communauté de recherche, le dialogue, les attitudes et l'atmosphère de recherche qui s'instaurent progressivement entre les élèves d'une même classe, lorsqu'ils peuvent réfléchir et discuter librement ensemble à propos d'une question soulevée suite à la lecture d'une partie d'un de ses romans.

* * *

2. À quoi sert la philosophie?

Au cours de la première partie de notre atelier, nous avons lu et discuté ensemble un extrait de *La découverte de Phil et Sophie*, intitulé *À quoi sert la philosophie?*(voir annexes). Suite à cette lecture, la question qui a retenu l'attention des participantes et participants fut: *Pourquoi les cours de philosophie au cégep sont-ils si "plattes"?* Cette question a permis à plusieurs personnes d'exposer librement leur vue sur la valeur des cours de philosophie, la philosophie elle-même et son histoire. Un participant, par exemple, demanda s'il était possible d'introduire des textes d'auteurs philosophiques à l'intérieur de cette approche. Un autre répondit par l'affirmative, indiquant qu'il avait lui-même introduit un texte de Hume, suite à la discussion de ce chapitre. D'autre part, un professeur enseignant au groupe témoin et un autre enseignant au groupe expérimental présentèrent leur évaluation personnelle de leur expérience. Ces deux professeurs sont prêts maintenant à continuer d'enseigner la philosophie suivant cette approche. Suite à cet atelier, d'autres professeurs se sont joints à eux pour participer à une session de formation sur l'approche Lipman, sous l'égide du programme PERFORMA, de l'université de Sherbrooke.

3. Notre démarche expérimentale

Dans la seconde partie de notre atelier, nous avons présenté la démarche expérimentale que nous avons suivie pour cette recherche. Au départ, nous savions que plusieurs études américaines avaient confirmé que les enfants ayant suivi des cours de philosophie selon cette approche avaient amélioré significativement leur capacité de raisonnement, de créativité et d'estime de soi². Nous avons voulu vérifier expérimentalement si cette approche pouvait être aussi efficace dans l'enseignement de la philosophie au cégep. Pour ce faire, nous avons suivi une démarche expérimentale de type développemental. Nous avons adapté et utilisé cette approche auprès de classes de philosophie, qui constituèrent un groupe expérimental provenant de différentes institutions collégiales. Nous avons jumelé ce groupe expérimental avec un groupe témoin ayant des caractéristiques sociologiques

¹ Ibid. p. 21

² Pour un aperçu du travail de l'I.A.P.C. voir: CARON, Anita: *La philosophie au primaire et au secondaire*, In, *Philosopher*, no 6, 1988, pp. 55-62

similaires et suivant les mêmes cours de philosophie, aux mêmes sessions. Toutes les classes provenaient de l'enseignement régulier et aucune modification notable des conditions habituelles d'enseignement au cégep n'a été nécessaire pour effectuer ces expérimentations successives. Cependant, nous avons cherché à éviter les clientèles captives là où les conditions d'enseignement le permettaient, en demandant à chaque étudiante et étudiant de signer un contrat moral par lequel elle ou il acceptait de participer à l'expérimentation. Celles et ceux qui refusaient de s'y engager après qu'on leur eut expliqué la démarche, pouvaient se retirer de l'expérimentation et suivre un autre cours de philosophie. Au début et à la fin de chaque session, nous avons fait passer les mêmes tests au groupe expérimental et au groupe témoin pour mesurer, évaluer et comparer le développement des étudiantes et étudiants sous les aspects retenus comme critères soit: le raisonnement, la créativité et l'estime de soi. En cours de session, ainsi qu'à la fin de chacune d'elles, les participantes et participants au groupe expérimental ont évalué l'approche et le matériel utilisés. Des modifications ont été apportées en fonction de ces évaluations provenant des professeurs et des étudiants.

Pour vérifier le développement du raisonnement, nous avons traduit et adapté le test du *New Jersey*, qui avait été créé par Virginia Shipman de l'*Educational Testing Service* et utilisé dans les recherches américaines¹. Pour l'estime de soi, nous avons utilisé l'*inventaire de l'estime sociale de soi* (Lawson, Marshall et Mcgrath)², qui avait déjà été adapté pour des adultes québécois, par des professeurs de l'université Laval³. Pour le développement de la créativité, nous avons utilisé le test de Wallach et Kogan, que nous avons préalablement adapté au niveau collégial québécois.

Tableau 1

Les étapes de la recherche

1988-89:	Traduction et validation du test du New Jersey Première version de La découverte de Phil et Sophie
1989-90:	Évaluation des capacités de raisonnement dans des cours 340-101 et 340-201
1990-91:	Deuxième version de La découverte de Phil et Sophie Évaluation de l'estime de soi et des capacités de raisonnement dans des cours 340-101 et 340-201
1991-92:	Adaptation du test de Wallach et Kogan pour la population des cégeps Première version de Émilie Évaluation de la créativité et de l'estime de soi dans des cours de philosophie 340-301 Évaluation des capacités de raisonnement et d'estime de soi dans des cours 340-101 et 340-201

4. Analyse de résultats obtenus en 1989-90 et 1990-91

Nous avons débuté nos expérimentations à la session A-89 avec quatre classes de philosophie de première année collégiale. Deux classes formèrent le groupe expérimental et furent comparées aux deux autres, qui devinrent le groupe témoin. Les quatre classes provenaient de la même institution. Deux professeurs provenant du même département, assumèrent l'enseignement: l'un pour le groupe expérimental et l'autre pour le groupe témoin.

¹La liste des habiletés mesurées par ce test sont indiquées en annexe.

²Voir *Educational and Psychological Measurement*, no 39, 1979 pp. 803-9

³GAUTHIER, J. SAMSON, P. TURBIDE, D. *Revue canadienne des sciences du comportement*, no 13, 1981, pp. 218-25

Afin de pouvoir faire ressortir l'effet de l'enseignement axé sur l'acquisition de certaines habiletés intellectuelles, il importait de s'assurer au point de départ que le groupe témoin et le groupe expérimental aient à peu près les mêmes forces et les mêmes faiblesses. Si nous comparons les résultats obtenus (tableau 2) par chacun des groupes, nous constatons qu'il n'existe pas de différence significative ($t=0,762$, $p>.05$) entre les moyennes des deux groupes.

GROUPES TYPES	MOYENNES	ÉCARTS-
Témoin	37,95	3,5
Expérimental	38,50	3,8

Si nous comparons (tableau 3) maintenant les résultats des groupe témoin et expérimental après le traitement, ainsi que les différences entre les pré-tests et les post-tests, entre les deux conditions expérimentales, nous observons d'abord une augmentation des résultats moyens du groupe expérimental suite au traitement ($X = 40,72$). Cette différence s'avère significative ($t=(-4,072)$, $p = .0002$). Il apparaît donc que le traitement a été efficace au niveau du groupe expérimental (pré et post-test) et qu'il s'avère un atout important pour maintenir l'intérêt au niveau d'acquisition d'habiletés intellectuelles.

GROUPES EXPÉRIMENTATION	PRÉ-EXPÉRIMENTATION	POST-
Témoin	37,9	
	36,0	
Expérimental	38,5	
	40,7	

D'autre part, on observe une diminution significative des résultats moyens du groupe témoin ($t = 2,49$ $p = ,01$). Même en tenant compte de cette diminution significative qui peut être attribuable entre autre au moment où le post-test a été effectué dans le groupe témoin comparativement à celui où il a été effectué dans le groupe expérimental (fin de la dernière période de cours avant le congé des Fêtes) et ceci dû à des contraintes pédagogiques, il est manifeste que le traitement améliore globalement la performance des sujets du groupe expérimental ($F = 11,69$, d.l. = ,82 $p < 0,01$).

Les résultats obtenus à la fin de la session H-90, avec les mêmes groupes, ont maintenu le même écart significatif entre les groupes expérimental et témoin. Cependant, le nombre restreint d'étudiants évalués et l'enseignement limité à une seule institution, nous incitèrent à reprendre la même expérimentation l'année suivante avec un plus grand nombre

d'étudiantes et d'étudiants provenant d'institutions diverses et recevant l'enseignement de plusieurs professeurs différents. Les résultats obtenus confirmèrent à plus grande échelle, les résultats de la première année. Le tableau 4 indique le total des étudiants impliqués soit dans le groupe témoin, soit dans le groupe expérimental, à la session A-90. On peut constater qu'il y a eu trente et un abandon dans le groupe témoin, alors qu'il n'y en a eu que six dans le groupe expérimental.

	Septembre 90	Décembre 90
Groupe témoin	122	91
Groupe expérimental	104	98

Le tableau 5 compare les résultats obtenus aux tests portant sur le raisonnement. Au pré-test, la moyenne des résultats du groupe témoin est de 37,16 tandis que celle du groupe expérimental est de 36,16. Une analyse de variance confirme que cette légère différence n'est pas significative: $F(1, 222)=3,11, p > 0,05$. Au post-test, La moyenne du groupe expérimental a augmenté de presque trois points, alors que celle du groupe témoin n'a augmenté que de 1,7 point. Cette différence d'augmentation est-elle significative? Si nous nous en référons au test t (95), $p < 0,001$, elle l'est.

	pré-test	post-test
Groupe témoin	37,16	38,9
Groupe expérimental	36,16	39,04

Lors de cette seconde étape, nous avons ajouté un test portant sur l'estime sociale de soi, qui n'était pas présent lors de la première étape. Le tableau 6 indique l'augmentation de l'estime de soi dans les deux groupes.

Groupe expérimental	60,6
Groupe témoin	55,1

Suite à l'analyse de ces résultats faite à l'aide du test statistique Wilcoxon, nous avons constaté une augmentation significative du niveau d'estime sociale de soi chez le groupe expérimental ($Z = -2,70; p < 0,01$), alors que chez le groupe témoin cette amélioration n'est pas significative ($Z = -1,75; P > 0,05$).

5. Où en sommes-nous maintenant?

Nous avons repris cette année encore les tests portant sur le raisonnement et l'estime de soi, auprès de quelques groupes de la région montréalaise. De plus, nous avons entrepris l'évaluation du développement de la créativité dans d'autres groupes suivant le cours 340-301, à Jonquière, Chicoutimi et Québec. Dans ce but, nous avons préalablement écrit un nouveau roman - *Émille* - et adapté le test de Wallach et Kogan. Ce test demande aux étudiantes et étudiants d'indiquer par écrit le plus grand nombre de représentations qu'elles et ils peuvent imaginer en visualisant dans tous les sens possibles, une série de huit représentations abstraites constituées de points, de lignes et de figures géométriques. Les étudiantes et étudiants ont été encouragés à trouver plus d'une représentation pour chaque figure, à utiliser des catégories variées, (ex. objets, animaux, partie du corps humain etc), d'écrire tout ce qui leur passait par la tête sans censure ni limite de temps. Les critères retenus pour l'analyse des réponses sont:

1. *La fluidité: la quantité des réponses fournies pour chacune des représentations graphiques*
2. *La flexibilité: Le nombre de catégories différentes utilisées par le sujet dans ses réponses*
3. *L'Originalité: La rareté d'une réponse donnée*

Nous en sommes maintenant rendus à analyser toutes les réponses fournies suivant ces trois critères. Les résultats globaux et définitifs devraient être publiés prochainement dans le rapport final que nous présenterons à PAREA. Cependant, nous avons déjà en main assez de résultats positifs pour affirmer que notre adaptation de l'approche Lipman peut améliorer sensiblement le raisonnement et l'estime sociale de soi des étudiantes et étudiants de première année au cégep, qui suivent des cours obligatoires de philosophie.

Gilbert Talbot
professeur de philosophie
cégep de Jonquière

AUTRES PUBLICATIONS DE MARIE BOLDUC ET GILBERT TALBOT SUR LE MÊME SUJET

TALBOT, G. Rapport de travail, Mendham, été 88, In *Bulletin of the International Council for Philosophical Inquiry with Children*, Center for Analytic Teaching, Fort Worth, Texas, nov. 1988

TALBOT, G. Éducation internationale: entrevue avec madame Ann Margaret Sharp, directrice adjointe de l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, New Jersey, coll. Pierre Demers, in *Factuel*, Revue de la Fédération Autonome du collégial, vol 2, no 3, mai 1990, pp 8-9

TALBOT, G. **La découverte de Phil et Sophie**, in: *Philosopher*, Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec, Montréal, no 10, 1990-91, pp. 139 à 156

TALBOT, G. **Formation fondamentale et philosophie de Matthew Lipman: nouvel apport dans le curriculum**, in: *Pédagogie collégiale*, vol 4, no 2, déc. 1990, pp. 26-27

TALBOT, G. **La philosophie pour enfants et l'enseignement collégial**, in *Factuel*, Revue de la Fédération Autonome du collégial, vol 2, no 2, mars 1990, p. 8

TALBOT, G. **La philosophie pour enfants et l'enseignement collégial (2e partie)** In *Factuel*, vol. 3, no 3, p. 10

BOLDUC, M. et TALBOT, G. **La découverte de Phil et Sophie**, In *Parallèles Convergences*, revue de pédagogie du Cégep de l'Outaouais, Mai, 1992, pp 11-17

* * * * *

ANNEXES

CHAPITRE SEPT

A QUOI SERT LA PHILOSOPHIE?

@ GILBERT TALBOT 1992¹

- NARRATEUR Pendant que des chiens renifleurs tentaient de repérer l'endroit où il y aurait eu des explosifs et que des artificiers arrivaient à toute vitesse avec un camion plombé, des policiers formaient un cordon de sécurité autour du cégep. Ayant réussi à traverser tous les barrages, Phil se retrouva devant Chez *Monsieur Fast Food.*, où Éric et Éricka s'étaient réfugiés. N'ayant rien de mieux à faire, il décida de se joindre à eux. Aussitôt qu'il fut entré, Éric se mit à se plaindre, en se massant l'épaule:
- ÉRIC J'te dis qu'les policiers n'y vont pas de main morte pour nous faire circuler: ils m'ont quasiment démanché l'épaule en me poussant avec leur bâton.
- ÉRICKA Ils ne font que leur travail. C'était pas le temps de faire des manières, je suppose.
- NARRATEUR Éric se tut. Sa soeur jumelle n'était jamais d'accord avec lui, mais il savait rarement pourquoi. Phil commanda un café, puis offrit des "*Jelly beans*" à la ronde. Ils mâchèrent les bonbons en silence. Puis Éric reprit sa diatribe:
- ÉRIC De toute façon, on a pas perdu grand chose, ce cours de philo là était platte à mort. A quoi ça peut bien nous servir dans vie ça la *philosophie* ?
- NARRATEUR Éricka répondit machinalement:
- ÉRICKA Certains cours sont intéressants et d'autres le sont moins, c'est toujours de même, tu sais bien.
- NARRATEUR Éric renchérit:
- ÉRIC Aucun cours n'est intéressant. Ils sont tous ennuyants.
- ÉRICKA Ce n'est pas parce que tu trouves certains cours ennuyants, qu'ils le sont tous.
- NARRATEUR Phil les regarda étonné, comme s'ils venaient de le réveiller:
- PHIL C'a pas d'allure c'que vous dites là. Supposons que vous ne sachiez pas quelle sorte de bonbons j'ai dans ce sac. J'en sors trois et tous les trois sont jaunes. Allez-vous en déduire qu'il y a d'autres bonbons dans le sac qui ne sont pas jaunes?

¹Cet extrait a déjà été publié dans: *Philosopher*, Montréal, no 10, 1990-91, pp. 145-153

- ÉRIC Tu veux dire que je connaîtrais la couleur des autres bonbons sans les avoir vus? Non! Je ne pense pas.
- PHIL Exact. Si tout ce que tu sais c'est que *certains bonbons provenant de ce sac sont jaunes*, tu ne pourras sûrement pas en conclure que *tous les bonbons dans ce sac sont jaunes*. Et toi Éricka, tu ne pourras pas dire non plus que *certains bonbons sont jaunes* et *certains bonbons ne sont pas jaunes*, puisque toi non plus, tu ne sauras rien des autres bonbons.
- ÉRICKA Je ne vois pas du tout où tu veux en venir.
- NARRATEUR Éric, quand à lui, sembla soudainement plus attiré par les tuiles du plafond que par la conversation. Phil essaya alors de se faire mieux comprendre en proposant un autre exemple:
- PHIL Si quelques martiens atterrissaient à ce moment-ci dans la cour du cégep et qu'ils mesureraient tous deux mètres, qu'est-ce que vous pourriez en déduire à propos des autres martiens?
- NARRATEUR Éric revint sur terre pour répondre:
- ÉRIC Ça ne voudrait pas dire que tous les autres martiens seraient du même acabit. Tu ne pourrais tout simplement pas te prononcer sur l'allure des autres martiens.
- ÉRICKA Mais les gens tirent toujours des conclusions sans réfléchir. Si on rencontre un Amérindien, un Arabe, ou un Noir, on conclut immédiatement que *tous les Amérindiens, tous les Arabes ou tous les Noirs sont pareils*.
- PHIL C'est ça! Et c'est la même chose pour les cours. Parce que *certains cours sont ennuyants*, on en déduit que *tous les cours sont ennuyants*, alors qu'on ne les pas encore suivis.
- ÉRIC Ça va, j'ai compris! Je ne voulais pas dire que *tous les cours du cégep sont ennuyants*, mais seulement que tous les cours *obligatoires* sont ennuyants.
- ÉRICKA Écoute Éric, c'est le même genre de raisonnement. Ce n'est pas parce qu'un cours est obligatoire qu'il est ennuyant.
- ÉRIC C'est drôle! Depuis le secondaire, tout le monde me dit que les cours de philo pis de français sont ennuyants au cégep. Ça s'peut pas que tou'l'monde se trompe. Il doit y en avoir qui ont raison là-dedans.
- ÉRICKA Les cours d'éducation physique sont aussi obligatoires, mais tu ne dis pas qu'ils sont ennuyants ceux-là.
- ÉRIC L'éduc. c'est pas pareil, on en a besoin pour se tenir en forme.
- NARRATEUR Éric était un adepte du culturisme. Même en dehors de ses cours, il fréquentait régulièrement la salle de conditionnement physique.

- ÉRICKA Mais tu penses pas qu'on a aussi besoin d'entraîner notre esprit, comme on entraîne notre corps? Tu sais ce que les romains disaient: "*une âme saine dans un corps sain*".
- ÉRIC La pensée, elle, on a pas besoin de l'entraîner: on pense toujours, alors elle s'entraîne toute seule.
- ÉRICKA Mais on pourrait dire la même chose de nos muscles: on grouille toujours, alors on a pas besoin de s'entraîner.
- NARRATEUR Éric se tut. Il ne savait plus quoi répliquer à sa jumelle, mais il pensa en lui-même:
- ÉRIC "Une jumelle, c'est supposé penser comme son jumeau, pourquoi ça marche jamais avec ma soeur?"
- NARRATEUR Phil relança la discussion sur une nouvelle piste:
- PHIL En tout cas, Il doit bien y avoir une raison pour laquelle on nous impose ces cours, ça n'est pas venu là tout seul?
- ÉRICKA Ben ce sont les programmes qui sont fait de même; ça vient du gouvernement, je suppose.
- PHIL Oui, mais le gouvernement devrait nous expliquer pourquoi on suit ces cours.
- ÉRIC Moi, je vais te l'dire pourquoi. Parce que ce sont de vieux chnocks qui veulent garder le cégep comme dans l'temps de leur cours classique. Ils font des grands discours sur la démocratie, mais faut surtout pas penser ou faire autrement qu'eux, parce que là ça marche plus.
- NARRATEUR Cette fois-ci Éricka et Phil furent impressionnés par les paroles d'Éric. Personne n'osa plus dire un mot. Phil se leva pour aller aux toilettes. Les deux jumeaux ne se dirent rien en l'attendant. Finalement, Phil revint et Éricka reprit la parole:
- ÉRICKA Éric, je pense sincèrement que les vieux "*chnocks*" comme tu dis, essaient de nous donner la meilleure formation possible.
- ÉRIC Ouais! et tu peux être sûre que le meilleur c'est ce qu'eux pensent et pas nous.
- ÉRICKA Mais pourquoi voudrais-tu que ce soit différent au cégep? Quelqu'un doit forcément prendre des décisions à quelque part et c'est mieux que ce soit des experts qui le fassent. C'est la même chose partout. Tu ne voudrais pas monter dans un avion piloté par un étudiant qui commence son cours à l'école de pilotage, n'est-ce pas? Et tu ne voudrais pas te faire opérer pour l'appendicite par une étudiante en médecine, hein? Alors pourquoi vouloir que le cégep, lui, soit dirigé par des étudiants?
- NARRATEUR Éricka inspira profondément. Pour elle, c'était beaucoup parler. Éric semblait ébranlé:

- ÉRIC Je n'ai jamais dit que le cégep devrait être dirigé par les étudiants, c'est toi qui le dis. Moi, je ne sais pas. Encore que si c'était les étudiants qui dirigeaient, ça serait pas pire que maintenant.
- NARRATEUR Phil précisa:
- PHIL La question n'est pas de savoir qui doit diriger les cégeps. Non! La véritable question c'est de savoir si le cégep est dirigé par des personnes compétentes ou non.
- NARRATEUR Éric répliqua:
- ÉRIC Qu'est-ce que ça veut dire: "*compétent* " ?
- NARRATEUR Phil haussa les épaules et répondit, en pensant au mot de son père:
- PHIL Comprendre le monde, je suppose. Quiconque dirige un cégep devrait comprendre les étudiants. Je suis d'accord avec toi, sur ce point. Bien souvent la direction ne cherche même pas à savoir ce qu'on pense. Pourtant quand on arrive au cégep, on est assez vieux pour savoir c'qu'on fait.
- ÉRICKA Justement, personne ne nous a obligé à venir ici. C'est nous qui l'avons décidé parce qu'on voulait continuer nos études plutôt que d'aller sur le marché du travail.
- ÉRIC C'est vrai ça, mais une fois qu'on y est, doit-on nécessairement accepter tout ce qu'ils nous imposent sans rien dire?
- ÉRICKA En tout cas, il faut apprendre ce qu'on nous montre aux cours, si on veut obtenir notre D.É.C.
- PHIL C'est justement ça la question: quoi apprendre et comment l'apprendre?
- NARRATEUR Éricka ne savait pas trop où Phil voulait en venir avec toutes ces questions, mais elle répondit quand même:
- ÉRICKA Ben on est ici pour apprendre les matières nécessaires à notre formation...
- NARRATEUR Mais elle se ravisa aussitôt après:
- ÉRICKA Non, non, c'est pas ça que je voulais dire. On est ici pour apprendre à résoudre des problèmes.
- NARRATEUR Éric regarda Éricka, puis Phil et de nouveau Éricka, puis dit finalement, l'air perplexe:
- ÉRIC Devrions-nous apprendre à résoudre des problèmes ou devrions-nous plutôt apprendre à poser des questions?

NARRATEUR Phil pensa avoir trouvé la réponse et s'exclama:

PHIL Nous devrions apprendre à penser.

ÉRIC Mais on nous montre à penser dans nos cours de philosophie et c'est bien ça qui m'embête. On nous enseigne les pensées des autres! On discute des textes des grands et petits philosophes, mais jamais de nos pensées à nous. On dirait que les profs ne peuvent pas admettre qu'on a notre propre façon de penser. Ils essaient toujours de nous remplir la tête de toutes sortes de vieilleries, mais ma tête c'est pas un musée où on viendrait remiser toutes les vieilles théories dépassées.

ÉRICKA Quelle sorte de cours aimerais-tu avoir d'abord?

NARRATEUR Avant de répondre, Éric regarda longuement les volutes de fumée de la cigarette qu'il venait d'allumer.

ÉRIC Quelles sortes de cours j'aimerais avoir? Je vais te le dire. D'abord aucun cours obligatoire, seulement des cours que j'aurais choisis. Et puis, j'irais au cours seulement s'ils sont vraiment intéressants. Comme ça les profs devraient se forcer pour que ça nous plaise. Et tous les cours passeraient à la télévision. Comme ça on aurait qu'à pitonner pour choisir celui qui nous tenterait le plus à ce moment-là. Il y aurait aussi des cours programmés par ordinateur, qui fonctionneraient comme des "Nintendos". Tous les cours de sciences seraient présentés comme les films de Star War...

ÉRICKA L'ennui avec ce que tu dis, c'est qu'un tas de matières qu'on nous enseigne ne peuvent pas être rendues intéressantes.

ÉRIC Ben voyons donc, "astheure". C't'à croire qu'ils peuvent pas. Prends la publicité par exemple. Les annonces à la télé sont souvent super bien faites et tout ce qu'elles veulent nous vendre ce ne sont souvent que des savons!

ÉRICKA Ouais, mais tout ça c'est de la frime, pis tu l'sais autant que moi.

ÉRIC C'est vrai, mais quand même. Les agences de publicité prennent quelque chose d'aussi insignifiant qu'un morceau de savon, mettent des images pis d'la musique pop autour et font paraître le produit absolument fascinant et indispensable. Au cégep, on fait l'inverse. On prend des matières fascinantes, comme l'écologie par exemple, et on l'enseigne d'une façon telle qu'ça devient platte.

NARRATEUR Phil secoua la tête. Il ne savait plus comment s'interposer entre les deux jumeaux. Éricka répliqua à nouveau:

ÉRICKA Je ne sais vraiment pas, Éric. Je pense qu'il y a du vrai dans ce que tu dis. Mais je suppose que les conditions d'enseignement y sont aussi pour quelque chose. Faut pas que tu mettes toute la faute sur les profs. La plupart font leur gros

possible. Quand on est plus de quarante dans un cours, c'est bien difficile de porter attention aux questions de tout un chacun.

NARRATEUR Après une si longue discussion, Éricka était épuisée. Elle leur annonça qu'elle était tannée d'attendre et qu'elle préférait rentrer à la maison. Elle les salua puis alla payer son soda à la caisse avant de disparaître par la porte de côté.

* * *