

Les «humanités classiques» à l'épreuve de l'idiogénèse

Je serais le premier à défendre une réforme [...] qui viserait non pas à adapter notre enseignement à un marché devenu délirant [...] mais à un accroissement d'humanité dans nos rapports sociaux.

Daniel Jacques, professeur de philosophie
et directeur de la revue *Argument*
Le Devoir, 9 juin 2004

Pourquoi, au Québec (depuis les années 80 surtout), toute «réforme» devient-elle systématiquement une régression ? [...] S'il y a un acte éducatif, ce sera de contrevenir à l'anti-réforme dévastatrice afin de mûrir une réelle réforme qui donnera sans doute plus de place à la philosophie, à la littérature et donc à la pensée.

Jean Bédard, philosophe, éducateur, essayiste
(lettre inédite)

Pourquoi notre société ne voudrait-elle doter sa jeunesse que des habilités nécessaires à son insertion dans un monde où ne compte que l'argent et le divertissement? La question est trop facile. C'est parce notre société *est*, sans aucune culpabilité, une société où ne compte à peu près que l'argent et le divertissement. Il y a aussi que les puissants en général n'ont besoin que de jeunes bien insérés et non pas de jeunes qui développent un point de vue critique.

Il y a vingt ans, un professeur de philosophie français, Maurice T. Maschino, a ameuté tout le monde en posant la question : «Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?»¹. On continue encore aujourd'hui de lui répondre : «mèèèè non». Mais, parmi toutes les réactions qu'il a suscitées à l'époque, c'est peut-être celle d'une de ses étudiantes qui était la plus significative. Elle lui a en effet objecté que «si tout le monde est idiot, c'est que personne ne l'est». Réfléchissons. Si l'école ne sert qu'à permettre d'entrer à l'usine ou au bureau, comme Maschino s'en plaint, et si, par ailleurs, l'usine et le bureau permettent de consommer et de se divertir au-delà d'un certain minimum, les idiots sont peut-être ceux qui s'en plaignent. Une école adaptée à la société montre à lire, à écrire et à compter pour que, sur cette base, toute personne puisse acquérir les compétences qu'il faut pour exercer un métier qui lui procurera plus que le salaire minimum. Grâce à cet argent, il sera possible à toute personne de consommer toute la culture qu'elle pourra, selon ses goûts développés par sa famille, son école, ses amis et, surtout, par les médias. C'est simple. Mais il y a toujours

¹ Maurice T. Maschino, *Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?*, coll. «Pluriel», Hachette, Paris, 1984.

eu des gens pour compliquer les choses et gâcher les plaisirs simples. C'est le cas des professeurs de philosophie dans les cégeps et des intellectuels en général.

Déjà au XII^e siècle, on a calomnié les Cornificiens qui réclamaient l'allègement des programmes scolaires pour les adapter au travail². Au XIV^e, l'humaniste Pétrarque dénonce encore l'attitude des Cornificiens lorsqu'il écrit : «Laissons la ville aux marchands et aux avocats, aux courtiers, aux usuriers, aux notaires, aux médecins, aux parfumeurs, aux bouchers, aux forgerons, aux trésoriers [...] aux musiciens, aux charlatans, aux architectes, aux entremetteurs, aux voleurs, aux désœuvrés dont l'odorat toujours en alerte capte l'odeur du marché : c'est là leur seul bonheur. Ils ne sont pas de notre race [...]»³.

Cette dénonciation se poursuit encore aujourd'hui puisque les Cornificiens sont toujours parmi nous. Dans son article, «Pourquoi et comment la philosophie disparaîtra»⁴, le professeur de philosophie Gérard Allard dénonce la «réingénierie pédagogique» des «*éducologues*» du Ministère de l'éducation en montrant comment elle déshumanise en mettant l'accent sur la «compétence». En effet, dit-il, la compétence parle «d'abord de moi et de mon efficacité» et ainsi elle masque le fait qu'«apprendre quelque chose sur le monde humanise parce que, paradoxalement, cela enseigne la vérité fondamentale que l'être humain n'est pas le nombril du monde, qu'il y a des limites et que la démesure humaine se contrôle en reconnaissant qu'il y a hors de soi des choses solides... et difficiles à connaître». Un enseignement humaniste donne le courage d'affronter cette vérité fondamentale. C'est ainsi qu'il combat notre ancestral penchant cornificien, notre penchant naturel à la «servitude volontaire», notre penchant à nous contenter d'une attitude brouillonne prise pour de la pensée alors qu'elle n'est qu'un «mélange d'inconscience, de lâcheté, d'ambition et de démesure». C'est une lutte, comme le disait Fernand Dumont, contre «la perpétuelle tentation de "l'assoupissement" dans l'opinion»⁵.

Pour montrer que ce combat est aussi vieux que notre civilisation, Gérard Allard rappelle que déjà Socrate estimait avoir été condamné parce qu'il enseignait «que la sagesse de taille humaine consistait à avouer son ignorance et surtout à s'exercer pour sortir de cet état déplorable». Et puisqu'il sera question ici d'enseignement collégial, rappelons la prière que ce même Socrate adresse à ses accusateurs : «Lorsque mes enfants seront grands, citoyens, vengez-vous en les tourmentant comme je vous ai, moi, tourmentés, s'ils vous

² Étienne Gilson, *La philosophie au Moyen Âge*, Payot, Paris, 1962, p.262.

³ Cité par Maria Teresa Fumagalli Beonio Brocchieri, «L'intellectuel», in Jacques Le Goff (sous la dir.), *L'homme médiéval*, Seuil, Paris, 1989, p.229.

⁴ Gérard Allard, «Pourquoi et comment la philosophie disparaîtra», *Argument*, vol.6, no.2, printemps-été 2004, pp.100-114.

⁵ Fernand Dumont, *Le sort de la culture*, l'Hexagone, Montréal, 1987, p.233.

paraissent s'occuper des richesses ou de tout autre chose plutôt que de l'excellence, et s'ils passent pour quelque chose tout en étant rien».

Socrate veut-il nous dire qu'il faudrait tourmenter nos étudiants du collégial pour les rendre plus sages ? Là-dessus, justement, Gérard Allard fait remarquer que toute la *réingénierie* pédagogique vise à adapter le cégep aux enfants-rois devenus les ado-rois. Selon les *éducologues*, le rôle de l'éducation serait maintenant de faire que le jeune s'estime et surtout que cette éducation ne le tourmente pas. Dans ce contexte, poursuit Allard, «on comprendra que les cours de philosophie et de français, sans parler des cours complémentaires, n'ont d'autre but que le massage du fragile *ego* de l'ado». Ceci dit, Allard reste optimiste. Selon lui, malgré la tendance essentielle de l'Occident à *s'occire*, un nombre suffisant d'Occidentaux continuent «de s'exercer à ne pas mourir dans l'âme et donc de vivre autant que possible».

Mais, examinons de plus près cette tendance occidentale au déclin. Vers quoi décline-t-on ? Dans une conférence intitulée «Mort de la culture et naissance de l'individu»⁶, le philosophe corse Philippe Granarolo reprend la vision nietzschéenne d'une culture occidentale finissant dans un «désert». Dans ce désert, «un vaste troupeau n'aura d'autre horizon que la consommation des pseudo-valeurs qui lui seront proposées à un rythme l'arrachant à toute perspective historique». Ce désert est arrivé et l'individu authentique y est né, selon Granarolo, parce qu' «au moment où elle [la culture] se mondialise, le sens historique et la volonté de transmettre aux générations futures les valeurs reçues en héritage tendent à s'affaiblir dans toutes les sociétés où cette culture a pu parfaire les conditions de son extension».

Sans héritage donc, cet individu se retrouve seul dans le troupeau, au-delà de la culture, disponible à tout. C'est l'époque que Granarolo appelle «idiogénétique», c'est-à-dire une époque qui n'engendre que du particulier. C'est l'époque de l'autocréation d'individus qui n'ont qu'eux-mêmes comme origine et comme autorité; c'est l'époque des individus authentiques pour ne pas dire d'authentiques individus (αὐτ ἐν τικος : qui a en lui-même le principe de son engendrement). C'est l'époque où l'on ne peut qu'espérer, selon Granarolo, que parmi ces individus «surgiront les fleurs les plus rares, souvent éphémères et sans lendemain, figures splendides et inutiles telles qu'apparaissent aux yeux des astronomes étoiles géantes ou nébuleuses, un jour peut-être origines d'un monde aussi impensable pour nous qu'aurait pu l'être l'époque idiogénétique aux hommes du paléolithique». Mais peut-on espérer cela si, pour rester avec Nietzsche, nous arrivons au temps «où l'homme ne mettra

⁶ Philippe Granarolo, «Mort de la culture et naissance de l'individu», dans *Philosophie et Culture. Actes du XVIIe Congrès Mondial de philosophie. Montréal 1983*. Éditions du Beffroi/Éditions Montmorency, Montréal, 1986, vol.II, pp. 408-414.

plus d'étoile au monde, [le temps où le] plus méprisable des hommes ne sait plus se mépriser lui-même» ?

Plus près de nous, Philippe Muray constate lui aussi que la transformation de notre monde est d'une ampleur astronomique. Mais il pense peut-être plus aux nébuleuses protostellaires (les «maternités d'étoiles») lorsqu'il écrit que «la civilisation accomplit sa métamorphose anthropologique, sans doute la plus considérable depuis la sortie des cavernes, sans être pensée, c'est-à-dire transformée en objet de risée. Car rire et pensée, face à la nurserysation du monde, sont maintenant synonymes»⁷. Comme le fait voir Muray, le vieil Occident fait l'enfant et joue à faire l'idiot pour s'adapter au rythme des rebondissements qui surviennent dans la «nursery délirante» peuplée des fleurs les plus bizarres.

D'un point de vue moins tragique, mais qui n'est pas encore drôle, Léo Strauss résume tout ceci en disant qu'il s'agit simplement d'un «déclin de la démocratie libérale qui devient un égalitarisme permissif»⁸. Le citoyen, autrefois défini par sa conscience, s'autodéfinit maintenant par ses besoins. Ainsi, toute la culture se réduit à ce qui satisfait les besoins de l'individu. D'où le retour perpétuel de la question «fondamentale» : À quoi sert la culture générale?

Dans les cégeps

La régression que le Ministère de l'éducation et les directions de cégep veulent accomplir dans les collèges est exactement ce qu'il faut pour que l'idiogénèse se passe bien.

Chaque individu particulier, égal à tous les autres, aura la permission de choisir, selon ses besoins —tels qu'il les conçoit ou, plutôt, les ressent—, de quoi sera faite sa culture. Nous aurons des cégeps «de toutes les cultures» comme nous avons déjà «la radio de toutes les cultures». À chacun son Dieu, à chacun son Diable, à chacun sa Culture; c'est logique.

Ceux et celles qui veulent favoriser ce «progrès de la liberté» dans le choix de chacun de sa culture particulière —le progrès de l'idiogénèse— n'ont que de bonnes intentions. Par exemple, la Fédération des cégeps veut que le Ministère de l'éducation accorde plus d'autonomie à chaque collège afin que chaque collège particulier puisse «se différencier davantage» et soit libre, par exemple, d'offrir les cours de formation générale qui conviennent à la liberté individuelle de sa clientèle particulière⁹.

⁷ Philippe Muray, «Objet de pensée, objet de risée», dans *l'Inconvénient*, no.13, p.13.

⁸ Léo Strauss, *Nihilisme et politique*, Payot et Rivages poche, Paris, 2004, p.99.

⁹ Fédération des cégeps, *Un cégep résolument ancré dans l'enseignement supérieur*, Montréal, avril-mai 2004

Mais, attention, il y a une limite. Au secteur technique, le Conseil supérieur de l'éducation avertit que tout ceci doit se faire «tant au regard des besoins des individus formés que de ceux des entreprises et de la société dans son ensemble»¹⁰. Et c'est d'abord «au regard» du monde du travail, selon le Conseil, que l'on doit définir les «compétences générales». Ce sont «des compétences qui font référence à la communication, au travail d'équipe, à l'analyse des processus, à la gestion du temps, à la résolution de problème, à la prise de décision, aux services à la clientèle...». Bref, ce sont des compétences pratiques. Et c'est là que «le mariage de la formation générale et de la formation spécifique n'est pas facile...» puisque, de fait, les applications pratiques de la littérature et de la philosophie «au regard» du monde du travail, ne sont pas toujours évidentes. De là découle que la place et l'intérêt de la formation générale sont problématiques : voilà la «raison de la controverse à laquelle elle [la formation générale] donne lieu». Plus clairement : «Un malaise persiste en formation générale ; il [ce malaise] entretient bien des questions sur son avenir».

En effet, quel avenir peuvent avoir des cours qui «demeurent trop éloignés des champs d'intérêts des élèves» alors que ces derniers, dit-on, manquent d'intérêt pour la formation générale «lorsqu'ils ne parviennent pas à établir de lien entre cette formation et leur programme». Ce lien risque d'ailleurs d'être d'autant plus difficile à établir que, selon le Conseil, il manque aussi «l'intérêt porté à la formation générale par les professeurs de la formation spécifique». Finalement, pour bien faire comprendre qu'on ne s'en sortira pas, le Conseil ajoute que tout ceci a lieu dans «un environnement socioéconomique qui ne contribue pas, du moins pas explicitement, à la valorisation de ce type de formation».

Malgré tous ces manques d'intérêt, le Conseil ne recommande tout de même pas de supprimer carrément la philosophie et la littérature. Il proposera plutôt de les noyer dans la pluie de toutes les disciplines de l'enseignement général. Sa recommandation se joint à celles d'une multitude de rapports qui, depuis 1970, ont proposé, sans succès, d'offrir aux étudiants de cégep des choix en formation générale. Le Conseil estime que pour enfin réaliser ce vieux projet, la nouvelle stratégie qui s'impose consiste à redéfinir ce que l'on entend par une formation générale commune. D'abord, le Conseil ne croit pas «qu'il faille s'en tenir à une définition étroite de la culture commune». Il faut donc élargir ce que l'on doit entendre par «culture commune» et cela entraînera automatiquement «un élargissement de l'éventail des disciplines visées par la formation générale, comme on le souhaite depuis fort longtemps». Cet éventail, de culture hétéroclite plus que commune, inclut mathématiques et sciences de la nature, sciences humaines, arts et philosophie, langue maternelle et littérature,

¹⁰ Conseil supérieur de l'éducation, *Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études: poursuivre le renouveau collégial. Avis au Ministre de l'éducation*. mars 2004, p.4. Toutes les citations se rapportant au CSE sont tirées de l'introduction, du chapitre 3 et de la conclusion de cet avis.

technologie, langue seconde et éducation physique, etc. Il n'est question d'histoire nulle part (à moins que l'histoire ne soit devenue une science humaine).

Le Conseil précise bien que chaque établissement aura le choix de l'offre de cours. À cet égard, on peut penser que le Conseil souhaite que les collèges évitent toute étroitesse d'esprit dans l'application de cette stratégie et qu'au contraire ils s'adonnent à toutes les largesses dont ils sont capables. Ce qu'ils doivent comprendre, selon le Conseil, c'est que le but de cette définition large de la culture commune n'est pas de délimiter la dite culture, mais plutôt «de trouver des moyens d'amoindrir les difficultés [et les taux d'échec] pour des élèves dont les programmes de formation (dans certains cas du moins) sont déjà lourds». Ainsi, le Conseil croit que la culture commune doit être non seulement «large et polyvalente», mais elle doit aussi être légère (*light*). Dans ce contexte, la littérature et la philosophie sont trop lourdes (*heavy*). On ne peut pas lancer les étudiants dans l'histoire de la littérature ou de la rationalité occidentale puisque cela «trouve difficilement une résonance auprès d'élèves arrivant du secondaire»¹¹. Pire encore aux yeux du Conseil, la situation actuelle ne semble pas «laisser suffisamment de place à l'expression des besoins et des champs d'intérêt des élèves d'aujourd'hui». Cela, même si, paradoxalement, cette expression ne peut pas «constituer le facteur déterminant de la place à réserver à la formation générale dans les programmes».

C'est que, voyez-vous, la «formation commune s'impose d'abord pour permettre de se prémunir contre une formation trop cloisonnée» et la formation spécifique devrait trouver un complément dans la dite formation générale. Or le Conseil trouve déplorable «le fait que cette dernière se limite, encore aujourd'hui, à l'univers [cloisonné] des *humanités* classiques¹²». Le Conseil voudrait plutôt qu'elle fournisse les «outils de base d'une formation pour la vie», qu'elle soit une préparation à vivre «dans une cité éducative ouverte sur le monde». Or, les lettres et la philosophie «classiques» ne sont plus à la hauteur «des exigences de la société actuelle», selon le Conseil. Par exemple, on devrait pouvoir rendre les étudiants capables d'«appliquer une approche philosophique à la résolution de problèmes contemporains» sans leur transmettre «de savoirs philosophiques spécialisés». Cela pourrait préparer, entre autres, à la sociologie universitaire où «la tendance veut que le sociologue devienne un agent de solution, voire un technicien expert du problème social [...] il doit régler un problème. Et hop, au suivant»¹³. Toutefois, le Conseil demeure modeste et admet que l'ouverture «à d'autres disciplines de la formation générale ne saurait être perçue

¹¹ Ici le Conseil cite le rapport d'évaluation de 2001 de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

¹² Le mot «humanités» est toujours souligné et accompagné du mot «classiques» dans le document du Conseil. En fait, il désigne ce qui est démodé, pas moderne du tout, et qu'il s'agit de chasser des cégeps.

¹³ Jean-Philippe Pleau, «Sociologue Inc. ou la recherche en partenariat», *Le Devoir*, 12 juillet 2004.

comme une réponse automatique à la quête de sens chez les élèves». Cette quête de sens demeure, selon le Conseil, puisque «l'élève [doit être] vu comme un jeune adulte en développement et non simplement comme un futur travailleur».

C'est clair !

La question est de lier espoir et lucidité. L'espoir sans lucidité n'est qu'un rêve. La lucidité sans espoir n'est qu'une démission. Deux chemins faciles et sans fruit. Si tu les fais se féconder, alors naîtra la philosophie.

Jean Bédard
Comenius ou l'art sacré de l'éducation

Tout cela est bien clair. On modernise à gogo. Le Conseil supérieur de l'éducation semble concevoir les humanités —toujours classiques et jamais contemporaines à ses yeux— comme les restes d'une religion face à laquelle on doit instaurer la moderne liberté de conscience. Chacun choisira entre les mathématiques, les arts, les sciences humaines ou naturelles, la technologie et quoi d'autre encore de «plus utile». Si certains veulent conserver la vieille religion, ils le pourront. Chacun doit être authentique. On laissera chacun goûter à un peu de tout. Il ne faut surtout pas voir les étudiants comme des êtres livrés à eux-mêmes, dopés par la culture de masse et la tyrannie des désirs que génère notre société de consommation, on risquerait de les tourmenter.

Mais, en fait, ce ne sont pas les étudiants qui sont en cause dans toute cette affaire de réforme de l'enseignement collégial. Ce qui est en cause, c'est la bêtise de ceux qui voudraient, entre autres, qu'on y enseigne à résoudre philosophiquement des problèmes contemporains sans trop faire connaître les philosophes ; qui voudraient que nous distribuions une sorte de *fast thinking*. Ces gens-là rendent pertinente la remarque de Léo Strauss qui dit que «quelqu'un peut aujourd'hui facilement dire que sa philosophie consiste à prendre deux œufs au petit déjeuner»¹⁴.

Les concepteurs de ce qui risque d'arriver dans les cégeps oseront-ils dire qu'ils ont une philosophie politique de l'éducation ? Nulle part ils n'affrontent les arguments qui soutiennent l'enseignement de la littérature et de la philosophie comme formation générale commune, cette formation que le Conseil appelle surnoisement les «*humanités* classiques». Nulle part on ne cite les études favorables à l'enseignement de la littérature et de la philosophie. Quand le rapport parle d'ouvrir l'éventail des disciplines, il dit : «comme on le souhaite depuis fort longtemps» sans dire pourquoi nous y résistons depuis 35 ans.

¹⁴ *Nihilisme et politique*, loc.cit., p.119-20.

Nous résistons à cette «ouverture d'éventail» parce que la philosophie n'est enseignée à tous qu'au cégep. Parce que c'est dans ces cours que l'on prend véritablement au sérieux une quête de sens adulte et qu'on encourage le développement d'un réel sens critique. C'est là et en littérature que le pur plaisir de l'esprit peut commencer à concurrencer les plaisirs de la culture de masse. Je pense que la minorité d'étudiants¹⁵ qui ne profitent pas de leurs cours de philosophie et les «adulescents»¹⁶ qui les approuvent sont la preuve de la nécessité de ces cours.

Il n'y aura probablement pas cette année de grèves ni d'occupations de cégeps comme au moment de la publication des rapports qui demandaient la même «ouverture d'éventail», mais déjà s'est formée une association de défense et de promotion de la philosophie au cégep. La Nouvelle Alliance pour la Philosophie au Collégial (NAPAC) a en effet tenu sa réunion de fondation le 29 juin dernier. On y a élu un conseil d'administration complet et on a formé des comités qui alimenteront un site web et un journal électronique, contacteront les médias et mobiliseront de diverses façons les professeur-e-s de philosophie et leurs ami-e-s¹⁷.

Avec nous, il y a finalement la Philosophie elle-même, celle qui disait à son ami Boèce : «Était-il concevable que j'abandonne mon enfant ? Que je ne prenne pas ma part du fardeau que tu as dû porter parce que la haine s'est déchaînée sur mon nom ? Que je ne partage pas tes malheurs ? La Philosophie n'a pas le droit de refuser d'accompagner un innocent sur sa route. Quoi ! Je craindrais de me faire calomnier ? Comme si cela ne m'était jamais arrivé ! Comme si cela m'effrayait ! Crois-tu vraiment que ce soit la première fois que la Sagesse est confrontée aux dangers, au contact des pratiques malhonnêtes ? Et même par le passé, n'avons-nous pas, avant l'époque de notre cher Platon, souvent livré de difficiles combats contre l'arrogance et la bêtise ? Et de son vivant, ne me trouvais-je pas aux côtés de son maître Socrate quand il remporta la victoire de mourir en martyr.»¹⁸

Bernard La Rivière
département de philosophie
cégep de Saint-Jérôme

¹⁵ Diane Gendron, Martin Provencher, *Philosopher au Collège. Philosophie et rationalité. Enquête sur la perception des étudiants*. Rapport de recherche produit dans le cadre du Regroupement des collègues PERFORMA, Collège de Rosemont, Montréal, 2003.

¹⁶ Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris, Bayard, 2002.

¹⁷ On peut rejoindre le président de la NAPAC, le professeur Hugues Bonenfant, à son adresse de courrier électronique : hbonenfant@collegeem.qc.ca.

¹⁸ Boèce, *Consolation de la philosophie*, «Petite Bibliothèque Rivages», Rivages, Paris, 1989, p.51.

Bernard La Rivière enseigne la philosophie au cégep de Saint-Jérôme. Il a obtenu en 2000 un doctorat en théologie pour sa thèse sur les origines chrétiennes de l'individualisme. Il a publié dans les revues *Philosopher* et *Dires*. Son dernier article, «Les grands changements n'améliorent pas nécessairement les choses», a été publié dans *Le Devoir*, le 28 avril dernier.