

Université de Montréal

**Les visées de l'enseignement de la philosophie au collégial d'hier à aujourd'hui**

par Félix Schneller

Département de philosophie

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures

en vue de l'obtention du grade de maîtrise

en philosophie option enseignement collégial

Novembre 2017

## **Résumé**

Dans un premier temps, ce mémoire porte une attention aux justifications historiques qui ont donné lieu à la philosophie au sein de la formation générale obligatoire, d'abord en France, et ensuite au Québec. Dans un deuxième temps, il propose de rendre compte d'une tension inhérente à la redéfinition actuelle de cet enseignement, à savoir l'entrelacement de sa visée perfectionniste et sociale avec la mise en valeur de l'autonomie intellectuelle de chacune et chacun. Pour ce faire, nous réinterprétons un moyen théorique qui est défendu par plusieurs afin de supporter cette autonomie : la neutralité axiologique. Cette réflexion culmine vers une question centrale : est-il souhaitable que l'enseignante ou l'enseignant dissimule son opinion sur divers sujets dans le contexte d'une classe de cours ? En dernière instance, nous défendons que : ce n'est pas nécessairement le cas, mais aussi que : plusieurs moyens doivent être mobilisés afin de favoriser l'autonomie intellectuelle des étudiantes et des étudiants.

**Mots-clefs** : Philosophie, enseignement, formation générale obligatoire, perfectionnisme, autonomie intellectuelle, neutralité, liberté académique, transparence.

## **Abstract**

Firstly, this master's thesis focuses on the historical justifications that established a place for philosophy within the compulsory education, starting in France, and then in Quebec. Secondly, it proposes to expose a tension that is inherent to the current redefinition of this teaching, namely the interlacing of its perfectionist and social intent with the valorization of the intellectual autonomy of each. For that purpose, we reinterpret a theoretical means that is defended by many in order to support this autonomy : axiological neutrality. These thoughts culminate towards a central question : is it desirable that the professor conceals her or his opinion on various topics in a classroom context ? Lastly, we defend that it is not necessarily the case, but that several means shall be mobilized to promote students intellectual autonomy.

**Keywords** : Philosophy, teaching, compulsory education, perfectionism, intellectual autonomy, neutrality, academic freedom, transparency.

# Table des Matières

Introduction.....	6
1. Revue historique de l'enseignement de la philosophie.....	10
I. Le legs humaniste et perfectionniste de la philosophie.....	10
A. Philosophies de l'Antiquité.....	11
B. Philosophies modernes.....	13
C. Philosophies éthiques et politiques.....	14
II. Cours obligatoires en France.....	15
III. La situation québécoise.....	28
A. Le rapport Parent.....	29
B. La dernière réforme.....	35
IV. Réception de l'approche par compétences.....	35
2. Autonomie intellectuelle et neutralité axiologique.....	38
I. L'interprétation wébérienne.....	40
II. 3 problèmes.....	43
III. Réinterprétations actuelles.....	49
IV. Compatibilité avec la liberté académique.....	54
3. Recommandations.....	61
I. Retour sur la problématique.....	63
II. Que devons-nous retenir ?.....	67
Conclusion.....	69
Bibliographie.....	72

## **Remerciements**

Je tiens à remercier Christian Nadeau, mon directeur de recherche, pour avoir continuellement alimenté ma réflexion sur l'enseignement de la philosophie. Je tiens aussi à remercier Denis Dubois, enseignant du réseau collégial, qui a sagement partagé ses expériences et sa vision de l'enseignement à un moment qui était déterminant.

Un merci particulier à Marc-Kevin Daoust qui m'a généreusement fait apprendre de ses nombreuses recherches sur la neutralité axiologique, en plus d'avoir eu l'initiative de me faire collaborer à l'une d'entre elles. Je remercie également Vincent Paris pour m'avoir fait découvrir, alors que j'étudiais au cégep, les sociologues dont il est question dans ce mémoire. Finalement, il se doit de témoigner de la reconnaissance envers toutes celles et tous ceux qui ont défendu la place de la philosophie au sein de la formation générale depuis sa création. Sans ces personnes, cette réflexion n'aurait pas lieu d'être.

## **Introduction**

L'apprentissage de la philosophie occidentale, même s'il s'enracine dans des traditions littéraires objectives, ne peut exister que relativement à ce que deviennent les communautés d'étudiantes et d'étudiants qui l'incarnent. Consciemment ou non, on s'intéresse plus souvent qu'autrement au passé à partir des thèmes qui nous préoccupent actuellement. Mais surtout, le rapport académique est conditionné par des idées culturellement entretenues. La bonne attitude philosophique n'a pas à être déterminée très exactement par l'enseignante ou l'enseignant, mais les différentes raisons mobilisées par la société civile instituent des réalités idéologiques qui préexistent à l'enseignement de la philologie et de la philosophie. Plus encore, ces raisons influencent notre manière d'éduquer, d'échanger et de se comprendre socialement. Étudiantes et étudiants comme enseignantes et enseignants, nous sommes, que nous le souhaitons ou non, partie prenante de cette réalité sociale et politique.

L'enseignement des philosophies est un exercice intellectuellement laborieux. La réflexion le supportant abonde de remises en question. Quelle compréhension de l'histoire et du présent univers intellectuel doit-on adopter ? Quelles philosophies devrions-nous sélectionner ? Comment repousser ses propres limites ? Tandis que la réflexion philosophique, quelle qu'elle soit, donne suite à des préférences, les institutions académiques doivent demeurer des lieux d'impartialité, d'exploration et d'ouverture. Mais au-delà de leur fonction d'arbitre, on s'attend aussi des enseignantes et des enseignants à ce qu'elles et ils soient des exemples de sensibilité et de rigueur intellectuelle. Sans prétendre pouvoir solutionner tous les mystères de la philosophie, il faut alimenter la réflexion de manière pertinente. Alors qu'on pourrait comprendre le contraire par sa

popularité mitigée, la philosophie est une discipline très vivante, car même si certaines affections philosophiques font largement consensus, l'ordre des priorités qu'imposent les décisions pratiques diffère d'une expérience du monde à l'autre. Voilà pourquoi il est important d'avoir des corps professoraux diversifiés. Comment doit-on arbitrer l'équivocité des discours présents en classe ? Quels devraient être nos critères de légitimité lorsque vient le temps de décider si un discours doit être prohibé ? Quelle attitude les professeures et les professeurs devraient-elles et ils adopter à l'égard de leurs propres idéaux philosophiques et politiques ? Ce sont les questions motrices de ce mémoire de philosophie.

Prenant en considération que la nature exacte du progrès humain est équivoque, mais également que la neutralité est impossible à incarner parfaitement, nous jugerons que les cours doivent se dérouler dans le plus grand respect possible de l'autonomie intellectuelle de chacun. Entendons par là que le programme doit être clair et transparent. Sur un sujet litigieux en particulier, il doit présenter le plus grand nombre de théories concurrentes possibles parmi celles qui rencontrent certaines exigences épistémologiques et morales minimales. À l'occasion d'un débat ouvert, l'enseignante ou l'enseignant doit arbitrer les tours de parole de sorte qu'un plus grand nombre possible d'opinions et d'arguments pertinents puissent être exprimés. Il doit être mis au clair que l'évaluation ne se fait pas en fonction de l'opinion adoptée, mais plutôt de la qualité de la réflexion et de l'argumentation. Bref, tout doit être mis en place pour éviter l'endoctrinement et la propagande. L'esprit pluraliste et démocratique qui habite ces exigences constitue une forme de déontologie de l'enseignement. Est-ce qu'elle exclut la possibilité qu'une enseignante ou qu'un enseignant puisse divulguer son opinion en classe ? Nous nous

intéresserons précisément à cette question ainsi qu'aux contextes où nous croyons qu'il peut être raisonnable que l'enseignante ou l'enseignant affiche ses couleurs idéologiques. L'ambition de ce mémoire est de déterminer la manière dont le principe d'autonomie intellectuelle devrait affecter l'enseignement de la philosophie dans les collèges, et de constater, par la même occasion, à quel point l'enseignement visé est en rupture avec certaines prétentions historiques de la philosophie. Autrement dit, par quelles caractéristiques devrions-nous distinguer les enseignantes et les enseignants en philosophie du réseau collégial québécois des philosophes au sens traditionnel du terme ?

Pour alimenter notre réflexion, nous tenterons d'abord de dresser un bref portrait de l'héritage philosophique en question en ciblant les éléments centraux du corpus de chacun des trois cours de philosophie obligatoires ainsi que des questionnements historiques quant à l'enseignement de la philosophie en France. Cette synthèse nous permettra de mieux comprendre les préoccupations philosophiques du rapport Parent. Et puisque les cours ont évolué depuis leur instauration, nous compléterons notre panorama sociologique de l'enseignement par des débats plus actuelles en tentant de déceler les préoccupations qui leurs sont sous-jacentes. Suivra un chapitre sur la neutralité et sur la liberté académique afin d'exposer les contradictions possibles entre le legs perfectionniste de la philosophie et ces exigences. Après avoir délimité les visées traditionnelles de l'enseignement de la philosophie, ainsi qu'avoir passé en revue les justifications théoriques de l'impératif d'autonomie intellectuelle et de ses concepts-clés, nous nous attarderons à la problématique principale du mémoire en tentant de déterminer à quel point notre philosophie de l'éducation a changé ou est appelée à changer dans un contexte où l'autonomie intellectuelle prend de plus en plus d'importance. Finalement, les



enseignantes et les enseignants devraient-elles et ils exprimer leur position personnelle ? Si oui, dans quels contextes ? Quelles leçons devons-nous tirer de cette réflexion sur l'histoire de l'enseignement de la philosophie et sur l'autonomie intellectuelle ? Quelle conciliation entre ces différentes visées est la plus souhaitable ? Il serait contradictoire de se montrer très prescriptif tout en revendiquant l'autonomie. Néanmoins, nous identifierons certaines préférences à la lumière des enjeux qui auront été discutés.

## **1. Revue historique de l'enseignement de la philosophie**

### **I. Le legs humaniste et perfectionniste de la philosophie**

Pour traiter des visées traditionnelles de l'enseignement de la philosophie, il faut d'abord clarifier ce qu'on entend par tradition philosophique. Peut-on véritablement parler d'un corpus unifié ? Et si oui, par quel critère théorique ? Quelle est la spécificité de la philosophie ? Il est bien connu que la philosophie désigne, par son étymologie, l'amour de la sagesse. Pour cette raison, les philosophes cherchent bien souvent à faire ressortir le meilleur de l'être humain. Leurs débats consistent, entre autres, à déterminer ce que veut dire exactement « être sage » ou « être de meilleurs êtres humains ». Le perfectionnisme moral qu'implique une quête de sagesse demeure donc primordial. Ceci dit, il peut apparaître surprenant que l'objectif des cours de philosophie soit donc d'enseigner l'amour de la sagesse. D'abord, peut-on efficacement enseigner cet amour, c'est-à-dire susciter un lien affectif à l'égard de la sagesse ? Mais surtout, qu'est-ce que la véritable sagesse ? Après deux millénaires et demi d'histoire de philosophies, on peine toujours à répondre très exactement à cette question, car toutes les théories développées présentent des avantages et des inconvénients qui leurs sont propres. Néanmoins, celles-ci demeurent des outils qui forment la réflexion... quelle qu'elle soit. En ce sens, aurions-nous raison de penser que l'enseignement des philosophies est relativiste sur le plan des valeurs ? La réponse à cette question est résolument négative. D'abord parce qu'il y a des valeurs implicites à l'exercice académique comme la connaissance, la rigueur, la pertinence et la cohérence (Putnam 2004, 39). Mais plus encore, le projet de l'enseignement de la philosophie a longtemps aspiré à avoir une portée universelle et il se présente maintenant à nous à travers des institutions publiques. Cet enseignement se doit donc de faire la

promotion de valeurs démocratiques et libérales. D'autant plus que la formation citoyenne figure parmi les justifications historiques de son implantation. Étant conscientes et conscients de cette visée sociale et politique, nous devons insister sur l'indépendance des institutions collégiales et sur la liberté académique des enseignantes et des enseignants pour protéger l'éducation de tout agenda partisan. Or, pour que l'enseignement demeure exempt de toute propagande, le sens civique doit être présenté de manière large et équivoque conformément aux litiges qui ont cours au sein de notre univers intellectuel. Sans quoi on pourrait légitimement accuser l'enseignante ou l'enseignant de prendre parti dans le cadre de ses fonctions. Cela exige que l'on fasse la distinction entre les opinions qui ont lieu d'être polémiques et celles que nous pouvons promouvoir ou prohiber à bon droit. Les devis ministériels qui encadrent l'enseignement de la philosophie dans le réseau collégial québécois n'ont pas spécifiquement la prétention de répondre à cette exigence. Néanmoins, ils formulent les attentes académiques de manière telle que les enseignantes et enseignants aient suffisamment de latitude pour diversifier les philosophies à l'étude. On critique que le corpus habituel demeure très caucasien et masculin. Il y a certes encore beaucoup de travail à faire pour souligner davantage la contribution de femmes et de personnes non-caucasiennes à la réflexion philosophique. Ce ne sont pas les exemples qui manquent. Néanmoins, il faut reconnaître que les thèmes imposés pour l'enseignement collégial (la rationalité, l'être humain, l'éthique et la politique) pointent vers plusieurs figures historiques marquantes qui ont œuvré au sein de la tradition philosophique occidentale.

## **A. Philosophies de l'Antiquité**

Plusieurs critiquent la philosophie grecque en affirmant qu'elle n'est pas adaptée à la réalité philosophique d'adolescentes et d'adolescents de dix-sept ans. Comment des idées provenant d'une époque aussi éloignée de nous pourraient être utiles à la formation intellectuelle de nos jeunes adultes ? Sans prendre la peine de répondre à cette question, nous pourrions préférer accorder une plus grande place au thème de la rationalité qui figure sur le devis ministériel du premier cours (Formation Générale, 18). Ce choix serait judicieux dans l'optique d'outiller la pensée avant de la mettre à l'épreuve. Ceci étant dit, la philosophie grecque, par le génie intemporel de ses acteurs, propose tout de même une manière significative de s'introduire au monde des idées en construisant des repères intellectuels fondamentaux par certains apprentissages historiques. Par exemple, la figure socratique occupe une place très importante au sein de la tradition philosophique occidentale. Il s'agit en fait de la première posture éducative marquante de l'histoire. Certes, les sagesses sapientiales, la poésie homérique et plusieurs apophtegmes présocratiques témoignent d'enseignements philosophiques qui lui ont précédé, mais Socrate est le premier à avoir marqué l'histoire pour sa rigueur philosophique. Les mises en scène de Platon ont su traverser le temps grâce à la portée universelle de la méthode et du message socratique. La représentation de Socrate est en quelque sorte une posture qui vise à faire apprendre dans le domaine de la morale. Sa puissance réside dans le fait de ne pas prétendre être sage tout en faisant cheminer les autres sur les chemins de la sagesse. Cette image est particulièrement intéressante pour la philosophie, car il s'agit d'un domaine où toute vérité peut prendre les apparences d'un endoctrinement ou d'une propagande. En ne prétendant pas être sage, Socrate se décharge en quelque sorte de la

responsabilité de proférer des vérités absolues. Bien entendu, il finit toujours par tenir certains discours, mais sa principale stratégie argumentative consiste à poser des questions à ses interlocuteurs afin de relever les contradictions de leur pensée. (Canto-Sperber 1987, 43) Ainsi, il ne met pas l'attention sur ses propres opinions, mais sur celles de ceux qui prétendent connaître. Or, cette attitude peut certainement encore trouver sa place aujourd'hui dans nos débats de société. Aussi, les syllogismes aristotéliens, qui font état de la distinction entre déduction et induction, demeurent d'une certaine façon les intuitions rudimentaires de la logique formelle moderne. Devrions-nous nécessairement en rester là en ce qui a trait à la philosophie grecque pour le premier cours obligatoire ? Sûrement pas, car il y a place à faire de très bonnes séances sur les philosophies hellénistiques, ou encore sur la période présocratique, qui demeurent des repères intellectuels historiques. Cependant, la responsabilité revient à chaque enseignante ou enseignant de construire son cours selon une ligne directrice qui fait le lien entre l'héritage gréco-latin et le thème de la rationalité conformément au devis ministériel actuel (Formation Générale, 18).

## **B. Philosophies modernes**

Le deuxième cours de philosophie dans la formation générale est probablement celui qui donne le plus de place à l'originalité de l'enseignante ou l'enseignant. Bien entendu, nous pouvons identifier un ensemble d'auteurs qui y sont habituellement étudiés (Descartes, Rousseau, Hobbes, Kant, Marx, Darwin, Freud, Nietzsche, Sartre, etc.), mais aucun d'entre eux n'apparaît comme tel sur le devis ministériel (Formation Générale, 19). En effet, les enseignant-e-s ne sont pas tenu-e-s de présenter ces derniers à l'échelle

nationale<sup>1</sup>, et la généralité du thème, l'être humain, leur permet d'être très créatives et créatifs dans le choix des philosophes à l'étude, ainsi que dans la chronologie du cours. Contrairement au premier cours, il n'y a pas de période historique spécifiquement visée. Ceci étant dit, on y aborde plus souvent qu'autrement des questionnements relatifs à l'héritage humaniste de la modernité : Qu'est-ce qu'un être humain ? ; Qu'est-ce que la civilisation ? ; Sommes-nous libres de nos déterminations ? ; Etc. Nous pouvons comprendre ce cours comme un fil conducteur entre les préoccupations rationalistes du premier cours et celles, plutôt sociales, du troisième.

### **C. Philosophies éthiques et politiques**

Le dernier cours obligatoire contient deux thèmes qui peuvent prendre plus ou moins de place selon les préférences de l'enseignante ou l'enseignant : l'éthique et la politique (Formation Générale, 20). En éthique, on enseigne habituellement la déontologie kantienne, ainsi que différentes formes d'utilitarisme et d'éthique de la vertu. La diversité des doctrines et méthodes morales à l'étude témoigne de la volonté d'incarner une philosophie de l'éducation qui n'est pas teintée idéologiquement de manière illégitime. Dans un contexte de classe obligatoire, il est plus prudent, si nous souhaitons demeurer dans cet esprit, de laisser aux étudiantes et aux étudiants la responsabilité de juger des vérités morales, et ce même si plusieurs de ces dernières font largement consensus. Il revient ainsi à chaque étudiante et étudiant d'évaluer la pertinence des outils du cours pour mener leurs propres réflexions et projets moraux, mais encore faut-il que ces outils aient été présentés de manière équitable afin qu'on se fasse une idée suffisamment claire et précise de chacun d'entre eux. Il en va de même

---

<sup>1</sup> Certains départements de philosophie imposent leurs propres règles à leur corps professoral.

pour les philosophies du volet politique. On y présente souvent le communisme de Karl Marx, le libertarianisme de Robert Nozick, ainsi que le libéralisme social-démocratique de John Rawls. À elles trois, ces théories dressent un panorama d'idées politiques raisonnablement large pour que chacune et chacun puisse s'y retrouver, mais il demeure toujours possible d'aller plus loin encore selon les préférences idéologiques des étudiantes et des étudiants, de l'enseignante ou l'enseignant, de l'institution, de l'époque, ou encore selon les thèmes qui occupent la société civile dans l'actualité du moment. Ce cours est une belle occasion de s'initier au débat politique, ainsi que de constater ce qui peut légitimement nous diviser. C'est en son sein que culmine le projet d'une formation à la citoyenneté. La prochaine section fait état des sources historiques de ce projet.

## **II. Cours obligatoires en France**

Nous nous intéressons aux justifications historiques qui ont valu la place de ces philosophies au sein de la formation obligatoire. En matière de politiques publiques, la référence la plus évidente pour les philosophes du rapport Parent était très certainement la grande réforme de Napoléon Bonaparte qui instaura un cours de logique dans la formation obligatoire en France pour la première fois en 1808. (Durkheim 1895) L'année suivante, l'appellation *logique* changea pour *philosophie*. L'intention spécifique était de former des citoyens éclairés afin d'assurer une relève compétente pour l'élite politique. Dès 1810, cette politique s'appliqua à tous les lycées français. Treize années plus tard, un programme implanté par l'administration de l'évêque d'Hermopolis énonce les thèmes à l'étude : « [...] la morale, la métaphysique et la logique, qui comprenait elle-même une bonne partie de la psychologie. » (Durkheim 1895) En 1825, la même administration institue une agrégation spéciale de philosophie. Ceci étant dit, la postérité retient surtout

l'apport du philosophe et réformateur Victor Cousin. (Macherey 1991) Ce dernier, que certains appelaient « roi des philosophes » (Puisias 2005, 143), était un fervent défenseur de « [...] l'intervention de la religion dans l'éducation du peuple. » (Cousin 1817/2011, 16) C'est à partir de 1840, où il devient ministre de l'Instruction publique ainsi que président du jury de l'agrégation de philosophie, qu'il implante son propre programme d'enseignement de la philosophie où l'innovation la plus ostentatoire demeure le remplacement du latin par le français. Mais au-delà de cette transformation formelle, Émile Durkheim remarque (1895) un changement de rôle. Avant Cousin, « on ne lui [la philosophie] demandait guère que d'exercer les esprits à la dialectique et surtout de satisfaire discrètement, sans danger pour le dogme, les velléités rationalistes avec lesquelles la foi était bien obligée de compter. En somme, on était plus préoccupé de la rendre inoffensive qu'utile, de la surveiller que de la développer. » S'il en était ainsi, c'est parce qu'on craignait de mettre en péril l'unité religieuse et morale de la nation. Or, cette dernière se perdait déjà au moment où Cousin en devenait responsable par le biais de l'enseignement philosophique et c'est justement pour en refaire une nouvelle qu'il entreprit de rassembler les différents courants religieux présents à l'époque autour de ce qu'il concevait être leur plus grand dénominateur commun. Ces points de rassemblement idéologiques constituaient en quelque sorte une nouvelle Église sans autorité autre que la raison. C'est ce que nous pouvons constater dans un discours qui a eu lieu quatre années plus tard (3 mai 1844) à la Chambre des Pairs, où Cousin devait défendre la philosophie auprès de celles et ceux qui la croyaient dangereuse pour la jeunesse.

« Nous voulons, que la philosophie de nos écoles soit profondément morale et religieuse, qu'elle fasse pénétrer dans les esprits et dans les âmes les convictions qui font l'honnête homme et le bon citoyen, les croyances générales qui servent d'appui à tous les enseignements religieux des divers



cultes. La philosophie sert tous les cultes sans se mettre au service d'aucun d'eux en particulier. » (Cousin 1845)

Cette initiative s'inscrivait bien dans le mouvement de laïcisation, c'est-à-dire d'absence de religion d'État, qu'avait apporté la monarchie de Juillet. Cependant, la laïcité dont il était question est pour nous bien spécifique puisque que les grandes religions monothéistes bénéficiaient d'un statut particulier conformément à la théorie éclectique et spiritualiste de Cousin. Il serait peut-être plus adéquat d'utiliser le terme *sécularisation*, mais encore, il réfère habituellement à une absence de distinction quant à l'appartenance à un ordre au sein d'une même confession religieuse, tandis que Cousin voulait élargir l'absence de distinction à l'ensemble des religions monothéistes. Quoiqu'il en soit, le rôle de la philosophie académique était de s'en tenir à un niveau de généralité tel que chacun et chacune puisse s'y retrouver, à condition que l'on s'accorde minimalement avec certains principes communs à toutes les religions concernées. C'est ainsi que l'on souhaitait rebâtir l'unité sociale et politique, mais cette démarche comportait encore de l'exclusion. Par exemple, dans un autre discours tenu la veille (2 mai 1844), on constate la répugnance de Cousin à l'égard de toute ambition scientifique pour la philosophie.

« Je n'hésite pas à le répéter hautement, l'enseignement philosophique du collège est d'autant meilleur qu'il est plus dégagé des questions scientifiques... Solide et borné, méthodique et substantiel, ferme et sévère sur les principes, sobre en développements, avare de toute curiosité, tel doit être le caractère d'un bon cours de philosophie au collège. » (Cousin 1845)

Dans la perspective qui est la nôtre, cela est pour le moins surprenant, car la curiosité intellectuelle et l'esprit scientifique contribuent aujourd'hui à maintenir un intérêt pour la philosophie. Ceci étant dit, il s'agissait d'un geste d'ouverture par rapport à ce qui se faisait auparavant. Cousin misait, entre autres, sur les philosophies de Descartes et Kant

qui énoncent d'une part des fondements rationalistes, mais qui, d'autre part, affirment également l'existence de Dieu. Or, cette cohabitation théorique ne va pas de soi.

« [...] la raison cesse d'être elle-même quand elle n'est pas absolument maîtresse de ses jugements. On peut lui soumettre des solutions, non lui en imposer. Du moment que c'est sur elle seule qu'on s'appuie, il faut, si l'on veut rester d'accord avec soi-même, laisser à chaque esprit le droit de rejeter ce qu'on lui propose ou de l'entendre à sa façon. Et cependant, comme ces vérités cardinales, que la classe de philosophie devait inculquer, lui paraissaient indispensables à l'existence collective, Cousin n'entendait pas qu'on les mît en doute. Les jugeant vitales, il voulait qu'elles fussent au-dessus de toute controverse, comme des dogmes. Mais l'idée d'un dogme rationnel est contradictoire. De là ce caractère ambigu que prit et que garda si longtemps l'enseignement philosophique dans nos établissements d'instruction. Parce qu'il était philosophique, il avait un certain air rationaliste. Il supposait, en apparence, chez ceux qui le donnaient, une entière liberté de penser et semblait destiné à faire de ceux qui le recevaient autant de libres esprits. Et cependant, il était sous-entendu que cette liberté n'était pas et ne pouvait pas être complète ; car la philosophie ne pouvait rendre les services sociaux qu'on en attendait que si l'indépendance scientifique était sévèrement limitée. » (Durkheim 1895)

En effet, pour plusieurs penseurs, les arguments qu'utilise Descartes (1647) pour affirmer l'existence de Dieu contiennent certains obstacles, surtout si nous prenons au sérieux sa méthode du doute hyperbolique. Quant à Kant, il ne reconnaît (1781) l'existence de Dieu, le libre arbitre et l'immortalité de l'âme que dans la perspective de la raison pratique. Ceux-ci ne trouvent aucune démonstration au sein de la raison pure. Au-delà de cette difficulté théorique, Durkheim critique également l'infécondité du système cousinien :

« À supposer qu'il y ait réellement quelque chose de commun entre toutes les religions, le résidu que l'on obtient quand on a éliminé les traits particuliers qui les distinguent les unes des autres se réduit à des généralités trop abstraites pour servir de formule à une société. Les croyances qui font vivre un peuple ne sont pas des croyances métaphysiques. Ce n'est pas avec une théorie du libre arbitre ou de la spiritualité de l'âme, avec un théisme philosophique que l'on fait marcher les hommes ensemble, que l'on obtient d'eux ces dévouements quotidiens qu'implique toute vie sociale. » (Durkheim 1895)

Il est vrai que les croyances métaphysiques ont une dimension pratique surtout lorsqu'elles sont associées à des prescriptions par une tradition religieuse quelconque. Néanmoins, il faut reconnaître que certaines croyances ne sont pas sans incidence sur le plan logique de l'action. Par exemple, il n'y a pas de responsabilité morale possible si le libre arbitre n'existe pas. Aussi, l'existence d'un Dieu agit pour plusieurs comme un idéal régulateur. Ce qui demeure certain, c'est que l'unité sociale qu'il était question de cultiver par ces croyances devait admettre une certaine diversité d'application, et que rien n'indiquait *a priori* que cette diversité ne portait pas son lot de conflits.

« Parleur superficiel et pédant, innocent de toute conception originale, de toute pensée qui lui fût propre, mais très fort dans le lieu commun, qu'il a le tort de confondre avec le bon sens, ce philosophe illustre a préparé savamment, à l'usage de la jeunesse étudiante de France, un plat métaphysique de sa façon, et dont la consommation, rendue obligatoire dans toutes les écoles de l'État, soumises à l'Université, a condamné plusieurs générations de suite à une indigestion du cerveau. Qu'on s'imagine une vinaigrette philosophique composée de systèmes les plus opposés, un mélange de Pères de l'Église, de scolastiques, de Descartes et de Pascal, de Kant et de psychologues écossais, le tout superposé sur les idées divines et innées de Platon et recouvert d'une couche d'immanence hégélienne, accompagné nécessairement d'une ignorance aussi dédaigneuse que complète des sciences naturelles, et prouvant que deux fois deux font cinq. » (Bakounine 1882)

Lors du second empire (1852), la philosophie disparut du cursus académique pour ne réapparaître qu'en 1863. On tenta alors d'appliquer de nouveau la méthode de Cousin, mais les tensions qu'elle recélait ne prirent pas de temps à faire surface. Graduellement, la méthode rationaliste fut libérée des préceptes spiritualistes qui lui avaient été imposées. Or, par le fait même, l'enseignement philosophique se trouva dépouillé de sa raison d'être et on ne prit pas soin de lui en assigner une nouvelle. Dès lors, la philosophie fut réduite à sa valeur instrumentale, à sa disposition à susciter des maniements de concepts.

Pour Durkheim, à l'instar de plusieurs philosophes contemporains, ce néant idéologique est hautement problématique. Voici l'essentiel de son argument :

« [...] comme c'est elle [la matière intellectuelle] qui est appelée à devenir la substance même de l'esprit, c'est elle aussi qui est la chose essentielle ; le développement intellectuel varie donc avant tout suivant ce qu'elle vaut par elle-même et non pas seulement selon la manière dont nous savons nous en servir. [...] Les idées ne peuvent pas être employées indépendamment de leur valeur intrinsèque, comme un simple objet d'exercices scolaires. Surtout, ce n'est pas impunément que l'on habitue de jeunes esprits à les traiter ainsi ; car c'est les rendre indifférents à tout ce qui est vérité objective, pour les attacher plus ou moins exclusivement à l'art des constructions et des destructions dialectiques. Du moment que l'action du maître ne peut plus s'exercer sur la nature interne des idées, elle ne peut plus viser que la façon dont elles sont extérieurement agencées. Les élèves ne peuvent donc manquer d'être excités à rechercher par-dessus tout, non pas l'exactitude dans l'analyse et la rigueur dans la preuve, c'est-à-dire les qualités qui font le savant et le philosophe, mais je ne sais quel talent littéraire d'un genre particulièrement bâtard, qui consiste à combiner les idées comme l'artiste combine les images et les formes, pour charmer le goût et non pour satisfaire la raison, pour éveiller des impressions esthétiques et non pour exprimer des choses. » (Durkheim 1895)

Étonnement, l'inquiétude qu'exprime Durkheim fait écho, de manière anachronique, aux débats actuels que nous avons quant à l'approche par compétences. Pour l'essentiel de notre propos, retenons que la dimension rhétorique de la philosophie, bien qu'utile, demeure un attrait secondaire. Même qu'une attention qui se porte exclusivement sur elle entrave la recherche de la vérité. Certes, nous n'avons pas de vérité très spécifique à inculquer, mais nous défendons qu'il demeure fondamental de cultiver un goût pour elle.

En 1879, alors que Durkheim étudiait dans un lycée parisien, ce dernier remarque (Durkheim 1895) une tendance croissante à rechercher la singularité et l'originalité dans la philosophie académique, parfois même au détriment de la rigueur académique. Cette tendance était très certainement une réaction au niveau de généralité qui était exigé par la doctrine cousinienne. Il n'est pas surprenant qu'on ait voulu explorer ce qui était auparavant des points d'aveuglement. Sous le joug d'une universalité de la pensée, nous

perdons un énorme potentiel épistémique. Par contre, il serait erroné de croire que la science avait trouvé toute la reconnaissance qui lui était due. En effet, le mépris à son égard a su résister au changement de paradigme, ou plutôt à la nouvelle absence de paradigme commun. Ce faisant, il est difficile de comprendre comment cette tendance à la nouveauté résout adéquatement le problème d'absence de projet positif pour l'enseignement philosophique dans le cheminement académique obligatoire. Il ne fait nul doute que l'histoire de la philosophie regorge d'objets de recherche qui méritent d'être étudiés, mais il n'en demeure pas moins que la question demeure, à ce stade-ci, quant à savoir pourquoi cette discipline devrait s'imposer à tous les jeunes adultes, et quels objets de recherche devraient trouver leur place au sein des cours qui nous préoccupent.

Durkheim rapporte (1895) qu'environ en 1892, une rumeur circulait à propos de la disparition de la philosophie dans les lycées français. Suite à cette remise en question, la *Revue bleue* publiait régulièrement des lettres d'opinion de diverses professeurs portant sur la valeur de la philosophie dans le cheminement académique obligatoire qui ont d'ailleurs été rassemblées dans un volume qui s'intitule *Pour et contre l'enseignement philosophique*. Trois années ayant passées depuis cette rumeur, le sociologue écrit :

« Vivement attaquée, la philosophie a riposté avec la même vivacité ; menacée dans son existence, elle s'est plus attachée à se défendre qu'à prendre d'elle-même un juste sentiment. Tout en rendant hommage à l'impartialité de ses défenseurs, on peut trouver que la cause a été plutôt plaidée qu'examinée. Aussi les concessions faites à la critique ne portent-elles que sur des détails. Nous croyons, au contraire, que l'enseignement philosophique traverse actuellement une crise très grave ; que ses amis sincères, et nous nous honorons d'en être, ne sauraient trop s'en préoccuper et que les améliorations et des retouches secondaires, comme celles que l'on a consenties, ne sauraient constituer des remèdes efficaces. C'est dans son esprit qu'il a besoin de se réformer [...]. » (Durkheim 1895)

Étant plongé-e-s dans le relativisme et l'anarchisme académique depuis un bon moment, l'unité sociale dont il était question de retrouver avec Cousin apparaissait dès lors comme un lointain fantôme. Néanmoins, la philosophie, par sa nature, renferme des appétits rationalistes et ceux-ci commençaient progressivement à se faire sentir.

« Non seulement la raison s'est interrogée sur ce qui constitue les assises mêmes de la société, non seulement elle est devenue plus difficile sur les réponses qui lui étaient faites, mais le sentiment que les arrangements sociaux réclamaient de profondes réformes est allé en se généralisant sans qu'on vît au juste en quoi ces réformes devaient consister. La nécessité de changements est vivement ressentie ; la nature de ces changements n'est que vaguement entrevue. Les conditions de notre existence collective se sont transformées avec une telle vitesse que nous n'avons pas pu les suivre dans leur évolution et nous y adapter progressivement à mesure qu'elles se modifiaient. L'intelligence a été ainsi prise à l'improviste par la marche des choses ; elle n'a été saisie des problèmes que quand ils étaient déjà devenus menaçants. De là cet état de malaise et d'angoisse qui caractérise notre époque. Cependant, il est clair que les nécessités mêmes de la vie ne permettent pas à cette irrésolution douloureuse de se prolonger indéfiniment. Posées aujourd'hui, ces questions devront être résolues demain. Est-il admissible que la société ne fasse rien pour préparer à cette tâche, dont dépend son avenir, ceux de ses enfants qui auront à la remplir ? Les laissera-t-on s'instruire sur ces sujets, une fois leur éducation terminée, suivant les hasards de leurs lectures et de leurs conversations, ou bien, au contraire, ne nous appartient-il pas de les mettre par avance à la hauteur de leurs devoirs en éclairant dès maintenant leur réflexion ? Et comment l'éclairer si ce n'est pas la science ? Un enseignement scientifique s'impose donc dans ce but. » (Durkheim 1895)

Nous connaissons aujourd'hui les limites d'une approche purement descriptive en philosophie, mais il n'en demeure pas moins que nous devons nous soumettre, du moins dans l'exercice de cette discipline, à la recherche d'une vérité morale objective. C'est dans cet esprit que nous nous approprions ces propos de Durkheim. Imposer une philosophie d'État univoque contreviendrait brutalement à la fécondité de toute démarche philosophique authentique, mais nous nous entendons pour dire que l'absence totale de repères intellectuels est tout aussi peu souhaitable. Il y a donc un équilibre à rechercher entre la liberté académique et l'urgence de traiter nos problèmes sociaux.

« S'il [l'enseignement] n'est pas libre, il est sans dignité comme sans valeur scientifique ; mais s'il est libre, chaque maître peut professer la doctrine qui lui plaît. Or, parmi ces théories, il en est qu'anime un sentiment insuffisant du devoir et qui, par conséquent, ne peuvent pas être, sans danger, enseignées à de tout jeunes gens. » (Durkheim 1895)

Pour l'auteur, la réforme dont il est question doit d'abord se concentrer sur le rôle social et moral que les étudiantes et les étudiants sont appelés à porter. Concrètement, nous devons « [...] habituer les générations qui nous suivent à voir dans les choses humaines et sociales des objets de science, c'est-à-dire des choses naturelles, qui n'ont rien de mystérieux ni de sacro-saint, sur lesquelles l'action de l'homme a toujours le droit de s'exercer, mais qui, en même temps et pour la même raison, ayant une nature définie et des propriétés déterminées, ne peuvent pas se transformer au gré de nos désirs. » Autrement dit, il faut savoir respecter la particularité et l'autonomie de tout phénomène, et c'est seulement à partir de cette prudence fondamentale qu'il devient possible d'intervenir selon les principes philosophiques longuement étudiés dont on se charge.

« L'objet de la culture scientifique est non d'entasser dans les mémoires un certain nombre de connaissances, mais de fixer dans l'entendement des notions qui puissent servir ensuite de règles à la pensée. Or les plus importantes de ces notions ne sont-elles pas celles qui se rapportent aux procédés essentiels par lesquels la science s'est constituée et développée ? On n'utilise donc pas ce qu'elle a de valeur éducative quand on ne la présente que par son aspect extérieur, sans faire toucher du doigt ce qui en est l'âme et ce qui en fait l'unité. Puisque cette tâche est délaissée par les professeurs spéciaux - et non sans raison peut-être, car elle suppose des dispositions et une préparation spéciales - c'est au professeur de philosophie qu'elle revient nécessairement. » (Durkheim 1895)

Bien que Durkheim reconnaisse ici un rôle essentiel à la philosophie, par ailleurs, il en veut à un type répandu de philosophie qui a tendance à se détacher de toute considération empirique et pratique. Pour lui, il s'agit d'une dérive intellectuelle s'apparentant à la spéculation métaphysique et à l'art oratoire qu'il faut absolument éviter.

« Qu'on écarte résolument ces discussions formelles et logiques, pour se mettre et pour mettre les jeunes gens en face des choses morales elles-mêmes. Au lieu de disserter sur le principe abstrait du droit et du devoir, qu'on montre le détail des devoirs et des droits, et la manière dont ils se sont constitués au cours de l'histoire. Qu'on fasse voir comment la famille, la propriété, la société se sont lentement transformées pour devenir ce qu'elles sont aujourd'hui. Au lieu de parler de la justice en soi et de la charité en soi, qu'on expose les obligations diverses qui sont réunies sous ces rubriques générales, respect de la vie, de la personne, de la propriété, de l'honneur d'autrui, des contrats, charité privée, publique, etc., comment ces devoirs ont été différemment conçus aux différents moments de l'évolution et comment nous en sommes arrivés à notre conception actuelle. Qu'on procède de même pour le crime, la peine, la responsabilité, etc. » (Durkheim 1895)

Contrairement à ce qui est affirmé dans ce passage, nous ne croyons pas que les considérations strictement « formelles et logiques » sont d'emblée impertinentes, mais nous prenons la réserve qui est exprimée à leur égard très au sérieux. Trop souvent nous nous enfermons dans des questionnements théoriques où l'on peine à comprendre ce qu'ils peuvent nous apporter dans l'exercice de la réalité. Ceci étant dit, certaines idées aux allures spéculatives à prime abord peuvent s'avérer très fécondes en fin de compte. Pensons, par exemple, à la théorie de la justice de John Rawls, ou encore à la logique formelle qui peut servir à construire un argument ou à relever ses contradictions internes. Aussi, nous croyons que Durkheim a tendance à sociologiser plus qu'il ne le faut l'enseignement de la philosophie. Contrairement à lui, nous pensons que certaines questions métaphysiques ont un rôle à jouer dans l'émancipation intellectuelle des individus, et ce même si elles ne trouvent pas d'application pratique précise et qu'elles doivent demeurer au statut de question dans le cadre d'une classe obligatoire. Bien qu'elles ne soient pas toujours utiles en elles-mêmes, les interrogations métaphysiques font partie de l'expérience humaine et s'en faire une certaine connaissance peut servir à comprendre l'intérêt qui existe pour la réflexion philosophique ainsi que pour la spiritualité et les religions. Pour interpréter justement les propos de Durkheim, il faut



reconnaître que son texte réagit à un contexte où la philosophie est encore progressivement dépossédée de son héritage scolastique et thomiste. Ceci étant dit, le nombre de questions métaphysiques abordées aujourd'hui dans une classe de philosophie obligatoire se trouve considérablement réduit par rapport à ce qui se faisait à l'époque. En la matière, on s'en tient généralement à des questions qui touchent à l'épistémologie et à la question du libre arbitre. D'ailleurs, c'est bien parce que celles-ci rejoignent plus facilement des préoccupations pratiques qu'on leur a laissé une place. Comme il a déjà été dit, la responsabilité morale dépend d'une certaine acception du libre arbitre.

« Nous ne songeons pas à médire des humanités ; nous savons ce que nous leur devons. Cependant on ne peut méconnaître qu'aujourd'hui nous avons beaucoup moins besoin d'esprits délicats, capables de goûter les belles choses et de s'exprimer avec convenance, que de solides raisons qui, sans se laisser troubler par les tempêtes qui nous menacent, sachent regarder fermement devant elles et marquer le but où il faut marcher. Or il est permis de croire que l'étude des langues et des chefs-d'œuvre littéraires n'est pas le meilleur moyen de préparer un tel résultat. Sans doute, de son côté, la philosophie, à elle seule, ne saurait suffire à une pareille tâche ; pourtant, la part qui lui en revient est de première importance. Seulement, pour qu'elle s'en acquitte, il faut qu'elle soit elle-même autre chose qu'une littérature abstraite. Pour que nos enfants acquièrent les qualités sérieuses et fortes qui leur sont nécessaires, il ne suffit pas que leurs maîtres aient ce qu'on est convenu d'appeler du talent ; encore faut-il que ce talent s'applique à une matière et ait été formé par une sévère discipline. Dans ces conditions, l'enseignement philosophique pourrait rendre les plus grands services ; et c'est justement parce que nous avons conscience de tout le bien qu'il peut faire, que nous avons cru pouvoir juger l'état où il se trouve, avec quelque sévérité. » (Durkheim 1895)

Paradoxalement, on reproche à la philosophie, parfois même encore aujourd'hui malgré ses transformations radicales, d'avoir un caractère aristocratique, c'est-à-dire de s'adresser surtout à une élite intellectuelle, et ce malgré la volonté de la démocratiser en l'imposant à tous et toutes. Or, pour justifier sa place au sein de la formation générale obligatoire, il faut faire état de sa pertinence au-delà de l'excitation qu'elle suscite chez certaines et certains. Ni l'appréciation, ni la performance de l'ensemble ou d'une partie des étudiantes

et des étudiants ne sauraient servir de justification à l'imposition de quelque discipline que ce soit. Deux pistes de solution, que nous jugeons complémentaires, semblent donc se dresser à l'horizon : viser l'émancipation des individus<sup>2</sup>, ainsi que prendre pour objectif le progrès de la collectivité. Alors que dans la première option on s'attarde surtout aux aptitudes logiques et critiques, dans la deuxième il s'agit plutôt de tabler sur le sens que nous donnons à la justice et aux institutions qui se chargent de porter cette dernière. Ainsi, pour légitimer l'enseignement philosophique obligatoire, il faut exposer la capacité de la philosophie à fournir des repères intellectuels fondamentaux et des outils de réflexion qui guident pertinemment nos actions dans l'univers social qui nous est propre<sup>3</sup>. Suite à cette affirmation, certaines et certains pourraient nous accuser d'instrumentaliser l'émancipation intellectuelle des individus au profit de la formation citoyenne. Définie en termes d'aptitudes, l'émancipation peut certainement avoir des allures instrumentales, mais il faut garder en tête que c'est toujours un projet positif qu'elles sont appelées à servir. Ce dernier peut être tantôt individuel tantôt collectif, et ces deux types de projets sont nécessairement des vases communicants. Nous concevons donc que la contribution de l'émancipation individuelle au progrès collectif n'enlève rien à sa valeur intrinsèque. Même que la participation publique et le perfectionnement social peuvent à leur tour être une condition nécessaire mais non-suffisante de la libération des individus.

L'ambition spécifique de ce mémoire n'est pas de justifier la philosophie au sein de la formation obligatoire, mais plutôt de penser son enseignement d'une manière qui la rend justifiable dans un tel contexte. Nous croyons qu'il s'agit d'une opportunité académique et

---

<sup>2</sup> Ici, nous prenons toujours pour acquis que l'appartenance à un groupe qui revendique une identité de genre, culturelle, sexuelle, religieuse, ou encore liée à un handicap, fait partie de cette émancipation.

<sup>3</sup> Même un évitement des activités démocratiques est une forme d'intervention sociale qui porte son lot de conséquences.

pédagogique extraordinaire du point de vue de l'émancipation des individus et de la formation citoyenne, mais également que la légitimité de l'exercice demeure tributaire de notre façon de concevoir le programme ainsi que de l'attitude pédagogique que nous souhaitons incarner. Si nous nous intéressons aux remises en question historiques, c'est parce que celles-ci ont contribué à façonner le programme de philosophie obligatoire ainsi que la philosophie de l'éducation qui l'accompagne tels qu'ils se présentent à nous aujourd'hui. Ceci étant dit, gardons en tête que les débats français sur cette question s'inscrivent dans un contexte social et politique somme toute assez différent du nôtre. Par exemple, la question identitaire est beaucoup plus chargée politiquement au Québec. Alors qu'aujourd'hui en France on parle surtout de laïcité de l'État, d'immigration et des valeurs de la République, au Québec s'ajoute à cela les questions de politiques linguistiques et de constitutions politiques, de manière beaucoup plus prononcée du moins. Nous pouvons donc supposer que le thème de l'identité apparaît distinctement dans notre situation par rapport à celle de la France. Conséquemment, nous attendons plus de prudence de la part de l'enseignante ou l'enseignant lorsque le sujet de la séance touche à des cordes particulièrement sensibles. En ce sens, malgré la prétention universelle et anhistorique de plusieurs approches philosophiques, l'enseignement, quant à lui, ne peut pas se présenter indépendamment de son contexte social et politique. Nous aurions pu choisir de nous intéresser à l'exemple italien, ou encore à celui du Luxembourg avec la philosophie pour enfants rendue obligatoire, mais le cas français, par sa parenté linguistique, nous apparaît plus adéquat pour comprendre ce qui a pu influencer les penseurs du Rapport Parent. Bien que notre situation ne soit pas celle de la France, il semble évident que les commissaires avaient en exemple ce qui se faisait déjà à

l'époque en France lorsqu'elles et ils ont eu l'idée de cours de philosophie obligatoires. Bien entendu, la philosophie existait déjà au Québec dans les collèges classiques, à raison de sept heures par semaine pendant deux ans. Par contre, la matière à l'étude était strictement thomiste et plus ouvertement élitiste. La création des cégeps apportait, en plus de la volonté de démocratiser et laïciser l'enseignement, le sentiment que des changements doctrinaux majeurs étaient possibles pour le corpus philosophique étudié, d'autant plus que plusieurs courants philosophiques, comme la théorie critique pour ne nommer que celui-ci, jouissaient à la même époque d'une réception effervescente au sein de la communauté philosophique internationale. Il nous apparaît donc flagrant que l'enseignement philosophique de la France, qui était engagé dans un processus de démocratisation depuis déjà un siècle et demi à ce moment-là, agissait comme une référence de prédilection pour nos réformateurs et réformatrices de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

### **III. La situation québécoise**

L'institutionnalisation de la philosophie est un phénomène paradoxal. D'abord, parce que les conditions matérielles de l'enseignement et de l'apprentissage de la philosophie peuvent apparaître comme étant superflues ou marginales par rapport à la réflexion philosophique elle-même. Il faut reconnaître qu'en se préoccupant des conditions de possibilité de la philosophie académique, nous réfléchissons sur des enjeux qui relèvent de l'administration publique. Néanmoins, nous ne croyons pas devoir démontrer davantage que les conditions d'enseignement et d'apprentissage sont déterminantes par rapport au contenu théorique. L'administration qui est en cours possède sa propre philosophie de l'éducation, et nous souhaiterons toujours qu'elle fasse honneur,

le plus possible, à la discipline philosophique. Voilà pourquoi nous jugeons important de philosopher sur le sujet de l'enseignement de la philosophie. Ceci étant dit, l'autoréférence de cette réflexion n'est que partielle, car c'est l'enseignement de toutes les philosophies académiques que nous considérons ici, et elles ne s'affirment pas toutes comme étant propres à l'éducation et à la politique.

Un autre paradoxe réside dans le danger que l'enseignement de la philosophie obligatoire devienne un mécanisme d'endoctrinement. L'autodéfense intellectuelle à l'égard de toute forme de propagande est une visée fondamentale pour l'enseignement de la philosophie au collégial. Mais dès lors que les cours de philosophie obligatoires sont eux-mêmes issus d'une politique publique, jusqu'à quel point l'enseignement peut et doit-il s'affranchir de cette condition de possibilités ? Bien entendu, la philosophie académique ne se traduit pas toujours de manière univoque, mais elle n'en demeure pas moins publique. Les cours de philosophie, tels qu'ils se définissent dans les écoles de la France et du Québec jusqu'à aujourd'hui, sont sans aucun doute issus de l'héritage humaniste du siècle des Lumières. Cet héritage se manifeste principalement par l'idée que le progrès matériel de la société doit s'accompagner de son progrès social et moral.

### **A. Le rapport Parent**

En 1787, « [...] un comité d'enquête sur l'enseignement fut constitué par Lord Dorchester et présidé par le juge en chef William Smith, originaire de l'État de New-York. Ce comité recommanda l'établissement d'une école publique gratuite dans chaque paroisse, d'une école secondaire dans chaque comté et la fondation à Québec d'une université commune, d'où l'enseignement de la théologie serait exclu. Tout le système aurait été dirigé par un corps composé de l'évêque catholique et de l'évêque anglican de Québec, ainsi que de laïcs des deux confessions en nombre égal. Tous les membres du Conseil législatif appuyèrent la résolution. Mais ce projet échoua devant l'opposition rencontrée dans la colonie et en Angleterre. » (Rapport Parent, vol.1 §8)

Toutefois, l'idée a germé et n'a pas pris tant de temps avant de se mettre en œuvre à travers des institutions religieuses, d'abord protestantes, et ensuite catholiques. En effet, pendant une courte période de temps, le clergé catholique s'est opposé à l'intervention de l'État par crainte d'assimilation, mais cette réticence s'est dissoute au fur et à mesure que les initiatives de décentralisation du projet académique se sont présentées, en commençant par la loi des écoles de fabrique de 1824. Si bien qu'au moment de rédiger le rapport Parent l'ensemble des institutions académiques bénéficiaient déjà d'une intervention publique considérable. Cela dit, la société vivait de grandes transformations. On assistait à une revalorisation de l'esprit démocratique ; l'église catholique se sécularisait de manière croissante ; l'esprit cosmopolitique commençait à prendre forme ; le rôle de la femme se redéfinissait ; des rassemblements de travailleurs s'organisaient ; on reconnaissait un plus grand rôle à l'État ; etc. Or, une réforme scolaire s'imposait. Parmi les huit personnes qui ont cru à cette réforme dans la célèbre commission sur l'enseignement de Mgr Alphonse-Marie Parent, siégeaient sœur Marie-Laurent De Rome, professeure de philosophie au Collège Basile-Moreau, Mlle Jeanne Lapointe, professeure à la Faculté des Lettres de l'Université Laval, et Guy Rocher, directeur du département de sociologie de l'Université de Montréal. Afin de comprendre ce qui les a motivés à inclure la philosophie au sein de la formation générale obligatoire, citons quelques passages du rapport qui expriment leur conception du rôle de l'enseignement postsecondaire :

« Avec ces universitaires [Comité d'Harvard] et bien d'autres intellectuels, nous croyons qu'un enseignement assez fortement spécialisé peut s'harmoniser avec une solide formation générale adaptée aux temps modernes. Cette recherche d'un humanisme élargi et diversifié en accord avec le monde contemporain doit inspirer programmes et éducateurs. Entre la spécialisation, dont on peut craindre les effets stérilisants si elle est prématurée ou exagérée, et la culture générale, qui risque de produire des têtes bien faites mais vides, l'enseignement doit établir un rapport de complémentarité dans l'unité. Il doit

puiser à la tradition des Anciens et s'inspirer de la science moderne ; il doit développer toutes les ressources de l'intelligence et respecter la diversité des aptitudes ; il doit initier la jeunesse à l'histoire et à la pensée dont elle hérite et la préparer à la société de l'avenir. L'enseignement moderne doit viser à un équilibre entre ces buts variés et des sources d'inspiration diverses. [...] Les éducateurs expérimentés le savent ; il n'y a pas, dans l'éducation des adolescents et même des élèves plus jeunes, un temps pour la formation générale et un temps pour une formation spécialisée ; l'une et l'autre vont de pair dans un même mouvement. La spécialisation s'appuie sur la culture générale, qu'elle enrichit et approfondit en retour. Plutôt qu'une opposition factice, c'est une complémentarité qu'il faut voir et rechercher. » (Rapport Parent, vol.2 §15-16)

En plus de son rôle culturel, on accordait un rôle méthodologique et scientifique à la philosophie. Le défi consistait à sélectionner parmi l'histoire de la philosophie ce qui est pertinent en regard de la science moderne. C'est ce qui a été fait, notamment, en réduisant la métaphysique à sa plus simple expression.

« Il y a un décalage inévitable entre la science qui se fait, c'est-à-dire celle des savants et des chercheurs, et celle que transmet l'école, surtout au niveau élémentaire et secondaire ; mais en même temps que les connaissances acquises, les maîtres doivent communiquer au moins le climat de la pensée en progrès. L'école ne remplirait pas sa mission si elle faisait vivre l'élève dans le monde intellectuel d'une autre époque, coupé de tout contact avec celui de son siècle. Le personnel enseignant, à partir du niveau secondaire, doit être suffisamment spécialisé, puisque c'est dans le cadre d'un domaine précis de connaissances que l'élève s'initie aux mécanismes de pensée et aux attitudes mentales et morales que requiert le travail intellectuel. Là se trouve la véritable formation générale, non dans l'encyclopédisme ou dans des notions superficielles sur toutes choses. » (Rapport Parent, vol.2 §17)

Il est difficile de ne pas reconnaître ici l'influence qu'ont pu avoir les critiques de Durkheim dont il était question précédemment. Mais plus encore, il est question de transmettre « le climat de la pensée en progrès ». Or, la philosophie est toute désignée pour cette tâche puisqu'elle demeure le lieu des litiges intellectuels. Cependant, il n'était pas question de ne lui donner qu'un rôle instrumentale en n'évacuant toute trace d'humanisme qui l'habite.

« Ainsi la spécialisation de l'enseignement se situe dans une perspective humaniste. La Renaissance nous a légué une notion trop univoque et trop exclusivement littéraire de l'humanisme. Culture scientifique et culture technique comportent pourtant, elles aussi, une intéressante et riche conception de l'homme et du monde ; elles exigent des aptitudes, développent des qualités intellectuelles et font appel à des mécanismes de pensée aussi essentiels que les lettres ou la philosophie. Le latin et la littérature ne peuvent plus constituer un monopole de la " culture noble ". Les autres voies de la formation intellectuelle sont multiples, - sciences, mathématiques ou technologie -, à condition qu'on détache ces enseignements des objectifs trop exclusivement utilitaires qui les ont fait introduire dans les programmes. Il ne s'agit cependant pas de plaquer un humanisme artificiel sur l'enseignement scientifique ou professionnel, mais plutôt de partir de ces enseignements et des conditions de vie auxquelles ils préparent pour repenser un nouvel humanisme. La culture populaire, de son côté, en particulier dans le cinéma, exprime les aspirations, les angoisses, les états d'âme de l'homme contemporain. L'enseignement ne peut pas négliger cet univers de pensées et de sentiments dans lequel baigne la jeunesse ; autrement le divorce entre l'école et la vie irait s'accroissant de façon tragique. Par l'acceptation de la pluralité de l'humanisme et par la recherche de nouvelles voies, l'enseignement peut trouver, sans renier l'apport de la spécialisation, le dénominateur commun à ces divers univers culturels qui nourrissent l'intelligence contemporaine. » (Rapport Parent, vol.2 §18)

Cette dernière préoccupation pour un lieu d'unité n'est pas sans rappeler le projet de Cousin. Par contre, celui-ci se présente de manière strictement laïque. En effet, le rapport Parent proposait clairement une déconfessionnalisation de l'éducation, mais ce n'est qu'en 1997 qu'elle fut adoptée. Par ailleurs, l'attrait pour la culture populaire ne fait pas l'unanimité au sein de la société. Il est légitime de craindre que l'école perde de sa rigueur, ou encore qu'elle ne fasse que reproduire la pensée de la culture dominante. Au fil du temps, ces craintes se sont fait entendre, mais il demeure qu'on ne peut plus faire comme s'il n'existait pas d'autres institutions sociales qui s'expriment sur plusieurs enjeux.

« La culture générale atteint désormais une plus grande masse de population et s'étend pour tous sur une plus longue période ; c'est là le garde-fou qui peut protéger la culture moderne contre les excès de la spécialisation. En effet, la civilisation ne repose pas que sur des fondements économiques, politiques et techniques, elle dépend tout autant d'une unité culturelle et spirituelle à laquelle doit contribuer l'enseignement. Cette unité est faite d'une même vision du monde, d'attitudes communes, de valeurs partagées. Par ailleurs, par l'identité qu'il manifeste à travers la diversité des aptitudes individuelles,



l'esprit humain appelle une culture de base qui l'épanouisse pleinement et prépare en même temps la spécialisation nécessaire. Cette double exigence, unité de la civilisation, universalité de la personne humaine, doit servir de fondement à l'éducation générale, désormais nécessaire à tous. » (Rapport Parent, vol.2 §19)

Toutefois, la « culture de base » dont il est question ne peut plus se présenter de manière univoque. Ce n'est pas la vérité elle-même qu'il s'agit d'inculquer, mais plutôt un goût croissant pour elle. Ainsi, la philosophie se maintient dans un lieu commun.

« On reconnaît à l'école de nombreuses fonctions. Sa mission première est d'inculquer la passion de la vérité et le respect de l'intelligence. En cela, on ne sera jamais trop exigeant à l'endroit des enseignants : la curiosité et la probité intellectuelles sont les deux vertus dominantes qu'ils ont la responsabilité d'éveiller et de développer. Tout ce qui va à l'encontre de ces vertus pêche contre l'intelligence et détourne l'enseignement de son objectif premier. L'école doit former le caractère, mais elle trahit sa mission si elle n'ouvre pas l'esprit. Car c'est avant tout pour l'éducation de l'intelligence que l'école vient suppléer à l'insuffisance des parents. Et c'est l'intelligence totale qui attend son épanouissement. Non seulement il faut développer et meubler la mémoire ; on doit aussi faire appel à l'imagination et aux dons créateurs. Ces facultés sont trop souvent étouffées par un enseignement qui valorise plutôt l'érudition que l'expression. Dans cette perspective, le développement de la sensibilité ne doit plus être marginal dans la formation intellectuelle : la culture artistique vient au contraire renforcer et élargir l'élan créateur de l'intelligence. » (Rapport Parent, vol.2 §20)

Ce passage fait écho à la philosophie de l'éducation de Jacques Rancière présentée dans *Le maître ignorant*. Rancière y défend un principe d'égalité des intelligences et remet à l'apprenante ou l'apprenant la pleine responsabilité d'élaborer les connaissances. Cependant, les commissaires prennent davantage au sérieux le rôle social de l'école.

«Enfin, bien que la fonction première de l'école concerne l'intelligence, c'est l'enfant avec tout son être qui est engagé dans l'éducation. L'école a donc une responsabilité plus globale, particulièrement à l'élémentaire et au secondaire ; elle joue un rôle important dans la formation du citoyen. Dans et par l'école, l'enfant prend son premier contact avec une société organisée, extérieure au milieu familial ; aussi l'école doit-elle lui apporter l'expérience la plus riche possible de la vie sociale et communautaire. Le climat scolaire ne doit pas favoriser l'individualisme, il lui faut développer chez l'enfant le respect et le souci d'autrui, le sens de l'équipe, la solidarité communautaire. C'est là un besoin plus particulier de la société moderne. D'une part, la démocratie exige

de chacun une participation active à des groupes intermédiaires, un intérêt pour la chose publique. D'autre part, l'homme moderne est appelé à travailler dans des équipes et dans des ensembles ; ainsi, dans l'industrie, la souplesse dans les relations humaines devient-elle presque aussi importante que les connaissances techniques. La culture intellectuelle, la formation morale et même religieuse ont trop souvent été envisagées de façon individuelle ; il faut les élargir aux dimensions sociales. » (Rapport Parent, vol.2 §21)

Il n'est pas certain que cette préoccupation ait été écoutée à sa juste valeur. Elle fait face à un enjeu dont il est question dans le passage qui suit quant au respect de l'autonomie intellectuelle des étudiantes et des étudiants. Or, les commissaires ne semblent pas en mesurer pleinement la contradiction, et c'est ce que nous proposons de faire plus loin dans ce mémoire. À leur défense, la solidarité sociale était fort probablement plus généralisée à leur époque qu'elle ne l'est aujourd'hui. Il y avait donc moins de difficulté à concevoir le progrès social en compatibilité avec l'émancipation individuelle.

« Ces objectifs que l'on peut assigner à l'enseignement sont déjà inscrits dans certaines tendances de la pédagogie moderne. Les progrès de l'enseignement ont ouvert à la jeunesse des perspectives nouvelles. [...] le pluralisme culturel dont nous avons parlé et la diversification de l'enseignement qui en résulte ont ouvert l'éventail des options et des orientations. L'enfant n'est plus tenu d'entrer dans un moule unique et peut désormais se développer plus à l'aise et suivant les lignes de force de sa personnalité, de ses aptitudes et de ses goûts. Les systèmes d'enseignement cherchent plus qu'auparavant à respecter la diversité des intérêts et des tendances intellectuelles. [...] Cette préoccupation d'un enseignement centré sur l'enfant a présidé à l'élaboration d'une pédagogie active ; celle-ci se propose toujours de partir de l'enfant, de ses intérêts, de son jeu, de son imagination pour développer chez lui la curiosité intellectuelle et l'initiative personnelle. On cherche à éliminer le pédantisme du maître, le carcan des programmes, la passivité de l'enfant. Ce courant de pensée s'inspire des valeurs que nous voulons voir honorer à l'école : respect de l'intelligence, des dons créateurs, de l'esprit de recherche. Systématisé au niveau de la maternelle et de l'école élémentaire, ce courant pédagogique porte en lui un esprit et une intention que l'on devrait aussi retrouver dans l'enseignement secondaire et universitaire. » (Rapport Parent, vol.2 §22-23)

Bref, les commissaires du rapport visaient une éducation humaniste et perfectionniste sur le plan de la solidarité sociale, mais tout en valorisant l'autonomie intellectuelle des étudiantes et des étudiants à travers leur propre spécialisation. Ceci étant dit, il est peut-

être un peu naïf de croire que toutes et tous voudront participer à cette solidarité. Il convient donc de préciser ce que nous entendons exactement par autonomie. Nous y reviendrons, mais ça ne peut pas se traduire par l'exclusion des valeurs académiques.

## **B. La dernière réforme**

Depuis la création des cégeps, il a fallu que des enseignantes et enseignants, comme Fernand Dumont pour ne nommer que celui-ci, se portent à la défense de la philosophie à maintes reprises afin qu'elle ne disparaisse pas de la formation générale. Selon Paul Inchauspé (Després 2015), cela est dû au fait que la philosophie émane d'une éducation libérale alors que notre société tend de plus en plus à s'introduire dans une logique utilitaire. En 1993, une réforme impose une nouvelle philosophie de l'éducation qui a officiellement toujours cours aujourd'hui, celle de l'approche par compétences. Celle-ci prend pour objectif le développement de certaines habilités intellectuelles nécessaires au marché du travail. Les devis ministériels ont été formulés en conséquence.

## **IV. Réception de l'approche par compétences**

Évidemment, cela fait craindre une disparition des contenus disciplinaires. D'emblée, nous pouvons dire que l'enseignement de la philosophie dans la formation générale instrumentalise inévitablement maintenant la philosophie au développement de certaines compétences comme l'esprit critique, l'organisation des idées, l'argumentation rationnelle, la rédaction, les relations publiques, etc. Les cours rencontrent certaines exigences utilitaires, bien que plusieurs enseignantes et enseignants soient réfractaires à la doctrine du développement des compétences pour les mêmes raisons qui ont été évoquées par Émile Durkheim quant à une conception purement instrumentale de la

philosophie. Nous ne voulons pas réduire la philosophie à un simple outil intellectuel, même si elle agit très bien à ce titre. Après tout, n'est-ce pas là justement ce que les philosophes de la Grèce antique comme Platon ont cherché à éviter, c'est-à-dire réduire la philosophie à sa fonction rhétorique ? Suivant la tradition philosophique alimentée par les textes classiques et modernes, la philosophie est un savoir qui, tout en étant équivoque, transforme l'individu et la collectivité pour le mieux. Au-delà de la visée utilitaire ou instrumentale, il y a des justifications morales à la présence de la philosophie. Le savoir n'est pas un instrument de l'apprentissage, mais plutôt son but. Toutefois, nous pensons que les différents objectifs en question sont des vases communicants. Il n'est pas inutile d'aiguiser sa propre sensibilité morale et de connaître les idées fondatrices de nos sociétés, autant sur le plan philosophique et social, que personnel et professionnel. La philosophie occidentale et son histoire agissent comme repères intellectuels fondamentaux, des débats et des prises de conscience historiques qui aident à comprendre une réalité anthropologique de plus en plus complexe. Ceci étant dit, l'utilité de cette compréhension, quelle qu'elle soit, demeurera toujours un effet collatéral du véritable amour de la sagesse et de l'expérience de vérité que peut apporter la lecture d'une œuvre philosophique. Or, pour donner lieu à cet amour et à ces expériences de vérité, il faut parfois savoir faire abstraction de l'utilité qui pourrait en découler.

Mis à part l'évidente volonté de techniciser davantage l'éducation, l'insistance sur le développement des compétences revêt-elle d'autres justifications ? Initialement, nous imaginons que, dans un élan de défense de la philosophie au sein de la formation générale, lesdites compétences peuvent servir de lieu commun à tous les étudiants, indépendamment de leur spécialisation prévue. Ainsi comprises, il devient raisonnable

que la philosophie soit obligatoire pour tous, puisque que chacune et chacun peut lier les objectifs des cours à ses intérêts professionnels. Cependant, nous sommes encore, à ce stade-ci, dans une conception rhétorique de la philosophie. Ne pouvons-nous pas trouver des raisons proprement philosophiques à la mise en valeur des compétences dans nos approches pédagogiques ? L'esprit critique en particulier est souvent associé à la théorie critique, mais bien qu'il y ait une similitude terminologique, la compétence critique demeure distincte de toute compréhension du monde particulière. Certes, la théorie critique exige probablement plus d'esprit critique que ne le faisait le thomisme des collèges classiques. Cependant, on peut avoir un très bon esprit critique sans nécessairement avoir l'ambition d'en user pour remettre en question une ou des puissances établies. Sans quoi l'autodéfense intellectuelle se soumettrait à une doctrine philosophique spécifique, ce qui serait hautement contradictoire. Mais justement, les compétences ne pourraient-elles pas servir une volonté de rendre l'enseignement plus neutre ? En agissant à titre de critères d'évaluation, les compétences permettent d'objectiver davantage la correction. Même si nous avons une conception de l'éducation philosophique très lourde de sens, il faut reconnaître que l'évaluation ne peut se faire que dans l'ordre des apparences. Or, les compétences sont précisément ce qui peut paraître à la suite d'un enseignement. On ne peut pas exiger qu'une étudiante ou un étudiant éprouve véritablement de la sensibilité pour un phénomène quelconque, mais on peut exiger qu'elle ou il soit capable d'en témoigner. En plus d'être vérifiables, les compétences ont l'avantage de formuler les attentes académiques de manière impartiale.

## 2. Autonomie intellectuelle et neutralité axiologique

Le rapport académique en est un d'autorité. Les enseignantes et les enseignants exercent un contrôle quasi-total<sup>4</sup> sur la diplomation. Ce faisant, nous voulons éviter les situations où le corps enseignant exerce une influence intellectuelle illégitime sur les étudiants. L'autonomie intellectuelle des étudiants est primordiale lorsqu'il est question de philosophie politique, car c'est, entre autres, la possibilité de parfaire les connaissances philosophiques de manière transparente et non-partisane qui est en jeu. Ce sont ces mêmes idéaux qui justifient la liberté académique des enseignantes et des enseignants, ainsi que la diversification des corps professoraux. Or, la contribution intellectuelle des étudiantes et des étudiants est parfois oubliée dans l'équation académique, mais elle n'en demeure pas moins fondamentale dans un domaine tel que celui de la philosophie. En mettant l'accent sur l'impartialité et la transparence, c'est l'endoctrinement et la propagande que nous chercherons à éviter. Ici, l'autonomie n'est pas qu'une préoccupation formelle, c'est-à-dire que pour la mettre en valeur, il ne suffit pas de tenir des propos désincarnés ; pas plus que tenir de tels propos n'est une condition nécessaire. Viser l'autonomie se traduit plutôt par une prudence fondamentale à l'égard de ce que devraient être nos choix dans l'enseignement. Idéalement, les étudiantes et les étudiants ne sont pas soumis à des discours, mais elles et ils les analysent de manière critique. C'est sous cette condition que l'on peut assister à un échange d'individus libres.

Il est courant de penser que la sphère académique doit obéir à certaines règles. En sciences sociales, le débat qui touche le statut particulier du discours normatif et de son usage dans la recherche et l'enseignement des sciences se révèle, en conséquence,

---

<sup>4</sup> Les mécanismes de révision de notes sont orchestrés par des collègues de l'enseignante ou l'enseignant.

incontournable. Il existe un courant « neutre », où le ou la spécialiste des sciences sociales doit éviter toute prise de position normative relative à son objet de recherche. Cette thèse peut prendre la forme d'une exigence de « neutralité axiologique »<sup>5</sup>. L'effet immédiat de ce critère est d'exiger des chercheuses et des chercheurs qu'elles et ils demeurent distantes et distants à l'égard de toute thèse normative (Miller 1979, 242).

En collaboration avec Marc-Kevin Daoust, nous avons publié un article dans la revue *Penser l'éducation* qui porte sur la neutralité au sein des institutions d'enseignement et de recherche. Nous reprenons ici ces réflexions tout en prenant soin de les appliquer au cas particulier de l'enseignement de la philosophie dans le réseau collégial. Ce cas particulier a pour principale incidence d'amplifier l'exigence d'autonomie, étant donné que les étudiantes et les étudiants n'y font pas le choix d'étudier la philosophie. La neutralité axiologique est souvent présentée comme une vertu professorale, ou comme une composante essentielle d'une déontologie de l'enseignement. Nous avons mis cette conception de la neutralité axiologique à l'épreuve, notamment parce qu'elle ne permet pas d'expliquer 1) l'importance d'un enseignement diversifié, 2) l'importance, pour les personnes subissant une influence illégitime, d'avoir des recours institutionnels et 3) l'importance qui devrait être accordée par les institutions académiques à l'autonomie des étudiantes et des étudiants. Pour ces raisons, nous avons plutôt proposé d'interpréter la

---

<sup>5</sup> L'expression « neutralité axiologique » traduit maladroitement le critère défendu par Weber, qui correspond davantage à une exigence de non-imposition de valeurs. Macfarlane et Cheng soulignent par ailleurs que de nombreuses valeurs épistémiques guidant les sciences sont inspirées de la déontologie wébérienne (Macfarlane & Cheng 2008, 69). On peut alors se demander pourquoi Weber est souvent associé à l'exigence de « neutralité axiologique », puisque les valeurs épistémiques ne sont pas exclues de la théorie wébérienne. Kalinowski (2005, chap. IV) propose d'en finir avec cette expression, qui exprime très mal les normes défendues par Weber. Colliot-Thélène (2003) préfère qualifier l'approche wébérienne de déontologie de l'enseignement, ou de vertu professorale. Nous emploierons néanmoins l'expression neutralité axiologique, puisqu'il s'agit de l'expression la plus répandue.

neutralité axiologique comme une exigence institutionnelle, exigence compatible avec une certaine tradition de la liberté académique.

L'intuition de départ quant à l'application de la neutralité est qu'il s'agit de ne pas prioriser une doctrine en particulier dans la sélection et le traitement de la matière à l'étude. D'où notre préoccupation à l'égard de la marge de manœuvre que permettent les devis ministériels. Ce projet ne se réalise pas sans embûches ; on peut tendre vers la neutralité, mais elle est impossible à respecter absolument, ne serait-ce que par ce qu'une enseignante ou un enseignant dégage individuellement. Néanmoins, trois objectifs allant en ce sens se dessinent à l'horizon :

- Réaliser un panorama de théories concurrentielles le plus exhaustif possible, de la manière la plus charitable possible.
- Faire de la classe un lieu de débats ouverts où une opinion ne peut avoir de supériorité que par la qualité de son argumentation.
- Suspender son jugement quant à toute question normative, prescriptive ou évaluative.

### **I. L'interprétation wébérienne**

Il existe actuellement deux grandes interprétations de la neutralité axiologique. La première consiste à faire découler cette dernière d'une distinction entre les conditions de validité des discours descriptifs et normatifs (Weber 1917/1965, 486-488). En effet, la validité des descriptions repose strictement sur un travail empirique, expérimental et inductif, tandis que les énoncés et les principes moraux, en dernière instance, n'ont pas de vérification possible à même les phénomènes naturels. L'assentiment à l'un d'eux repose



davantage sur un désir, une sensibilité, une intuition, un acte de foi ou un examen critique. Pour cette raison, plusieurs philosophes comme Léo Strauss ont attribué à Weber une conception selon laquelle les jugements de faits seraient potentiellement objectifs, tandis que les jugements de valeur seraient nécessairement subjectifs<sup>6</sup> (Behnegar 1997, 100 ; Gorski 2013, 545-546 ; Heinich 2006, 292-294 ; Strauss 1965, 42 ; Westerman 2013, 581-583). Cette interprétation est toutefois trop étroite, car bien que Weber conçoive la philosophie éthique et politique comme étant distincte des sciences « de l'observation », il n'adhère pas au nihilisme des valeurs. Une telle interprétation soulève de nombreux problèmes, le plus important étant qu'elle ne rend pas compte de l'importance que Weber accorde à l'éthique<sup>7</sup> (Hennis 1994, 113 ; Myers 2004 ; Ringer 1997). La seconde interprétation de la neutralité axiologique tente justement de rendre compte de ces difficultés et de l'importance que Weber accorde à l'éthique. Selon elle, il faut plutôt étudier les normes morales à l'œuvre dans la neutralité axiologique. Pour Weber, il serait contraire au principe d'autonomie de laisser le professeur influencer voire convaincre ses étudiants, de façon partisane, d'adhérer à certaines thèses normatives (Colliot-Thélène 2003, 29-34 ; Daoust 2015 ; Kalinowski 2005, 193-200 ; Weaver 1998). Le problème est que l'institution académique correspond à une forme d'aristocratie : une élite – le corps professoral – dispose d'une foule de ressources pouvant contraindre les étudiant-e-s à adhérer à certaines thèses normatives. Par exemple, on attend d'une salle de classe qu'elle

---

<sup>6</sup>Cette interprétation tend à associer Weber aux positivistes logiques. Pour Carnap, l'éthique aurait un statut inférieur au sein des institutions académiques et de recherche, car elle serait moins rigoureuse, voire un « non-sens » (Carnap 1934, 22). Répondant à cette conception réductrice de l'éthique, Hilary Putnam (2004, 39) rappelle que l'activité scientifique repose fondamentalement sur des valeurs épistémiques, selon lesquelles la connaissance, la cohérence, la pertinence, la plausibilité et la rigueur prévalent sur l'ignorance, l'invalidité, l'impertinence, l'extravagance et le laxisme. Voir aussi Daoust (2013, 13-15 ; 2015) et Heinich (2006).

<sup>7</sup>Pour approfondir cette interprétation et ses qualités, on peut consulter Gonthier (2006) et Heinich (2006), qui défendent deux interprétations opposées sur la question.

soit silencieuse, à l'écoute du professeur, ce qui permet à l'enseignante ou à l'enseignant d'imposer certains idéaux normatifs à l'abri de la critique (Weber 1917/1965, 478). D'autant plus que des adolescents en voie d'acquiescer leur autonomie intellectuelle n'arrivent pas déjà pleinement outillés afin d'évaluer les idées qu'on leur soumet. La liberté intellectuelle des étudiantes et des étudiants pouvant être remise en cause par ces rapports d'autorité, le sociologue propose un ensemble de balises éthiques pour éviter la manifestation d'une influence illégitime de la part du corps professoral.

La neutralité axiologique, telle qu'elle a d'abord été élaborée par Max Weber (1919/2003 ; 1917/1965), est une préoccupation professorale, voire une vertu, qui repose sur le respect du principe d'autonomie des étudiant-e-s (Daoust 2015, §1.2 ; Myers 2004, 272-275 ; Weaver 1998). Pour Weber, la classe et l'académie en général sont des lieux politiques. Les étudiantes et les étudiants subissent des rapports d'influence. S'il est important que chacune et chacun puisse s'autodéterminer, surtout lorsque des questions éthiques et politiques sont en jeu, alors il faut idéalement éviter toute forme de partisanerie, de propagande ou d'endoctrinement dans les cadres pédagogiques. Présentée de manière plus positive, lorsqu'il est question d'éthique ou de philosophie politique, la neutralité axiologique permet à une pluralité d'opinions, de doctrines compréhensives, ainsi que de critiques, d'être exprimées au sein de la classe. Cette diversité est une condition de possibilité de l'autonomie des étudiant-e-s et de leur perfectionnement théorique. Concrètement, la figure d'autorité doit s'en tenir à un « usage restreint » de sa raison, car il agit au nom d'un tiers. Autrement dit, son usage de ressources et d'instruments de contrôle, pour mener à terme ses objectifs à titre de professionnel, devrait faire en sorte qu'elle ou il contrainde sa propre liberté d'expression dans le cadre de ses fonctions. La

question des règles institutionnelles est toutefois relativement absente de la réflexion wébérienne. Max Weber ne stipule jamais clairement que la neutralité axiologique devrait être pensée comme une règle institutionnelle<sup>8</sup>. L'interprétation de Colliot-Thélène fait référence à une « déontologie de l'enseignant » (2003, 29). Nous pourrions donc penser que, dans une conception wébérienne, la neutralité axiologique pourrait se limiter à une vertu des enseignantes et des enseignants, ou à des règles morales qu'elles ou ils devraient s'imposer. Par exemple, celles et ceux qui ne tentent pas d'influencer leurs étudiantes et étudiants, sur un plan éthique ou politique, feraient preuve d'une certaine excellence (Macfarlane & Ottewill 2004, 90-92 ; Macfarlane 2007, chap. 4). Nous porterions un jugement moral sur ceux qui respectent ou enfreignent les critères de la neutralité axiologique, mais nous n'en ferions pas une règle institutionnelle. En d'autres termes, il y a une distinction entre 1) ce qu'il est préférable de ne pas faire et 2) ce qu'il est interdit de faire d'après les règles communes, et cette distinction semble rendre compte de l'approche wébérienne à l'égard de la neutralité axiologique.

### **II. 3 problèmes**

Il est clair qu'un corps professoral qui porte une attention au respect de l'autonomie de la communauté étudiante fait preuve d'un comportement louable. Mais il est aussi très clair que l'existence de vertus professionnelles ne s'oppose pas au fait d'établir des règles institutionnelles. Des professeures et professeurs pourraient, par

---

<sup>8</sup>Weber s'est penché sur la question des règles institutionnelles, en particulier sur la liberté académique, dans quelques lettres (1908/2008a ; 1908/2008b ; 1909/2008c). Il y critique les universités allemandes qui affirment, d'une part, respecter la liberté académique, mais qui, d'autre part, encadrent l'embauche par des critères normatifs comme l'appartenance religieuse et des opinions politiques « modérées ». Si Weber y voit une incohérence flagrante, voire trompeuse, il ne se prononce jamais explicitement en faveur d'un idéal particulier de liberté académique, bien que l'adhésion à ce principe est compatible avec sa conception de la neutralité. En d'autres termes, il ne fait qu'exposer l'incohérence des universités allemandes, sans proposer une alternative institutionnelle particulière.

exemple, avoir une sensibilité admirable à l'égard de la communauté étudiante, qui dépasserait les seules attentes institutionnelles. Or, le problème réside dans le fait de ramener la neutralité axiologique exclusivement à une vertu individuelle. Le présupposé concernant le fait que la neutralité axiologique ne serait qu'une exigence personnelle, ou individuelle, n'est pas justifié. Nous pensons qu'il y a au moins trois problèmes liés au fait de penser la neutralité axiologique dans une perspective strictement morale ou éthique. Ces problèmes concernent 1) la diversité des approches et des méthodes enseignées, 2) les recours offerts aux étudiant-e-s et aux personnes subordonnées et 3) le fait de penser la neutralité axiologique comme un instrument en faveur de l'autonomie.

Premièrement, le fait de limiter l'enseignement et la recherche à des perspectives très étroites peut, en dernière instance, constituer une influence illégitime de la part des professeures et des professeurs. Si la neutralité axiologique vise à limiter l'influence illégitime pouvant affecter les étudiantes et les étudiants, mais que les mécanismes proposés pour y arriver ne garantissent pas la diversité dans les institutions académiques, alors il semble que la neutralité axiologique manque à ses promesses. En effet, le manque de diversité dans l'étude d'un phénomène pourrait être compris comme une façon d'orienter la pensée des étudiantes et des étudiants, de les influencer d'une manière illégitime. Conformément à l'approche de la *standpoint theory*<sup>9</sup>, si nous désirons obtenir la compréhension la moins biaisée d'un phénomène, alors *ceteris paribus*<sup>10</sup>, il faut

---

<sup>9</sup>Cette théorie stipule que les individus sont déterminés au moins en partie par leurs appartenances sociales comme le genre, l'âge, l'ethnicité, l'orientation sexuelle, la religion, etc. Toujours selon la *standpoint theory*, les acteurs d'un phénomène social bénéficient d'un accès épistémologique privilégié quant à cette réalité. Par exemple, personne n'est en meilleure posture pour décrire et évaluer le traitement que l'on réserve aux femmes maghrébines qui habitent les pays occidentaux que ces dernières.

<sup>10</sup>L'exigence de diversité est *ceteris paribus*, car la diversité ne peut pas remplacer d'autres valeurs épistémiques. Par exemple, un département de physique ne devrait pas forcément engager un astrologue sous prétexte que cela augmente la diversité au sein du département. L'astrologue doit au moins faire la

favoriser tant la diversité des perspectives que celle des chercheuses et des chercheurs. Plus précisément, la diversité des perspectives passe par la diversité des chercheuses et des chercheurs, sur des plans comme le genre, l'orientation sexuelle, l'origine socioéconomique ou la culture (Crasnow 2013, 419-420 ; Hekman 1997, 351). Harding résume l'importance scientifique et politique de la diversité dans ce passage :

« The women's movement needed knowledge that was for women. Women had long been the object of others' knowledge projects. Yet the research disciplines and public policy that depended upon them permitted no conceptual frameworks in which women as a group became the subjects or authors of knowledge; the implied "speakers" of scientific sentences were never women. » (Harding 2004, 29)

Ne pas favoriser l'étude la plus diversifiée possible d'un phénomène serait, d'une manière indirecte, une violation de la neutralité axiologique. Par exemple, le fait d'orienter - ou de biaiser - la recherche est un obstacle à la possibilité de dissiper des préjugés tenaces ou de vérifier adéquatement des thèses empiriques sur les inégalités sociales (Longino 1992, 111-113). Ainsi, bien que l'absence de diversité dans une institution académique ne mène pas directement à des rapports d'influence et de contrôle, cela participe, par un certain laisser-faire, au maintien de préjugés et d'inégalités sociales. Weber rétorquerait que l'on ne peut exiger d'une personne qu'elle s'intéresse à l'ensemble d'un phénomène, ou qu'elle couvre toutes les perspectives à propos d'un objet d'études. Prenons le cas d'une personne menant une étude comparative sur le chômage. Pourquoi se limiter au chômage, et ne pas s'intéresser aussi à la cohésion sociale, à l'écart de richesse, à l'inflation, ou à tout autre indicateur économique ? Les angles d'étude d'un objet sont beaucoup trop nombreux pour exiger d'une seule personne qu'elle prenne en compte la diversité des perspectives. La

---

démonstration que sa démarche tient compte d'autres critères épistémiques, comme la prédictibilité, la simplicité, la pertinence, etc. Voir aussi Longino (1992, 118) à ce sujet.

spécialisation accrue des domaines de recherche étant également crucial pour l'avancement des connaissances, Weber en conclut qu'il est nécessaire de limiter son sujet d'étude à certains de ses aspects particuliers (Weber 1904/1965, 171). Ainsi, certains aspects spécifiques d'un objet retiendront l'attention de la chercheuse ou du chercheur, lui apparaîtront pertinents ou nécessaires à la compréhension d'un phénomène. Cette réponse d'inspiration wébérienne est pertinente, mais nous pourrions néanmoins penser qu'il existe d'autres façons de mieux prendre en compte les objections issues de la *standpoint theory*. Weber considère que le « découpage » de la réalité est inévitable, notamment parce qu'il adopte une perspective strictement individuelle. Or, il se pourrait qu'une autre perspective, qui ne se concentre pas uniquement sur les possibilités offertes à un individu pris isolément, puisse résoudre *plus efficacement* ce problème.

Deuxièmement, ne pas interdire l'influence illégitime du professeur, ou ne pas reconnaître le droit des étudiantes et des étudiants à un enseignement libre de toute influence illégitime, soulève plusieurs difficultés. En effet, les personnes subissant cette influence illégitime sont en droit de réclamer des mécanismes institutionnels inspirés de la neutralité axiologique, surtout si l'enseignement reçu est public et obligatoire. Dans la perspective wébérienne, la violation de la neutralité axiologique se traduit par un blâme moral à l'égard du corps professoral, mais non nécessairement par des sanctions institutionnelles. Du point de vue des personnes qui subissent les torts liés au fait d'enfreindre la neutralité axiologique, il semble qu'il devrait exister des recours contre les personnes qui abusent de leurs ressources professionnelles. Contrairement aux autres vertus professorales, la neutralité axiologique est liée à des normes constitutives, voire fondamentales, des disciplines objectives. Par exemple, lorsqu'un professeur ne participe

pas à la vie académique, son comportement est possiblement dommageable à l'endroit de la communauté académique, mais les torts causés ne viennent pas saper la possibilité même d'un corps académique faisant usage de son autonomie intellectuelle et scientifique. En d'autres termes, si tous les professeurs cessaient subitement d'être vertueux, la vie académique en serait grandement affectée, mais elle ne serait pas empêchée. Au contraire, ne pas respecter la neutralité axiologique semble saper les conditions nécessaires à une vie académique autonome, puisque la recherche de normes objectives et transparentes serait compromise. Dans cette optique, le fait de baliser l'exercice de la neutralité via des règles institutionnelles pourrait être compris comme la protection des conditions de possibilité de la sphère académique. Imaginons qu'une étudiante ou un étudiant doive participer à un cours obligatoire en économie. La professeure ou le professeur en charge du cours consacre une proportion significative de son exposé magistral, non pas à problématiser la présence ou l'absence d'un système de taxation ou à montrer les difficultés propres de chaque option, mais plutôt pour défendre sans réserve l'État minimal. Chaque fois que la position du professeur est contestée par l'auditoire, le professeur invoque les conditions propres au cours magistral pour rétablir le silence de l'auditoire. Dans cet amphithéâtre, l'État minimal jouit alors d'une défense sans réserve, à l'abri de tout examen critique. Supposons que l'étudiante ou l'étudiant se tourne vers son institution pour dénoncer la situation. Elle ou il a de bonnes raisons de dénoncer une telle situation : la discussion normative, si elle est transparente, doit pouvoir être confrontée à l'examen critique. L'absence d'examen critique, combinée à la présence d'une thèse normative défendue sans réserve, ne répond pas à l'objectif d'une vie académique autonome. Les institutions académiques devraient être sensibles à un tel problème : des

situations de ce genre remettent directement en cause l'atteinte des objectifs fondamentaux de leur mandat, tels que de favoriser l'autonomie intellectuelle de ses membres. Or, tant que l'institution en question 1) offre des ressources de fonction aux enseignantes et aux enseignants (une tribune, le droit de parole, le droit de demander le silence, etc.) et 2) ne reconnaît pas, via des règles institutionnelles, le droit des étudiantes et des étudiants à un enseignement transparent, elle maintient, de façon structurelle, les conditions dans lesquelles de telles situations vont se produire. D'un point de vue étudiant, l'absence de pression normative sur les professeures et professeurs pour qu'elles et ils se conforment à l'impératif de neutralité signifie, en définitive, que l'institution en question ne prend pas les moyens nécessaires pour atteindre ses objectifs fondamentaux.

Troisièmement, la neutralité axiologique de Weber protège l'autonomie, mais ne la réalise pas nécessairement. Par exemple, un cégep pourrait garantir le respect de la neutralité axiologique en interdisant l'expression de normes éthiques ou politiques sous différentes formes (défense d'idéaux normatifs, affichage de ces idéaux, promotion de certains modes de pensée, lieux consacrés au débat éclairé, etc.). Dans cet établissement, une enseignante ou un enseignant ne peut pas influencer ses étudiantes et ses étudiants de manière illégitime, puisqu'elle ou il lui est interdit de défendre ou d'afficher publiquement des idéaux normatifs. Cependant, on ne peut pas dire que ce lieu encourage ou favorise l'autonomie des étudiantes et des étudiants pour autant, puisque ces dernières et derniers ne disposent d'aucun lieu pour développer leur pensée critique. Autrement dit, un établissement pourrait assurer le respect de la neutralité axiologique comme vertu professorale, tout en empêchant les étudiantes et les étudiants de développer pleinement leurs capacités intellectuelles. On peut alors se demander si la neutralité axiologique,



pensée comme une vertu individuelle, favorise réellement l'autonomie intellectuelle de toutes et tous. Si nous pensons la neutralité axiologique en dehors des normes qui gouvernent les institutions académiques, on ne peut s'étonner qu'il manque, en dernière instance, des outils aux étudiantes et aux étudiants pour réaliser leur pleine autonomie. S'il est clair que la neutralité axiologique protège les conditions de possibilité de l'autonomie, rien n'indique qu'elle favorise cette d'emblée cette dernière. Cette situation montre à quel point la question des vertus professorales paraît limitée pour répondre aux idéaux normatifs de la neutralité axiologique. Dans une institution où personne ne pourrait exprimer ses idéaux normatifs, personne ne violerait la neutralité axiologique, mais l'institution en question ne respecterait pas les principes qui sous-tendent cette règle, c'est-à-dire la mise en valeur de l'autonomie intellectuelle des étudiantes et des étudiants.

### **III. Réinterprétations actuelles**

Bien que la neutralité axiologique wébérienne souffre de certains problèmes majeurs, nous pensons qu'il est possible et pertinent, pour corriger ces lacunes, d'en exprimer le concept selon une autre perspective, celle des institutions et de la liberté académique des personnes subordonnées. Notre compréhension de la neutralité axiologique offre un nouvel éclairage sur de possibles réformes académiques. On peut notamment penser aux exigences participatives dans l'élaboration des normes éthiques et politiques, qui retiennent déjà l'attention de diverses Universités. Par exemple, de nombreuses normes sont développées par les scientifiques, mais jouent néanmoins un rôle de premier plan dans le débat public : pensons à des indicateurs sociaux comme la qualité de l'air ou le chômage. Les institutions scientifiques devraient-elles reconnaître – et contribuer à maintenir – la division entre spécialistes et non-spécialistes dans

l'élaboration de ces normes ? Cette division des tâches est-elle justifiée, tant sur le plan épistémique que sur le plan politique ? La même réflexion se pose à propos des personnes subordonnées au sein des institutions collégiales. Lorsqu'il est question d'élaborer des normes éthiques ou politiques, les professeur-e-s et les étudiant-e-s devraient-elles et ils avoir le même statut, ou devrait-on plutôt accorder un statut privilégié aux enseignantes et aux enseignants ? Bien que nous souhaitions répondre d'abord à un problème spécifique touchant la neutralité axiologique dans l'enseignement des philosophies au sein de la formation générale au collégial, notre démarche s'inscrit aussi dans une réflexion plus large sur l'élaboration inclusive des normes éthiques et sociales.

Nous avons précédemment identifié trois limites à la neutralité axiologique pensée comme norme morale. D'abord, la neutralité axiologique ne permet pas d'expliquer ce qui apparaît, intuitivement, comme des formes d'influence illégitime à l'égard des étudiantes et des étudiants. Dans une perspective comme la *standpoint theory*, le non-respect d'une exigence de diversité des points de vue induit précisément une forme d'influence illégitime. Ensuite, les individus qui subissent les torts liés au non-respect de la neutralité axiologique n'ont pas de recours institutionnels, ou ne disposent pas de mécanismes pour faire respecter la neutralité axiologique. Enfin, la neutralité axiologique protège les conditions de possibilité des discours éthiques et politiques, via une exigence négative, mais ne la réalise pas. La thèse que nous défendons est que c'est à l'institution académique de veiller au respect de la neutralité par l'instauration de règles communes. Par exemple, elle pourrait 1) reconnaître l'exigence de neutralité dans sa constitution, 2) reconnaître et favoriser la primauté de l'autonomie de tous les membres de la communauté académique et 3) s'assurer que les lignes directrices guidant la recherche et

l'enseignement soient conformes aux principes de la neutralité axiologique. Les vertus professorales devraient en somme avoir un rôle partiel dans la mise en application de la neutralité axiologique. Le rôle des institutions académiques, si elles envisagent une telle conception de la neutralité axiologique, est de s'assurer que ces conditions sont présentes de manière structurelle. Certes, dans les démocraties libérales, la majorité des écoles respectent et encouragent les pratiques décrites précédemment. On pourrait donc penser que, somme toute, notre conception de la neutralité axiologique réitère des normes qui font déjà l'objet d'un vaste consensus. Peu d'institutions dissuadent leurs membres de faire un examen libre et critique des normes sociales, leur refusent l'accès aux bibliothèques ou proscrivent le droit d'association des étudiantes et des étudiants. Or, il s'agit ici de garantir le respect de la neutralité axiologique via l'instauration de mécanismes comme une charte de fonctionnement, une constitution ou un code déontologique. Les conditions requises pour la réalisation de la neutralité axiologique peuvent être remplies « par accident », mais nous ne devrions pas nous contenter d'un respect contingent de ces conditions. De telles conditions, présentes de manière structurelle, peuvent désigner la mise en place d'un ensemble de ressources et de règles favorables au maintien de cette conception de la neutralité axiologique de même qu'à une vigilance quant à l'évolution de la relation entre les agents et les règles établies. Comme nous l'avons déjà dit, le problème vient du fait que, traditionnellement, nous pensons la neutralité axiologique non pas comme une exigence institutionnelle, mais comme une vertu. Si nous reprenons, à nouveaux frais, l'analyse de la neutralité axiologique, nous pouvons toutefois résoudre les trois problèmes précédents.

Résumons le problème décrit par Hekman, Harding et Longino. Pour minimiser les biais

d'un groupe dans l'étude d'un phénomène, il faut encourager la diversité des perspectives. Or, pour Weber, il est impossible qu'un individu étudie un phénomène dans son ensemble. Comment concilier ces deux approches ? Si nous prenons une perspective institutionnelle à l'égard de la neutralité axiologique, la réponse de Weber paraît nettement insatisfaisante, et nous pouvons mieux rendre compte de l'objection issue de la *standpoint theory*, car une perspective institutionnelle permet une « division des responsabilités ». S'il est illusoire d'inciter une personne à traiter, dans chaque cas, de toutes les perspectives disponibles et de toutes les théories quant à un objet d'études donné, une institution ou un département peut tout de même favoriser la diversité des perspectives. En d'autres termes, un département peut choisir, à l'embauche, de favoriser la diversité des points de vue et des origines sociales dans le but de générer une atténuation de ces limites. L'instauration d'une règle départementale visant à diversifier les embauches pourrait donc résoudre l'objection soulevée par Hekman, Harding et Longino. La résolution de ce problème montre bien que ce qui apparaît comme une nécessité pour les individus ne l'est pas pour les institutions. Ainsi, la critique issue de la *standpoint theory* peut enrichir notre compréhension de la neutralité axiologique, mais cela implique d'y voir plus qu'une exigence individuelle, c'est-à-dire une exigence institutionnelle.

Le second problème touche le manque de recours pour protéger l'autonomie des étudiantes et des étudiants. Il semble qu'elles et ils devraient disposer d'une forme de reconnaissance structurelle de l'importance accordée à leur autonomie. Or, d'un point de vue structurel, l'approche wébérienne de la neutralité axiologique ne garantit pas leur autonomie. La raison pour laquelle la réflexion wébérienne n'offre pas ces garanties est qu'elle se limite à proposer des vertus professorales. L'approche institutionnelle, quant à

elle, résout ce problème. Par exemple, les institutions pourraient, par une constitution, reconnaître et favoriser l'autonomie de tous les membres de la communauté académique. Dans cette approche, un manquement à l'égard de la neutralité axiologique pourrait se traduire par des sanctions ou des recours. À tout le moins, il serait collectivement reconnu que d'enfreindre le principe de neutralité axiologique nous rend blâmable, et ce, peu importe si ce blâme prend la forme d'un avertissement, d'une sanction « morale » (sans conséquences matérielles), ou d'une sanction concrète<sup>11</sup>.

Le dernier problème que nous avons identifié est que, si nous pensons la neutralité axiologique en dehors des normes qui gouvernent les institutions, les étudiants pourraient toujours être privés de certains outils nécessaires à la réalisation de leur autonomie. Nous avons présenté le cas de figure d'une institution où l'expression de normes éthiques et politiques serait formellement interdite. Dans ce contexte, la neutralité axiologique comprise comme déontologie de l'enseignement serait assurée (puisque le corps professoral serait contraint à ne pas se prononcer sur des questions normatives), mais le corps étudiant ne disposerait pas de tous les outils pour réaliser son autonomie intellectuelle. La liberté de pouvoir se prononcer sur des questions normatives et l'acquisition de vertus critiques dans des cadres délibératifs sont des dimensions essentielles au développement d'une pensée autonome. Dans une perspective institutionnelle, la neutralité axiologique prendrait plutôt la forme d'un incitatif à la participation de toutes et tous dans la recherche de normes objectives et transparentes.

Au-delà des recours et sanctions dont il a été question, cette façon de concevoir la

---

<sup>11</sup>Nous ne décrivons pas les différentes violations particulières à l'égard de la neutralité axiologique, ni ce que devraient être les sanctions ou les modalités des recours. Par exemple, des institutions pourraient opter pour le seul blâme moral, parce que cette forme de blâme serait suffisante pour instaurer une culture respectant la neutralité axiologique. Il s'agit là d'une question empirique. Nous souhaitons surtout fournir une base théorique à la revendication et à l'élaboration de telles pratiques.

neutralité donne lieu à la mise en place de pratiques qui encouragent tous les membres de la communauté académique à exercer leur autonomie. La mise en place de telles pratiques peut prendre la forme d'une instauration de tribunes délibératives, ou encore d'une garantie d'accès à des ressources intellectuelles comme des bibliothèques, ce qui permet à l'ensemble de la communauté académique d'acquérir des aptitudes critiques.

#### **IV. Compatibilité avec la liberté académique**

Nous avons proposé de penser la neutralité axiologique en fonction de règles institutionnelles et de ne pas la limiter à une « déontologie de l'enseignement ». Or, il existe déjà des normes institutionnelles bien établies régissant le fonctionnement des institutions académiques. Sans identifier tous les problèmes possibles découlant de cette interprétation, nous anticipons un problème potentiel, soit la compatibilité entre la liberté académique et une norme institutionnelle de neutralité axiologique. En théorie, la liberté académique est un principe institutionnel fondamental. Elle peut être pensée 1) comme relativisme des valeurs, 2) comme anarchisme institutionnel, ou encore 3) comme la liberté des personnes subordonnées. Le modèle institutionnel que nous avons proposé devra être compatible avec au moins une conception de la liberté académique. Sans quoi nous ferions face à un dilemme : soit notre compréhension de la neutralité axiologique devra être abandonnée, soit nous devons expliquer pourquoi la liberté académique devrait être abandonnée ou réformée, ce qui est loin d'être acquis.

La liberté académique est un ensemble de normes garantissant l'indépendance des écoles quant à la recherche et l'enseignement. Historiquement, un des objectifs les plus saillants de la liberté académique est d'empêcher le secteur privé, l'État ou les groupes de pression

d'exercer une influence illégitime sur le corps professoral. Cette influence illégitime peut certes passer par la rémunération (Rorty 1994, 52), mais elle peut aussi prendre d'autres formes. En ce sens, le rôle que peuvent jouer les groupes privés ou l'État quant à l'obtention d'un statut professionnel, l'accès aux sphères importantes de la recherche, les prêts d'équipements ou la prise en charge de projets d'envergure, sont autant de lieux d'influence (Altbach 2001, 216 ; Giroux 2006, 2). Dans ce contexte, le concept de liberté académique est invoqué pour déterminer quelles relations légitimes peuvent entretenir les groupes privés, l'État et le corps professoral. La liberté académique est, de plus, un guide fondamental pour baliser les normes institutionnelles régissant les relations internes d'un établissement. Pour cette raison, il semble nécessaire que le modèle institutionnel que nous proposons soit compatible avec au moins une conception de la liberté académique.

La première compréhension de la liberté académique repose sur le relativisme des valeurs. Une façon de justifier la liberté académique est de rappeler que, si des normes éthique ou politique envahissent la sphère académique et « contaminent » la recherche de l'objectivité par le recours aux passions, alors l'objectif premier de la sphère académique, soit la recherche de l'objectivité, serait spolié (Scott 1995).

« So, the argument goes, if politics or passion intrudes on that search, the purposes of colleges and universities – the accumulation of knowledge – will not be served. (...) Just as doctors who care more for their fees than for their patients, or judges who care more about popularity than about justice, are no longer worthy of trust. » (Rorty 1994, 52)

Cette conception de la liberté académique est incompatible avec la neutralité axiologique que nous défendons. Notre démarche vise à rendre compte de l'importance accordée à l'expression de l'éthique dans la sphère académique, alors que cette conception de la liberté académique réduit plutôt les discours normatifs aux passions. Il y aurait donc

incohérence à ce qu'une école, d'une part, se dote de règles institutionnelles basées sur la neutralité axiologique, et d'autre part, conçoivent le discours normatif comme étant relatif, passionnel ou subjectif. Cela dit, cette première justification de la liberté académique n'est pas sans rappeler l'explication straussienne (1965/1999) de la neutralité axiologique et semble, par là-même, souffrir des mêmes lacunes. Si nous présupposons d'emblée que les rapports politiques ou normatifs sont réduits aux passions et à la subjectivité, et qu'ils ne font qu'éloigner la science de ses buts, alors nous faisons face à deux problèmes. D'une part, nous ne pouvons pas expliquer pourquoi des valeurs épistémiques comme la simplicité, la pertinence, la fécondité ou la prédictibilité, qui sont au cœur de la science, ne se réduisent pas à la subjectivité, et par le fait même, ne compromettent pas l'entreprise scientifique (Crasnow 2013, 414-415 ; Putnam 2004, 57 ; Sen 2009, 309-311). D'autre part, si nous acceptons que les valeurs soient, au mieux, l'expression subjective des passions, il serait difficile de défendre la liberté académique. En effet, défendre la liberté académique constitue une défense de valeurs particulières, ce qui contredit l'idée que les valeurs sont injustifiées.

Une seconde défense de la liberté académique consiste à affirmer qu'une communauté de pensée autonome est plus apte à produire un discours transparent, accessible à une collectivité publique, qu'une collectivité privée (Altbach 2001, 208 ; Karran 2009). Le concept de savoir transparent réfère ici à un ensemble de connaissances reposant sur des prémisses accessibles, claires et pouvant faire l'objet d'un examen critique. En ce sens, le fait de produire un discours transparent nécessite que les agents composant ce groupe ne soient pas dépendants d'intérêts privés, ou qu'ils n'aient pas accès qu'à un usage restreint



de la raison <sup>12</sup>. Le critère d'indépendance est donc central dans cette seconde interprétation <sup>13</sup>. Dans le passage suivant, Dworkin résume l'importance de la liberté académique dans une culture d'indépendance :

Academic freedom plays a special role because educational institutions are pivotal to those efforts. They are pivotal, first, because they can so easily become engines of conformity as every totalitarian regime has realized, and second because they can provide important encouragement and skills for a life of personal conviction (Dworkin 1996, 12).

C'est sur cette base que plusieurs ont défendu une conception anarchiste de la liberté académique, qui tend à maximiser les libertés des professeur-e-s (Macfarlane 2012, 720-721). Dans cette conception standard de la liberté académique, le succès des sciences tient à l'indépendance totale dont disposent les professeures et les professeurs pour mener leurs recherches à terme <sup>14</sup>. Comme le pense Feyerabend (1978), la liberté académique consisterait ici à donner une « totale liberté » aux individus qui souhaitent résoudre un problème, cette liberté totale ne devant être encadrée que par un ensemble de règles institutionnelles minimales. Des règles peuvent certes régir les aspects non épistémiques de la vie commune (le sexisme, le racisme, la domination, etc.) (Dworkin 1996), mais dans une interprétation forte de la liberté académique, un encadrement pouvant réduire le

---

<sup>12</sup>Il faut noter que l'exigence de neutralité axiologique chez Weber est développée dans un contexte d'entrelacement entre les institutions religieuses, politiques et universitaires allemandes (Macfarlane 2012, 723; Ringer 1997; Shionoya 2005; Weber 1917/1965, 482). Cette seconde conception de la liberté académique semble donc, *a priori*, s'inscrire dans le même esprit que le développement de la neutralité axiologique chez Weber.

<sup>13</sup>Dans cette seconde conception, la liberté académique est aussi un moyen nécessaire pour qu'une communauté académique autonome accomplisse son « service » à l'égard des sciences et de la connaissance (Macfarlane 2007, 43). La notion de service peut prendre plusieurs formes. Ce que nous entendons dans le cadre de cette analyse est le fait d'offrir un savoir approfondi, fiable et digne de confiance, lequel peut être utilisé dans la sphère publique.

<sup>14</sup>Feyerabend, par exemple, propose une telle exigence dans le passage suivant : « (...) a person trying to solve a problem whether in science or elsewhere *must be given complete freedom* and cannot be restricted by any demands, norms, however plausible they may seem to the logician or the philosopher who has thought them out in the privacy of his study. » (Feyerabend 1978, 117, citation repérée dans Preston 2012, §2.10)

potentiel épistémique de la science demeure, à prime abord, injustifié. Cette conception de la liberté académique est incompatible avec notre projet, et ce, pour une raison évidente : nous cherchons à mettre en place une norme institutionnelle visant à protéger l'autonomie intellectuelle des étudiant-e-s, alors que la liberté académique vise ici à bloquer la route à l'instauration de toute norme institutionnelle pouvant limiter l'indépendance et la liberté dont disposent les membres de la communauté académique. Il est donc très clair qu'une telle conception de la liberté académique n'est pas compatible avec nos objectifs : alors que nous défendons l'instauration de normes institutionnelles, cette conception de la liberté académique vise à les réduire à leur seuil minimal. Plus précisément, la raison pour laquelle cette conception de la liberté académique est incompatible avec la nôtre tient au déséquilibre des libertés qu'elle induit. Imaginons que des étudiantes et des étudiants font face à une professeure ou un professeur « entièrement libre », au point que cette dernière ou ce dernier profite, en classe, de ses exposés magistraux pour faire la promotion de certains idéaux normatifs. Une telle situation laisserait clairement voir un déséquilibre des libertés, puisque l'une des parties a tout le loisir d'influencer l'autre partie, et ce, sans la moindre contrainte institutionnelle. Si nous pouvons identifier une conception de la liberté académique qui maintient un certain équilibre entre professeur-e-s et étudiant-e-s, il y a fort à parier que cette conception sera compatible avec la neutralité axiologique.

Finalement, la liberté académique des personnes subordonnées, développée notamment par Macfarlane, est pleinement compatible avec le modèle institutionnel que nous proposons. Pour Macfarlane, la liberté académique est la liberté de tous les savants (*scholars*), ce qui doit inclure la communauté étudiante. Cela fait partie intégrante des

objectifs académiques communs de la tradition humboldtienne, notamment quant à l'élaboration d'un savoir commun (Altbach 2001, 206 ; Karran 2009 ; Macfarlane 2012, 720 ; Parchemal 2014, 30-31). Une omission courante consiste pourtant à exclure l'étudiante ou l'étudiant des droits et libertés du corps académique, les réservant plutôt aux professeures et professeurs (Altbach 2001, 206 ; Giroux 2006, 18 ; Macfarlane 2007, 50 ; Macfarlane 2012)<sup>15</sup>. Or, la liberté académique ne devrait pas être un prétexte pour que des groupes académiques négligent leurs responsabilités à l'égard d'autres groupes académiques. Plutôt que de se limiter à contrôler les « excès » de certaines professeures et certains professeurs, l'institution académique devrait donner des ressources aux étudiantes et étudiants pour un développement soutenu de la pensée critique et autonome (Macfarlane 2012, 724). L'éducation libérale vise l'habilitation (*empowerment*) de l'étudiante ou de l'étudiant, en opposition, par exemple, à la domestication ou l'endoctrinement, qui visent plutôt à réduire la possibilité de réflexion de la personne qui apprend. En particulier, répond à cet impératif un cadre où la communauté étudiante 1) reçoit une formation générale lui permettant d'analyser un problème à l'aune de différentes approches, 2) est encouragée à se prononcer, à faire un examen libre et critique des idées reçues et 3) où cet examen est soutenu par différentes ressources (accès aux bibliothèques, droit de conscience, droit d'association, etc.). Partant du cas spécifique des étudiantes et des étudiants, on peut donner une perspective générale à l'argument, et se pencher sur la liberté académique de toutes les personnes subordonnées. Une telle

---

<sup>15</sup>Un argument en faveur de cette exclusion est le suivant : si les professeurs ont toute la marge de manœuvre nécessaire pour exposer des idées et des concepts, les étudiant-e-s auront alors affaire à un riche éventail de propositions à partir duquel ils pourront exercer leur propre liberté. Or, il est très clair, suivant la tradition de la neutralité axiologique, que cet argument ne tient pas la route, puisque le fait qu'un-e professeur-e dispose, pour mener son enseignement, d'une latitude importante peut entraîner des dérives notables (Macfarlane 2012, 720 ; Weber 1917/1965, 478).

conception de la liberté académique peut s'appliquer à des individus hors du corps étudiant : pensons aux candidates et candidats pour un poste ainsi qu'aux enseignantes et enseignants en situation de précarité, qui sont toutes et tous en position de subordination par rapport au corps professoral et qui, ce faisant, sont exposé-e-s à des affronts potentiels à leur autonomie. Cette autonomie est précieuse pour l'institution et pour la valeur des savoirs que cette dernière génère<sup>16</sup>. Cette conception de la liberté académique a l'avantage d'offrir une compréhension inclusive de l'interaction entre les personnes en position d'autorité et les personnes en position de subordination. Par exemple, le corps professoral tient à la protection structurelle de son autonomie intellectuelle, notamment parce qu'on ne saurait garantir la réalisation des objectifs fondamentaux du corps académique sans ces protections structurelles. Or, puisque le corps académique inclut aussi les personnes subordonnées, on ne peut pas simultanément défendre la liberté académique des enseignant-e-s d'une part, et rejeter la liberté académique des personnes subordonnées d'autre part. Certaines normes institutionnelles devraient donc être acceptables pour le corps professoral, dans des contextes spécifiques comme l'enseignement magistral ou l'embauche, si ces normes favorisent l'autonomie intellectuelle de l'ensemble de la communauté des savants et, en particulier, des personnes subordonnées. Cette conception de la liberté académique des personnes subordonnées est compatible avec le critère institutionnel de neutralité axiologique. Concevoir la liberté académique des étudiantes et

---

<sup>16</sup>Précisons aussi qu'élargir la liberté académique des étudiant-e-s de Macfarlane à toutes les personnes subordonnées dans la sphère académique rend mieux compte d'un projet positif favorisant l'autonomie. Imaginons, par exemple, une situation où des étudiant-e-s font bloc et exercent des pressions idéologiques sur un corps professoral. Dans cette situation, la question de savoir qui est un-e étudiant-e et qui est un-e professeur-e semble moins cruciale que la question de savoir qui se trouve en situation de subordination. Si un-e professeur-e subit des pressions parce qu'elle ou il est subordonné-e à une instance tierce, il semble que les mêmes considérations morales et institutionnelles soulevées par Macfarlane s'appliquent. L'enjeu ne semble donc pas de tracer une distinction entre l'étudiant-e et le corps professoral, mais plutôt entre les groupes dominants et les groupes subordonnés de l'institution académique.

des étudiants nous permet non seulement d'assurer les conditions de possibilité de leur autonomie, mais également de responsabiliser l'institution et ses acteurs à l'égard de la réalisation de cette autonomie. C'est exactement ce qui est visé par l'institutionnalisation du critère de neutralité axiologique. Il n'y a donc aucune opposition entre la norme institutionnelle que nous proposons et cette conception de la liberté académique.

### **3. Recommandations**

La question fondamentale de ce travail demeure la suivante : le projet de la neutralité peut-il être un obstacle, voire un frein, à l'égard de certaines visées traditionnelles de l'enseignement de la philosophie (ontologiques, épistémologiques, logiques, éthiques, politiques, herméneutiques, etc.) ? Et si oui, pourquoi ? Si la formation citoyenne est comprise comme univoque, il est évident que la neutralité apparaît comme un obstacle, car elle empêche de proférer ce qu'est un bon citoyen. Mais tandis que la philosophie est un champ d'investigation ouvert et diversifié, il faut plutôt reconnaître que la neutralité peut favoriser l'évaluation et l'amélioration des connaissances dans ce domaine. L'enseignante ou l'enseignant apparaît ainsi moins comme l'experte ou l'expert qui pourvoit la vérité que comme une ou un guide. Son autorité repose davantage sur les conditions pédagogiques que sur l'étendue de ses connaissances. Par contre, l'éducation repose tout de même sur l'acceptation de certaines idées, et il n'en demeure pas moins souhaitable, que les enseignantes et les enseignants incarnent au moins certaines valeurs qui sont implicites à l'exercice de leur profession comme la connaissance, la rigueur, l'ouverture d'esprit, la diversité intellectuelle, l'esprit critique, la créativité, etc.

Bien qu'il soit indispensable de s'appuyer sur des études historiques et sociologiques pertinentes, ce mémoire est avant tout une réflexion philosophique portant sur ce que devraient être les visées de l'enseignement de la philosophie au niveau collégial dans le cadre de la formation générale. La spécificité du cadre académique est importante, car elle a une incidence essentielle sur notre façon de concevoir les cours. En effet, nous défendons qu'il soit nécessaire de justifier leur caractère obligatoire en les façonnant d'une manière telle qu'ils soutiennent les étudiants dans l'acquisition de leur autonomie intellectuelle. Sans quoi il serait légitime de parler d'endoctrinement. Dans cette perspective, l'objectif consiste à démocratiser des questions philosophiques et des outils intellectuels afin que les étudiants s'émancipent socialement par le développement de leur esprit critique. Plusieurs enseignantes, enseignants et philosophes critiquent que ce projet, qui s'inscrit bien dans le sillon du développement des compétences, a une valeur instrumentale plus que fondamentale. Nous rompons sans aucun doute avec certaines conceptions traditionnelles de l'enseignement de la philosophie où les idées du maître sont des instructions pour la vie bonne. Toutefois, nous jugeons que l'exercice réflexif, quel qu'il soit, rend somme tout plus apte à la participation citoyenne. Ce dernier permet d'élever la discussion qui en suit à des arguments plus pertinents et soignés. Il serait donc erroné d'affirmer que l'acquisition d'autonomie par les étudiants n'a aucune portée politique, bien qu'elle soit équivoque, et en constante évolution. À l'inverse, si l'enseignement de la philosophie au collégial était strictement subordonné à son intérêt social de manière univoque, il pourrait être qualifié de propagande alors que c'est précisément ce que nous devrions chercher à éviter. Tel que nous aimerions donc ici les

concevoir, les cours de philosophie du parcours collégial servent à guider les étudiants dans leur propre univers social et intellectuel.

Ceci étant dit, tout en appréciant ardemment sa contribution philosophique à l'échelle institutionnelle, nous avons certaines réticences à utiliser le terme « neutralité » lorsque vient le temps d'évaluer la performance d'une enseignante ou d'un enseignant, car nous croyons que le besoin de transparence l'emporte sur celui d'impartialité, et qu'il peut être pertinent, voire nécessaire, que l'enseignante ou l'enseignant soit partial dans certaines circonstances. Il n'en demeure par moins que dans un enseignement qui respecte l'autonomie des étudiantes et des étudiants, tout jugement de valeurs abordé doit être soumis à un examen critique. Les étudiantes et les étudiants doivent s'émanciper intellectuellement, et mener ainsi leur propre réflexion outillée sur les valeurs. Ce programme repose sur le principe de l'autonomie intellectuelle de tous les acteurs académiques. Ainsi, l'embauche d'une enseignante ou d'un enseignant est une sorte de contrat de service, et elle ou il doit s'abstenir de l'accepter si la radicalité de ses convictions l'empêche de respecter ce principe. À l'inverse, l'individualisme qu'il implique n'est que méthodologique, et pas doctrinal. Autrement dit, il ne nie pas le perfectionnisme social des valeurs. Au contraire, il revient à la classe de faire surgir les lieux communs et les points de dissension qui l'habitent.

## **I. Retour sur la problématique**

Interprétée philosophiquement, l'éducation est une élévation de l'esprit vers des vertus et abstractions que nous jugeons bonnes pour elles-mêmes. Que différents idéaux entrent en conflit dans l'histoire des idées et encore aujourd'hui dans la sphère publique

peut légitimement être perçu comme un problème lorsque vient le temps de sélectionner ce qui est à l'étude dans un cours obligatoire<sup>17</sup> comme la philosophie qui demeure au carrefour de toutes les disciplines. Dans nos institutions académiques, les enseignantes et les enseignants les plus sages ont tendance à vouloir accorder une importance comparable aux opinions divergentes qu'elles et ils jugent légitimes sur un sujet polémique donné. Ainsi, on souhaite donner lieu à une participation intellectuelle plus autonome venant des étudiantes et des étudiants. Est-ce que cela signifie que l'enseignante ou l'enseignant devrait en tout temps se cacher derrière son art, c'est-à-dire tenir secrètes ses préférences idéologiques ? Pour tenter de répondre à cette question, nous devons garder en tête que l'enseignement est un service public, et qu'il doit, en ce sens, demeurer émancipateur et démocratique. Or, si les enseignantes et les enseignants s'engagent dans un tel contrat de service, c'est qu'elles et ils s'accordent minimalement avec ces valeurs et acceptent par le fait même de rechercher un équilibre entre le progrès social et le respect de l'autonomie morale et politique. Mais lorsque justement vient le temps d'évaluer la question de l'opinion de l'enseignante ou l'enseignant, laquelle de ces deux valeur doit-on prioriser ? Est-ce que les enseignantes et les enseignants doivent nécessairement sacrifier cette partie de leur liberté académique dans le contexte d'un cours afin de ne pas influencer illégitimement le jugement des étudiantes et des étudiants ?

À l'aune de tout ce que nous avons dit précédemment sur l'importance de favoriser l'autonomie intellectuelle des étudiantes et des étudiants, il est tentant de répondre que l'enseignante ou l'enseignant ne devrait en aucune circonstance dévoiler son opinion. Ainsi, nous nous protégerions de toutes les situations où les préférences idéologiques de

---

<sup>17</sup> Le même problème se pose à l'université et dans d'autres contextes, mais de manière moins impérative.



l'enseignante ou de l'enseignant seraient prises par les étudiantes et les étudiants, à tort, pour ce qui doit guider la réalisation des évaluations. N'avons-nous pas tous déjà entendu une plainte d'étudiante ou d'étudiant comme quoi elle ou il devait écrire ce que l'enseignante ou l'enseignant voulait afin d'obtenir une bonne note. Que ces plaintes n'aient pas été fondées n'atténuerait pas le problème qu'une étudiante ou un étudiant puisse repartir d'un cours avec cette impression. Dans cette optique, nous pourrions juger qu'il est plus prudent, en tant qu'enseignante ou enseignant, de ne jamais dévoiler son opinion afin de ne pas influencer, par elle, les travaux des étudiantes et étudiants.

Plus fondamentalement encore, une enseignante ou un enseignant qui exprime son opinion prend le risque que celle-ci soit prise pour la vérité. Or, pour plusieurs, c'est un risque que nous ne pouvons pas nous permettre de prendre dans une discipline comme la philosophie où il y a peu de certitude et diverses intérêts partisans qui s'y croisent. Ainsi, pour ne pas influencer le cheminement intellectuel des étudiants de manière illégitime, l'enseignante ou l'enseignant devrait tenir secrète son opinion. Autrement, il y aurait le danger d'être prise ou pris comme une pourvoyeuse ou un pourvoyeur de vérité plutôt que comme une ou un guide, ce que nous souhaitons éviter à tout prix.

Par contre, la position que nous défendons ici est tout autre. Pour avoir la pleine mesure d'un phénomène, les éléments factuels ne suffisent pas toujours. Une prise de position par l'enseignante ou l'enseignant, qu'elle soit fictive ou non, peut servir à exemplifier les raisons mobilisées dans une situation conflictuelle. Par exemple, dans une discussion où la classe fait l'unanimité sur une question, il peut être intéressant que l'enseignante ou l'enseignant se fasse « l'avocat-e du diable » afin de donner lieu au débat et faire ressortir les justifications qui sont en cause. Il s'agirait ainsi de se positionner en antagoniste par

rapport à l'opinion dominante dans un but pédagogique. Sans ce type d'intervention, il n'est pas difficile d'imaginer que certaines situations d'enseignement pourraient s'avérer stériles. Or, celle ou celui qui demeure la figure d'autorité doit bien évidemment mettre au clair que ce n'est pas son opinion qui est à l'étude, mais plutôt les arguments qui sont mobilisés de part et d'autre sur une question donnée.

Un autre argument en faveur d'une prise de position de la part de l'enseignante ou l'enseignant réside dans la possibilité que la neutralité suscite de la suspicion à l'égard des étudiantes et des étudiants. Lorsque nous souhaitons que chacune et chacun s'exprime pour donner lieux à des débats d'idées, il devient impératif d'installer un climat de transparence et d'ouverture. Ceci dit, en ne connaissant pas les préférences de l'enseignante ou l'enseignant, certaines étudiantes ou certains étudiants pourraient s'empêcher de prendre position à leur tour par peur d'être jugées ou jugés. Sous la même condition qui a été énoncée plus tôt quant à la mise au clair que ce n'est pas l'opinion en tant que telle qui est évaluée, l'enseignante ou l'enseignant pourrait afficher ses couleurs idéologiques afin de pallier à ce problème. Dès lors, les étudiantes et les étudiants sauraient de quoi il retourne et nous éviterions toute curiosité inutile à cet égard. Même que cette transparence permettrait de comprendre quelles sont les limites intellectuelles de l'enseignante ou l'enseignant. Or, la compréhension que toute pensée, même celle qui est incarnée par les figures d'autorité, possède ses limites fait partie d'un cheminement intellectuel très pertinent en regard de l'émancipation et de la formation citoyenne.

Par ailleurs, il a été dit que l'enseignante ou l'enseignant doit demeurer un bon exemple d'intégration des valeurs académiques et du perfectionnisme qui émane de la philosophie. Toutefois, si l'enseignante ou l'enseignant ne prend jamais position, elle ou il n'aura donc

jamais l'occasion de montrer en quoi la réflexion philosophique a une incidence concrètement dans son expérience sociale. Certes, cette intégration des valeurs académiques et de la réflexion philosophique peut se faire de différentes manières, mais il serait erroné de penser que ces valeurs ne se heurtent à aucun obstacle dans la sphère publique. Ce faisant, nous ne pourrions pas nous attendre à ce que le corps enseignant de philosophie ne se porte pas minimalement à la défense de celles-ci. Plus encore, bien que ce dernier ne soit pas garant de la vérité absolue, on s'attend de lui à ce qu'il suggère des pistes de solution. Il serait dommageable pour l'expérience académique que ses actrices et acteurs privilégié-e-s ne puissent pas émettre des recommandations. Cela dit, nous invitons à la prudence lorsqu'il est question des politiques publiques quant à l'expérience académique en tant que telle, car il s'agit d'un registre de discussion où le corps enseignant se trouve dans une situation où il est juge et partie de par le fait que ses relations de travail s'en trouvent affectées. Il existe toutes sortes de tribunes extrascolaires pour se faire valoir sur ces enjeux.

## **II. Que devons-nous retenir ?**

Pour ces raisons, nous souhaitons mettre, en définitive, plus d'emphase sur l'autonomie intellectuelle que sur la neutralité du discours. La neutralité n'est pas une exigence inintéressante pour mettre en valeur l'autonomie intellectuelle, mais elle peut paraître illusoire et restrictive d'un point de vue pédagogique. Pour insister sur l'essentiel et ouvrir la porte au plus grand nombre d'expériences académiques fécondes possible, nous soulignons surtout les objectifs pédagogiques et les situations à éviter.

Les institutions collégiales s'adressent d'abord à de jeunes adultes qui ont déjà obtenu ou qui sont sur le point d'obtenir leur pleine autonomie. À cet âge, on est de moins en moins vulnérable au niveau idéologique et intellectuel. Nous pouvons donc présumer que les étudiantes et les étudiants exercent un certain esprit critique sur ce qu'elles et ils apprennent en classe. D'ailleurs, l'apprentissage de la philosophie vise, entre autres, à développer cette habilité intellectuelle. Dans ce contexte, il est donc normal d'être confronté à des idées qu'on ne partage pas nécessairement. Sans négliger la manière dont sont présentées certaines philosophies plus délicates, nous croyons que la priorité devrait être la transparence. À la rigueur, toutes les opinions peuvent prendre place en classe, à condition qu'elles soient présentées et analysées de manière transparente et critique. Nous nous devons d'avoir confiance en le jugement des étudiantes et des étudiants, et ce même si elles et ils étudient justement pour aiguiser davantage ce dernier. Par transparence, nous entendons aussi que les critères d'évaluation doivent être annoncés très clairement.

Un des éléments qui jouent en faveur de la position que nous défendons est très certainement la diversité du corpus philosophique. En effet, les schismes philosophiques encore actuels justifient notre prudence dans la manière d'aborder certaines questions. Il ne manque pas de littérature philosophique pour dresser un portrait suffisamment équivoque du paysage intellectuel. Tant mieux si des consensus sont possibles au sein de la classe, mais ceux-ci ne devraient jamais être imposés par l'enseignante ou l'enseignant.

## Conclusion

Nous sommes partis de l'héritage humaniste de la philosophie qui s'incarne maintenant dans les trois cours de philosophie de la formation générale afin de comprendre ce qui a pu justifier, à l'époque, l'instauration de cours de philosophie obligatoires en France. Après avoir exposé les premières transformations historiques de cet enseignement à travers la critique d'Émile Durkheim, nous étions mieux à même de comprendre ce qui a pu influencer les commissaires du rapport Parent. Or, nous en sommes ressortis avec deux visées en tension : le perfectionnement social et le respect de l'autonomie intellectuelle des étudiantes et des étudiants. Afin de rendre justice à cette dernière, nous avons trouvé adéquat de discuter de la neutralité axiologique de Max Weber. Notre constat de départ quant à la neutralité était qu'il est insuffisant de la concevoir uniquement dans un cadre éthique, c'est-à-dire comme une vertu professorale. Trois raisons principales en faveur de ce constat ont été identifiées. D'une part, protéger l'autonomie des étudiantes et des étudiants dépend, entre autres, de la diversité des approches et des méthodes enseignées. Or, même en demeurant neutre, on reconnaît qu'un-e chercheur-e ne peut pas présenter l'ensemble des angles d'étude d'un même objet. C'est pourquoi la perspective de la responsabilité strictement individuelle à l'égard de la neutralité est insuffisante pour protéger l'autonomie de la communauté étudiante. D'autre part, cette perspective ne permet pas d'offrir des recours à ceux qui subissent une atteinte à leur autonomie. En portant atteinte à l'autonomie, on sape certains objectifs fondamentaux des institutions académiques. Enfin, il ne suffit pas de protéger l'autonomie pour que celle-ci se réalise effectivement. En ce sens, nous trouvons que le critère de neutralité axiologique, conçu comme vertu professorale, est trop faible pour

assurer le développement de l'autonomie des étudiantes et des étudiants. La neutralité devrait être un projet positif, axée sur la réalisation de l'autonomie, et non seulement une mesure de protection de cette dernière. Pour pallier à ces trois difficultés, nous avons proposé que la neutralité axiologique se traduise par un projet institutionnel où la neutralité axiologique est d'abord balisée par des règles. De cette façon, la diversité des perspectives serait prise en charge par les institutions, et pas seulement par les enseignantes et enseignants. Les étudiantes et étudiants pourraient ainsi user de recours si on portait préjudice à leur autonomie intellectuelle. Le plus important demeure que, dans cette perspective, la neutralité serait perçue comme un projet académique global et inclusif. Pour ce faire, il a fallu examiner la compatibilité de la neutralité axiologique avec une autre norme institutionnelle déjà existante, la liberté académique. Cette dernière peut être comprise de trois façons : 1) comme relativisme des valeurs, 2) comme anarchisme institutionnel ou encore 3) comme celle des personnes subordonnées. La liberté académique peut être l'expression du relativisme des valeurs, mais nous avons suggéré que cette conception est incompatible, non seulement avec la neutralité axiologique, mais avec tout le projet académique et scientifique en général. La liberté académique peut aussi être interprétée comme un anarchisme institutionnel, mais dans cette perspective, toute norme institutionnelle pouvant limiter l'indépendance et la liberté des professeurs et professeuses sur des aspects épistémiques est un obstacle à la production d'un savoir objectif et transparent. Cette interprétation est également incompatible avec notre projet, car la neutralité axiologique serait une norme institutionnelle qui aurait une incidence sur la production du savoir. Notre projet est donc compatible avec une conception bien spécifique de la liberté académique, soit celle des

personnes subordonnées, dont les étudiantes et les étudiants. On traite souvent de la liberté académique des professeurs et professeuses, mais peu discutent de la liberté académique de l'ensemble des acteurs académiques. De cette considération découle une réflexion sur l'équilibre entre les libertés de tous au sein de l'institution académique. Comprise ainsi, la liberté académique va de pair avec la neutralité axiologique. Dans les deux cas, il s'agit de protéger structurellement l'autonomie de tous les membres de la communauté académique et de cheminer vers l'élaboration d'un savoir commun.

Toutefois, nous ne souhaitons pas que l'enseignement se réduise à une philosophie du lieu commun comme ce que Bakounine reprochait à Cousin. Les préoccupations que nous avons énoncées ici, bien que nous croyons qu'elles devraient être généralisées à l'ensemble des enseignantes et des enseignants de philosophie au collégial, agissent d'abord comme un cadre philosophique au travers duquel la singularité de chacune et chacun doit se manifester. Nous avons identifié trois principales raisons qui justifient que l'enseignante ou l'enseignant puisse émettre son opinion en classe : donner lieu au débat, éviter la suspicion et être un exemple d'intégration des valeurs académiques.

Que devons-nous léguer de philosophiquement pertinent à de jeunes adultes aux études ? Cette question devrait demeurer, nous croyons, la première préoccupation de ceux et celles qui enseignent la philosophie au sein de la formation générale. Avoir pris cette question pour sujet de mémoire aurait été certainement trop ambitieux, voire prétentieux, car c'est littéralement le projet de tous ceux et celles qui portent cet enseignement à bout de bras depuis ses débuts. Néanmoins, nous souhaitons avoir contribué au projet en philosophant sur l'enseignement de la philosophie, et en discutant des justifications historiques qui lui ont valu sa place actuelle au sein de nos institutions académiques.

## Bibliographie

ALTBACH, Philip G.. 2001. « Academic freedom : International realities and challenges », *Higher Education*, Vol. 41 : 205-219

AYER, Alfred Jules. 1952. *Language, Truth and Logic*, New York, Dover Publications

BAILLARGEON, Normand. 2005. *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*, Montréal, Lux éditeur

BAILLARGEON, Normand. 2016. *La dure école*, Montréal, Leméac

BAKOUNINE, Michel. 1882. *Dieu et l'État*, Genève, Imprimerie jurassienne

BASTIEN, Hermas. 1936. *L'enseignement de la philosophie. I - Au Canada français*, Montréal, Albert Lévesque

BEAUCHEMIN, Jean-Marie. 1979. « Ce que le Conseil a dit, n'a pas dit et aurait dû dire », *Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec*, Vol. 1 n° 2 : 20-25

BEAULIEU, Michel & al.. 1988. *Formation intellectuelle et enseignement de la philosophie au collégial*, rapport de recherche en 2 vol., Montréal, Collège Bois-de-Boulogne

BEHNEGAR, Nasser. 1997. « Leo Strauss's Confrontation with Max Weber: A Search for a Genuine Social Science », *The Review of Politics*, Vol. 59 (1) : 97-125

BERTRAND, Pierre & al.. 2002. *Pratiques de la pensée : philosophie et enseignement de la philosophie au cégep*, Montréal, Liber

BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET, Marcel & OTTAVI, Dominique. 2002. *Pour une philosophie politique de l'éducation - Six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard

BOURDIEU, Pierre. 1997. *Méditation pascaliennes*, Paris, Seuil

BOUVERESSE, Jacques. 2003. *Bourdieu, savant et politique*, Marseille, Agone



BRODEUR, Jean-Paul. 1976. « Sur les justifications de la philosophie institutionnalisée », *Philosophiques*, Vol. 3 n° 1 : 109-122

CARNAP, Rudolph. 1934. *The Unity of Science*, Londres, Kegan Paul

CHARBONNIER, Sébastien. 2013. *Que peut la philosophie ? - Être le plus nombreux possible à penser le plus possible*, Paris, Seuil

CHARBONNIER, Sébastien. 2015. « La "compétence" en éducation : un renversement de logique anthropologique », *Revue de Métaphysique et de Morale*, n° 88 (4) : 539-560

CHÉNARD, Rosaire. 1980. « L'enseignement de la philosophie au collégial », *Bulletin de la Société de philosophie du Québec*, Vol. 6 n° 2 : 68-80

COHEN-BACRIE, Pierre & al.. 1993. « La philosophie, une présence essentielle », *Philosopher*, 14 : 205-217

COLLIOT-THÉLÈNE, Catherine. 2003. « Préface », dans *Le savant et le politique* (traduction de COLLIOT-THÉLÈNE, Catherine), Paris, La Découverte

Comité d'Harvard. 1945. *General Education in a Free Society*, Cambridge (MA), Harvard University Press

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. 1964-1965/2004. *Rapport Parent*, Chicoutimi, édition électronique en 5 vol., <http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.com.rap2> (consulté le 15 avril 2017)

COUSIN, Victor. 1817/2011. *Souvenirs d'Allemagne*, Paris, CNRS

COUSIN, Victor. 1844. *Défense de l'université et de la philosophie*, Paris, Joubert

COUTURE, Yves. 2004-2005. « Pour une défense politique de la philosophie », *Argument*, Vol. 7 n° 1

CRASNOW, Sharon. 2013. « Feminist Philosophy of Science : Values and Objectivity Philosophy », *Philosophy Compass*, Vol. 8 (4) : 413-423

DAOUST, Jean-Guy. 1976. « Endoctrinement et politisation dans l'enseignement de la

philosophie ou d'un faux problème », *Philosophiques*, Vol. 3 n° 1 : 94-101

DAOUST, Marc-Kevin. 2013. « La neutralité axiologique, une exigence épistémologique ou éthique ? », LITALIEN, Éliot & al.. *Peut-on tirer une éthique de l'étude de la nature ?* (pp. 7-23), Montréal, Les Cahiers d'Ithaque

DAOUST, Marc-Kevin. 2015. « Repenser la neutralité axiologique. Objectivité, autonomie et délibération publique », *Revue européenne des sciences sociales*, Vol. 53 (1), 199-225

DAOUST, Marc-Kevin. à paraître. « Tolérance libérale et délibération : l'apport de la neutralité scientifique », *Les ateliers de l'éthique*, Vol. 11 (1-2)

DAOUST, Marc-Kevin & SCHNELLER, Félix. 2017. « La neutralité axiologique, vertu professorale ou exigence institutionnelle ? », *Penser l'éducation*, n° 40 (1)

DERRIDA, Jacques. 1990. *Du Droit à la philosophie*, Paris, Galilée

DERRIDA, Jacques. 1997. *Le droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique*, Lagrasse, Verdier & Unesco

DESCARTES, René. 1647/1992. *Méditations Métaphysiques*, Paris, Flammarion

Direction générale des affaires universitaires et collégiales - Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2009. *Formation Générale*, Bibliothèque et Archives nationales du Québec, version PDF, <http://www.lanapac.org/wp-content/uploads/2016/02/2009CahierFormationGenerale.pdf>

DUBOIS, Denis. 1985. « Pensée et discours rationnel au collège », *Philosopher*, 1 : 21-27

DUMONT, Fernand. 1995. *Raisons communes*, Montréal, Boréal

DESPRÉS, Pierre (direction). 2015. *L'enseignement de la philosophie au cégep - Histoire et débats*, Québec, Presses de l'Université Laval

- DURKHEIM, Émile. 1895. « L'enseignement philosophique et l'agrégation de philosophie », *Revue philosophique*, n° 39 : 121-147
- DWORKIN, Ronald. 1996. « We Need a New Interpretation of Academic Freedom », *Academe*, Vol. 82 (3) : 10-15
- ELLIOTT, John. 1973. « Neutrality, Rationality and the Role of the Teacher », *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 7 Issue 1 : 39-65
- FEYERABEND, Paul. 1978. *Science in a Free Society*, Londres, New Left Books
- GAGNÉ, Gilles (direction). 1999. *Main basse sur l'éducation*, Québec, Nota bene
- GIROUX, Henry A.. 2006. « Academic Freedom Under Fire : the Case for Critical Pedagogy », *College Literature*, Vol. 33 (4) : 1-42
- GONTHIER, Frédéric. 2006. « Relativisme et vérités scientifiques chez Max Weber », *L'Année sociologique*, Vol. 56 (1) : 15-39
- GREPH. 1977. *Qui a peur de la philosophie ?*, Paris, Flammarion
- HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor W.. 1944/1974. *La dialectique de la Raison* (traduction de KAUFHOLZ, Éliane), Paris, Gallimard
- GORSKI, Philip S.. 2013. « Beyond the Fact/Value Distinction : Ethical Naturalism and the Social Sciences », *Society*, Vol. 50 : 543-553
- GUILLORY, John. 1995. *Cultural Capital - The Problem of Literary Canon Formation*, Chicago, The University of Chicago Press
- HARDING, Sandra. 2004. « A Socially Relevant Philosophy of Science? Resources from Standpoint Theory's Controversiality », *Hypatia*, Vol. 19 (1) : 25-47
- HÉBERT, Robert. 1979. « Tendances, cycle des justifications », *Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec*, Vol. 1 n° 2 : 40-45
- HEINICH, Nathalie. 2006. « La sociologie à l'épreuve des valeurs », *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. 121 (2) : 287-315

- HEKMAN, Susan. 1997. « Truth and Method : Feminist Standpoint Theory Revisited », *Signs*, Vol. 22 (2) : 341-365
- INSCHAUSPÉ, Paul. 1979. « La situation de la crise de l'enseignement de la philosophie au cégep », *Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec*, Vol. 1 n° 2 : 14-18
- JUTRAS, France (direction). 2010. *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec
- KALINOWSKI, Isabelle. 2005. « Leçons wébériennes sur la science & la propagande ». postface de WEBER, Max. *La Science, profession et vocation*, Marseille, Agone
- KANT, Emmanuel. 1781/1944. *Critique de la raison pure* (traduction de PACAUD, Bernard & TREMESAYGUES, André), Paris, Presses Universitaires de France
- KANT, Emmanuel. 1784/2006. « Réponse à la question : Qu'est-ce que les Lumières ? », *Kant* (pp. 5-17) (traduction de POIRIER, J.-F. & PROUST, F.), Paris, Flammarion
- KARRAN, Terrence. 2009. « Academic freedom : In justification of a universal ideal », *Studies in Higher Education*, Vol. 34 (3) : 263–283
- LALLIER, Alain. 1975. « La philosophie dans les cégeps : vers un nouveau programme-cadre », *Bulletin de la Société de philosophie du Québec*, Vol. 1 n° 2 : 22-24
- LEROUX, Georges (direction). 1968. *Pourquoi la philosophie ?*, Montréal, Les Éditions de Sainte-Marie
- LONGINO, Helen. 1992. « Subjects, power, and knowledge : Description and prescription in feminist philosophies of science », K. ALTCOFF, L. & POTTER, E.. *Feminist Epistemologies* (pp. 385-404), New York, Routledge
- MACFARLANE, Bruce & OTTEWILL, Roger. 2004. « A "special" context ? Identifying the professional values associated with teaching in higher education », *International Journal of Ethics*, Vol. 4 (1) : 89-100
- MACFARLANE, Bruce & CHENG, Ming. 2008. « Communism, universalism and disinterestedness : Re-examining contemporary support among academics for Merton's

scientific norms », *Journal of Academic Ethics*, Vol. 6 (1) : 67–78.

MACFARLANE, Bruce. 2007. *The Academic Citizen*, New York, Routledge

MACFARLANE, Bruce. 2012. « Re-framing student academic freedom : a capability perspective », *Higher Education*, Vol. 63 : 719–732

MACHEREY, Pierre. 1991. « Les Débuts philosophiques de Victor Cousin », *Corpus*, n°18 : 29-49

MARSOLAIS, Arthur. 1993. « Quelques pistes de réflexion sur l'avenir de l'enseignement collégial de la philosophie », *Philosopher*, 14 : 181-188

MILL, John Stuart. 1859/2002. *De la liberté* (traduction de LENGLET, Laurence), Chicoutimi, édition électronique Les classiques des sciences sociales, [http://classiques.uqac.ca/classiques/Mill\\_john\\_stuart/de\\_la\\_liberte/de\\_la\\_liberte.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Mill_john_stuart/de_la_liberte/de_la_liberte.pdf) (consulté le 15 avril 2017)

MILLER, Richard. 1979. « Reason and Commitment in the Social Sciences », *Philosophy & Public Affairs*, Vol. 8 (3) : 241-66

MYERS, Perry. 2004. « Max Weber : Education as Academic and Political Calling », *German Studies Review*, Vol. 27 (2) : 269-288

NUSSBAUM, Martha. 1997. *Cultivating Humanity : A classical defense of reform in liberal education*, Cambridge (MA), Harvard University Press

NUSSBAUM, Martha. 2011. *Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle ?* (traduction de CHAVEL, Solange), Paris, Climats (Flammarion)

NUSSBAUM, Martha. 2013. *Creating Capabilities : The human development approach*, Cambridge (MA), The Belknap Press of Harvard University Press

PARCHEMAL, Blandine. 2014. « La place des humanités au sein de l'institution universitaire contemporaine », *Ithaque* (15) : 25-49

PARÉ, Jean-Rodrigue. 1999. *Les visages de l'engagement dans l'œuvre de Max Weber*,

Paris, L'Harmattan

PIAGET, Jean. 1965. *Sagesse et illusions de la philosophie*, Paris, Presses Universitaires de France

PLATON. 1987. *Gorgias* (traduction de CANTO-SPERBER, Monique), Paris, Flammarion

PROULX, Jean. 1976. « Par-delà l'idéologie et le soupçon : l'authenticité intellectuelle », *Philosophiques*, Vol. 1 n° 2 : 11-14

PROULX, Jean. 1979. « Vingt-quatre thèses non-dogmatiques [...] (ni papistes ni staliniennes) ou de l'autonomie intellectuelle sur l'enseignement de la philosophie », *Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec*, Vol. 1 n° 2 : 11-14

PUISIAS, Éric. 2005. *La Naissance de l'hégélianisme en France*, Paris, L'Harmattan

PUTNAM, Hilary. 2004. *Fait-valeur : la fin d'un dogme et autres essais* (traduction par CAVERIBÈRE, M. & COMETTI, J.-P.), Paris et Tel Aviv, l'Éclat

RANCIÈRE, Jacques. 1987. *Le maître ignorant - Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard

RINGER, Fritz. 1997. *Max Weber's Methodology - The Unification of Cultural and Social Sciences*, Cambridge (MA), Harvard University Press

RORTY, Richard. 1994. « Does Academic Freedom Have Philosophical Presuppositions ? », *Academe*, Vol. 80 (6) : 52-63

SCOTT, Joan Wallach. 1995. « Academic Freedom as an Ethical Practice », *Academe*, Vol. 81 (4) : 44-48

SEN, Amartya. 2009. *L'idée de Justice* (traduction de CHEMLA, P.), Paris, Flammarion

SÉVÉRAC, Pascal. 2012. « Philosophie de l'éducation : les compétences en question », *Rue Descartes*, n° 73 (1) : 2-6

SIMARD, Jean-Claude. 2010. *L'apprentissage de la liberté : quatre décennies*

*d'expérimentation philosophique au collégial*, Québec, Presses de l'Université Laval

SHERRINGHAM, Mark. 2006. « L'enseignement scolaire de la philosophie en France », dossier « Existe-t-il un modèle éducatif français ? » *Revue de l'inspection générale*, Vol. 3 : 61-67

SHIONOYA, Yuichi. 2005. « Rational reconstruction of the German Historical School », *The German Historical School - The historical and ethical approach to economics* (pp.7-18) (édition de SHIONOYA, Yuichi), Londres, Routledge

SIEGEL, Harvey (direction). 2009. *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, Oxford University Press

STRAUSS, Leo. 1965/1999. *Natural Right and History*, Chicago, University of Chicago Press

TOZZI, Michel. 1996. *Penser par soi-même, Initiation à la philosophie*, Lyon, Éditions Chronique sociale

TURCOTTE, Philippe. 1993. « Lettre ouverte aux fossoyeurs de la philosophie au niveau collégial », *Bulletin de la Société de philosophie du Québec*, Vol. 18 n° 6 : 27-40

VIDRICAIRE, André. 1979. « La philosophie : à la recherche d'une nouvelle légitimité ? », *Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec*, Vol. 1 n° 2 : 91-94

WEAVER, Mark. 1998. « Weber's Critique of Advocacy in the Classroom : Critical Thinking and Civic Education », *Political Science and Politics*, Vol. 31 (4) : 799-801

WEBER, Max. 1904/1965. « L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales », *Essais sur la théorie de la science* (pp. 146-214) (traduction de FREUND, J.), Paris, Librairie Plon

WEBER, Max. 1917/1965. « Essai sur le sens de la "neutralité axiologique" dans les sciences sociologiques et économiques », *Essais sur la théorie de la science* (pp. 475-526) (traduction de FREUND, J.), Paris, Librairie Plon

WEBER, Max. 1919/2003. *Le savant et le politique* (traduction de COLLIOT-THÉLÈNE,

Catherine), Paris, La Découverte

WEBER, Max. 1908/2008a. « The Bernhard Case », *Max Weber's Complete Writings on Academic and Political Vocations* (pp. 53-58) (édition de DREIJMANIS, John & traduction de WELLS, Gordon C.), New York, Algora Publishings

WEBER, Max. 1908/2008b. « The Alleged "Academic Freedom" in German Universities », *Max Weber's Complete Writings on Academic and Political Vocations* (pp. 64-68) (édition de DREIJMANIS, John & traduction de WELLS, Gordon C.), New York, Algora Publishings

WEBER, Max. 1909/2008c. « Academic Freedom in the Universities », *Max Weber's Complete Writings on Academic and Political Vocations* (pp. 69-75) (édition de DREIJMANIS, John & traduction de WELLS, Gordon C.), New York, Algora Publishings

WESTERMAN, Richard. (2013). « Weber's Social Space of Reasons », *Society*, Vol. 50 : 581-586