Document généré le 25 avr. 2024 08:23

Sociologie et sociétés

La dérive instrumentale de la formation générale dans les collèges du Québec

Louis Levasseur

Volume 32, numéro 1, printemps 2000

La science. Nouvel environnement, nouvelles pratiques?

URI : https://id.erudit.org/iderudit/001430ar
DOI : https://doi.org/10.7202/001430ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (imprimé)
1492-1375 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Levasseur, L. (2000). La dérive instrumentale de la formation générale dans les collèges du Québec. *Sociologie et sociétés*, *32*(1), 197–211. https://doi.org/10.7202/001430ar

Tous droits réservés © Les Presses de l'Université de Montréal, 2000

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

La dérive instrumentale de la formation générale dans les collèges du Québec

LOUIS LEVASSEUR
Département de sociologie
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, succ. Centre-ville
Montréal (Québec), Canada H3C 3P8
Courriel : levass@ntic.qc.ca

Les transformations récentes de l'économie ont considérablement modifié le rapport que les sociétés occidentales entretiennent à l'éducation. En France, la fonction institutionnelle de l'éducation s'efface au profit d'une fonction d'insertion professionnelle (Charlot, 1997 ; Meirieu, 1997 ; Dubet 1996). À cet égard, J.-L. Derouet (1992) affirme que depuis la critique initiée par Bourdieu et Passeron (1964, 1970), l'idéal de l'égalité des chances a été remplacé par un modèle de l'efficacité et un modèle marchand. Le premier se caractérise par la recherche du rendement, la prédominance des savoir-faire sur les savoir-être et les savoirs disciplinaires, la rationalisation de l'organisation scolaire et une conception de l'éducation en tant que problème technique. Le second, en raison de la désectorisation, laquelle permet aux parents d'inscrire leur enfant dans une école de leur choix, favorise le jeu de la libre concurrence entre les établissements scolaires, ce qui oblige les administrateurs à s'engager dans des stratégies de mise en marché afin d'obtenir la préférence des parents et de recruter les meilleurs candidats possibles[1] (Van

1. A. Van Zanten mentionne qu'en France «la désectorisation, la décentralisation, l'accroissement relatif de l'autonomie des établissements et, plus encore, la non-limitation des stratégies de choix et d'évitement des établissements des parents favorisés dans un contexte de laxisme institutionnel ont également contribué à éroder fortement l'idéal de l'égalité sociale» (Van Zanten, 1999, p. 142).

Zanten, 1999). Conséquemment, l'école sacrifierait à la nécessité de performance, celle des élèves, des établissements[2], de la pédagogie, des connaissances transmises. Elle doit produire des diplômés instruits et employables, donc compétents.[3]

Au Québec, le modèle marchand n'est pas aussi prégnant qu'en France, car le droit consenti aux parents de choisir un établissement pour leur enfant est beaucoup plus étendu là-bas qu'ici. Mais le modèle de l'efficacité semble tout à fait prédominant en ce que l'école québécoise cherche une légitimation dans sa contribution à l'augmentation des performances de l'économie et dans la valeur des savoirs transmis. Déjà en 1991, C. Lessard affirmait que le discours sur la qualité de l'éducation tendait à remplacer celui sur l'égalité des chances et présentait même les symptômes d'une dérive instrumentale (Lessard, 1991). Même la philosophie collégiale qui, dans les années 1970, s'orientait vers la transformation du capitalisme cherchait, à tout le moins dans les discours de la coordination provinciale de la philosophie en 1992, à articuler son enseignement aux nouveaux besoins de l'économie mondiale afin de favoriser l'insertion socio-professionnelle des élèves (LeVasseur, 1999). De plus, en raison de la lutte contre le déficit budgétaire de l'État québécois et de la tendance à une régulation sociale définie largement par la sphère économique, plusieurs dénoncent le coût élevé des cours de formation générale au collégial, leur manque de pertinence dans un contexte de mondialisation des marchés et la nécessaire réorientation de l'enseignement post-secondaire vers une spécialisation plus hâtive des étudiants. À vrai dire, le débat au sujet de l'élimination de la formation générale au collégial, de la réduction de son temps d'enseignement au profit des études spécialisées et de sa redéfinition de manière à mieux l'arrimer aux besoins utilitaires de la société date du tout début des années 1970. Mais quelle importance ces débats ont-ils eue dans l'histoire de l'enseignement collégial ? À quel point celui-ci s'est-il préoccupé d'efficacité et de performance ou sacrifié aux impératifs du néo-libéralisme ? Notre stratégie consiste à analyser des discours portant sur la dimension de l'éducation traditionnellement la plus désintéressée, la moins articulée à des objectifs productifs ou économiques, soit la formation générale, souvent présentée comme le lieu par excellence de la réalisation de la mission fondamentale de l'école. Au cours de l'histoire des cégeps, la formation générale a-t-elle vu ses fondements redéfinis dans une perspective utilitariste ou a-t-elle constitué une enclave permettant à l'élève de définir, à l'écart de la rationalité instrumentale et des logiques stratégiques (Dubet, 1994), une identité et une morale personnelles et de développer une pensée critique ?

Ce sont généralement les organismes consultatifs qui définissent le plus en profondeur la formation fondamentale, la conception de la mission de l'éducation, les rapports devant exister entre l'école, la culture et la société et qui cherchent à donner une cohé-

2. Les résultats aux examens, les taux de redoublement, diverses informations sur les équipements servent au classement des établissements. Des palmarès sont d'ailleurs publiés chaque année (Derouet, 1992, p. 110).

3. « La référence à l'efficacité et l'exemple de l'entreprise sont très présents depuis le milieu des années quatre-vingt. (…) On peut y voir un effet des nouvelles conditions économiques des pays européens et de l'espoir qu'ils placent dans la formation de la main-d'oeuvre. » (Derouet, 1992, p. 105).

rence entre des pratiques pédagogiques et des principes éducatifs souvent contradictoires. Mais en privilégiant ainsi l'analyse des discours des organismes consultatifs, ne risque-t-on pas de confondre l'idéologie pédagogique du Conseil supérieur de l'éducation ou du Conseil des collèges et la réalité de l'enseignement ? Les documents des organismes consultatifs permettent non seulement d'atteindre à l'esprit du programme de formation générale obligatoire, mais dans bien des cas, ils préfigurent les réformes en éducatives. En effet, les organismes consultatifs comme le Conseil des collèges et le Conseil supérieur de l'éducation, bien que n'ayant aucun pouvoir exécutif, mènent une réflexion de fond sur l'école, la culture et la société qui orientent les réformes de l'enseignement[4]. La très grande majorité des recommandations du rapport Parent ont donné lieu à des structures, des programmes d'enseignement et des valeurs éducatives toujours présents : gratuité scolaire, création du ministère de l'Éducation, de l'Université du Québec, des cégeps et des polyvalentes, introduction dans les institutions d'enseignement de savoirs modernes (scientifiques, littéraires et philosophiques), reconnaissance du pluralisme culturel. Les principales recommandations touchant à la formation générale obligatoire incluses dans le rapport du Conseil des collèges définissent les grandes lignes de la réforme collégiale de 1992 (Conseil des collèges, 1992, p.139-159). La réduction du temps d'enseignement de la philosophie et de l'éducation physique, l'introduction d'un cours de langue moderne et le réaménagement des cours complémentaires font désormais partie de la réalité de l'enseignement collégial. La réforme de l'enseignement primaire et secondaire (Ministère de l'Éducation, 1997) reprend les grandes lignes du rapport Inchauspé (Ministère de l'Éducation, 1997). Les documents que nous analysons ont donc des incidences sur la définition de la formation générale,[5] mais surtout, comme nous l'avons indiqué précédemment, ils constituent des repères historiques témoignant des préoccupations éducatives à des moments clefs de l'histoire de l'éducation au Québec.

En centrant notre attention sur les discours des organismes consultatifs en éducation, ne réduisons-nous pas les processus de réformes curriculaires à la volonté d'un seul acteur qui réussirait à imposer sans résistance sa conception de l'éducation à l'ensemble de la société ? Les modalités de la construction sociale de la connaissance et l'institutionnalisation de modèles culturels dans l'école recouvrent des interactions complexes entre les acteurs sociaux de tous les horizons et les institutions étatiques et éducatives

4. L'association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) reconnaît la contribution des organismes consultatifs à la transformation du réseau collégial: «Son histoire (le collégial) est jalonnée de nombreux rapports et études, notamment de la part du gouvernement, du Conseil supérieur de l'éducation et du Conseil des collèges. Cette évaluation externe a donné lieu à de nombreux changements dans le réseau.» (AQPC, 1992, p. 3)

5. Il existe d'autres exemples qui montrent à quel point les organismes conseils parviennent à infléchir l'orientation de l'éducation. Pensons à L'activité éducative, rapport annuel de 1969-70 du Conseil supérieur de l'éducation, où la mission fondamentale de l'école est définie comme développement du pouvoir créateur et intuitif de l'élève. La pédagogie centrée sur le vécu, l'imagination, l'affectivité et la créativité de l'élève a été prédominante dans les écoles du Québec au cours des années 1970, et elle demeure encore aujourd'hui présente dans la réalité de l'enseignement, malgré le retour annoncé, depuis au moins 15 ans, à l'enseignement de base et au développement cognitif.

(Young, 1971; Forquin, 1989). Le présent article n'a pas pour but de définir ces processus interactifs ni d'analyser les discours de tous les acteurs sociaux intervenant dans l'orientation des programmes. Nous dirons toutefois un mot au sujet des professeurs représentés par l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Les mémoires de celle-ci présentés à l'occasion des consultations publiques des années 1990 sur l'éducation, notamment la Commission parlementaire sur l'avenir de l'enseignement collégial et les États généraux sur l'éducation, ne contiennent aucune analyse des rapports entre l'école, la culture et la société (AQPC, 1995, 1992). L'AQPC insiste surtout dans ses mémoires sur la dimension pédagogique de l'enseignement, sur la promotion du perfectionnement non pas disciplinaire mais pédagogique des professeurs.

* * *

Nous montrerons maintenant, dans des rapports ayant marqué l'histoire de l'enseignement collégial, les liens qui existent entre l'école, la culture et la société à différentes époques. Nous déterminerons si la formation générale s'arrime à des impératifs d'efficacité ou si, au contraire, elle se constitue en un espace favorisant l'émergence de la pensée critique et morale de l'élève.

1. LE RAPPORT PARENT

Le tout premier chapitre du tome 2 intitulé « L'humanisme contemporain et l'éducation » contient un des passages les plus significatifs du rapport Parent au sujet de la culture générale. Celui-ci définissait l'« humanisme contemporain » par opposition à l'humanisme traditionnel des collèges classiques, essentiellement axé sur les savoirs littéraires (langues anciennes comme le latin et le grec) et philosophiques (thomisme) et sur une vision religieuse du monde. Celle-ci se caractérisait par sa vive opposition aux principaux éléments qui composent la modernité : rationalité scientifique, matérialisme, valeurs individuelles et démocratiques, laïcité, pluralisme culturel (Gagnon, 1963). Le rapport Parent a donc conçu un humanisme adapté aux nouvelles réalités de la modernité québécoise :

> Au lieu du sens restreint donné généralement au mot « culture » lorsqu'on parle par exemple d'une « personne cultivée », nous avons ici défini la culture comme un univers polyvalent de connaissances (cultures humaniste, scientifique, technique, culture de masse) ; chacun de ces univers correspond à un mode de perception du réel et à des aptitudes mentales, morales et spirituelles qui lui sont propres ; chacun développe certaines qualités de l'être, exerce certaines facultés, active des aptitudes ou des tendances particulières. Il devient alors légitime de parler de culture technique et même de culture de masse aussi bien que de culture humaniste et scientifique. Chacun moule la personne humaine selon un idéal, des normes et des valeurs caractéristiques. Cette diversité humaine témoigne du pluralisme culturel autant que sociologique de notre société moderne. (Rapport Parent, tome 2, 1964, p. 8)

En définissant la culture en tant qu'« univers polyvalent », le rapport Parent s'élevait contre sa réduction aux lettres anciennes et à la philosophie thomiste, comme à l'épo-

que des collèges classiques, et à la rationalité scientifique. L'éducation devait d'ailleurs permettre à tous les étudiants de prendre connaissance de la vaste étendue de la culture et favoriser leur intégration à un champ du savoir correspondant à leurs aptitudes. En fait, le principal défi que les cégeps relevèrent dès leur création fut de tenir compte de la dissolution de la culture traditionnelle, d'amener l'étudiant à découvrir tous les horizons de la pensée contemporaine et de favoriser le développement intégral de chacun, autant les aptitudes intellectuelles, morales, esthétiques que professionnelles. Le Québec cherchait à s'ouvrir à l'éclectisme de la culture, sans doute par réaction envers la culture traditionnelle qui avait prétendu nommer avec certitude les « horizons de l'univers » (Dumont, 1971, p. 20). La pensée éducative de l'époque s'inscrivait dans un processus de rattrapage et de modernisation culturels. La réforme de l'éducation correspondait à la nécessité de former une main-d'œuvre adaptée aux besoins de l'industrie et à la tertiarisation de l'économie, mais également à celle d'assurer l'« unité culturelle et spirituelle » de la civilisation à travers un humanisme pluraliste :

> (…) 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. (…) 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 civilisation, universalité de la personne humaine, doit servir de fondement à l'éducation générale, désormais nécessaire à tous. (Rapport Parent, tome 2, 1964, p. 13)

Mais y a-t-il compatibilité entre l'« unité de civilisation », l'« universalité de la personne humaine » et le pluralisme culturel que le rapport Parent reconnaît d'emblée comme le fait marquant de la modernité québécoise ? Trois remarques s'imposent ici. Premièrement, le pluralisme culturel comprend tout autant un pluralisme des systèmes des valeurs qu'un pluralisme épistémologique entendu comme diversification des champs de la pensée contemporaine. Deuxièmement, dans la perspective d'une théorie fonctionnaliste de la société, le pluralisme culturel, entendu ici comme diversification des savoirs, permet le développement des compétences spécialisées et des forces productives. Parsons lui-même a défini l'école comme une instance d'allocation des compétences dans la division du travail (Parsons, 1959). D'ailleurs, cette fonction de sélection/allocation des compétences trouvait un écho favorable au Québec compte tenu de la modernisation et de l'industrialisation de la société. En ce sens, unité de civilisation et pluralisme culturel s'intègrent dans une même vision du développement social. Le rapport Parent a d'ailleurs revalorisé la culture de masse et la technique en les incorporant dans l'univers de la culture contemporaine. Toutefois, le rapport entre celle-ci et la technique demeure problématique. Selon Jean-François Lyotard, la société post-industrielle réclame des systèmes éducatifs des compétences techniques affectées à la production matérielle et à la circulation des informations (Lyotard, 1979). Ces compétences techniques demeurent toutefois étrangères à la définition des finalités sociales et des idéaux. À cet égard, Habermas soutient que l'impasse de la modernité tient à l'envahissement du monde social vécu par la technique (Habermas, 1990, 1979). Le rap-

port Parent ne problématise aucunement les interactions entre le culturel et la technique qu'il intègre fonctionnellement selon une vision unitaire du social. De plus, l'argument selon lequel la culture contemporaine comprend tout autant la technique que la culture de masse a pour effet de masquer la hiérarchisation des filières dans l'école et le fait que celles-ci donnent un accès inégal aux ressources et au prestige sociaux (Berthelot, 1993 ; Forquin, 1991 ; Bourdieu, 1978). Troisièmement, l'adéquation que le rapport Parent postule entre l'« unité de civilisation » et l'« universalité de la personne » appelle également quelques critiques. Sur le plan culturel, la société en tant que tout unitaire se heurte à un pluralisme non plus conçu comme diversification des champs du savoir, mais comme éclatement des valeurs. La société qui se définit comme consensuelle a tout le mal, en contexte pluriculturel, à se donner une assise culturelle ou un horizon commun, à produire un récit de légitimation. Le pluralisme culturel ne conduit donc pas seulement à une diversification des champs du savoir mais à une perte de références communes. Selon François Dubet (1994), la sociologie contemporaine n'admet plus la conception classique d'une détermination du sujet par des valeurs et des rôles qui assurent le maintien de l'unité sociale. L'individu en tant qu'acteur définit des stratégies qui vont à l'encontre des visées sociales globales et des mécanismes de socialisation dans l'école et la famille (Dubet, 1996).

La mise en relation des élèves avec tous les champs du savoir contemporain a pu favoriser la modernisation de la société québécoise, son économie et ses institutions, mais l'éclatement des valeurs et l'individualisme, qui constituent d'importants facteurs de transformation sociale et culturelle, mettent un bémol à l'idée d'unité fonctionnelle entre la civilisation et l'individu. Les structures mises en place à la suite des recommandations du rapport Parent, visant, d'une part, la réalisation de l'individu via les cours de philosophie et de littérature communs à tous les étudiants, et, d'autre part, l'ouverture à tous les horizons de la pensée contemporaine via l'introduction d'un programme comme celui des sciences humaines, ont favorisé l'émergence d'une culture critique qui allait à l'encontre de la consolidation de l'unité de civilisation. Il s'agit là peut-être d'un effet inattendu du rapport Parent. Toute une dimension de la culture visant la réalisation de l'individu (notamment les cours de philosophie) s'est transmuée en culture critique qui a conduit à la déconstruction de l'idée d'unité de la civilisation. Quoiqu'il en soit, le souci du rapport Parent de réaliser cette unité et de développer les forces industrielles du Québec n'a pas signifié, dans la réalité de l'enseignement, l'abandon d'un projet éducatif moral, critique et esthétique. La pensée éducative de l'époque, celle du Conseil supérieur de l'éducation notamment, avec la publication du rapport Nadeau, a pris acte très rapidement de cet effet inattendu dans l'ordre culturel, de cette émergence de la pensée critique et a cherché à redonner une dimension instrumentale à la formation générale de manière à endiguer l'expansion de la culture critique.

2. LE RAPPORT NADEAU

La conception de la culture développée dans le rapport Nadeau (Conseil supérieur de l'éducation, 1975) tranche d'avec celle présentée dans le rapport Parent. Notons d'abord

ce qui est souvent perçu comme un simple glissement sémantique, mais qui en réalité indique une rupture de fond dans l'univers de la culture. Le concept de « formation fondamentale » remplace celui de culture générale. Les deux concepts ne recouvrent pas du tout les mêmes contenus et ne font aucunement référence à un même idéal éducatif.

Le rapport Nadeau disqualifie la culture générale formée exclusivement, selon lui, de connaissances accumulées. La « formation fondamentale », au contraire, se compose d'un ensemble de « concepts de base et de lois qui permettent de saisir ce qui fait l'essentiel d'un savoir, de le comprendre, de l'assimiler et de le situer dans une culture » (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 41) ; elle désigne l'ensemble des principes d'une discipline qui donneraient accès aux autres champs du savoir :

> Dans le passé, un homme « cultivé » avait accès à toute publication, qu'elle fût scientifique, littéraire ou philosophique. Aujourd'hui, chacun est pris au piège de sa formation spécialisée. Quels sont alors les fondements d'une culture moderne, qui nous rendraient aptes à lire la physique, la poésie, la peinture ? Ce n'est certes pas d'acquérir beaucoup de connaissances ni de suivre des cours dans toutes ces disciplines : il n'est pas possible de relever ce défi dans l'éclatement actuel des connaissances. (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 41)

Le Conseil affirme ici le dépassement nécessaire de la culture générale qu'il présente comme accumulation de connaissances. Car l'acquisition des bases et des concepts d'un savoir donnerait accès à l'ensemble de tous les champs culturels contemporains. En faisant de la spécialisation le lieu de la formation fondamentale, le rapport Nadeau délégitimait l'idée du rapport Parent selon laquelle l'élève devait parcourir les divers champs de la culture contemporaine. Voici le jugement porté par les auteurs du rapport Nadeau au sujet de recommandations faites sur la formation post-secondaire à l'occasion d'une vaste consultation :

> Beaucoup recommandent, dans notre milieu, de prolonger la formation secondaire ; ils demandent, par exemple, de donner aux étudiants du post-secondaire un ensemble de cours dans un large éventail de disciplines. Ainsi, au cours de la consultation, plusieurs ont recommandé de conserver le principe du cours obligatoire, suggérant tantôt la philosophie, tantôt le français, ou les mathématiques, l'histoire, la religion, les sciences politiques et même le cours de lecture rapide, comme devant être donnés à tous les étudiants. Si l'on est d'accord pour qu'un large éventail de disciplines servent, au secondaire, à la formation de la personne, la proposition est irréaliste, au post-secondaire. (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 41)

Le rapport Nadeau a préconisé une réduction du temps d'enseignement alloué aux cours obligatoires communs à tous les étudiants (à savoir la philosophie, le français et l'éducation physique) et soutenu que la spécialisation pouvait tenir lieu de formation générale :

> La dichotomie d'une formation générale et d'une concentration apparaît également peu conforme aux besoins de l'étudiant. Elle est fausse. C'est à l'intérieur même de la concentration et de l'approfondissement du savoir, que s'acquiert, au post-secondaire, la formation générale. Et, pour cela précisément, nous l'appelons fondamentale. Elle est fondamentale, parce qu'elle s'attache, dans l'acquisition du savoir, aux fondements, aux principes directeurs, aux concepts de base, à la démarche propre de la discipline. (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 42)

Du rapport Parent au rapport Nadeau, les relations entre la formation générale et la culture spécialisée ont été inversées. Le rapport Parent partait de la reconnaissance de l'éclatement de l'univers de la culture qu'il subsumait toutefois à une unité des savoirs que tous devaient saisir grâce à une formation générale post-secondaire donnant accès aux « divers univers culturels qui nourrissent l'intelligence contemporaine » (Rapport Parent, tome 2, 1964, p. 13). La culture générale primait ici sur la spécialisation. En cela consistait l'originalité des cégeps, à savoir la fréquentation d'une culture commune à tous les étudiants inscrits au général et au professionnel. Au contraire, le rapport Nadeau donnait la priorité à la concentration. La spécialisation devait précéder toute ouverture aux champs de la culture contemporaine, et de l'aveu même des auteurs du rapport, cette ouverture ne suscitait guère l'intérêt des étudiants à un âge où prime les motivations professionnelles.[6] Pourquoi alors légitimer la formation fondamentale en insistant sur la possibilité qu'elle offre de passer d'un savoir à un autre, en affirmant que l'acquisition des principes directeurs et des concepts de base d'un savoir doit permettre de lire la poésie et la peinture ? Par ailleurs, la formation fondamentale, rattachée aux concepts de base d'un savoir spécialisé, ne favorise aucunement l'acquisition d'une culture à caractère discursif qui établit un rapport dialectique avec la réalité socio-historique. Cette culture s'apparente aux sciences humaines critiques, à la philosophie et à la littérature (Greene, 1995, 1983) qui ont pour fonction d'évoquer la complexité du réel, de rompre avec les illusions reliées aux discours officiels et aux représentations coutumières du monde.

Plusieurs observateurs ont prétendu à l'époque que le rapport Nadeau a cherché délibérément à diminuer l'importance de ce type de culture dans le cours collégial. Qu'en est-il de la validité de ces propos ? Évoquons le climat intellectuel de l'enseignement collégial des années 1970.[7] Des critiques s'élevaient contre la philosophie accusée de procéder à l'endoctrinement idéologique des élèves, de dispenser un enseignement dogmatique, voire sectaire, de constituer un véritable bastion marxiste. Or, pour remédier aux « polarisations politiques » de la philosophie collégiale (Conseil supérieur de l'éducation, 1978), la « formation fondamentale » représentait une solution tout indiquée. L'accès aux fondements du savoir contemporain via une spécialisation ne permettait-il pas de faire l'économie de cours de formation générale jugés sinon séditieux, du moins inutiles ?

Les auteurs du rapport Nadeau ont préconisé un enseignement spécialisé et sévèrement critiqué le programme de formation générale en tant qu'appropriation des divers champs contemporains du savoir. Ce parti pris en faveur de la spécialisation et cette méfiance à l'égard de la tradition critique dont nous avons fait l'hypothèse conduisent-ils à une instrumentalisation de la culture ? L'École de Francfort et même Lyotard ont

6. «L'expérience a montré qu'un éventail de disciplines (…) ou des activités qui sont marginales par rapport à une orientation centrale n'éveillent plus d'intérêt profond, à un certain moment du développement de la personne», soit vers 17-18 ans, âge où dans les études, il faut «faire intervenir la motivation de vie, de carrière» (Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p. 42).

7. Pour une analyse plus détaillée de cette question, voir notre thèse de doctorat: Savoirs traditionnels, savoirs modernes et enseignement philosophique de niveau collégial dans la modernité québécoise, Département de sociologie, Université de Montréal, 1997.

établi des liens serrés entre les savoirs dominants et les intérêts corporatistes et nationaux. Tous les représentants de la Nouvelle sociologie de l'éducation en Angleterre et les sociologues de l'éducation aux États-Unis, notamment Giroux (Giroux, 1981, 1981) et Aronowitz (Aronowitz, 1996, 1993, 1988), ont postulé des liens semblables. Force est de reconnaître que la spécialisation scientifique et technique s'oriente vers le contrôle de la nature et non vers un rapport réflexif au monde, même si la science constitue une modalité de mise à distance du réel (Dumont, 1968). La spécialisation procède d'abord d'une vision fonctionnelle du social, laquelle nous semble encore plus marquée dans le rapport Nadeau que dans le rapport Parent.[8]

3. LE RAPPORT DU CONSEIL DES COLLÈGES DE 1992

Le rapport du Conseil des collèges publié en 1992 a constitué l'un des principaux avis conduisant à la réforme de l'enseignement collégial de 1993, la plus importante de l'histoire de cette institution (Conseil des collèges, 1992). Les analyses du contexte social québécois et les propositions qu'il contient sont reprises par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la science dans le document qui annonce la réforme collégiale de 1993 (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la science, 1993). Notre attention portera sur la manière dont le Conseil définit le rôle de l'enseignement collégial à l'aube du XXI^e^ siècle.

La première partie du rapport du Conseil des collèges s'intitule : « La société québécoise : évolution prévisible et besoins de formation ». Présentons-en succinctement les grandes lignes. Le deuxième chapitre intitulé « Le développement économique, scientifique et technologique » contient l'essentiel de la description du contexte socio-économique et des rapports entre celui-ci et l'éducation. On y trouve deux idées prépondérantes : le succès de l'État-nation sur le plan économique contribue à accroître sa puissance, et l'éducation en produisant des compétences spécialisées constitue un adjuvant du système économique. Sans nier l'importance des impératifs économiques en éducation, il importe de déterminer si le Conseil y réduit la mission fondamentale de l'éducation. Ses analyses de la conjoncture sociale et culturelle du Québec contiennent-elles une conception moins utilitariste de l'éducation que celles de ses analyses sur les besoins économiques, scientifiques et technologiques ? Un premier élément de réponse se trouve dans le troisième chapitre intitulé « Le développement social et culturel », où le Conseil affirme que le plus grand nombre doit accéder à la culture seconde, concept qu'a défini à l'origine Fernand Dumont et selon lequel, par un processus réflexif s'opère une mise à distance de la culture première composée de significations courantes grâce auxquelles « l'on se reconnaît spontanément dans le monde comme dans

8. Notons enfin que le rapport Nadeau occupe une place importante dans l'histoire de la pensée éducative au Québec. En concevant une formation générale fondée non plus sur la fréquentation la plus large possible des champs du savoir, mais sur la maîtrise d'un savoir particulier, il a circonscrit cette formation, l'a réduite à un certain nombre d'éléments. L'idée a été retenue aujourd'hui, toutefois, ces éléments ne sont plus les concepts fondamentaux d'une spécialisation mais des compétences cognitives ou génériques. Dans les deux cas, ils doivent permettre de transposer des connaissances entre différents champs du savoir.

sa maison ».[9] La culture seconde[10] s'intercale entre notre conscience et notre représentation première du monde, ce qui permet de considérer celle-ci à distance. La littérature et la science procèdent de références et de critères qui diffèrent de ceux de la culture première. La culture provient donc de la tension qui existe entre différentes représentations du monde, l'une plus familière et spontanée et l'autre plus consciente de ses fondements. Elle consiste en un déplacement ou en une réduction de la signification. En ce sens, Dumont présente la culture comme une mise à distance, un dédoublement. Le concept de « culture seconde » a une tout autre signification dans le rapport du Conseil :

> Le pari que l'on fait pour les jeunes de l'an 2000, c'est qu'ils pourront d'autant mieux prendre en main leur destin personnel qu'ils auront réussi à maîtriser des aspects généraux et spécialisés du savoir qui se traduiront en un solide bagage culturel caractérisé par des compétences professionnelles recherchées sur le marché du travail. Ce pari confirme une (…) conviction : l'école est le moyen privilégié pour amener les jeunes et les moins jeunes sur le terrain incontournable de la culture seconde. (Conseil des collèges, 1992, p. 39)

Or, la réduction de la connaissance à ce qui se laisse traduire en « compétences professionnelles » conduit au détournement de la « culture seconde » qui chez Dumont n'est pas a priori strictement fonctionnelle et productive. Sa finalité ne réside pas non plus dans une nécessaire conversion en compétences techniques. Dumont, nous venons de le voir, conçoit la culture comme un processus réflexif de mise à distance. Dans la culture contemporaine, la mise à distance outrepasse largement la seule culture première. Elle vise entre autres, grâce aux savoirs littéraires et philosophiques, la culture scientifique, ce à quoi le Conseil ne fait aucunement référence. De plus, la culture scientifique n'a pas le monopole du dédoublement. Dumont appelle « stylisation » le premier mode de dédoublement de la culture dans Le lieu de l'homme. Au contraire, dans son rapport, le Conseil des collèges identifie étroitement, sinon réduit la culture seconde à la connaissance scientifique, aux compétences techniques, à la maîtrise des systèmes.

Certes, le troisième chapitre du rapport du Conseil traite de culture autre que scientifique, notamment de culture artistique, mais celle-ci, ramenée à des considérations économiques, demeure étrangère à un processus de mise à distance. Ainsi, le « rôle » culturel de l'école selon le Conseil touche aux deux nécessités suivantes. D'abord, celle de permettre à nos « producteurs culturels » de vivre au Québec, ce qui implique que l'école produise d'éventuels « consommateurs culturels ». Ensuite, celle de développer chez les élèves des « compétences culturelles » devant leur permettre de consommer les œuvres culturelles. La culture se ramène donc à une valeur d'échange et non d'usage :

---

9. «La culture première est un donné. Les hommes s'y meuvent dans la familiarité des significations, des modèles et des idéaux convenus: des schémas d'actions, des coutumes, tout un réseau par où l'on se reconnaît spontanément dans le monde comme dans sa maison.» (Dumont, 1971, p. 51)

10. «La culture seconde est véritablement une implication : elle n'est pas un complément ajouté du dehors à la culture commune. C'en est comme le sens rendu explicite et, pour cela, réuni et concentré dans un nouvel élément.» (Dumont, 1971, p. 53)

> (…) lorsqu'on parle de la culture, on en parle souvent en termes économiques : les industries culturelles, les produits culturels, les producteurs culturels, les consommateurs de produits culturels. Aux États-Unis, c'est même une industrie exportatrice de première importance, ce qui fait qu'on parle de « domination culturelle » américaine par les films, les disques, les vidéos, les livres, les magazines, etc. Comme d'autres, le Québec subit cette influence, mais il a aussi ses producteurs culturels qui ont fait de la culture leur métier. Ces créateurs ont besoin de consommateurs pour que leur métier soit viable et ait un sens, de consommateurs éveillés à certaines dimensions de la vie culturelle pour en profiter. Or, un Québécois sur deux n'entre pas en contact avec des manifestations culturelles. (Conseil des collèges, 1992, p. 47)

Dans l'extrait cité, ce qui s'annonce comme une dénonciation, le fait d'enfermer la culture dans les limites de l'économique, s'avère en fait une consécration. La valeur de la culture tient au fait qu'elle se vend et s'achète. L'école doit produire des consommateurs culturels pour faire prospérer les industries. Encore une fois, le marché assujettit la culture. Celle-ci s'inscrit dans la logique de la rationalité technique et pas du tout dans une rationalité herméneutique ou critique.

Le dernier chapitre porte sur « Les perspectives politiques ». Le Conseil y dénonce l'idéologie néolibérale et soutient que nos États ont un rôle social et culturel à jouer en dépit des pressions provenant de l'entreprise privée pour que ce rôle soit considérablement diminué. Toutefois, le Conseil ne montre pas comment la culture scolaire peut servir à contrer l'idéologie néolibérale ou à éveiller la conscience critique des élèves aux contradictions des sociétés industrielles avancées. Au contraire, en préconisant une culture scolaire axée sur le développement des compétences professionnelles, le Conseil se trouve à souscrire, par la bande, à l'idéologie néolibérale. C'est toutefois ce quatrième chapitre qui aborde la question de l'« esprit critique ». Il s'agit en fait d'une critique qui se fonde sur l'acceptation implicite du principe unitaire de la société et qui se ramène à la capacité de porter un jugement sur la « dysfonctionnalité » de la chose publique et sociale. Elle s'apparente, d'une part, à l'idéal d'une certaine autonomie morale telle qu'on la retrouve définie chez Durkheim, grâce à laquelle l'individu échappe au pur conformisme (Durkheim, 1963), et sans doute aussi à un idéal de maîtrise de soi présent dans la tradition humaniste. Elle s'oppose, d'autre part, à la Théorie critique qui vise les distorsions et les contradictions qui grèvent le milieu socio-culturel, dont l'envahissement du monde vécu par la rationalité instrumentale, l'assujettissement de la culture à la logique néolibérale et sa marchandisation. Dans l'extrait suivant tiré d'un paragraphe intitulé : « La capacité de faire des choix fondés sur un système de valeurs et sur un esprit critique », l'« esprit critique » tout comme la culture seconde sont subsumés aux exigences de la compétitivité :

> Tout porte à croire que le Québec de demain se caractérisera par des rapports socio-économiques, politiques et culturels plus complexes et qui vont supposer des choix lourds de conséquences qui mettront en présence des éléments comme les exigences de la compétitivité, le désir de qualité de vie et la peur de l'exclusion. Parce qu'il permet d'accéder à la culture seconde et de mieux composer avec les enjeux posés par l'idéologie de la compétitivité, le système d'enseignement devra contribuer à aider le citoyen à s'y retrouver pour mieux éclairer ses choix et orienter ses conduites. (Conseil des collèges, 1992, p. 67)

Donc, les exigences de la compétitivité détermineraient l'ensemble des rapports humains. Car l'atteinte de la « qualité de vie » et l'évitement de « la peur de l'exclusion » dépendent de la capacité de l'individu à relever les défis de la compétitivité. La critique se ramène à la capacité du sujet d'effectuer des choix éclairés et d'orienter ses conduites dans un contexte de crise économique. Elle sert à tirer profit de la compétitivité et de la mondialisation. Logique critique et logique stratégique ici se recouvrent. Or, même Dubet, qui reconnait l'existence d'une sphère d'action fondée sur une logique stratégique où l'acteur social agit en fonction d'intérêts personnels, dans le but de s'emparer de biens matériels ou symboliques qui lui permettent de reproduire, sinon d'améliorer son positionnement social, insiste pour articuler la critique à un idéal qui dépasse les limites de la subjectivité stratégique (Dubet, 1994).

L'analyse que fait le Conseil du rôle de l'éducation en regard de la conjoncture sociale demeure juste cependant. Le Conseil affirme en effet que la mondialisation impose aux systèmes éducatifs l'obligation de relever le défi de la compétitivité, à défaut de quoi, la qualité de vie de l'individu en souffrira et celui-ci risquera éventuellement l'exclusion sociale. Il invite donc l'étudiant à prendre conscience des défis que lui poseront l'avenir et le marché du travail. Il cherche à l'informer de ce que le système économique attend de lui et des conséquences s'il échoue à se conformer à ces exigences. L'effort du Conseil est en cela tout à fait louable. Toutefois, il avoue que le défi de nos systèmes éducatifs est désormais de mener un certain nombre d'élus vers des emplois bien rémunérés et prestigieux, et que les autres, la grande majorité, seront confrontés à l'exclusion sociale. On risque ainsi, selon A. Van Haecht, de créer d'un système éducatif bicéphale :

> « Dans la mesure où (…) on a abandonné tout projet ambitieux en matière d'égalisation des chances pour se rabattre sur la lutte contre l'exclusion, le risque est grand de voir le système scolaire se dualiser entre des établissements où règne la recherche de la performance et d'autres où domine la recherche de l'équité. » (Van Haecht, 1998, p. 196)

CONCLUSION

Mais la formation générale a-t-elle une fonction critique à jouer en regard du resserrement de l'arrimage entre l'éducation et les impératifs économiques ou doit-elle assumer une fonction d'auxiliaire à la formation spécifique dont la finalité première vise l'insertion de l'étudiant sur le marché de l'emploi ? La pensée éducative des années 1960 demeurait encore tributaire d'un idéal d'émancipation ou de progrès par la culture qui remonte à la pensée des Lumières. Le principal défi de l'enseignement collégial consiste désormais à composer avec la complexité de la société et avec l'accélération des changements dans tous les domaines (démographiques, économiques, scientifiques, technologiques, sociaux et culturels) et de favoriser l'adaptation de l'élève à ce monde en changement rapide. Il s'agit moins de mettre ce monde en question ou de le comprendre que d'apprendre à s'y intégrer et à y fonctionner. En regard des exigences pragmatiques qui pèsent sur l'éducation et la culture, les activités réflexives perdent de leur pertinence. La récupération instrumentale de la culture ne comporte-t-elle pas

le risque d'enfermer la sphère du symbolique dans des catégories de performance sociale et économique ? Une dimension importante de la culture philosophique et littéraire consiste à dénoncer la réduction des tensions entre la sphère culturelle, lieu de la définition des finalités et des idéaux sociaux (Marcuse, 1980), et la sphère de l'économie, à préserver dans la Cité un espace communicationnel où la promotion de critères d'action autres que stratégiques ou instrumentaux demeure possible. En regard de ce travail de vigilance qu'assume la culture critique, il importe non seulement de maintenir la formation générale au collégial, mais de l'orienter vers la reconnaissance par l'étudiant d'une urgence sociale.

RÉSUMÉ

L'auteur examine la tangente prise par l'enseignement collégial et particulièrement la formation générale dans un contexte où l'idéal de l'égalité des chances marque le pas et où l'idéologie néolibérale devient prégnante. Afin de dégager cette tangente, il analyse d'importants rapports ayant été publiés au cours de l'histoire des cégeps où sont tissés les liens entre l'éducation, la culture et la société. Ces discours de légitimation permettent de saisir non seulement l'évolution de la formation générale à travers les époques, mais également les préoccupations sociales qui dominent en éducation. L'article fait également écho au contexte éducatif français qui semble vivre confusément la période d'après égalité des chances.

SUMMARY

The author examines the tangent taken by college education and particularly general training in a context in which the ideal of equality of opportunity is standing still and neo-liberal ideology is becoming manifestly obvious. To isolate this tangent, he analyses some major reports which have been published over the course of the history of cegeps (colleges), in which the links between education, culture and society are woven together. These examples of the discourse on legitimacy make it possible to grasp not only the evolution in general education over different periods of time, but also the social preoccupations that dominate in education. The paper also presents parallels with the French educational context which seems to be experiencing confusion in the post equality-of-opportunity period.

RESUMEN

El autor examina la tangente que tomó la enseñanza colegial y particularmente la formación general en un contexto en donde el ideal de igualdad de oportunidades marca el paso y en donde la ideología neoliberal se impone. Afin de poner en relieve esta tangente, él analiza una serie de importantes informes que han sido publicados a lo largo de la historia de los « cégeps » en los cuales se puede observar los lazos estrechos que existen entre la educación, la cultura y la sociedad. Estos discursos de legitimación permiten comprender no solamente la evolución de la formación general a través de las diferentes épocas, sino también las preocupaciones sociales que dominan en materia de educación. El artículo hace igualemente eco al contexto educativo francés que parece vivir confusamente el período siguiente al de la igualdad de oportunidades.

BIBLIOGRAPHIE

ARONOWITZ, Stanley (1996), *Technoscience and Cyberculture*, New York, Routledge.

ARONOWITZ , Stanley (1988), *Science as Power*, Minnesota, University of Minnesota Press.

ARONOWITZ , Stanley et Henry A. GIROUX (1993), *Education still under siege*, Toronto, The Ontario Institute for Studies in Education.

Association Québécoise de pédagogie (1995), *Mémoire déposé à la Commission des États généraux sur l'éducation.*

Association Québécoise de pédagogie (1992), *La qualité de la formation avant tout. Mémoire présenté à la Commission parlementaire sur l'enseignement collégial.*

BERTHELOT, Jean-Michel (1993), *École, orientation, société*, Paris, Presses Universitaires de France.

BOURDIEU, Pierre (1978), « Classement, déclassement, reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 24, p. 2-22.

BOURDIEU , Pierre et Jean-Claude PASSERON (1970), *La reproduction*, Paris, Éditions de Minuit.

BOURDIEU , Pierre et Jean-Claude PASSERON (1964), *Les Héritiers*, Paris, Éditions de Minuit.

CHARLOT, Bernard (1997), « Pour le savoir, contre la stratégie » in François DUBET, *École, familles : le malentendu*, Paris, les Éditions Textuel, p. 59-77.

Conseil des Collèges (1992), *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec.

Conseil supérieur de L'Éducation (1978), archives du ministère de l'Éducation, février.

Conseil supérieur de L'Éducation (1975), *Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial* (rapport Nadeau), Québec.

DEROUET, Jean-Louis (1992), *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*?, Paris, Éditions Métailié.

DEROUET, Jean-Louis (1989), « L'établissement scolaire comme entreprise composite. Programme pour une sociologie des établissements scolaires », in Luc BOLTANSKI, et Laurent THÉVENOT, *Justesse et justice dans le travail*, Paris, Presses universitaires de France, p. 11-42.

DUBET, François (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éditions du Seuil.

DUBET, François (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Éditions du Seuil.

DUMONT, Fernand (1973), *Chantiers. Essais sur la pratique des sciences de l'homme*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, p. 251.

DUMONT, Fernand (1971), *Le lieu de l'homme*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH.

DURKHEIM, Émile (1963), *L'éducation morale*, Paris, PUF.

FORQUIN, Jean-Claude (1991), « Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux », *Sociologie et sociétés*, vol.XXIII, nº 1, p. 25-39.

FORQUIN, Jean-Claude (1989), *École et culture*, DeBoeck.

GAGNON, Nicole (1963), « L'idéologie humaniste dans la revue *L'enseignement secondaire* », *Recherches sociographiques*, vol.IV, nº 2, p. 167-200.

GIROUX, Henry A. (1988), *Schooling and the Struggle for Public Life*, Minnesota, University of Minnesota Press.

GIROUX, Henry A. (1981), *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Philadelphia, Temple University Press.

Gouvernement du Québec (1964), *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (rapport Parent), Québec, 3 tomes.

GREENE, Maxine (1995), *Releasing the Imagination. Essays on Education, the Arts, ans Social Change*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

GREENE, Maxine (1983), « The Humanities and Emancipatory Possibility » in Henry GIROUX et David PURPEL, *The Hidden Curriculum and Moral Education*, Berkeley, McCutchan publishing corporation, p. 384-402.

HABERMAS, Jürgen (1990), « Connaissance et intérêt » (1965) in *La technique et la science comme « idéologie »*. Traduit de l'allemand par Jean-René Ladmiral, Paris, Gallimard.

Habermas, Jürgen (1979), *Connaissance et intérêt* (1968), traduit de l'allemand par Gérard Clémençon, Paris, Tel, Gallimard.

Lessard, Claude (1991), « Le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement : perspectives comparatives et enjeux actuels » in *La profession enseignante au Québec, enjeux et défis des années 1990*, sous la direction de Claude Lessard, Madeleine Perron et Pierre W. Bélanger, Institut québécois de recherche sur la culture.

LeVasseur, Louis (1999), « La métamorphose du politique et ses incidences sur l'éducation au Québec » *Les cahiers de recherche sociologique*, automne 1999, p. 143-161.

Lyotard, Jean-François (1979), *La condition postmoderne*, Paris, Éditions de Minuit.

Marcuse, Herbert, « Remarque à propos d'une redéfinition de la culture » (1965) in *Culture et société*, Éditions de Minuit, traduction de Gérard Billy, Daniel Bresson et Jean-Baptiste Grasset, 1980.

Meirieu, Philippe (1997), « Vers un nouveau contrat parents-enseignants ? », in François Dubet, *École, familles : le malentendu*, Paris, les Éditions Textuel, p. 79-99.

Meuret, Denis (dir.) (1999), *La justice du système éducatif,* Bruxelles, Paris, DeBoeck Université.

Ministère de l'éducation (1997), *Réaffirmer l'école* (rapport Inchauspé).

Ministère de l'enseignement supérieur et de la science (1993), *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle,* Québec.

Parsons, Talcott (1959), « The School Class as a Social System : Some of its Functions in American Society », *Harvard Educationnal Review*, n° 29, p. 297-318.

Van Zanten, Agnès (1999), « Les chefs d'établissements et la justice des systèmes d'enseignement en France et en Angleterre : les pratiques et les éthiques à l'épreuve de la concurrence », in Meuret, Denis (dir.), *La justice du système éducatif*, Paris, Bruxelles, DeBoeck Université, p. 139-154.

Van Haecht, Anne (1998), *L'école à l'épreuve de la sociologie*, Bruxelles, DeBoeck.

Young, M. F. D. (1971), *Knowledge and Control*, London, Collier-Macmillan.