

La métamorphose du politique et ses incidences sur l'éducation au Québec

Louis Levasseur

Numéro 32, 1999

La politique en otage

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1002402ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1002402ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département de sociologie - Université du Québec à Montréal

ISSN

0831-1048 (imprimé)

1923-5771 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Levasseur, L. (1999). La métamorphose du politique et ses incidences sur l'éducation au Québec. *Cahiers de recherche sociologique*, (32), 143-162. <https://doi.org/10.7202/1002402ar>

Résumé de l'article

L'article porte sur les transformations de l'enseignement de la philosophie au collégial de 1967 à nos jours et sur les discours qui les justifient. Le caractère normatif de l'enseignement, c'est-à-dire l'adhésion du sujet à un courant de pensée en vue d'une transformation sur le plan existentiel ou sur le plan politique, va s'estomper considérablement dès les années quatre-vingt au profit d'une conception plus objective et épistémologique des paradigmes philosophiques. Dans les années quatre-vingt-dix, le développement d'« habiletés intellectuelles » occupe un espace central dans l'enseignement, tandis que l'importance accordée aux contenus philosophiques diminue. L'auteur cherche à déterminer si ces changements s'inscrivent dans un processus de reproduction ou de transformation sociale.

La métamorphose du politique et ses incidences sur l'éducation au Québec

Louis LEVASSEUR

Plusieurs facteurs ont contribué, au cours des trente dernières années, à la transformation du politique. La culture contemporaine, qui se caractérise par un affranchissement face aux traditions et aux cadres sociaux trop contraignants, a modifié les modalités de l'engagement politique de l'individu. La prolifération des discours, le pluralisme culturel ont entraîné la délégitimation des récits qui fondent la modernité. Avec la chute du mur de Berlin, qui témoigne tout autant d'une mise aux oubliettes des systèmes à visée universelle que d'une émancipation par rapport à certaines formes de domination inhérentes à la modernité tardive, l'économie mondiale s'est déployée, rendant ainsi nécessaire une redéfinition du contrat politique entre les nations et entre les citoyens.

Cette métamorphose du politique a eu de très fortes incidences dans le domaine de l'éducation. Non seulement le modèle d'une école unique et l'idéal de l'égalité des chances s'étiolent alors que le consumérisme, la recherche des meilleurs établissements et des filières les plus rentables s'imposent désormais comme l'incontournable réalité des systèmes scolaires, mais les savoirs doivent contribuer à l'augmentation de la puissance nationale et de la productivité économique. La réforme de l'enseignement collégial de 1992 au Québec a d'ailleurs été menée sous la gouverne de l'économique. Une partie non négligeable de la formation générale commune à tous les étudiants s'inscrit désormais dans le prolongement de la formation spécialisée dont l'objectif est l'insertion professionnelle de l'étudiant.

L'enseignement de la philosophie au collégial n'a pas échappé à cette emprise de l'économique sur l'éducation. De plus, depuis la création des cégeps, en 1967, il a fortement subi l'influence de l'individualisme contemporain et de la critique des grands systèmes idéologiques. En effet, l'engagement philosophique dans la tradition a cédé le pas à un rapport objectif au savoir par lequel l'étudiant doit se soustraire à la tutelle du monolithisme philosophique, et la légitimation de la philosophie en tant qu'instance critique du social s'est effacée au

profit d'une légitimation partiellement fondée sur l'adaptabilité aux nouveaux besoins du capitalisme. Ces transformations, que nous examinerons à travers la présence du marxisme dans l'enseignement, et les débats entourant la philosophie au collégial à différentes périodes sont donc symptomatiques de changements plus globaux dans le champ de la culture et du politique, à savoir l'affranchissement de l'individu de tout impératif catégorique, l'intégration de l'éducation à l'économie et la recherche d'un nouveau rapport à la norme.

1 Éléments théoriques

Notre attention se portera donc sur les changements qui ont été apportés dans l'enseignement collégial de la philosophie. La présentation de quelques éléments théoriques nous permettra de mieux déterminer la nature de ces changements et leurs effets sur les plans culturel et politique.

C'est en Angleterre qu'un courant théorique centré sur la question de la sélection et de l'organisation des connaissances en programmes d'enseignement a vu le jour au début des années soixante-dix. Selon les principaux représentants de la «nouvelle sociologie de l'éducation¹», ce processus de sélection et d'organisation des connaissances recouvre des intérêts sociaux, des enjeux de pouvoir, et s'inscrit dans la recherche d'un contrôle social que les groupes sociaux dominants exercent sur les institutions éducatives dans le but de maintenir les hiérarchies sociales. Donnons un aperçu sommaire de ces travaux².

Dans une perspective structurelle, M.F.D Young insiste particulièrement sur la stratification des savoirs scolaires et sur la question des enjeux politiques de leur transmission, et B. Bernstein, sur la compartimentation (le degré de spécialisation) des savoirs. Une forte compartimentation de ceux-ci conduit à une représentation hiérarchique des disciplines, mais également à des rapports d'autorité entre enseignants et élèves que les mouvements d'innovation pédagogique vont critiquer au profit de rapports favorisant le développement de

¹ Notamment M. F. D. Young, B. Bernstein, G. Esland, N. Keddie et même P. Bourdieu, qui ont tous contribué à la production du texte fondateur de la nouvelle sociologie de l'éducation: *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, 1971.

² J.-C. Forquin a publié plusieurs études sur la sociologie de l'éducation de Grande-Bretagne, notamment *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1992; *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1997. Voir également l'article de C. Trottier, «La «nouvelle» sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne: un mouvement en voie de dissolution?», *Revue française de pédagogie*, no 78, p. 5-20.

l'autonomie et de la créativité des élèves. Dans une perspective plus interactionniste, N. Keddie a montré la différence dans l'enseignement des *social studies* selon l'origine sociale des clientèles scolaires à qui il était destiné. Il se dégage de son étude que les critères qui président à la sélection des connaissances ne sont pas exclusivement épistémologiques, mais également sociaux, dans la mesure où l'enseignement est déterminé par la perception que les enseignants ont des élèves et de leurs caractéristiques. Les savoirs relèveraient donc d'un arbitraire culturel lié aux représentations mentales de l'enseignant.

Les années quatre-vingt vont donner lieu à des contributions toujours centrées sur les liens entre la transmission des savoirs, les intérêts sociaux et les rapports de pouvoir. Entre autres, Ivor Goodson³ et, aux États-Unis, Barry Cooper⁴ ont analysé les effets de la professionnalisation des disciplines et surtout des conflits corporatifs qu'elle suppose au sujet de la transformation de la culture scolaire. Jean Anyon⁵ a montré, à la suite de Nell Keddie, que l'enseignement de programmes en principe communs ou uniques se différenciait dans les faits selon les milieux sociaux contrastés. Les représentants de la nouvelle sociologie de l'éducation et ses continuateurs postulent donc le caractère socialement construit de la connaissance, défendent la thèse du relativisme épistémologique et, surtout, montrent que la sélection et la légitimation des savoirs a partie liée avec la reproduction sociale.

Or, sans tomber dans les ornières de la sociologie fonctionnaliste, certains ont mis en évidence différentes dimensions de la culture qui échappent à la rationalité reproductive, dont la dimension normative de la connaissance, notamment de sa valeur pédagogique⁶, son potentiel émancipatoire⁷, le fait que des connaissances échapperaient au relativisme culturel ou, à tout le moins, résisteraient à la critique instituée par la nouvelle sociologie⁸. André Petitat a mis en évidence la contribution de l'école et de la culture à la production de la société⁹.

³ I. Goodson, *School Subjects and Curriculum Change: Case Studies in Curriculum History*, Londres, Croom Helm, 1983.

⁴ B. Cooper, «On explaining change in school subjects», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 4, no 3, 1983, p. 207-222.

⁵ J. Anyon, «Social class and the hidden curriculum of work», *Journal of Education*, vol. 162, no 1, hiver 1980, p. 67-92.

⁶ J.-C. Forquin, «Justification de l'enseignement et relativisme culturel», *Revue française de pédagogie*, no 97, 1991, p. 13-30.

⁷ M. Greene, «The humanities and emancipatory possibility», dans H. A. Giroux et D. Purple, *The Hidden Curriculum and Moral Education*, Berkeley (Calif.), McCutchan Publishing Corporation, 1983, p. 384-402.

⁸ G. Whitty, *Sociology and School Knowledge*, Londres, Methuen, 1985.

⁹ A. Petitat, *Production de l'école — Production de la société*, Genève, Librairie Droz, 1982. Mentionnons toutefois que Petitat fait une critique du paradigme de la

Henry A. Giroux, dans sa recension de la sociologie critique de l'éducation, récuse tout autant le déterminisme économique d'Althusser que le déterminisme symbolique de Bourdieu et de Bernstein et formule une théorie appelée *radical pedagogy* où la culture comme résistance permet de faire contrepoids à l'hégémonie culturelle des groupes sociaux dominants¹⁰. Conséquemment, ces critiques des fondements de la nouvelle sociologie de l'éducation permettent de conserver une certaine latitude théorique dans l'analyse de la transformation de la culture scolaire. Autrement dit, bien que nous acceptions l'idée d'une certaine détermination sociale des savoirs scolaires, gardons-nous, pour l'instant à tout le moins, d'entériner l'*a priori* de Young au sujet d'une connaissance purement arbitraire qui ne servirait qu'à la reproduction des inégalités sociales et culturelles.

2 La transformation de la culture scolaire: l'exemple de l'enseignement du marxisme dans les cours de philosophie au collégial

Le marxisme a occupé une place prépondérante dans la philosophie enseignée au collège de 1967 à la fin des années soixante-dix, ce qui vient bousculer l'image entretenue au sujet du caractère éclaté de cet enseignement. En fait, les premiers programmes de philosophie tels qu'ils sont présentés dans les *Cahiers de l'enseignement collégial* sont d'orientation fortement existentialiste et personnaliste¹¹. Toutefois, les études menées à l'époque montrent clairement que, dans la réalité de l'enseignement, la philosophie se subdivisait en trois types ou courants principaux. Le rapport Charbonneau-Lacharité-Vidricaire de 1972 fait état des types métaphysique (philosophie des essences), éthico-existential (philosophie de l'existence) et des activités théoriques et critiques¹². En 1974, Claude Panaccio identifiait les courants humaniste, freudo-marxiste et épistémologique¹³. Ma propre recherche doctorale atteste cette structuration de la philosophie au collège dans les années

reproduction représenté par Bourdieu et Passeron et non de la nouvelle sociologie de l'éducation britannique. La filiation est toutefois grande entre ces deux courants théoriques, Bourdieu étant considéré, avec Young et Bernstein, comme un des fondateurs de la nouvelle sociologie de l'éducation (cf. note 1).

¹⁰ H. A. Giroux, *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Philadelphie, Temple University Press, 1981.

¹¹ Voir notamment le programme de 1970.

¹² F. Charbonneau, N. Lacharité et A. Vidri-Caire, *Les professeurs de philosophie des collèges du Québec: leurs représentations de la philosophie comme savoir et comme pratique*, rapport d'enquête — APPEC 1967-1970, mars 1972.

¹³ Coordonation provinciale de philosophie (coordonnateur: C. Panaccio). «La philosophie dans l'enseignement collégial», *Bulletin de la Société de philosophie du Québec*, mai 1974.

soixante-dix selon la typologie de Panaccio¹⁴. L'enseignement du marxisme était donc bien présent dans la philosophie collégiale vers la fin des années soixante et au cours de la décennie suivante. Il s'agit de déterminer si cet enseignement, depuis la création des cégeps, a connu d'importantes transformations qui seraient symptomatiques de changements culturels plus globaux dans les sociétés occidentales.

2.1 Le débat au sujet de la philosophie collégiale et l'engagement politique de celle-ci dans les années soixante-dix

En plus des typologies des rapports Charbonneau-Lacharité-Vidricaire et Panaccio, le débat social qui a eu lieu dans les années soixante-dix au sujet de l'engagement idéologique de la philosophie au collège atteste l'importante présence du marxisme dans cet enseignement et donne une première indication de l'orientation politique de celui-ci, orientation que l'analyse de plans de cours nous permettra de cerner de plus près¹⁵. Situons ce débat dans le contexte des années soixante et soixante-dix.

Dans les sociétés occidentales, la prospérité économique et sociale de l'après-guerre a nourri des espoirs qui ne se sont pas concrétisés. Les contradictions du capitalisme et le caractère aliénant et surrépressif des sociétés industrielles avancées donnent lieu à la formation d'un mouvement critique¹⁶. L'appareil scolaire est d'ailleurs vu comme jouant un rôle dans «la reproduction des rapports de pouvoir, dans le processus de domination¹⁷». Ce mouvement va bien évidemment gagner les milieux intellectuels et éducatifs québécois. Particulièrement dans le

¹⁴ Cette recherche doctorale couvre la période de 1967 à 1995 et a été menée à partir d'un vaste échantillon de plans de cours, de plans-cadres départementaux et des programmes ministériels. Subsidiairement, j'ai eu recours à des mémoires de la Coordination de l'enseignement de la philosophie, à des mémoires d'autres praticiens de la philosophie collégiale présentés à l'occasion de colloques sur la philosophie collégiale et à des revues spécialisées comme le *Bulletin de la Société de philosophie du Québec* et *Philosopher*. Ce sont toutefois les plans de cours qui ont constitué ma base documentaire principale. Ils provenaient d'un nombre important de cégeps représentant toutes les zones administratives du Québec et les régimes pédagogiques de 1967, 1968, 1970, 1973, 1977 et de 1984 (lequel prit fin en 1995). Pour connaître les détails du protocole méthodologique, voir *Savoirs traditionnels, savoirs modernes et enseignement philosophique de niveau collégial dans la modernité québécoise*, thèse de doctorat, département de sociologie, Université de Montréal, juin 1997.

¹⁵ Voir le point 2.2.

¹⁶ Voir, notamment, l'œuvre de Marcuse, et plus particulièrement *L'homme unidimensionnel*, Paris, Minuit, 1968.

¹⁷ P. Dandurand et É. Ollivier, «Les paradigmes perdus. Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet», *Sociologie et sociétés*, vol. 19, no 2, 1987, p. 90-91.

domaine de l'éducation, les forces critiques, y compris la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) qui s'engage dans un mouvement social qui vise la transformation de la société, estiment que la croissance économique depuis la Seconde Guerre mondiale et la réforme de l'éducation des années soixante, axée sur la démocratisation, n'ont pas contribué suffisamment à la réduction des inégalités sociales¹⁸.

La philosophie collégiale a été identifiée comme l'un des principaux lieux de diffusion des idées marxistes. Le caractère politique de cet enseignement à l'échelle provinciale¹⁹ a d'ailleurs fait l'objet d'un vaste débat en 1978 auquel ont participé le ministre de l'Éducation de l'époque, Jacques-Yvan Morin, le Conseil supérieur de l'éducation, la Coordination provinciale de philosophie, les départements de philosophie, des associations de parents, la Ligue des droits de l'homme et des avocats représentant les étudiants. C'est principalement le Conseil supérieur de l'éducation qui a provoqué le débat, avec la publication de *Polarisations culturelles et politiques dans l'enseignement de la philosophie collégiale et d'autres disciplines au collège* dans lequel il dénonçait l'engagement idéologique de certains professeurs qui auraient cherché à endoctriner les étudiants:

[...] il arrive, dans des collèges, en certains cours, que l'enseignement de la philosophie [...] se voit nolisé pour des propagandes, livré à des manifestations de dogmatisme et d'intolérance, confisqué au profit d'objectifs particuliers ou militants. Si ce constat se cerne difficilement dans des vérifications incontestables, il traduit du moins un sentiment largement répandu, notamment chez les parents d'étudiants. C'est pourquoi le Conseil supérieur de l'éducation a résolu de traduire ici l'écho des observations inquiètes qu'il recueille fréquemment²⁰.

Les adversaires ont reproché au Conseil de n'avoir pu faire des «vérifications incontestables» et d'avoir fondé sa critique sur des échos. Le texte du Conseil a d'ailleurs causé beaucoup de remous, et la

¹⁸ M. Robert et J. Tondreau, *L'école québécoise: débats, enjeux et pratiques sociales*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1997. Voir le chapitre 3 intitulé «L'école de l'inégalité des chances».

¹⁹ Au sujet de l'allégeance marxiste de certains cégeps, Michel Dufour, du cégep Maisonneuve, écrivait en 1975: «[...] le Vieux-Montréal, Édouard-Montpetit et Rosemont n'ont jamais caché leur sympathie pour le Marxisme; Limoilou (qui, entre parenthèses, subit actuellement la tutelle gouvernementale) se déclare autogestionnaire...» (*Bulletin de la Société de philosophie du Québec*, vol. 1, no 4, p. 53.)

²⁰ Conseil supérieur de l'éducation, *Polarisations culturelles et politiques dans l'enseignement de la philosophie collégiale et d'autres disciplines au collège*, Québec, février 1978, p. 1.

question d'une possible filiation entre le marxisme et la philosophie au collège a été abondamment commentée dans les médias. Le syndicaliste Marcel Pépin, alors membre du Conseil, a fait inscrire sa dissidence au vote d'adoption du texte, tandis que le ministre Morin a donné au Conseil son aval sur plusieurs points. Voici un extrait d'une lettre envoyée par le ministre au président du Conseil, Jean-Marie Beauchemin:

Nous n'hésitons pas [...] à dénoncer carrément les chapelles idéologiques, ceux qui les soutiennent et ceux qui les animent et nous affirmons d'emblée que les cégeps, s'ils veulent remplir leur vocation, ne peuvent et ne doivent pas être le lieu privilégié de groupes inclinés [*sic*] à s'inféoder à des idéologies²¹.

Afin d'expurger la philosophie collégiale, le Conseil a élaboré un projet de loi garantissant la «neutralité idéologique» dans les cégeps. Bien que ce projet soit demeuré lettre morte, l'enseignement collégial de la philosophie connaîtra néanmoins des transformations importantes à partir des années quatre-vingt. Le caractère normatif de l'enseignement, c'est-à-dire l'adhésion du sujet à un courant de pensée en vue d'une transformation sur le plan existentiel ou sur le plan social, va s'estomper considérablement au profit d'une conception plus objectiviste et épistémologique des paradigmes philosophiques. Ici, le sujet demeure en position d'extériorité par rapport aux systèmes de pensée et les aborde dans une perspective d'analyse du discours. Cette transformation peut être saisie à travers l'enseignement du marxisme tel que le décrivent les plans de cours des années soixante-dix aux années quatre-vingt-dix.

2.2 Examen des plans de cours des années soixante-dix

Examinons les plans de cours afin de déterminer l'engagement politique de la philosophie collégiale. Voici un premier extrait, provenant du cégep de Drummondville (1978):

Si nous voulons transformer notre société, nous devons d'une part comprendre quelles sont actuellement ses caractéristiques fondamentales (comment s'explique son caractère capitaliste dépendant, quel rôle a joué l'impérialisme dans notre situation actuelle de sous-développement) et, d'autre part, déterminer sur quelles forces sociales la classe ouvrière peut compter pour lutter contre cette situation. [...] Mais pour répondre à ces

²¹ Une reproduction de cette lettre, datée du 7 avril 1978, est conservée dans les archives du ministère de l'Éducation.

questions, nous devons d'abord étudier quelques sujets: par exemple, quelle est l'origine de l'exploitation des travailleurs et comment cette exploitation se manifeste-t-elle dans les systèmes capitalistes; pourquoi le marxisme soutient-il que le système capitaliste doit disparaître; pourquoi affirme-t-on qu'il est nécessaire, dans un premier temps, de détruire les monopoles; quel est le système social qui solutionne les problèmes créés par le capitalisme.

Dans tout ce plan de cours, la théorie se lie à un intérêt émancipatoire. Le cours ne consiste pas exclusivement en un exposé objectif de l'appareil conceptuel marxiste. La théorie et la morale critique sont ici consubstantielles. Un autre plan de cours du cégep Drummondville (années soixante-dix) comprend un extrait de texte intitulé «Langue, lutte des classes et oppression nationale», lequel porte sur la domination sociale et nationale de la classe ouvrière québécoise au Canada et au Québec:

Il est nécessaire de lier étroitement la lutte contre l'oppression nationale à la lutte pour le socialisme. L'expression «indépendance nationale», sortie de la bouche des nationalistes bourgeois du Parti Québécois, est une mystification qui a pour fonction de faire oublier les contradictions capitalistes qui divisent la nation elle-même. La lutte contre l'oppression nationale n'est pensable que dans la perspective de la lutte des classes et doit, pour être un véritable pas en avant pour l'ensemble du peuple, être réalisée sous la direction de la classe ouvrière.

Cet enseignement visait bien à éveiller l'élève aux réalités sociales que met en lumière la théorie marxiste, mais il visait également son engagement dans la lutte, sa conversion au marxisme. D'ailleurs, plusieurs des documents que j'ai analysés ressemblent moins à des plans de cours qu'à des pamphlets dirigés contre les travers de la société capitaliste québécoise. En outre, au dire de certains professeurs de l'époque, la participation des élèves à une manifestation des travailleurs de l'usine 7-Up constituait une modalité d'évaluation inscrite dans un plan de cours du collège de Rosemont²². Qu'il s'agisse d'un fait avéré ou non, retenons ici que la connaissance philosophique participait d'un intérêt critique et avait pour objet le contexte sociohistorique capitaliste.

²² Je n'ai pu en trouver d'exemplaire, étant donné qu'il date du début des années soixante-dix et que les plans de cours de cette époque n'ont en général pas été conservés dans les cégeps.

2.3 Examen des plans de cours des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix

J'illustrerai maintenant certains contrastes dans les pratiques pédagogiques des enseignants à différentes époques et à l'intérieur d'un même courant de pensée. Je tiens à préciser que, dans mon travail de thèse, j'ai voulu montrer que les changements dans l'enseignement pouvaient s'observer dans l'ensemble des cégeps et non seulement dans les pratiques particulières de quelques professeurs. Mon ambition de représentativité générale de l'enseignement m'interdisait donc de suivre le parcours qu'une poignée d'enseignants pris isolément²³.

Dans les années quatre-vingt, la manière d'envisager le marxisme dans l'enseignement de la philosophie au collège a considérablement changé. S'il appartenait toujours aux courants de pensée les plus étudiés, surtout dans le cours 301²⁴, il ne servait plus des finalités politiques ou militantes. On le présentait comme une conception de l'être humain parmi d'autres. Les extraits suivants de plans de cours, le premier du cégep de Saint-Hyacinthe et le second du cégep de Gaspésie, pour la session d'automne 1984, constituent de bons exemples:

Objectifs généraux. a) Situer le marxisme dans l'histoire de la philosophie, connaître les principaux précurseurs et continuateurs. b) Comprendre certains concepts fondamentaux du marxisme. c) Analyser certains textes d'auteurs marxistes, ou en rapport avec ces derniers, où les concepts sont utilisés dans leurs rapports théoriques; comprendre ces textes et en discuter. d) Faire le parallèle avec le libéralisme philosophique, comprendre les principaux points d'opposition, prendre parti rationnellement et justifier ses positions philosophiques.

«Introduction: la problématique de l'humanisme contemporain. A. La conception marxiste de l'homme (théorie de l'aliénation, matérialisme dialectique, matérialisme historique) B. La conception existentialiste de l'homme [...] C. La conception personnaliste de l'homme.

Cette «problématique de l'humanisme contemporain» vue à travers le marxisme, l'existentialisme et le personnalisme composait la matière d'une seule semaine d'enseignement. Le temps d'étude consacré au marxisme en 1984 contraste donc avec le temps que lui accordaient certains professeurs au début des années soixante-dix, qui organisaient les quatre cours obligatoires de philosophie dans une perspective

²³ Pour l'analyse détaillée des pratiques pédagogiques de 1967 à 1995, voir *Savoirs traditionnels, savoirs modernes...*, ouvr. cité, p. 252-422.

²⁴ Cours intitulé «Les conceptions de l'être humain».

marxiste²⁵. Mais surtout, la dimension épistémologique de l'enseignement dans les deux plans de cours précédents datant de 1984 tranche avec la dimension fortement idéologique et politique de l'enseignement durant la décennie 1970. Les cours portent sur les concepts et les thèses marxistes dans les années quatre-vingt et non plus sur les contradictions de la société capitaliste québécoise.

Dans un des manuels pédagogiques les plus utilisés dans le cours 301 à partir de 1994, le marxisme fait l'objet d'une présentation théorique décontextualisée. Entendons ici que l'auteur parvient à retirer à la pensée de Marx son potentiel émancipatoire en l'objectivant, en la situant dans sa contingence historique, plutôt que de s'employer à montrer l'urgence de l'émancipation dans le contexte historique de l'élève²⁶. La pensée de Marx n'interpelle plus l'élève, sinon de manière furtive, le temps que dure l'enseignement reçu ou jusqu'à l'étude d'un nouveau courant de pensée. Le passage qui suit donne un exemple de l'objectivation des courants de pensée dans le manuel:

[...] la société capitaliste ou bourgeoise — qui a succédé au régime féodal qui, lui, avait remplacé le régime esclavagiste qui s'était à son tour substitué au régime de la commune primitive — s'organise à partir d'un mode de production déterminé, c'est-à-dire à partir d'une manière spécifique de produire les biens matériels, laquelle implique un type particulier de propriété des moyens de production et l'existence de deux classes opposées: celle des exploiters (la bourgeoisie) et celle des exploités (le prolétariat²⁷).

Certes, la connaissance théorique est essentielle, et les professeurs des années soixante-dix l'incluaient dans leur enseignement, mais ils ont insisté sur ses applications dans la pratique, ils ont établi un rapport étroit entre la théorie et le contexte sociohistorique de l'élève. D'ailleurs, le débat auquel j'ai fait référence témoigne de la présence d'un certain dogmatisme dans la pensée philosophique de l'époque. C'est précisément ce rapport à la connaissance philosophique qui a changé. La rupture entre la théorie et la pratique a favorisé l'émergence

²⁵ Dans le régime pédagogique de 1977, ces quatre cours s'intitulaient: «La philosophie et la connaissance» (101), «La philosophie, la nature et la culture» (201), «La philosophie et l'homme» (301) et «Éthique et politique» (401).

²⁶ Dans les années soixante-dix, cette urgence était également présente dans l'enseignement de l'existentialisme, du nietzschéisme, de la psychanalyse et du platonisme. Le rapport normatif à la connaissance philosophique n'est donc pas exclusif au marxisme.

²⁷ J. Cerrier, *L'être humain. Quelques grandes conceptions modernes et contemporaines*, Saint-Laurent (Québec), McGraw-Hill, 1994, p. 59.

d'une connaissance affranchie de toute visée éthique et procédant d'un rapport objectif aux différents systèmes de pensée.

2.4 La légitimation sociale de la philosophie enseignée au collégial des années soixante-dix aux années quatre-vingt-dix

L'évolution la plus significative dans les années quatre-vingt-dix tient à l'adoption, par la Coordination de la philosophie collégiale, d'un programme pour les quatre cours de philosophie visant l'acquisition, par l'élève, d'habiletés intellectuelles, d'aptitudes pour certaines opérations de l'esprit, comme l'analyse et l'argumentation, jugées plus fondamentales que les contenus philosophiques eux-mêmes²⁸. La présentation de ce programme philosophique²⁹ prit la forme d'un plaidoyer en faveur de l'enseignement de la philosophie au collégial à l'approche de la Commission parlementaire sur l'avenir de l'enseignement collégial (novembre 1992) qui avait pour mandat de redéfinir le contenu et le temps d'enseignement des «cours communs et obligatoires³⁰». Le Conseil des collèges préconisait notamment une réduction de moitié des cours de philosophie.

La légitimation que donne la Coordination au programme de philosophie retiendra notre attention. Le rapport de la Coordination brosse d'abord un tableau des nouveaux besoins économiques et des besoins en formation dans le contexte de la mondialisation des marchés. Pierre Cohen-Bacrie, coordonnateur de la philosophie au collégial, soutenait que la philosophie pouvait jouer un rôle déterminant dans la formation des futurs agents économiques:

S'il s'agit d'enseigner la philosophie pour les idées qu'elle met en jeu, ce qui contribue à un élargissement de la conscience, il faut aussi reconnaître que l'effet recherché de cet enseignement est de pratiquer et de développer des capacités intellectuelles et langagières de niveau supérieur. Il faut reconnaître que ces compétences sont adéquates aux nouveaux besoins³¹.

²⁸ P. Cohen-Bacrie, «Le rôle de la philosophie dans le renouveau du DEC», *Philosopher*, no 13, 1992, p. 32. Les habiletés intellectuelles visées sont les suivantes: conceptualiser, analyser, comparer, critiquer, problématiser et synthétiser (p. 43).

²⁹ *Ibid.*, p. 11-46.

³⁰ La philosophie, le français et l'éducation physique ont constitué, jusqu'en 1995, les trois «cours communs et obligatoires» que devaient suivre tous les élèves des secteurs préuniversitaire et professionnel. Avec l'adoption du régime pédagogique de 1995, la «formation générale commune à tous les programmes» comprend désormais un cours de langue seconde.

³¹ P. Cohen-Bacrie, art. cité, p. 25.

Ici, l'auteur faisait référence aux nouveaux besoins ayant surgi du contexte de la compétitivité économique mondiale. Il établissait donc un lien très étroit entre le marché du travail et un enseignement de la philosophie orienté vers l'acquisition de compétences, vers le développement des «habiletés intellectuelles», vers une «formation fondamentale»³².

Parmi les compétences générales auxquelles contribue la discipline philosophie, on retrouve: l'ouverture d'esprit, la connaissance d'un fonds culturel commun, la compréhension d'autres points de vue et la tolérance, la capacité de lire et d'écrire à un niveau de structuration élevé, l'argumentation et la justification de son point de vue de manière rationnelle³³.

Aucune mention n'est faite ici du rapport problématique de l'individu à son milieu. Certes, la formation critique demeurait présente dans le programme de philosophie, mais elle devait dériver d'un nouveau paradigme culturel centré sur l'acquisition d'habiletés intellectuelles et non plus de l'adhésion à un système idéologique comme le marxisme, ni de la tâche de «jeter le soupçon sur les éléments de la culture qui se donnent frauduleusement comme des totalités» ainsi que l'écrivait Fernand Dumont dont les réflexions ont largement inspiré les concepteurs des premiers programmes collégiaux de philosophie³⁴. La formation générale en tant que critique du milieu sociohistorique ou du pouvoir culturel a donc vu son importance diminuer graduellement au profit d'un nouveau paradigme «épistémologique».

Pour montrer la distance idéologique qui sépare les positions de la Coordination dans les années soixante-dix et dans les années quatre-vingt-dix, je citerai ici un extrait du rapport de la Coordination provinciale de philosophie de 1974 qui constituait une réponse au Conseil du patronat, lequel préconisait la suppression des cours de philosophie pour tous les élèves du secteur professionnel. Les auteurs, tous du cégep Maisonneuve, soutenaient que la philosophie jouait un rôle essentiel dans la formation de l'élève au collégial, y compris celle du futur travailleur et technicien. Toutefois, la légitimation de cet enseignement passait par la critique sociale et non par l'idée d'intégration à la réalité économique comme on la retrouve dans le rapport de M. Cohen-Bacrie. En réponse, donc, au Conseil du patronat et à sa «conception utilitaire» de l'enseignement, les auteurs écrivaient:

³² *Ibid.*, p. 33-34.

³³ *Ibid.*, p. 43.

[...] il devrait être suffisant d'opposer à cette critique une conception moins utilitaire, plus humaniste de l'enseignement, de rappeler qu'il n'a pas pour seule fonction de préparer à un métier, mais qu'il doit aussi préparer à l'existence. Et il est clair que dans ce sens les cours de philosophie sont indispensables. Car si les doctrines philosophiques sont diverses, si les contenus de l'enseignement de la philosophie peuvent être très différents les uns des autres, il y a une perspective qui est commune à toutes les pratiques philosophiques: celle d'inviter à une conversion du regard, à une distanciation vis-à-vis des activités partielles dans lesquelles les hommes sont engagés³⁵.

La nature des rapports établis entre l'enseignement de la philosophie et le monde du travail a changé du tout au tout de 1974 à 1992. En 1974, la Coordination pourfendait le Conseil du patronat et le soupçonnait de craindre une formation philosophique axée sur la critique matérialiste et conduisant à la contestation sociale. En 1992, elle tendait la main au monde du travail et l'assurait que la philosophie rendait les travailleurs plus compétents. Si, dans un premier temps, la philosophie posait ses exigences au monde, elle acceptait désormais, à tout le moins dans l'ordre du discours, que celui-ci lui dicte les siennes. Ce renversement des termes s'est accompagné d'une légitimation pragmatique de la philosophie et non plus d'une légitimation morale articulée à une conception de l'humanité pleinement réalisée.

3 Trois interprétations de l'incidence culturelle et politique de la philosophie au collégial

Tous les critiques de la nouvelle sociologie de l'éducation auxquels j'ai fait référence dans la partie théorique soutiennent que l'éducation et la connaissance servent tout aussi bien à la reproduction qu'à la transformation des intérêts sociaux dominants. Mes analyses de la transformation de la philosophie au collégial ont montré que la critique de type idéologique et politique qui a cours dans les années soixante-dix a laissé la place à une critique de type épistémologique à partir des années quatre-vingt et que la philosophie a cherché à prouver son «utilité» sociale à l'occasion de la réforme de l'enseignement collégial dans les années quatre-vingt-dix. Je formulerai trois interprétations de ces changements, afin d'en déterminer la portée culturelle et politique. Pour chacune de ces trois interprétations, que je qualifie d'individualiste ou postmoderne, d'utilitariste et de procédurale, j'é mets l'hypothèse

³⁴ F. Dumont, *Chantiers*, Montréal, Hurtubise HMH, 1973, p. 251.

³⁵ Coordination provinciale de la philosophie, rapport de 1974, «La formation générale au cégep. Réponse au mémoire du Conseil du patronat» *Bulletin de la Société de philosophie du Québec*, octobre 1974, p. 28.

que la philosophie a des incidences sociales soit reproductives, soit transformatrices.

3.1 L'interprétation individualiste ou postmoderne

Certains diront que le discours que tenait la Coordination de la philosophie en 1992 constituait une réponse stratégique à des pressions de plus en plus fortes visant à éliminer cette discipline ou, à tout le moins, à diminuer son temps d'enseignement dans le programme collégial. Sous des dehors de conciliation avec le monde du travail, la philosophie continuerait à remplir son rôle de critique sociale. Force est de reconnaître que la critique caractérise toujours la philosophie au collégial, mais, comme je l'ai montré, sa place a changé radicalement. Elle ne procède plus de l'adhésion normative à un courant de pensée et elle s'articule indépendamment de tout impératif moral. Elle est désormais de l'ordre de l'analyse du discours. Elle a pour objets des systèmes de pensée, des représentations de la nature, des conceptions de l'homme et des systèmes éthiques et politiques dans l'histoire et beaucoup moins le milieu socioculturel de l'élève. La fonction de la philosophie consiste moins à insérer l'élève dans une tradition de pensée qu'à le tenir à distance des traditions afin qu'il parvienne à se forger une identité et une appartenance intellectuelles à partir de la reconnaissance du pluralisme culturel. Conséquemment, les systèmes de pensée et les contenus normatifs ont moins d'importance que le développement d'habiletés intellectuelles qui permettent à l'élève de «naviguer» dans l'histoire de la pensée, de grappiller çà et là des significations pour qu'il puisse construire une représentation du monde *ad hoc*. Il est désormais appelé à analyser les concepts philosophiques, à les comparer, à les synthétiser, à les critiquer, à les défendre ou à les rejeter, mais il n'a plus à s'en réclamer en vue d'assurer le salut de l'humanité. L'individualisme contemporain s'accommode mal de la rigidité des systèmes idéologiques ou des efforts de systématisation visant la totalité. Même les grands récits de légitimation de l'Occident ont perdu de leur force de mobilisation, ou plutôt de «séduction³⁶». L'orientation épistémologique de la philosophie, concomitante d'un certain individualisme culturel, sinon postmoderne, a donc conduit à la délégitimation d'un enseignement normatif de la philosophie, dont le courant marxiste. En ce sens, la philosophie collégiale constitue un facteur de transformation socioculturelle.

³⁶ G. Lipovetsky, *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard, 1983.

3.2 L'interprétation utilitariste

Mais si la philosophie collégiale indique que l'individu est parvenu à se sortir d'une tradition trop coercitive, il n'en demeure pas moins que l'importance accordée aux habiletés intellectuelles soulève d'autres questions, d'ordre sociologique. Reprenons notre réflexion au sujet du discours de la Coordination provinciale de 1992, qui, selon certains, correspondait à une défense stratégique de la philosophie face à la volonté de plusieurs acteurs sociaux de réduire son espace dans les programmes. La Coordination soutient qu'un enseignement axé sur les capacités intellectuelles rendrait l'élève plus libre intellectuellement, lui éviterait les pièges du dogmatisme, les dérives doctrinaires et lui permettrait en plus d'acquérir des compétences essentielles à la réussite socioprofessionnelle dans un contexte de mondialisation des marchés. Soit. Mais dans un tel contexte, un programme d'enseignement qui trouve sa cohérence dans le développement cognitif de l'élève ne risque-t-il pas d'être récupéré par des intérêts dominants de nature corporatiste et économique? Il existe des liens indéniables entre certains savoirs scientifiques et techniques et les intérêts dominants dans la société. Mais peut-on présumer d'un assujettissement de tous les savoirs scolaires, y compris les savoirs philosophiques, à une logique utilitariste? Il serait absurde de prétendre que la fonction première de la philosophie est de servir le capital. Toutefois, des sociologues ont relevé des indices d'une filiation de plus en plus étroite entre l'enseignement général et l'économie. Selon Claude Lessard, le discours sur l'excellence en éducation a remplacé le discours sur l'égalité des chances, et en cela, il y a risque d'une dérive de l'école vers une logique instrumentale³⁷. En France, Lucie Tanguy a montré que, depuis 1980, d'importants changements touchent l'enseignement général qui, prenant modèle sur la pédagogie du secteur technique et professionnel, a introduit une pédagogie par compétences qui s'inscrirait dans un processus de rationalisation des sociétés modernes:

Parmi les mouvements qui se développent sur de longues durées, mais connaissent une accélération dans certaines périodes, on relève ceux de rationalisation et d'intellectualisation dans les sociétés modernes. Les changements repérés précédemment, participent, selon nous, de cette extension de la rationalité [...], du calcul économique, de la raison scientifique et technique ainsi que de la prévision et de la planification au sens large. Comme l'a montré J. Habermas, cette rationalisation, en

³⁷ C. Lessard, «Le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement: perspectives comparatives et enjeux actuels», dans C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec, enjeux et défis des années 1990*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, p. 37.

œuvre dans les sociétés modernes, trouve sa légitimation dans la science et la technique³⁸.

Signalons également que de nombreux sociologues des interactions entre l'école et la famille montrent qu'en raison de la crise économique actuelle, du consumérisme en éducation, les savoirs obéissent à des impératifs de réussite socioprofessionnelle et que la vie familiale elle-même entre dans un processus de «pédagogisation» où toute activité, y compris les vacances, doit servir au perfectionnement de compétences utiles à l'école. Bernard Charlot soutient à cet effet que le modèle d'insertion professionnelle, auquel souscrivent les milieux des affaires, les milieux scolaires ainsi que les parents qui, en raison de la crise économique, craignent pour l'avenir de leurs enfants, a remplacé le modèle d'intégration et de socialisation à des valeurs nationales qui a prédominé en France jusqu'à tout récemment :

[...] la mission principale assignée étant aujourd'hui celle de l'insertion professionnelle, du même coup, la question du sens est occultée: sens du vivre-ensemble, sens de la vie. [...] Les grandes symboliques, les grands imaginaires sociaux se sont effondrés; nous en sommes à bricoler du sens individuel³⁹.

Au Canada, le Conference Board accrédite cette instrumentalisation des savoirs, dans un document publié en 1993, *Les compétences relatives à l'employabilité*, lequel présente les «compétences académiques» et les «qualités personnelles» comme des ressources intellectuelles que déploie le travailleur dans sa recherche d'efficacité. Dans cette optique, tous les savoirs, y compris les arts et les sciences sociales, permettent de construire des compétences professionnelles. Mais la valeur de toute connaissance réside-t-elle dans son potentiel utilitaire? Il existe ici un profond malentendu sur les fonctions de la culture dans nos sociétés industrielles, et indéniablement, la rationalité instrumentale et stratégique exerce une emprise sur la société et l'école qu'avalise une certaine partie des milieux éducatifs. La préservation d'un espace public favorisant la libre discussion n'a-t-elle pas pour condition la dénonciation de la réduction de la pensée à une valeur marchande? Or, encore une fois, un très grand nombre de professeurs de philosophie collégiale affirment contribuer à cette dénonciation. Leur enseignement s'inscrirait-il alors dans un processus de déformalisation des normes

³⁸ L. Tanguy, «Rationalisation pédagogique et légitimité politique», dans L. Tanguy et F. Ropé, *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 47.

³⁹ B. Charlot, «Pour le savoir, contre la stratégie», dans F. Dubet (dir.), *École, familles: le malentendu*, Paris, Éditions Textuel, 1997, p. 73-74.

sociales conventionnelles et de procéduralisation, donc de transformation du mode de régulation sociale?

3.3 L'interprétation procédurale

Selon l'interprétation procédurale, la séquence d'enseignement axée sur le développement d'habiletés intellectuelles permettrait aux élèves de niveau collégial d'acquérir les compétences nécessaires à la définition intersubjective de normes devant être construites ici et maintenant par les acteurs engagés dans des situations variables et inédites, ce qui exige d'eux des compétences réflexives. La mutation du rapport à la norme implique donc en premier lieu une déformalisation des normes découlant du modèle classique que Marie Verhoeven définit ainsi:

[Le] modèle classique fonctionne sur la base de règles impersonnelles et abstraites, définies de manière exogène par rapport aux situations, formalisées par l'écrit, censées couvrir l'ensemble des situations scolaires possibles, et perçues comme les incarnations uniques et inquestionnables des finalités⁴⁰.

Au contraire, la procéduralisation des normes fait plutôt référence à «[...] l'idéal d'une reconstruction normative par la mise en présence de l'ensemble des acteurs concernés par un champ ou une situation, et la co-construction d'un nouveau cadre normatif, toujours à réviser, à travers un échange communicationnel⁴¹».

Comme le fait remarquer fort pertinemment André Berten, le procès de déformalisation de la norme peut être perçu comme un affranchissement face au caractère substantiel de la norme, mais il peut également provoquer l'inquiétude des acteurs devant la «désorganisation des repères normatifs», ce qui a pour effet d'entraîner la consolidation de la rationalité instrumentale:

Les réactions des individus face à cette déstabilisation — et leurs traductions politiques ou institutionnelles — sont certes variables. À côté des réactions traditionalistes, on assiste également à un renforcement des

⁴⁰ M. Verhoeven, «Mutations normatives et champ scolaire: le cas de la médiation scolaire», dans J. de Munck et M. Verhoeven (dir.), *Les mutations du rapport à la norme: un changement dans la modernité*, Paris, De Boeck, 1997, p. 248. Voir également, de la même auteure: *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*, Louvain, Bruylant-Academia, 1997.

⁴¹ M. Verhoeven, art. cité, p. 250.

logiques instrumentales (c'est-à-dire d'un rapport «sûr» ou relativement sûr à des règles de conduite en fonction de buts à atteindre⁴²).

La concomitance de la procéduralisation des normes et de la rationalité instrumentale serait donc indicative d'un recouvrement de finalités sociales. À cet égard, le cas de l'enseignement collégial de la philosophie permet de voir que les institutions sociales, et plus particulièrement l'école, se structurent autour d'une pluralité de modèles culturels, qu'un même enseignement peut se fonder sur une pluralité de logiques, s'inscrire dans des registres culturels différents, engendrer des actions sociales à la fois divergentes et convergentes.

Les trois interprétations que je viens de présenter ne sont pas nécessairement exclusives les unes par rapport aux autres. Non pas qu'elles soient complémentaires, même si les rationalités postmoderne et procédurale opèrent toutes les deux une déformalisation des normes classiques, mais elles indiquent que l'espace scolaire ne se laisse plus définir selon un modèle culturel unique⁴³.

Conclusion

En conclusion, il importe de revenir au cadre théorique selon lequel la connaissance participe à la reproduction des rapports sociaux sans pour autant s'y réduire complètement. La présence d'une rationalité postmoderne et procédurale à l'intérieur de la philosophie au collégial nous empêche effectivement de confirmer le statut d'une connaissance purement arbitraire et conduisant au contrôle social. À cet effet, François Dubet insiste pour montrer que les théories en sociologie de l'éducation ne conçoivent plus la société comme ayant un centre qui se reproduit par consensus ou par contrainte⁴⁴, tel que le suppose la nouvelle sociologie de l'éducation. La connaissance ne serait plus au

⁴² A. Berten, «Préface», dans J. de Munck et M. Verhoeven, ouvr. cité, p. 9.

⁴³ On consultera avec profit l'ouvrage de J.-L. Derouet, *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*, Paris, Métailié, 1992, et celui de F. Dubet et D. Martuccelli, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996.

⁴⁴ F. Dubet, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil, 1994; F. Dubet et D. Martuccelli, ouvr. cité.

service exclusif de la reproduction des classes sociales et des inégalités au chapitre de la culture et de l'école. Elle participe à la transformation sociale et à la production de nouveaux modèles scolaires que les acteurs définissent dans des rapports intercommunicationnels.

Louis LEVASSEUR
Département de sociologie
Université du Québec à Montréal

Résumé

L'article porte sur les transformations de l'enseignement de la philosophie au collégial de 1967 à nos jours et sur les discours qui les justifient. Le caractère normatif de l'enseignement, c'est-à-dire l'adhésion du sujet à un courant de pensée en vue d'une transformation sur le plan existentiel ou sur le plan politique, va s'estomper considérablement dès les années quatre-vingt au profit d'une conception plus objective et épistémologique des paradigmes philosophiques. Dans les années quatre-vingt-dix, le développement d'«habiletés intellectuelles» occupe un espace central dans l'enseignement, tandis que l'importance accordée aux contenus philosophiques diminue. L'auteur cherche à déterminer si ces changements s'inscrivent dans un processus de reproduction ou de transformation sociale.

Mots-clés: éducation, culture scolaire, reproduction sociale, transformation sociale, rationalité instrumentale, postmodernité, procéduralisation des normes.

Summary

This article focuses on the changes in the teaching of philosophy at the college level between 1967 and the present and the discourses justifying them. The normative character of teaching, that is, the subject's adherence to a current of thought with a view to existential or political transformation, went very much out of favour in the 1980s to the benefit of a more objective and epistemological conception of philosophical paradigms. During the 1980s, the development of "intellectual skills" occupied a central place in teaching while the importance accorded to philosophical contents diminished. The author seeks to determine whether these changes are part of a process of social reproduction or transformation.

Key-words: education, educational culture, social reproduction, social transformation, instrumental rationality, post-modernity, proceduralization of norms.

Resumen

Este artículo trata sobre las transformaciones de la enseñanza de la filosofía a nivel colegial de 1967 a nuestros días así como sobre los discursos que las justifican. El carácter normativo de la enseñanza, o sea la adhesión del sujeto a una corriente de pensamiento en búsqueda de una transformación sobre el plano existencial o sobre el plano político, se difumina considerablemente a partir de los años 80 en beneficio de una concepción más objetiva y epistemológica de los paradigmas filosóficos. En los años 70, el desarrollo de las «habilidades intelectuales» ocupa un espacio central en la enseñanza, mientras que la importancia acordada a los contenidos filosóficos disminuye. El autor busca determinar si esos cambios se inscriben en el proceso de reproducción o en el de transformación social.

Palabras claves: educación, cultura escolar, reproducción social, transformación social, racionalidad instrumental, postmodernidad, legitimación de normas.