

Université de Montréal

Savoirs traditionnels, savoirs modernes et
enseignement philosophique de niveau
collégial dans la modernité québécoise

par
Louis LeVasseur

Département de sociologie
Faculté des arts et sciences

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
en sociologie

Juin 1997

©Louis LeVasseur, 1997



The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-26691-5

**Université de Montréal
Faculté des études supérieures**

Cette thèse intitulée:

**Savoirs traditionnels, savoirs modernes
et enseignement philosophique de niveau
collégial dans la modernité québécoise**

présentée par

Louis LEVASSEUR

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Guy ROCHER	président du jury
Brigitte DOMAS	directeur de recherche
Micheline CAMBRON	co-directeur de recherche
Jean GRONDIN	membre du jury
Robert NADEAU	examineur externe

Thèse acceptée le: 11 juin 1997



Université de Montréal

Bibliothèque



SOMMAIRE

L'évolution des relations entre la connaissance et la morale permet de voir le mouvement de la pensée dans notre civilisation occidentale. Effectivement, dans l'Antiquité, plus particulièrement chez Platon, la connaissance et la morale sont imbriquées. Dans la modernité kantienne, la connaissance et la morale sont indépendantes mais néanmoins co-présentes. Dans la modernité tardive, chez Lyotard, l'horizon de la pensée est délesté de la morale.

Le délestage de la sphère morale dans la modernité soulève de nombreuses questions dans l'ordre de la connaissance. Nous étudierons le débat autour des sciences sociales allemandes qui a eu lieu entre le positivisme et la théorie critique et, ensuite, deux conceptions antinomiques de l'histoire, à savoir, celle des sciences historiographiques et celle de l'herméneutique philosophique de Gadamer. Ces deux études dans le domaine des sciences humaines nous permettront de mieux voir les relations qui s'y jouent entre la connaissance et la morale.

Nous verrons ensuite les problèmes que soulève le délestage de la sphère morale dans une perspective sociologique. Nous étudierons la philosophie de Marcuse qui montre que la pensée opérationnelle, qui participe du principe de réalité ou de rendement dans les sociétés industrielles avancées, mène à la neutralisation des forces oppositionnelles dans la société, lesquelles tendent vers la libération. Avec Habermas, nous montrerons que la légitimation de nos sociétés avancées par la science s'oppose aux activités normatives intersubjectives. Puis, nous illustrerons, dans le contexte québécois des années soixante et soixante-dix, le phénomène de l'utilisation politique des savoirs via le rôle que jouent les sciences humaines dans le contrôle social.

Les relations entre la connaissance et la morale permettent également de comprendre le fonctionnement de nos sociétés. C'est le cas notamment de la société québécoise. Dans les collèges classiques, la connaissance du monde et la morale (individuelle et sociale) étaient liées à une vision onto-théologique du monde. Avec le Rapport Parent, ce lien entre connaissance et moralité a été repensé. La connaissance scientifique (qui avait acquis son autonomie par rapport au champ religieux) fut arrimée aux intérêts économiques mais, en même temps, un autre type de connaissance (humanisme contemporain) servit les finalités d'un nouveau projet moral fondé sur le développement intégral de la personne.

La relation entre connaissance et morale a également évolué dans l'enseignement de la philosophie au niveau collégial. Au début de la création des cégeps, la connaissance était liée à un projet de distanciation critique par rapport à l'institué. Vers le début des années quatre-vingt, elle s'est liée graduellement avec un projet d'intégration à la société.

Nous pouvons résumer l'esprit de la thèse ainsi: nous croyons que les difficultés liées à la modernité tardive proviennent du fait que la morale, comme instance permettant une réflexion de fond sur le devenir des sociétés occidentales, a été discréditée au profit d'un jumelage entre la connaissance et le politique, lesquels fonctionnent désormais à partir de leurs propres critères de légitimation et comme en roue libre. Nous croyons également que le cours collégial de philosophie a constitué, à ses débuts, le lieu d'une critique de cette modernité tardive, mais qu'à l'approche des années quatre-vingt-dix, cette orientation critique s'est sinon estompée, du moins modifiée.

TABLE DES MATIERES

Identification du jury.....ii
 Sommaire.....iii
 Table des matières.....v
 Remerciements..... xv
 INTRODUCTION GENERALE.....1

PREMIERE PARTIE - RAPPORTS ENTRE CONNAISSANCE ET MORALE

DANS LA MODERNITE TARDIVE.....8

INTRODUCTION DE LA PREMIERE PARTIE.....9

CHAPITRE I - TROIS CAS DE FIGURE SUR LA NATURE DES

RELATIONS ENTRE LA CONNAISSANCE ET LA

MORALE: PLATON KANT ET LYOTARD.....11

1-CONNAISSANCE ET PURIFICATION CHEZ PLATON.....12

1.1-L'«ELENCHOS».....12

A-Le mot «elenchos» avant l'usage platonicien.....13

B-L'emploi juridique du mot «elenchos».....14

C-L'«elenchos» dans L'Apologie de Socrate de Platon.....15

D-L'«elenchos» comme investigation de l'âme.....16

1.2-LE PREMIER PARADOXE SOCRATIQUE.....20

1.3-LA THEORIE DE L'AME.....25

NOTES ET REFERENCES.....31

2-LA CONCEPTION KANTIENNE DE L'EDUCATION MORALE.....32

2.1-DE LA METAPHYSIQUE TRADITIONNELLE A LA

MORALE KANTIENNE.....32

2.2-L'"EMPIRISME PEDAGOGIQUE KANTIEN" ET LA LIBERTE DE

L'HOMME.....34

2.3-L'EDUCATION COMME UN IDEAL, UN DEVOIR-ETRE.....35

2.4-L'EDUCATION COMME MODE D'ACCESSION A L'AUTONOMIE.....36

2.5-LES CONSEQUENCES DE LA PENSEE KANTIENNE SUR LE DESTIN DE L'OCCIDENT.....	37
NOTES ET REFERENCES.....	39
3-LES SAVOIRS CONTEMPORAINS ET LEUR LEGITIMATION SELON LYOTARD.....	40
3.1-LA DIVERSITE DES JEUX DE LANGAGE.....	41
3.2-DES GRANDS RECITS DE LEGITIMATION À LA LEGITIMATION PAR LA PERFORMATIVITE.....	44
3.3-PERFORMATIVITE ET ENSEIGNEMENT.....	47
3.4-LE CONSENSUS HABERMASSEN COMME ECUEIL DE LA PARALO- GIE.....	48
CONCLUSION.....	50
NOTES ET REFERENCES.....	51
CHAPITRE II - POSITIVISME ET THEORIE CRITIQUE DANS LES SCIENCES SOCIALES ALLEMANDES.....	52
1-LES ORIGINES DU POSITIVISME.....	53
1.1-L'INFLUENCE DE PASCAL: LA SEPARATION DES TROIS ORDRES ET SES CONSEQUENCES SUR L'AVENIR DE LA SCIENCE.....	53
1.2-UN DIVORCE QUI SE CONSOMME ENTRE LA SCIENCE ET LA PHILOSOPHIE AU XIXÈME SIÈCLE.....	54
2-LA SITUATION AU XXÈME SIECLE.....	56
2.1-LE POINT DE VUE DU POSITIVISME: L'INSTITUE.....	57
A-Le caractère utilitaire de la connaissance dans le positivisme.....	57
B-Rejet du positivisme inductif par Popper et Adorno.....	59
C-Le «rationalisme critique» et le conservatisme politi- que de Popper.....	62

D-Commentaire au sujet de la méthode dans le positivisme inductif.....	65
2.2-LE POINT DE VUE DE LA THEORIE CRITIQUE: LA TOTALITE.....	66
CONCLUSION.....	71
NOTES ET REFERENCES.....	73
CHAPITRE III - L'HISTOIRE DANS LES SCIENCES HUMAINES ET DANS L'HERMENEUTIQUE PHILOSOPHIQUE DE GADAMER.....	75
1-L'HISTORIOGRAPHIE.....	75
2-LE SENS DE L'HISTOIRE DANS L'HERMENEUTIQUE DE GADAMER.....	81
2.1-DE L'HERMENEUTIQUE METHODOLOGIQUE À L'HERMENEUTIQUE IN- TERPRETATIVE.....	81
2.2-L'HERMENEUTIQUE ET L'HISTOIRE.....	83
2.3-EXPERIENCE ET COMPREHENSION.....	90
2.4-LA TRADITION CONTRE LA SUBJECTIVITE.....	94
NOTES ET REFERENCES.....	100
CHAPITRE IV - CONSEQUENCES SOCIALES DE LA COUPURE ENTRE CONNAISSANCE ET MORALE.....	101
1-DECLIN DES FORCES OPPOSITIONNELLES DANS LA SOCIETE SELON MARCUSE.....	102
1.1-LES ELEMENTS DE LA DOMINATION.....	102
A-Le principe de rendement dans notre civilisation.....	102
B-La maîtrise technologique de l'esprit.....	104
C-La science contre l'éthique.....	109
1.2-LES ELEMENTS DE LA LIBERATION.....	113
A-Marcuse et l'étude de la structure bi-dimensionnelle de la réalité chez Platon.....	113
B-La désublimation de l'art.....	114
NOTES ET REFERENCES.....	118

2-LA LEGITIMATION PAR LA SCIENCE DANS NOS SOCIETES	
AVANCEES SELON HABERMAS.....	119
2.1-LA LEGITIMATION DES SYSTEMES SOCIAUX.....	119
2.2-LA LEGITIMATION PAR LA SCIENCE.....	120
2.3-L'ASSUJETTISSEMENT DU «MONDE SOCIAL VECU».....	122
2.4-LA PROBLEMATIQUE DU CONSENSUS.....	125
NOTES ET REFERENCES.....	129
3-LES SCIENCES SOCIALES ET LE CONTROLE SOCIAL.....	130
3.1-LA GESTION SYSTEMIQUE DU SOCIAL.....	130
A-La nature du conflit dans les sociétés industrielles et	
dans les sociétés post-industrielles.....	130
B-Les nouveaux commis de l'Etat.....	131
C-La gestion.....	134
D-Gestion systémique et domination.....	137
3.2-LA GESTION DES POPULATIONS.....	139
3.3-LA RESISTANCE SOCIALE.....	142
NOTES ET REFERENCES.....	146
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE.....	147
DEUXIÈME PARTIE - TRANSITION ENTRE LES SAVOIRS TRADITION-	
NELS ET MODERNES AU QUÉBEC.....	148
INTRODUCTION DE LA SECONDE PARTIE.....	149
CHAPITRE V - LES SAVOIRS TRADITIONNELS DANS LES COLLEGES	
CLASSIQUES.....	150
1-SAVOIRS ET MORALE TRADITIONNELS DANS LES COLLEGES	
CLASSIQUES.....	151
1.1-L'EDUCATION CLASSIQUE ET LA FORMATION DE L'INDIVIDU.....	153
1.2-CULTURE FORMELLE ET LES PRINCIPALES MATIERES DU COURS	
CLASSIQUE.....	155
A-Le latin et la culture formelle.....	156

B-La philosophie et la culture formelle.....	157
C-Les sciences et la culture formelle.....	158
D-La culture formelle et l'idéal mondain de l'éducation classique.....	161
1.3-L'HUMANISME CHRETIEN DANS L'EDUCATION CLASSIQUE.....	163
1.4-L'ENCADREMENT RELIGIEUX.....	165
A-Chaos intérieur, chaos social et ignorance de Dieu.....	166
B-Les cours de langue.....	171
C-Le cours de philosophie et la pensée religieuse.....	172
D-L'enseignement des sciences et la pensée chrétienne.....	178
2-EDUCATION CLASSIQUE ET SOCIETE TRADITIONNELLE.....	182
2.1-EDUCATION CLASSIQUE ET NATIONALISME RELIGIEUX.....	183
2.2-CARACTERE ANTI-MODERNE DU NATIONALISME DES CLERCS.....	186
A-Identification de l'acteur incarnant la voie du chan- gement:l'Anglo-Saxon protestant.....	189
B-Individualisme, masse et démocratisation.....	191
C-Laïcité et pluralisme.....	194
3-LE COURS CLASSIQUE A LA VEILLE DE LA REFORME SCOLAIRE: UNE VERITABLE SYNTHESE ENTRE LA CULTURE TRADITIONNELLE ET LA CULTURE MODERNE?.....	196
4-ABSENCE D'UNE TRADITION AUTHENTIQUE DANS LA PENSEE DES CLERCS.....	204
CONCLUSION.....	206
NOTES ET REFERENCES.....	208
CHAPITRE VI - MODERNISATION DE LA SOCIETE SUR LE PLAN DES SAVOIRS.....	211
1-CIVILISATION MODERNE ET REFORME SCOLAIRE.....	212
1.1-EDUCATION ET INDUSTRIALISATION.....	212

1.2-DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT ET REVOLUTION CULTU- RELLE.....	215
2-INSTITUTIONNALISATION DES SAVOIRS MODERNES.....	221
2.1-«PROFESSIONNALISATION DES SAVOIRS» ET «NOUVEAU RAPPORT A LA CULTURE».....	221
2.2-LES DISCIPLINES DOMINANTES DANS L'EDUCATION SUPE- RIEURE EN 1920.....	225
2.3-LA SITUATION DES PETITES SCIENCES.....	227
2.4-LE CAS DES SCIENCES SOCIALES.....	229
2.5-DIGRESSION PORTANT SUR LES LIMITES DE LA CONCEPTION DE LA CULTURE DE MARCEL FOURNIER ET DE PIERRE BOURDIEU.....	233
CONCLUSION.....	235
NOTES ET REFERENCES.....	237
CHAPITRE VII - LA DIFFICILE TRANSITION ENTRE LA TRADITION ET LA MODERNITE AU QUEBEC.....	239
1-LA CONTINUITE HISTORIQUE ENTRE LA TRADITION ET LA MODERNITE QUEBECOISES SELON FERNAND DUMONT.....	239
2-LES SOURCES FECONDES DE LA TRADITION.....	241
A-La vérité comme «alèthéia» ou dévoilement de sens.....	241
B-L'humanisme et ses concepts directeurs d'après Gadamer: formation, sens commun, jugement et goût.....	242
CONCLUSION.....	247
NOTES ET REFERENCES.....	249
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE.....	250

TROISIÈME PARTIE - ÉTUDE DES THÉMATIQUES ET DES COURANTS DE PENSÉE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE AU COLLÉGIAL DEPUIS LA CRÉATION DES CÉGEPS.....	252
INTRODUCTION DE LA TROISIÈME PARTIE.....	253
CHAPITRE VIII - PROTOCOLE METHODOLOGIQUE.....	256
1-METHODOLOGIE.....	256
1.1-ECHANTILLONNAGE.....	256
1.2-DECOUPAGE DE L'OBJET PAR COURS ET PAR PERIODES HISTORIQUES.....	257
1.3-LES ZONES ADMINISTRATIVES ET LEURS CEGEPS.....	259
1.4-REPARTITION DES PLANS DE COURS PAR CEGEPS.....	262
1.5-LA DESCRIPTION THEMATIQUE DES QUATRE COURS DE PHILOSOPHIE.....	266
1.6-LES DEBATS SUR LA PHILOSOPHIE COLLEGIALE.....	267
2-ANNEES 1967-1977.....	269
2.1-PRESENTATION DES PROGRAMMES-CADRES PROVINCIAUX DE 1970 ET 1973.....	269
2.2-LA DESCRIPTION DES CONTENUS DES PLANS DE COURS.....	271
2.3-TYPOLOGIE DES GRANDES TENDANCES DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL DE LA PHILOSOPHIE SELON CHARBONNEAU- LACHARITE-VIDRICAIRE ET SELON CLAUDE PANACCIO DANS LES ANNEES SOIXANTE-DIX.....	276
A-Le Rapport Charbonneau-Lacharité-Vidricaire (1972).....	276
a-premier type: la philosophie de type métaphysique ou philosophie des essences.....	278
b-deuxième type: le type éthico-existentialiste ou la philosophie de l'existence.....	278
c-troisième type: activité théorique et critique.....	279
B-La classification de Panaccio (1975).....	282

a-le courant humaniste.....	283
b-le courant freudo-marxiste.....	283
c-le courant épistémologique.....	285
2.4-LA BI-POLARITE DU COURS DE PHILOSOPHIE COLLEGIAL:	
LA DISTANCIATION ET L'APPROPRIATION.....	286
2.5-DEBATS AU SUJET DE LA DIMENSION CRITIQUE DE L'EN-	
SEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE.....	288
CONCLUSION: ANNEES 1967-1977.....	291
NOTES ET REFERENCES.....	294
3-LES ANNEES 1977-1984.....	296
3.1-PRESENTATION DES THEMES DU COURS 340-101-77:	
La philosophie et la connaissance.....	297
3.2-PRESENTATION DES THEMES DU COURS 340-201-77:	
La philosophie, la nature et la culture.....	302
3.3-PRESENTATION DES THEMES DU COURS 340-301-77:	
La philosophie et l'homme.....	306
3.4-PRESENTATION DES THEMES DU COURS 340-401-77:	
Ethique et politique.....	309
3.5-ANALYSE DES DEBATS ENTOURANT LA PHILOSOPHIE	
COLLEGIALE.....	312
A-Le caractère engagé de la philosophie mis en cause.....	312
B-Crise de la philosophie en tant que noyau de la	
culture générale au collégial.....	314
CONCLUSION: ANNEES 1977-1984.....	317
NOTES ET REFERENCES.....	321
4-LES ANNEES 1984-1995.....	323
4.1-PRESENTATION DES THEMES DU COURS 340-101-84:	
Philosophie, pensée et discours.....	323
4.2-PRESENTATION DES THEMES DU COURS 340-201-84: L'être	
humain et son milieu.....	334
4.3-PRESENTATIONS DES THEMES DU COURS 340-301-84:	
Les conceptions de l'être humain.....	344

4.4-PRESENTATION DES THEMES DU COURS 340-401-84: Ethique et politique.....	351
4.5-LES DEBATS SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE.....	362
A-Le projet-pilote d'une approche-programme en biologie (1988).....	362
B-L'adoption d'une séquence des habiletés intellectuelles vers 1991-1992.....	364
CONCLUSION: ANNEES 1984-1995.....	370
NOTES ET REFERENCES.....	375
CHAPITRE IX-LES COURANTS DE PENSEE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE: ETUDE DE QUELQUES CAS PARTICULIERS.....	376
1-SENS, HUMANISME ET TRADITION.....	376
2-LE MARXISME.....	383
2.1-L'enseignement du marxisme dans les cours de philosophie dans les années soixante-dix.....	383
2.2-La situation dans les années quatre-vingt et quatre- vingt-dix.....	385
3-LA PSYCHANALYSE.....	386
3.1-L'enseignement de la psychanalyse aux débuts des années soixante-dix et après l'année quatre-vingt- quatre.....	386
3.2-La psychanalyse et la philosophie de la conscience.....	388
3.3-La psychanalyse face aux les autres conceptions de l'être humain dans le cours 301-84.....	390
3.4-La popularité de la psychanalyse dans le cours collégial de philosophie.....	391
4-L'EXISTENTIALISME SARTRIEN.....	393
4.1-La popularité de l'existentialisme au Québec lors de la création des cégeps.....	393
4.2-L'existentialisme dans les plans de cours des années soixante et soixante-dix.....	394

4.3-Vers un enseignement historique dans les années quatre-vingt-dix?.....	396
5-LE NIETZSCHEISME.....	397
5.1-Nietzsche, le premier grand critique des fondements de la modernité.....	398
5.2-Nietzsche, objet d'un enseignement normatif ou historique?.....	401
CONCLUSION.....	402
NOTES ET REFERENCES.....	403
CHAPITRE X - VOLUTION DU STATUT DE LA CRITIQUE DANS L'HISTOIRE DE LA PHILOSOPHIE COLLEGIALE.....	405
1-LES ORIENTATIONS THEORIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE AU COLLEGIAL DE 1967 A 1995.....	405
A-Période 1967-1977.....	406
B-Période 1977-1995.....	406
C-Période 1988-1995.....	406
2-DE L'ORTHODOXIE PHILOSOPHIQUE DES ANNEES SOIXANTE-DIX AU PLURALISME PHILOSOPHIQUE DES ANNEES QUATRE- VINGT ET QUATRE-VINGT-DIX: EVOLUTION DU STATUT DE LA CRITIQUE.....	407
3-JUGEMENT AU SUJET DE LA CRITIQUE DANS LA PHILOSOPHIE COLLEGIALE.....	409
CONCLUSION.....	414
NOTES ET REFERENCES.....	416
CONCLUSION GENERALE.....	417
ANNEXE 1.....	423
ANNEXE 2.....	424
BIBLIOGRAPHIE.....	429

J'aimerais remercier les personnes et les organismes suivants qui ont contribué de diverses manières à la réalisation de cette thèse: d'abord, ma directrice de thèse, Brigitte Dumas, qui incarne pour moi la figure exemplaire de l'intellectuel de par son engagement social et sa connaissance du corpus philosophique et sociologique, synthèse d'une grande rareté dans nos milieux universitaires; Micheline Cambron qui m'a fait profité autant qu'elle a pu de sa grande rigueur intellectuelle; Jean Grondin pour m'avoir fait découvrir, à titre de professeur, la philosophie herméneutique de Gadamer et pour le don de ses livres; Claude Piché pour les nombreuses entrevues accordées au sujet de la philosophie allemande; Robert Nadeau pour les commentaires constructifs et les nombreuses références; Bruce Wallace, responsable des programmes d'étude pour tout le réseau collégial; l'Abbé Benoît Lemaire pour le don de documents; Raymonde Gauthier pour assistance matérielle; mes parents pour leur appui moral et financier; le Département de sociologie de l'Université de Montréal pour l'octroi de bourses d'étude; les très nombreux responsables de départements de philosophie et de la direction des études dans les différents cégeps de la province; enfin, Elisabeth, pour avoir subi les aléas quotidiens qu'a engendrés la rédaction de cette thèse et pour en avoir réalisé la mise en page.

A Elisabeth

classique (gréco-latine) et la philosophie aristotélicienne et thomiste.

Certes, la modernisation de la société québécoise sur les plans culturel et économique a rendu nécessaire la mise sur pied d'un nouveau système éducatif et la définition d'une nouvelle culture académique de niveaux secondaire et post-secondaire. Les besoins plus pressants en éducation spécialisée ont modifié en profondeur l'idée qu'on s'était faite jusque-là de la culture générale. Qu'allait devenir la culture générale dans un contexte culturel de plus en plus dominé par la rationalité scientifique et les savoirs technologiques? Allait-on lui accorder plus d'importance ou, au contraire, la réduire dans les curricula? Sa fonction serait-elle de transmettre des connaissances selon un idéal d'érudition, de favoriser le développement intégral de la personne (dimension socio-affective de la personne) ou de favoriser le développement d'habiletés intellectuelles selon les exigences d'une formation pragmatique où l'étudiant est conçu comme éventuel travailleur et citoyen? Allait-on insister, dans un nouveau contexte de pluralisme culturel, sur le développement du jugement critique? Si oui, la critique devrait-elle conduire à une mise en question radicale de la société ou seulement à affiner le jugement de l'étudiant, lequel est confronté quotidiennement aux valeurs de la culture ambiante, à la propagande et aux idées reçues? On le voit, l'implantation d'une éducation moderne a rendu problématique le statut de la culture générale.

Avec la création des cégeps, la culture générale qui avait occupé une place prépondérante dans les collèges classiques a connu une nouvelle consécration. Effectivement, tous les étudiants du secteur général et technique devaient recevoir une formation générale commune. C'est dans cet esprit que les cours de philosophie ont été créés. Le choix de la philosophie comme un des axes intégrateurs de la culture générale n'est pas allé de soi.

C'est l'enseignement de la philosophie que les réformateurs de l'éducation ont cru le plus apte à développer la pensée des étudiants (la littérature devant développer la sensibilité et la culture physique le corps).

L'idée de culture générale a évolué des collèges classiques aux cégeps. Mais celle-ci a-t-elle évolué à l'intérieur même de l'enseignement de la philosophie dans la période qui couvre l'existence des cégeps? Si oui, quels sont les vecteurs de cette évolution et quels sont les facteurs qui l'ont déterminée? Parmi ces facteurs, il y avait très certainement les besoins en travailleurs spécialisés dans les premières années d'existence des cégeps (besoins qui en fait étaient devenus pressants dès l'après-guerre de 1945). Mais d'autres facteurs du même ordre ont certainement joué, dont les impératifs de «virage technologique» dans les années quatre-vingt et de «qualité totale» dans les années quatre-vingt-dix et, surtout, la crise budgétaire de l'Etat (responsable du système d'enseignement québécois) à partir des années quatre-vingt. Ces facteurs ont assurément eu des incidences sur l'éducation et sur le rôle de la culture générale dans l'éducation post-secondaire. Effectivement, dans un contexte de compétitivité économique mondiale et de crise financière des institutions publiques, pouvait-on encore se payer le luxe de cours de philosophie et a fortiori si ces cours s'avéraient critiques de cette nouvelle conjoncture socio-économique caractérisée par le triomphe du néo-libéralisme?

Dans cette thèse, nous nous proposons d'étudier le rôle de la philosophie au collégial, de déterminer sa place dans le cadre de la culture générale, et ce, pour l'ensemble de la période qui couvre l'existence des cégeps. Toutefois, nous voulons donner de l'ampleur à notre étude, l'inscrire dans une problématique plus large, à savoir, les relations entre la connaissance et la morale. Effectivement, nous croyons que la culture générale n'est

aucunement réductible à un ensemble de connaissances encyclopédiques. A travers elle, des valeurs éducatives sont transmises, une manière de comprendre le monde et des prescriptions sur la manière de s'y insérer. La culture générale porterait donc implicitement une morale.

Nous soutenons, avec les commissaires du Rapport Parent, que la formation critique que permet la philosophie s'inscrit dans un projet éminemment moral (1). Ce sont donc, en dernière instance, les relations entre la dimension morale, voire critique (2) de la philosophie collégiale et le contexte social dans lequel celle-ci s'est insérée au cours de son histoire (jusqu'en 1995) que nous étudierons dans cette thèse. Nous voulons découvrir le projet moral que recèle la connaissance philosophique au collégial et déterminer si ce projet moral a évolué au cours des années.

Il convient de mentionner que dans le cadre de cette thèse, morale et éthique ont la même signification (3). Les deux se rapportent à une division de la philosophie qui consiste en une réflexion fondamentale sur la pratique, l'action humaine. La morale constitue donc pour nous un lieu de la pensée humaine où s'élabore une critique de la modernité et de ses ratés, à savoir, l'autonomie de la connaissance en regard de la morale, la prédominance des savoirs méthodologiques et instrumentaux, la réification de la pensée, la légitimation de la connaissance par le critère de la performance économique, la répression des instincts par la raison dans un but d'augmentation de l'efficacité des systèmes sociaux, etc.

Afin de mieux cerner la nature des rapports entre la philosophie collégiale et la morale, nous allons, dans la première partie de la thèse, étudier trois cas de figure des rapports possibles entre la connaissance et la morale tels qu'ils se retrouvent d'une manière marquée dans la pensée de philosophes occidentaux.

Voici ces trois cas de figure constituant notre arrière-plan théorique. Chez Platon, la connaissance et la morale étaient liées intrinsèquement. Dans la modernité kantienne, les sphères de la connaissance et de la morale relevaient de principes différents. Ces deux sphères, bien qu'autonomes l'une par rapport à l'autre, étaient toutefois maintenues dans l'horizon de la pensée. Dans la modernité tardive, des penseurs vont procéder au délestage de la sphère de la morale. C'est le cas notamment du philosophe français Jean-François Lyotard.

L'étude de ces trois cas de figures nous aidera à mieux déterminer, après coup, ce qui fait la spécificité des savoirs dans les sciences humaines contemporaines (première partie), des savoirs traditionnels et modernes en contexte québécois (seconde partie) et de la philosophie collégiale de 1967 à 1995 (troisième partie). Nous croyons effectivement qu'il existe différents types de connaissance et que ce qui détermine leur statut, c'est leur degré d'intégration avec la morale ou leur degré d'autonomie par rapport à la morale.

Nous posons comme postulat que l'autonomisation de la sphère de la connaissance dans la modernité a conduit aux ratés de celle-ci. Nous chercherons à déterminer la position de la philosophie collégiale par rapport à ces ratés de la modernité, c'est-à-dire à déterminer si cet enseignement est orienté vers la dissolution de la morale au profit de la connaissance historique de la philosophie ou, au contraire, vers la critique de la modernité tardive dans laquelle les connaissances méthodologique et instrumentale ont réussi à s'émanciper des impératifs moraux. Nous chercherons donc à déterminer les rapports entre la connaissance et la morale tout au cours de l'histoire de la philosophie collégiale.

1. Le paragraphe 926 du Rapport Parent se lit comme suit:

«ii. éveil de la conscience, formation critique et liberté. Celui qui a été initié, ne serait-ce que rapidement, à la discipline philosophique sera plus conscient et plus libre; habitué à réfléchir, à réexaminer les problèmes, il cédera moins facilement que d'autres aux propagandes, aux mouvements collectifs irraisonnés; il saura se situer lui-même dans le monde, dans la société, saura préférer une chose à une autre. Il aura acquis la possibilité personnelle d'en arriver à la conscience claire d'un certain nombre de problèmes. Il prendra des décisions avec plus de lucidité et donc plus de liberté. La valeur éthique de cette formation est inestimable.» Rapport Parent, troisième partie, chapitre XXIV, p.192, §926.

2. Les liens entre les savoirs critiques et la morale chez Lyotard sont clairement établis. Dans la modernité, écrit-il, les savoirs sont subdivisés en deux catégories distinctes. Effectivement, Lyotard distingue

«deux sortes de savoir, l'un positiviste qui trouve aisément son application aux techniques relatives aux hommes et aux matériaux et qui se prête à devenir une force productive indispensable au système, l'autre critique ou réflexive ou herméneutique qui, s'interrogeant directement ou indirectement sur les valeurs ou les buts, fait obstacle à toute "récupération".» La condition postmoderne, Les Editions de Minuit, 1985, p.29.

3. Toutefois, en milieu collégial, une distinction est généralement établie entre morale et éthique. La morale constitue un ensemble de références prédéterminées qui orientent l'action humaine, tandis que l'éthique fait référence plus spécifiquement à la réflexion sur la pratique humaine. Autrement dit, la morale est conçue ici comme étant un système de valeurs ou de prescriptions, parfois rigide, qui empêche d'accéder à un niveau de réflexion de fond sur la pratique. L'éthique, au contraire, constitue ce niveau de réflexion que rend absolument nécessaire le fait de s'orienter dans des circonstances de la vie pour lesquelles aucune morale pré-établie ne convient.

Un professeur de philosophie collégiale nous donnait l'exemple suivant pour établir la distinction entre morale et éthique. La situation dans laquelle se trouve un étudiant pour qui les études ont toujours constitué une valeur de prime importance et qui doit choisir entre celles-ci et une amourette est confronté à un problème moral. Son système de valeurs est défini de manière telle qu'il poursuivra ses études. Mais le même étudiant devant choisir entre des études qui tout à coup lui semblent moins prometteuses que déjà et un amour absolument dévorant est confronté

à un problème éthique. Il n'y a pas de valeur prédéfinie qui puisse lui tenir lieu de ligne de conduite. Il est contraint de faire un choix et de le justifier. Il est contraint, par la réflexion, de revoir de fond en comble son système de valeurs.

Rappelons que cette distinction entre morale et éthique telle que faite dans le milieu collégial ne s'applique pas ici dans le cadre de cette thèse.

PREMIERE PARTIE

RAPPORTS ENTRE CONNAISSANCE ET MORALE
DANS LA PENSEE OCCIDENTALE

La première partie porte sur le problème philosophique et sociologique qu'implique l'autonomie de la connaissance en regard de la morale dans la modernité tardive. Ce problème peut se résumer ainsi: la connaissance, indépendante de la sphère de la morale, ne l'est guère en regard des instances productives de la société et des instances politiques comme l'Etat.

Mais la connaissance et la morale dans l'histoire de la pensée occidentale n'ont pas toujours été indépendantes l'une de l'autre. C'est la raison pour laquelle nous débiterons cette première partie en présentant trois figures historiques exemplaires où les rapports entre connaissance et morale sont de nature différente. Nous croyons qu'il existe une dynamique dans la pensée occidentale qui conduit un certain type de connaissance (théorique et instrumentale) à s'émanciper de la morale.

Comprendre l'éducation de manière significative implique que l'on tienne compte de cette dynamique, de cette rupture entre la connaissance et la morale. Car l'éducation semble balancer entre deux horizons culturels: la rationalité scientifique et la culture du vécu. L'une et l'autre ne constituent aucunement un lieu permettant à la pensée morale de se redéfinir. Par pensée morale, nous entendons une pensée capable de résoudre ou, à tout le moins, d'assumer les contradictions de notre époque, et non une pensée conduisant à l'élaboration de valeurs individuelles sans incidences réelles sur les conditions de l'époque. La science s'est imposée aux dépens de la morale, et ce, aussi bien en Europe au cours des siècles derniers qu'au Québec à partir des années 1920. La culture du vécu elle, constitue un refuge, un espace privé qui n'est pas en contradiction avec la culture scientifique dominante. La scission entre la connaissance et la morale ne trouve aucunement sa résolution dans les cadres de la culture véhiculée dans les ordres d'enseignement secondaire et post-secondaire. Au contraire,

cette scission y est comme renforcée, car la culture du vécu, qui occupe l'espace que n'occupe pas la rationalité scientifique, est incapable de mettre celle-ci en question. La pensée morale authentique consisterait justement à favoriser l'éclosion d'une critique de la domination de la rationalité scientifique dans notre système d'éducation et dans notre univers culturel.

Il importe donc d'étudier les conséquences de la rupture entre la connaissance et la morale sur le plan de la connaissance et sur le plan social. C'est en relation avec cet arrière-fond épistémologique et social que la question de l'éducation se pose avec le plus d'acuité aujourd'hui. Car ce sont les savoirs utiles pour les Etats et les sociétés dans le contexte de la modernité tardive qui sont dominants dans l'école, et ce, même au niveau secondaire.

La validité de la connaissance est-elle d'autant plus grande qu'elle relève exclusivement de ses propres critères opérationnels? C'est cette question qui nous préoccupera dans cette première partie et implicitement, c'est celle qui nous préoccupera tout au long de la thèse. Effectivement, dans notre seconde partie nous verrons comment les programmes d'enseignement dans les collèges classiques se situaient face à la modernité qui se mettait en place au Québec et, dans notre troisième partie, nous verrons comment la philosophie collégiale se situait face à cette modernité qui entraînait peu à peu dans sa phase tardive, c'est-à-dire post-industrielle.

CHAPITRE I

TROIS CAS DE FIGURE SUR LA NATURE DES RELATIONS ENTRE LA CONNAISSANCE ET LA MORALE: PLATON, KANT ET LYOTARD

Nous étudierons tour à tour trois cas de figures de la nature des relations entre la connaissance et la morale. Les trois stations retenus sont celle de la philosophie de Platon, de Kant et de Lyotard.

La conception platonicienne de la connaissance est intrinsèquement liée à l'idée de purification.

Chez Kant, la connaissance et la morale, bien que relevant chacune de principes différents et maintenues dans des sphères indépendantes, sont co-existantes. Leur séparation n'a pas conduit à la suppression de l'une ou l'autre de ces sphères.

Cette autonomie de la connaissance et de la morale a conduit, dans la modernité tardive, à la tombée d'un des deux termes, soit la morale, comme on peut le constater chez Jean-François Lyotard. Selon ce philosophe français contemporain, le savoir ne recèlerait plus qu'un caractère utilitaire. Il correspondrait à un idéal fonctionnel. C'est dire que la pensée de Kant est revue. En fait, la connaissance relève toujours du vrai et du faux, mais sa véritable légitimation sociale est de nature strictement pragmatique et non plus morale comme c'est le cas chez Platon. L'horizon de la pensée ne contient même plus un projet moral comme c'est le cas encore chez Kant.

Ces trois cas de figure des relations entre la connaissance et la morale nous serviront à montrer que dans l'ordre de la connaissance, la neutralisation de la morale (d'une pensée normative ou d'une réflexion sur le devenir de la vie sociale) a conduit à des problèmes sociaux importants. Pensons à l'utilisation politique de la connaissance, à l'augmentation des puissances nationales par la science, au contrôle social par les sciences sociales.

1-CONNAISSANCE ET PURIFICATION CHEZ PLATON

Nous présentons ici notre premier cas de figure de la nature entre connaissance et morale. Celles-ci, dans la pensée de Platon, se trouvent intrinsèquement liées. La connaissance étant avant tout, comme nous chercherons à le montrer, celle du bien moral.

Plusieurs s'accordent pour dire que Socrate est le véritable père de la philosophie occidentale, même si la figure de Parménide demeure présente dans la configuration de notre paysage intellectuel. A tout le moins, on peut affirmer que le premier paradoxe socratique selon lequel personne ne fait le mal volontairement constitue un des piliers fondamentaux de la philosophie occidentale dans la mesure où l'éthique se fraye par là une place importante à côté de l'ontologie qui était la préoccupation principale des philosophes pré-socratiques, dont Parménide.

Platon a immortalisé Socrate dont il a fait le principal protagoniste de ses dialogues, sinon le porte-parole de sa propre philosophie. Nous étudierons des thèmes de la philosophie de Platon présentant un lien organique entre la connaissance et la morale: l'«elenchos» dialectique, le premier paradoxe socratique et la théorie de l'âme. Nous verrons que la philosophie de Platon et particulièrement sa conception de la connaissance demeure étroitement liée à la purification de l'âme.

1.1-L'«ELENCHOS»

Dans les dialogues de Platon, on voit Socrate dans la cité d'Athènes qui interroge inlassablement les gens sur les fondements de leurs croyances et de leurs opinions. On pourrait croire à première vue que Socrate n'est qu'un vain querelleur, qui, poussé par l'orgueil, ne cherche qu'à contredire ses interlocuteurs.

Certains ont même soulevé l'hypothèse que Socrate ne serait qu'un être cynique dont la nature profonde se révélerait par l'ironie qui caractérise souvent sa démarche intellectuelle. En fait, il nous semble que c'est là se méprendre profondément sur Socrate lui-même et sur la réelle signification de son activité philosophique. «Elenchos» est un mot grec qui désigne l'activité réfutative de Socrate, sa dialectique réfutative. Nous la définirons et montrerons en quoi elle nous interdit de confondre la dialectique socratique avec la sophistique qu'il a lui-même combattue avec acharnement toute sa vie, afin de faire triompher une vérité fondée sur la nature des choses, échappant à la contingence et, surtout, permettant d'accéder au bien moral. Mais d'abord, nous retracerons, en compagnie de Louis-André Dorion (1), l'évolution sémantique du mot «elenchos» dont le sens est à l'origine bien différent de celui que lui donne Platon dans ses dialogues.

A-Le mot «elenchos» avant l'usage platonicien

Dans le vocabulaire homérique, nous rapporte M. Dorion, «elenchos» signifie honte. Selon cette conception traditionnelle du terme, un guerrier ou un athlète pouvait éprouver la honte de la défaite ou de n'avoir pas su se montrer à la hauteur de ce qui était exigé de lui «dans une situation d'affrontement et de rivalité» (2). Une première mutation sémantique survint qu'on retrouve dans la poésie de Pindare: de «honte» ou de «faire honte à», le mot «elenchos» devient l'épreuve, le test «dont on s'attend à ce qu'il révèle la véritable nature d'une personne» (3) ou, encore, ce qui sert de révélateur de la nature de quelque chose. La seconde mutation sémantique du mot «elenchos» apparaît dans les Histoires d'Hérodote. Le mot prend alors le sens de confondre, d'humilier, d'embarrasser, de convaincre d'un mensonge ou d'une faute. Il faut bien voir, par ailleurs, comme le montre M. Dorion,

que ces différents sens ne s'excluent pas forcément les uns les autres. Dans certains cas, ils ajoutent quelque chose à l'usage précédent, de sorte qu'il y a lieu de parler d'une sédimentation de sens qui enrichit la portée sémantique du mot. Ainsi, l'idée de honte inhérente à la signification traditionnelle du mot, telle qu'on la retrouve chez Homère, n'est étrangère ni au troisième sens recensé, dans la mesure où convaincre quelqu'un d'une faute revient à lui faire honte, ni au second sens, celui de révéler la véritable nature d'une personne.

B-L'emploi juridique du mot «elenchos»

Louis-André Dorion nous renseigne sur la signification de l'«elenchos» dans le contexte juridique. Dans la Grèce du Vème et du IVème siècle avant J.-C., les procès se déroulaient tout autrement qu'aujourd'hui. La différence fondamentale consiste dans l'établissement de la preuve. Dans la Grèce antique, la preuve s'obtenait préalablement au déroulement du procès, principalement par le recours à des témoins aussi prestigieux que possible qui avaient pour mandat de convaincre les juges de l'innocence de celui qu'ils représentaient. Mais également, on recourait aux services d'un logographe qui rédigeait un premier discours servant de plaidoyer ou de réquisitoire, puis un second discours servant de réplique à l'accusation ou à la défense de l'autre. Dans les deux cas, l'«elenchos» juridique consistait à prouver la culpabilité de l'adversaire, à révéler que l'accusé était soit un voleur, soit un assassin, sans que les deux principaux protagonistes du procès entrent dans un affrontement dialectique où ils se seraient «engagés dans un jeu de questions et de réponses». Cette technique d'argumentation (interactive) n'était donc pas considérée comme valable, pour la simple et bonne raison qu'elle supposait «l'irruption de la contingence au sein du débat dialectique», et

qu'on préférerait de loin la présentation d'un argument péremptoire soigneusement élaboré par un expert pour convaincre les juges. Donc, la preuve juridique ne provenait pas de l'affrontement direct entre deux belligérants, elle était construite préalablement à l'ouverture du procès dans le but de convaincre les juges et les témoins et non dans celui de se convaincre mutuellement des fautes commises. L'établissement d'une preuve dialectique, et non sur témoins, sera l'affaire de Socrate lors de son procès.

C-L'«elenchos» dans L'Apologie de Socrate de Platon

Dans le procès qui lui fut intenté à la fin de sa vie pour avoir corrompu la jeunesse et introduit de nouveaux dieux dans la cité, Socrate n'a pas recours aux discours des logographes pour se défendre. Comme l'écrit L.-A. Dorion, il refuse de «verser dans le pathos afin d'émouvoir les juges et susciter leur clémence». Socrate va donc s'employer à faire apparaître les contradictions dans les discours de ses accusateurs. Ici, l'«elenchos» va prendre un sens nouveau, un quatrième dans l'évolution sémantique que nous avons retracée. Dans l'activité philosophique de Socrate, «elenchos» va signifier examen, interrogatoire, réfutation. Cette idée de réfutation est fondamentale pour notre propos. Elle ne doit pas être entendue dans le sens de «dire le contraire» des arguments amenés par l'adversaire.

«Une réfutation ne peut en effet avoir lieu que si l'on contraint notre interlocuteur à admettre une proposition contredisant sa proposition initiale». (4)

Cette exigence doit à elle-seule nous convaincre de la subtilité requise pour mener à bien toute réfutation dialectique. On doit parvenir à retourner contre l'adversaire ses arguments, l'amener à reconnaître la contradiction de sa propre pensée. C'est la raison pour laquelle l'«elenchos» socratique est d'emblée

philosophique. Elle consiste fondamentalement en une argumentation réfutative mise au service de l'examen de la conscience individuelle et, à une échelle plus grande, de la réforme des mœurs. C'est ce que nous verrons avec Hugh H. Benson.

D-L'«elenchos» comme investigation de l'âme

Avec Socrate, l'«elenchos» n'est plus la honte du guerrier comme dans la conception homérique, l'épreuve servant de révélation de la nature profonde de quelqu'un, ni le fait de confondre ou d'humilier un adversaire lors d'un procès par exemple. L'«elenchos» socratique doit être comprise comme une réfutation, mais il convient d'en préciser la nature. La réfutation se comprend aujourd'hui principalement dans sa dimension logique, c'est-à-dire qu'elle consiste à «prouver le contraire de ce qu'une personne dit» ou à «montrer que ce qu'elle dit est contradictoire» (5). Toutefois, cette dimension logique de la réfutation est subordonnée, dans la dialectique socratique, à une dimension morale. Socrate ne réfute pas pour le simple plaisir de la chose, par orgueil, pourrions-nous dire, ou pour le vif plaisir que procure la joute oratoire. S'il en était ainsi, l'«elenchos» ne serait qu'une simple éristique, c'est-à-dire un art de la controverse que méprisait Socrate parce que dans l'éristique, le but est de l'emporter en toute discussion possible et non d'établir la vérité.

Selon Hugh H. Benson, l'éristique ne concerne que l'aspect logique du discours, elle ne concerne que la cohérence ou l'incohérence du discours. Elle ignore complètement l'identité entre les propos de l'orateur et ses propres convictions. Autrement dit, l'éristique s'intéresse à la cohérence logique du discours, à ce qui est dit et non à ce que l'on croit. D'où la nécessité pour Socrate, lors de tout entretien, surtout philosophique, d'engager

sa propre personne, de faire corps avec sa pensée, d'éviter les acrobaties intellectuelles, ou plutôt, les faux-fuyants que permet la sophistique. Voici un extrait du corpus platonicien où Socrate somme son interlocuteur de révéler le fond de sa pensée et d'éviter les compromis, les concessions qui ne viseraient qu'à entretenir artificiellement le dialogue.

«(Protagoras): "Il ne me semble pas du tout, Socrate, que la chose soit assez simple pour que je puisse t'accorder que la sainteté soit juste et la justice sainte, et je crois voir là quelque différence. Mais qu'importe? dit-il: si tu le désires, admettons que la justice soit sainte et la sainteté juste. - (Socrate): Jamais de la vie! repris-je: ce n'est pas pour les formules "si tu veux, si cela te plaît", que je réclame une démonstration: c'est pour toi et pour moi; si je mets toujours en avant ta personne et la mienne, c'est que la meilleure manière, à mon avis, d'éprouver notre raisonnement, est d'en éliminer les "si".» (6)

On voit dans ce passage ce qui fonde l'examen philosophique auquel procède Socrate. La simple joute oratoire ne saurait le satisfaire si l'enjeu se situe dans la qualité des arguments avancés de part et d'autre sans égard pour la vérité et sans souci d'une transformation profonde de la personne. Hugh H. Benson fait ressortir à merveille cette recherche de transparence inhérente à la dialectique socratique:

"(...) establishing inconsistency in the interlocutor's beliefs is more important than establishing inconsistency merely in what he has said. In the former case the interlocutor feels as if there is really something wrong with what he believes; he will dislike himself for holding an inconsistent position, and will seek to rid himself of the inconsistency. In the latter case the interlocutor will simply feel as if he has been tricked into saying things he does not believe; he will dislike "philosophical" conversation for treating him unfairly; he may seek to learn this art of verbal trickery but - and this is the important point - he won't seek to change his beliefs. He will feel as if his beliefs never really got aired. His tongue may have been refuted, he will say, but he has not. He does not feel perplexed, confused or numbed. Here he merely feels ill-used.

It is only in the case of the elenchus, when it is the interlocutor's beliefs, not his words, that have been shown to be inconsistent, that the interlocutor feels genuinely perplexed. Thus, for example, when Meno vividly expresses the perplexity into which Socrates has led him at Meno 79e-80b, he points out that he has been numbed not only in his lips but in his mind as well." (7)

Ainsi défini comme n'étant pas une technique oratoire s'intéressant à la logique du discours mais comme un examen philosophique, l'«elenchos» recèle une dimension morale qui constitue une des clefs nous permettant de saisir le lien existant chez Platon entre philosophie et connaissance. L'interlocuteur de Socrate en étant réfuté doit prendre conscience des limites de ses connaissances au sujet de ce dont tous deux débattaient. L'homme prétendait savoir ce qu'était le courage, la sagesse ou l'amitié, thèmes qui sont l'objet des dialogues socratiques, les premiers qu'aurait écrits Platon. Mais Socrate parvient à lui montrer qu'il est dans l'ignorance de ce que sont ces vertus. La perplexité dans laquelle il se retrouve après la réfutation de Socrate doit lui faire comprendre qu'il possédait une fausse idée de ce qu'était, par exemple, la vertu et que, conséquemment, il ne pouvait que s'en éloigner. Seule une connaissance universelle de la vertu, entendons une définition valable pour tous les cas de vertu possibles, peut, selon Socrate, nous amener à la pratiquer.

«(...) Socrates is concerned to eliminate the conceit that one knows what virtue is, what wisdom is, what courage is. This sort of conceit, however, can be eliminated best when one feels as if one's beliefs about virtue, for example, have come under fire; when one not merely appears perplexed but is genuinely perplexed concerning the nature of virtue; when, that is, the perplexity is the sort the elenchus is concerned to establish, not eristic.» (8)

Nous sommes ici en mesure de saisir un des thèmes fondamentaux de la philosophie occidentale, à savoir, la tension qui doit exister entre la vérité et l'opinion, entre l'«alèthéia» et la

«doxa». Les opinions ne constituent qu'une connaissance approximative de la réalité. Ce sont des idées imparfaites qui proviennent de l'incapacité à saisir la nature des choses dans leur vérité. Vivre conformément avec l'idée du Bien serait vivre selon la nature des choses. Mais nous n'avons qu'une connaissance imparfaite de cette idée du Bien. Conséquemment, vivre selon des idées banales peut s'avérer désastreux pour la conduite.

Le projet philosophique de Platon nous apparaît avec plus de netteté. Il s'agit de parvenir à la connaissance des Idées en elles-mêmes afin d'éliminer de nos vies la contradiction. L'«elenchos» consiste précisément en un procédé par lequel Socrate débusque les fausses représentations que les gens ont des choses pour les amener à saisir les choses dans leur transparence. Connaître chez Platon, c'est se rapprocher par le regard de l'intelligence du Bien en lui-même et s'engager sur les chemins de la vertu.

«(L'étranger): (...) l'âme (...) ne recueillera aucune utilité des connaissances qui lui sont fournies, avant que, en le critiquant, on ait amené à avoir honte celui qui est l'objet de cette critique; avant qu'on lui ait enlevé les opinions qui l'embarrassent et font obstacle aux connaissances; et qu'ainsi on ait produit au jour l'homme en état de pureté et croyant seulement savoir ce que précisément il sait, mais pas d'avantage! (...) C'est justement pour tous ces motifs, Théétète, que de la critique on doit dire aussi qu'elle est, en fin de compte, la plus importante des purifications et la plus souveraine, et il faut tenir au contraire l'homme qui n'aura pas été soumis à la critique, fût-ce même le Grand Roi, pour un homme qui n'aura pas été purifié des plus grandes souillures, qui est dépourvu d'éducation, qui est disgracié par rapport aux choses dans lesquelles il convenait que possédât le plus de pureté et de beauté celui qui doit être réellement heureux.» (9)

Platon nous présente donc dans ses dialogues un Socrate qui va dans Athènes et qui interroge les gens jusqu'à ce qu'ils reconnaissent la fausseté des principes guidant leurs conduites. Cette activité réfutative comprend en extension tous les sens que

le mot «elenchos» a pris au cours des siècles jusqu'à l'utilisation qu'en fait Platon. Idéalement, celui dont les préjugés sont réfutés doit éprouver la honte d'avoir prétendu connaître ce qu'il ignorait en réalité. Par conséquent, il doit tenir celui qui le réfute pour son bienfaiteur, car celui-ci le tire de l'erreur et lui donne ainsi la possibilité d'atteindre à la vérité (10). Par ailleurs, cette interrogation peut prendre le sens d'une épreuve par laquelle l'invalidité du savoir d'une personne lui est révélée. C'est seulement avec Platon pourtant qu'«elenchos» prend la signification d'un échange dialectique devant mener à une réforme morale, à la purification.

1.2-LE PREMIER PARADOXE SOCRATIQUE

Le premier paradoxe socratique selon lequel «nul ne fait le mal volontairement» peut également nous amener à considérer la dimension morale de la connaissance chez Platon. Il est soutenu dans ce paradoxe que la vertu est science, en d'autres termes, que la connaissance suffit à engendrer la vertu, la bonne conduite. On peut difficilement trouver une pensée de Platon plus contestée dans l'histoire, autant chez ses contemporains que chez les nôtres. Il suffit de penser à tous ceux parmi les sidéens qui savaient que le virus V.I.H. entraîne la mort, qui en connaissaient les modes de transmission et qui n'ont pas agi de manière à ne pas le contracter. Le fait de connaître le bien ne conduirait donc pas forcément à le suivre. Mais, selon Joseph Moreau, pareille interprétation de ce paradoxe de la vertu-science procéderait d'une incompréhension complète de la pensée de Platon.

La septième lettre, qui est généralement reconnue comme la seule qui soit authentiquement de Platon parmi les treize lettres, constitue à la fois son autobiographie et un condensé de sa pensée. On y apprend, entre autres, que Platon a eu très tôt des ambitions

politiques qu'a refroidies la prise du pouvoir par la Tyrannie des Trente. Cette prise du pouvoir avait à l'origine suscité en lui quelque espoir en sa jeunesse. Mais Platon écrit au sujet des conjurés: «Et voilà que je vois, n'est-ce-pas, ces hommes faire en peu de temps apparaître comme un âge d'or, le régime politique précédent» (11). Mais aussitôt la chute de la Tyrannie des Trente, Platon reprend goût aux affaires publiques, sans que ses ambitions de jeunesse aient été tempérées par les événements.

«Moi qui, bien sûr, observais ces choses et les hommes qui faisaient de la politique, plus j'approfondissais mon examen des lois et des coutumes, et plus j'avais en âge, plus il me paraissait difficile d'administrer correctement les affaires de la cité. (...) En outre, les lois écrites et les coutumes étaient corrompues et cette corruption avait atteint une importance si étonnante que moi, qui, dans un premier temps, avais été submergé par une grande envie de m'occuper des affaires publiques, je finis, en considérant la situation et en voyant que les choses allaient absolument de travers, par être pris de vertige (...) ». (12)

Du propre aveu de Platon, les moeurs se trouvaient alors dans un état de décadence et toutes les cités de son époque avaient un mauvais régime politique. Est-ce à dire que Platon désespérait de voir la philosophie remédier à l'état des choses qu'il constatait? Est-ce à dire que les faits venaient contredire cette idée selon laquelle le savoir constitue la plus puissante des déterminations et suffit à conjurer les forces irrationnelles en nous et celles du mal dans la cité?

Joseph Moreau fait remarquer, dans un écrit consacré au paradoxe socratique, que la morale de l'utilité tend à se généraliser dans les époques où, comme celle à laquelle appartient Platon, les moeurs sont en décadence. Moreau parle ainsi de l'utilitarisme:

«(...) un être intelligent, capable de juger avant d'agir, ne peut rechercher dans sa conduite d'autre fin que son propre intérêt; il ne peut y avoir pour lui d'autre motif de se

plier aux règles morales que le souci de sa réputation ou la crainte des sanctions sociales; il ne peut trouver en lui-même, tirer de sa réflexion, une raison d'agir totalement désintéressée. Il n'y a aucune valeur qui s'impose au jugement indépendamment des affections sensibles, pas de bien qui ne soit relatif à une tendance; et on ne pourra me convaincre qu'une fin proposée à mon effort est un bien, si elle n'est pas mon bien.» (13)

Ce qui fait défaut dans une pareille morale, c'est l'impossibilité d'atteindre à la justice sociale. Dans le deuxième livre de la République, Socrate confronte ses interlocuteurs à la situation suivante: s'ils étaient en possession de l'anneau de Gygès, qui selon le mythe rendait celui qui le portait invisible, en profiteraient-ils pour faire le mal? On apprend que pour la majorité des citoyens athéniens, l'homme le plus heureux est celui qui a la possibilité de faire le mal sans en subir les conséquences, soit le tyran qui a droit de vie et de mort sur tous ses sujets. Chez Platon, l'idée de justice sociale ne doit pas provenir de l'extérieur, comme une morale préfabriquée que tous seraient contraints d'observer sous peine de sanction, comme dans les pays totalitaires. Ce sentiment de justice doit provenir d'une conviction personnelle qu'il est un bien beaucoup plus satisfaisant que le bien empirique, le bien immédiat que procure la satisfaction des désirs et des caprices de notre égoïté.

«Comment (...) à partir de cet utilitarisme qui ne peut engendrer qu'une moralité apparente et précaire, y a-t-il moyen de rétablir une morale solide, une vertu sincère, une éducation efficace? On conviendra d'abord avec l'utilitariste qu'il est impossible à l'homme, à l'être intelligent, d'agir volontairement contre son intérêt; mais on s'appliquera ensuite à lui faire découvrir qu'il y a pour lui un intérêt supérieur à ceux de la nature sensible, un intérêt spirituel qu'il lui suffit d'apercevoir pour le rechercher par-dessus tout.» (14)

Il existerait donc un bien supérieur au bien relatif de la morale utilitaire. Moreau mentionne qu'il faut le faire découvrir à l'utilitariste. On doit se poser la question de savoir pourquoi

l'homme est d'une manière générale si peu enclin à découvrir ce bien supérieur. Quels sont les obstacles qui l'empêchent d'y accéder. Nous avons vu dans la section précédente sur l'«lenchos» que pour Platon, les opinions sont des souillures qui encrassent l'âme et l'empêchent d'accéder à la vérité. Il faut donc comprendre que la connaissance n'est pas donnée à l'homme de manière immédiate, même si selon Platon, notre âme se souvient de l'Idée du Bien en lui-même pour avoir séjourné dans le domaine des Idées avant de s'être incarnée dans le corps. Si la vertu est science, si la connaissance suffit à engendrer le bien, cette connaissance suppose un long apprentissage. Pour interpréter correctement la pensée de Platon au sujet du paradoxe, il faudrait donc dire que le bien constitue la plus forte des déterminations, non pas le bien relatif de l'utilitarisme, mais le bien absolu, et que si le paradoxe fait état du savoir comme étant vertu, il est sous-entendu que ce savoir est celui de ce bien absolu. Bref, seule la connaissance du bien absolu est apte à conjurer le mal. L'énoncé: «nul ne fait le mal volontairement» signifie que personne en possession de ce savoir absolu ne saurait aller à son encontre. Celui qui persiste dans la voie du mal n'était en possession que d'une science relative. C'est Joseph Moreau qui nous aidera à voir plus clair dans cet écheveau d'idées, en établissant les rapports qui existent entre la volonté et l'intelligence, clef de la compréhension du paradoxe socratique.

Moreau dit en substance dans son essai que toute action est la résultante d'une délibération et d'une volonté. Quand on choisit de faire quelque chose, on a préalablement étudié la question, pesé le pour et le contre des solutions qui s'offraient à nous; certaines ont été éliminées et d'autres retenues. Deux éléments se trouvent donc à l'origine de nos actions. Le jugement qui délibère et, ensuite, la volonté qui nous engage à réaliser l'action que notre jugement aura déclarée nous être la plus favorable. Ainsi,

il n'y a pas de contradiction entre notre jugement et notre volonté, car on fait naturellement ce qu'on aura jugé être bon. Mais ce qu'on aura jugé être bon peut s'avérer déficient, en raison de la déficience même de notre jugement.

La volonté comme valeur absolue est recherche de la connaissance absolue du Bien, celui-ci étant la pierre angulaire de toute la philosophie de Platon, l'objet par excellence du savoir. Il faut connaître le Bien, la Justice, pour pouvoir agir conformément à leur exigence, sans contradiction, et sans risque de subir les contre-effets des gestes qu'on pose. L'intellectualisme de Platon n'est donc pas une tare de la pensée, une simplification exagérée de la psychologie humaine qui nierait les forces de l'irrationnel. Notre volonté peut s'exercer en désaccord, non pas avec nos jugements, mais avec notre voeu profond d'être heureux, de vivre pour le Bien et la Justice dont on peut ignorer tout des modes de réalisation. Moreau mentionne fort à propos que notre entendement est imparfait, conséquemment, que notre jugement est faillible. On croit savoir ce qu'est le Bien, mais on s'abuse à son sujet. Les connaissances qu'on en peut avoir sont limitées.

«En montrant la fonction de l'entendement comme intermédiaire dans la volonté, l'intellectualisme met en lumière le rôle de l'enseignement moral: nous ne pouvons agir correctement, réaliser le bien auquel notre âme aspire, sans éclairer notre entendement; pour ne pas manquer l'objet suprême de notre volonté, il nous faut exactement le connaître; il faut apprendre à bien juger.» (15)

Le paradoxe suppose que le savoir suffit à nous faire agir correctement, que la connaissance est la plus puissante des déterminations. Mais nous avons suggéré que cette connaissance ne possède ce pouvoir contraignant qu'à la seule condition de porter sur le Bien en lui-même. Le bien relatif peut conduire l'homme à se laisser détourner par la passion, mais pas le Bien absolu. La passion peut nous empêcher d'atteindre au Bien en lui-même, mais

celui-ci ne se laisse pas corrompre par la passion, par les conditions empiriques. Platon dira lui-même que tant que l'âme demeurera chevillée au corps, l'idée du bien sera déterminée par les nécessités, donc relative. Ce monde des Idées n'est pas directement accessible à l'homme. Si le Bien absolu ne nous est pas immédiatement donné, il est donc possible qu'on puisse faire le mal sans en avoir conscience. «Nul ne fait le mal volontairement» ne signifie donc pas que les hommes ne font pas le mal dans notre monde, mais qu'ils ignorent le faire en croyant faire le bien, ou qu'ils n'auraient pas fait le mal s'ils avaient eu pleinement connaissance du Bien absolu au lieu d'avoir agi en possession uniquement d'un bien relatif.

La question à laquelle il nous faudrait répondre serait donc la suivante: comment atteindre à la connaissance absolue si le corps se dresse comme un écran devant le monde des Idées?

1.3-LA THEORIE DE L'AME

La théorie de l'âme est une autre dimension de la pensée de Platon qui nous permet de saisir l'interaction entre la connaissance et la morale. De plus, comme nous l'avons mentionné, les problématiques de l'«elenchos» et du paradoxe socratique trouvent leur solution dans l'existence d'un monde des Idées. Encore faut-il pouvoir accéder à ce monde. Il est vrai que chez Platon, notre propre monde est investi par le monde des Idées: il participe de la Beauté, de la Justice, du Bien. Mais comme nous le fait comprendre Platon par l'intermédiaire de Socrate dans le Phédon, l'idéal de tout homme serait de contempler ces Idées en elle-mêmes, sans médiation, c'est-à-dire dans leur pureté et non dans leur forme incarnée. C'est par l'âme qu'il est possible de se rapprocher des Formes Intelligibles.

Dans le corpus platonicien, la théorie de l'âme va subir des modifications importantes. Dans le Phédon, l'âme est monolithique alors qu'elle deviendra tripartite dans la République qui est postérieure au Phédon. Si l'âme est monolithique, cela signifie qu'elle est animée d'un principe unique, que ce qui a le pouvoir d'agir sur elle, de menacer son unité provient de l'extérieur, à savoir le corps.

«(Socrate): (...) aussi longtemps que nous aurons notre corps et que notre âme sera mêlée à cet élément mauvais, jamais nous ne pourrons posséder l'objet de notre désir d'une manière qui nous satisfasse - et cet objet, nous le déclarons, c'est la vérité. En effet, le corps nous cause mille tracas, par la nécessité de l'entretenir, et si des maladies surviennent, elles nous entravent dans notre chasse au réel. Il nous emplit à tel point d'amours, de désirs, de craintes, d'imaginations de toute espèce, de futilités sans nombre, que, comme on dit, toute pensée de bon sens nous est, en vérité, interdite par lui. Guerres, révolutions, batailles, n'ont d'autre cause que le corps et ses désirs. L'acquisition des richesses matérielles est à l'origine de toutes les guerres. Or, nous sommes contraints d'acquérir toutes ces richesses à cause de notre corps, esclaves que nous sommes à son service. Et par sa faute, encore, nous ne trouvons pas le temps de philosopher, pour toutes ces raisons que j'ai dites.» (16)

Ce dualisme de l'âme et du corps va pourtant être revu par Platon qui va éventuellement concevoir une nouvelle théorie de l'âme qui maintiendra certes le dualisme âme-corps mais qui introduira un nouveau conflit à l'intérieur même de l'âme. Celle-ci, dans les oeuvres de maturité, se compose de trois parties dont chacune obéit à un principe qui lui est propre. Ces principes peuvent s'avérer, à certains égards, antagoniques. Le «noûs» est la partie de l'âme qui s'apparente à la raison. C'est le «noûs» qui doit guider. L'«epithunia» constitue sa contrepartie. Elle représente les caprices, les travers, la dimension irrationnelle de l'âme. Le «thumôs» est un intermédiaire qui emprunte aux deux autres principes antagonistes. Il est la fougue, l'impétuosité, la

vaillance, qui obéit non pas à la partie déraisonnable de l'âme, mais à la raison. Le «thumôs» correspond au besoin de reconnaissance sociale, d'honneur que l'homme ressent à l'égard de ses concitoyens. Pour illustrer sa théorie, Platon a recours à l'allégorie de l'attelage ailé présentée dans le Phèdre. Cet attelage, composé de deux chevaux et de son cocher, cherche à s'élever jusqu'au domaine des Formes Intelligibles. Le cocher est évidemment la raison, le «noûs». C'est lui qui conduit l'attelage et cherche à lui faire prendre toujours plus d'altitude. L'«epithunia» est ce cheval rebelle qui n'obéit qu'à ses instincts et dont les efforts sont toujours contraires à ceux de l'autre cheval, ce qui a le malencontreux effet d'entraîner l'attelage vers le bas. Cet autre cheval, le «thumôs», est tout aussi vigoureux que celui représentant la passion aveugle, sauf qu'il est au service de la raison, il tire de celle-ci son principe, en ce sens que c'est la raison qui donne une orientation à sa fougue, c'est elle qui le mène vers le haut. Par lui-même, il ne saurait trouver son chemin jusqu'aux Formes Intelligibles. Sans le secours de la raison qui vient l'informer de sa mission, il demeurerait dans l'ignorance de l'existence des Idées et son énergie qui n'a rien de malicieuse, n'en serait pas moins inutile, sans objet.

L'harmonie de l'âme devient donc la condition d'accès à la connaissance, aux Formes Intelligibles. L'harmonie interdit à l'«epithunia» l'accès au gouvernement de l'âme. La connaissance est ici synonyme des finalités morales auxquelles on obéit. L'intelligence pourrait à la limite servir la cause du mal, dans l'éventualité où le principe irrationnel de l'âme triompherait du «noûs». Mais l'harmonie entre les trois parties de l'âme nous protège de la chute dans l'abîme, des dérèglements.

Dans la théorie de la tripartition, le conflit fondamental se situe dans l'âme. Dans le dualisme âme-corps, l'âme est monolithique, elle est pure, alors que l'incontinence et le mal

proviennent du corps. Certains ont vu en cette évolution de la pensée de Platon vers la tripartition de l'âme un raffinement de sa conception de la vie psychique de l'homme qui rend complètement désuète et primaire sa conception de l'âme dans le Phédon. Joseph Moreau est au contraire de ceux qui croient que la théorie de la tripartition de l'âme n'ajoute rien à l'essentiel de ce que contient déjà le dualisme âme-corps. La tripartition de l'âme n'est qu'une description empirique de son fonctionnement. Le déplacement du conflit à l'intérieur de l'âme laisse intacte l'obligation qu'a l'âme de se recueillir en elle-même, de se rapprocher de son principe, d'échapper aux inerties du corps ou aux violences de l'«epithunia» pour espérer rejoindre les Formes Intelligibles. En d'autres termes, l'âme est essentiellement une quête spirituelle et non une division empirique entre différentes instances abandonnées à la contingence, dont il serait parfaitement indifférent que le principe irrationnel l'emporta sur le principe rationnel, comme cela se produit chez certains individus. Un ordre doit être instauré entre ces différentes instances par un travail de la raison, tout comme le corps doit se soumettre à la volonté de l'âme, celle-ci étant d'emblée comprise comme obéissant au bien. La thèse du primat de la raison dans les deux cas est maintenue et c'est ce qui importe selon Moreau.

«l'âme ne se réduit pas à un objet; les soi-disant sciences humaines (psychologie, sociologie, etc.), qui tendent à une détermination objective des activités de notre âme, ne nous apportent d'elle qu'une vue superficielle et mutilée. Pour apercevoir l'âme dans sa vraie nature, il faut aller plus loin, nous dit le livre X de la République, au delà de sa composition tripartite; il faut la considérer dans son élan spirituel, dans le mouvement qui la porte vers l'absolu (661-e).» (17)

Plus loin dans son texte, Moreau va développer cette idée selon laquelle l'âme chez Platon est avant tout un élan spirituel.

«C'est sur la connaissance, en effet, que repose dans la philosophie platonicienne le salut de l'âme; c'est dans l'exercice de l'activité intellectuelle que le sujet pensant découvre l'exigence d'autonomie rationnelle, l'idéal de la liberté spirituelle et d'harmonie intérieure, où l'âme humaine trouve sa perfection et son contentement. (...) il n'y a pas de liberté en dehors de l'obligation rationnelle; d'où il s'ensuit que l'âme humaine ne se connaît elle-même que dans sa relation avec l'absolu, avec un principe qui la dépasse. Suivant une remarque tirée d'un dialogue platonicien, l'Alcibiade I (132d-133c), et déployée dans le néoplatonisme, la connaissance de soi-même est suspendue à la connaissance de Dieu.» (18)

C'est précisément cette exigence d'une quête spirituelle qui est prégnante dans le Phédon. Si on y insiste tant pour démontrer l'immortalité de l'âme, par des arguments qui sont parfois contradictoires ou, à tout le moins, qui ne peuvent être additionnés pour former une vérité métaphysique, c'est pour montrer la nécessité de vivre conformément à la vertu. Ce n'est qu'à la mort que l'âme prend définitivement son envol vers le domaine des Idées, mais Socrate insiste pour que l'homme entraîne son âme à s'émanciper de la pesanteur toute sa vie durant.

Par ailleurs, le Phédon permet de comprendre l'importance de cet élan spirituel de l'âme dans la philosophie platonicienne. C'est Gadamer qui fait remarquer dans un essai sur la théorie de l'âme de Platon (19) qu'il n'est pas indifférent que les interlocuteurs de Socrate dans le Phédon soient deux pythagoriciens, Cébès et Simmias. Les pythagoriciens représentent le courant scientifique de la pensée grecque. Socrate en a contre les sophistes et la méthode d'argumentation qu'ils ont développée et réussi à répandre à travers la Grèce. Les pythagoriciens sont également ennemis des sophistes. Socrate n'est pourtant pas un homme de science, mais un philosophe qui s'intéresse à la morale. Ses préoccupations ne sont pas celles des pythagoriciens. Il leur reproche une vision du monde qui ne dépasse pas les limites de la nature. Ils ont essayé de réduire le monde, et même l'âme humaine

à des entités mathématiques. Socrate essaie de montrer qu'au-delà de la nature il existe un monde des Idées qui, contrairement à la nature, n'est pas soumis à la génération, à la corruption. Gadamer soutient que cet au-delà métaphysique est nécessaire pour outrepasser les limites de la nature, pour penser la transcendance. Il y aurait donc chez Platon toute une dimension de la vie qui échappe aux investigations scientifiques, et ce serait de loin la plus fondamentale pour l'homme; elle serait l'objet du besoin métaphysique de l'homme, ce sur quoi porte son regard spirituel.

Les Formes Intelligibles sont d'une importance capitale dans le contexte intellectuel de la Grèce antique. Elles représentent l'universel sans lequel il est impossible de penser le particulier. Effectivement, sans les Formes Intelligibles, il n'y a pas de Vérité et les sophistes ont libre carrière. N'importe quelle opinion se défend. Sans elles, il n'y a plus d'assise à la connaissance: le champ de la connaissance se limite à la nature, aux phénomènes sensibles, au relativisme culturel, à la contingence.

Certes, on ne croit plus aujourd'hui à l'existence d'un ciel métaphysique parfaitement indépendant des intérêts humains où existeraient des idées atemporelles. Néanmoins, la philosophie de Platon nous interpelle encore. Les Formes Intelligibles nous permettent de dépasser les limites mentales de notre monde, de concevoir un au delà à l'utilitarisme et au scientisme ambiants, peut être à réintroduire la réflexion morale dans l'ordre de la pensée, à tout le moins pour ceux qui fréquentent la philosophie de Platon, comme certains étudiants collégiaux.

NOTES ET REFERENCES

1. DORION, Louis-André. «La subversion de l'"elenchos" juridique dans l'"Apologie de Socrate"», in Revue philosophique de Louvain, 1990 (88), pp.311-344.
2. DORION, op. cit., p.313.
3. DORION, op. cit., p.324.
4. DORION, op. cit., p.338.
5. DORION, op. cit., p.337.
6. PLATON. Protagoras, 331c-d.
7. BENSON, Hugh H. «A Note on Eristic and the Socratic Elenchus» in Journal of the history of philosophy, 1989 (27), p.597.
8. BENSON, op. cit., p.598.
9. PLATON. Sophiste, 230b-d.
10. On sait par contre qu'il en fut tout autrement, car ce sont les gens qui ont été réfutés publiquement par Socrate qui ont intenté son procès, pour se venger de ce qu'ils ont perçu comme étant une avanie et non un bienfait.
11. PLATON. Lettre VII, p.168.
12. PLATON. Lettre VII, p.169-170.
13. MOREAU, Joseph. «Le paradoxe socratique.» in Revue de théologie et de philosophie, 110 (1978), p.277.
14. MOREAU, op. cit., p.273.
15. MOREAU, op. cit., p.277.
16. PLATON. Phédon, 66b-67b.
17. MOREAU, Joseph. «La cité et l'âme humaine dans la REPUBLIQUE de Platon.» in Revue internationale de philosophie, 1986 (40), p.93.
18. MOREAU, op. cit., pp.95-96.
19. GADAMER, Hans-Georg. «The Proofs of Immortality in Plato's PHAEDO.» in Dialogue and dialectic: eight hermeneutical studies on Plato, Yale University Press, New Haven and London, 1980.

Nous présentons ici notre second cas de figure de la nature des relations entre la connaissance et la morale. Chez Kant, les deux sphères sont séparées, mais elles coexistent. Cette séparation des ordres de la connaissance et de la morale aura de lourdes conséquences sur le destin de l'Occident.

2.1-DE LA METAPHYSIQUE TRADITIONNELLE A LA MORALE KANTIENNE

La pensée de Kant représente un moment important dans l'histoire de l'Occident. Sa Critique de la raison pure constitue une véritable rupture épistémologique par rapport à la métaphysique traditionnelle. Kant cherche à déterminer le pouvoir de connaissance de la raison. Il réussit à montrer que la raison, sans le secours de ce qu'il appelle l'intuition, c'est-à-dire la sensibilité, est impuissante à engendrer des connaissances. La raison laissée à elle-même ne peut que spéculer. Selon lui, l'esprit humain est structuré de manière à pouvoir connaître la nature, le monde physique, mais non ce qui appartient à l'ordre intemporel. Autrement dit, les questions de l'existence de Dieu, de l'âme humaine, de son immortalité, de l'âge du monde, de la destinée humaine, de l'au-delà demeurent sans réponse définitive et fondée. L'esprit humain est, selon Kant, privé des catégories lui permettant d'atteindre à des vérités sur ces questions. Kant ne méprise pas le besoin métaphysique de l'homme, mais il cherche à contenir une raison qui s'égare, qui, en fait, depuis deux mille ans, n'a fait que balbutier. Il importait donc d'assigner à la raison des limites.

Du coup, l'objet de la connaissance se trouve considérablement rétréci. Non pas l'objet du questionnement humain qui déborde largement le cadre de la nature physique, qui est d'emblée mé-

taphysique. Mais le projet de la métaphysique traditionnelle se trouve redéfini.

Dorénavant, c'est la conduite humaine qui sera l'objet de l'investigation philosophique. Kant cherchera à déterminer les critères universels de la conduite humaine. Dans sa Critique de la raison pure, Kant avait répondu à la question: «que puis-je savoir?». Dans sa Critique de la raison pratique, il répondra à la question: «que dois-je faire?». Chez Kant, la connaissance et la morale sont fondées sur des principes différents (tout comme l'esthétique d'ailleurs).

Plusieurs des écrits de Kant postérieurs à la Critique de la raison pure concernent la conduite humaine, d'une manière plus ou moins directe, c'est selon. Dans sa réponse à la question: Qu'est-ce que les Lumières?, Kant s'intéresse à la conduite humaine, disons collective, à l'émancipation de l'humanité. A quoi tient cette émancipation? A la volonté de se servir de son entendement.

«Les Lumières, c'est la sortie de l'homme hors de l'état de tutelle dont il est lui-même responsable. L'état de tutelle est l'incapacité à se servir de son entendement sans la conduite d'un autre. On est soi-même responsable de cet état de tutelle quand la cause tient non pas à une insuffisance de l'entendement mais à une insuffisance de la résolution et du courage de s'en servir sans la conduite d'un autre. "Sapere aude!" Aie le courage de te servir de ton propre entendement! Voilà la devise des Lumières». (1)

La sortie de l'humanité des ténèbres tient donc à la volonté de se servir de sa raison et de penser par soi-même. C'est ce que Kant appelle l'autonomie, la liberté. Toute la pensée éducative de Kant s'inscrit dans ce projet des Lumières. L'éducation n'a d'autre but que de conduire l'homme à faire un usage personnel de sa raison. Il doit parvenir à se conduire selon les exigences de la Loi morale. Nous montrerons ici l'imbrication entre la morale et l'éducation dans la pensée de Kant.

2.2-L' "EMPIRISME PEDAGOGIQUE KANTIEN" ET LA LIBERTE DE L'HOMME

Selon Kant, nous venons de le voir, la connaissance porte sur la nature physique. Les choses sont susceptibles d'être connues mais non l'homme. Le commentaire suivant est d'Alexis Philonenko, qui est l'auteur d'une introduction aux Réflexions sur l'éducation

(2) de Kant:

«Si l'éducation devait être une science au sens fort de ce terme, c'est-à-dire une connaissance indépendante de l'expérience dans la mesure où elle posséderait comme fondement un savoir de l'essence de son objet, il faudrait ou bien que l'homme ne soit pas libre et ressemble aux choses dont l'essence détermine a priori l'existence, ou bien que la raison puisse s'élever jusqu'à ce savoir absolu qui n'appartient qu'à Dieu et qui seul peut constituer la connaissance des êtres libres (...). Telle est la profonde raison métaphysique qui conduit Kant à concevoir l'éducation comme un art, non comme une connaissance, et à la lier résolument à l'expérience». (3)

L'homme ne peut être l'objet d'une connaissance exacte ou absolue. La pensée éducative de Kant prendra donc la figure d'une réflexion sur la liberté de l'homme et sur la morale. Les deux sujets sont interreliés. La liberté de l'homme ne signifie aucunement qu'il lui soit possible de faire ce qui lui plaît, bien au contraire. Elle signifie que l'homme est entièrement responsable de lui-même. L'idée de la liberté de l'homme conduit tout droit à l'impératif catégorique, ou encore, à la nécessité de se conformer à la Loi morale. Chez Kant, celle-ci émane du sujet mais conserve une dimension universelle. Elle s'énonce comme suit, selon la célèbre formule qui constitue la première règle morale: «Agis comme si la morale de ton action devait être érigée par ta volonté en loi universelle de la nature».

2.3-L'EDUCATION COMME UN IDEAL, UN DEVOIR-ETRE

Il doit être possible à l'homme d'agir moralement, raisonnablement, selon un idéal qui transporte l'humanité vers un état meilleur. Il est du ressort de l'éducation d'amener l'homme à découvrir la loi morale, l'humanité à se transcender. Ecoutons Kant:

«Il est possible que l'éducation devienne toujours meilleure et que chaque génération, à son tour, fasse un pas de plus vers le perfectionnement de l'humanité; car c'est au fond de l'éducation que gît le grand secret de la perfection de la nature humaine. Dès maintenant on peut marcher en cette voie. Car ce n'est qu'actuellement que l'on commence à juger correctement et à saisir clairement ce qui est véritablement nécessaire à une bonne éducation. C'est une chose enthousiasmante de penser que la nature humaine sera toujours mieux développée par l'éducation et que l'on peut parvenir à donner à cette dernière une forme qui convienne à l'humanité. Ceci nous ouvre une perspective sur une future espèce humaine plus heureuse». (4)

On touche ici au coeur de la pensée éducative de Kant, sinon, à toute la dimension morale de sa pensée. L'humanité est en marche vers un progrès moral. Non seulement en éducation, mais également en politique. Kant a la ferme conviction que l'homme va vers une maturité politique croissante. A preuve, il écrit un texte important intitulé: Vers la paix perpétuelle dans lequel il esquisse le profil d'une institution qui deviendra, dans les faits, au XXème siècle, la Société des Nations. Cette idée de la marche de l'humanité vers un progrès certain est déterminante pour l'éducation. Car dira Kant, il ne faut pas penser l'éducation en fonction du présent mais en fonction d'un temps futur.

«Voici un principe de l'art de l'éducation que particulièrement les hommes qui font des plans d'éducation devraient avoir sous les yeux: on ne doit pas seulement éduquer des enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après son état futur possible et meilleur, c'est-à-dire conformément à l'Idée de l'humanité et à sa destination

totale. Ce principe est de grande importance. Ordinairement les parents élèvent leurs enfants seulement en vue de les adapter au monde actuel, si corrompu soit-il. Ils devraient bien plutôt leur donner une éducation meilleure, afin qu'un meilleur état pût en sortir dans l'avenir». (5)

2.4-L'EDUCATION COMME MODE D'ACCESSION A L'AUTONOMIE

Cette foi en un progrès de l'humanité, cette conception de l'éducation comme étant un Idéal dont la temporalité est située dans l'avenir donne son caractère éminemment moral à l'éducation kantienne. De même, l'enfant devra délaissier la liberté anarchique pour accéder à la liberté raisonnable, véritable siège de l'autonomie.

Tout le problème de l'éducation consiste donc en ce passage difficile de l'état de nature qui se caractérise par l'indépendance à l'égard des lois morales, à l'état de culture qui se caractérise par la conscience du devoir, la liberté raisonnable. Il s'agit donc d'éveiller en l'homme la faculté de l'entendement, du jugement, selon laquelle il lui est possible de parvenir à une formulation de ses propres maximes. Conséquemment, le simple dressage n'a rien de commun avec la véritable éducation, car le fait d'imposer à l'être des fins qui lui sont extérieures n'est aucunement susceptible d'entraîner sa volonté, d'engager sa liberté.

Mais comment réaliser ce passage de l'état de nature à l'état de culture chez l'homme? Essentiellement, par la discipline dans les premiers moments de l'éducation. L'entraînement de l'entendement vient ensuite et, enfin, l'affinement du jugement moral. Kant veut faire accéder l'enfant au jugement. Il ne veut pas que l'enfant n'agisse que par habitude, par atavisme ou par soumission à une autorité, cléricale, politique ou traditionnelle. L'enfant doit avoir le courage de se servir de son entendement.

Mais revenons au sujet de la discipline. N'est-elle pas contraire à l'autonomie morale? La discipline est une forme primaire d'obéissance. Il importe que l'homme dans son jeune âge soit contraint à l'obéissance qui est fondée sur «l'autorité d'autrui», avant que la force de son entendement ne soit suffisamment développée pour qu'il puisse obéir à sa propre loi. L'éducateur doit amener le jeune homme à découvrir les raisons des contraintes qui sont exercées sur lui de manière à ce que l'obéissance ne soit pas aveugle. Au sujet de la culture morale, Kant écrit:

«Elle ne repose pas (...) sur la discipline, mais sur les maximes. Veut-on la fonder sur l'exemple, les menaces, les punitions, que sais-je encore? tout est perdu. Elle ne serait alors que discipline. On doit s'appliquer à ce que l'élève agisse bien à partir de ses propres maximes et non par habitude, qu'il ne fasse pas seulement ce qui est bien, mais qu'il le fasse parce que c'est le bien. En effet toute la valeur morale des actions consiste dans les maximes du bien».
(6)

2.5-LES CONSEQUENCES DE LA PENSEE KANTIENNE SUR LE DESTIN DE L'OCCIDENT

Chez Platon, le vrai, le bien et le beau sont liés de manière intrinsèque, tandis que chez Kant, ils correspondent chacun à un principe distinct. Ce qui est vrai chez Kant n'est pas forcément bien. Les règnes de la connaissance et de la morale sont indépendants l'un de l'autre comme nous l'indique Ferdinand Alquié:

«Au domaine de la Nature, où les choses reçoivent des lois, il (Kant) oppose le règne des fins, où l'homme se donne sa loi, et où les volontés s'accordent, chacune ne voulant que ce que toute autre devrait vouloir comme elle». (7)

La rupture épistémologique qu'a réalisée Kant s'est comme retournée contre son projet philosophique moral. Kant était grandement préoccupé par les problèmes moraux de son époque.

L'émancipation de l'homme à laquelle il rêvait était étroitement liée à son projet moral.

Aujourd'hui, la sphère de la connaissance semble occuper tout l'espace de la culture. La morale, tout comme les questions traditionnelles de la métaphysique sont ramenées à des considérations qui relèvent des croyances personnelles. La morale n'a plus aucune force contraignante dans le domaine de la connaissance. Ce qui est susceptible d'une application concrète dans la réalité est examiné à la lumière de la technique et des lois du marché, non plus de la morale. La question du bien n'a plus de pertinence dans nos projets d'action.

La connaissance dans la pensée occidentale est désormais exacte, spécialisée et susceptible d'une utilisation technique qui sert les fins productives de la société. Affirmer ceci, c'est affirmer le statut instrumental de la connaissance. Celle-ci, de par l'utilisation qu'on en fait, déborde largement le domaine des causes naturelles. Effectivement, son utilisation circonviendrait la volonté de l'être humain. Celui-ci subit les contre-effets de l'application des connaissances scientifiques. En devenant moyen, dans notre civilisation technicienne, l'être humain voit sa vocation morale, sa liberté compromise. Le règne des finalités humaines, où d'après Kant l'être humain est souverain, est contrarié par le monde de la technique. C'est un revirement important en regard de la pensée kantienne toute tendue vers le bien moral et la liberté humaine. Désormais, la connaissance qu'il a contribué à affranchir de la sphère de la morale, en raison de son utilisation technique, ravale l'importance de la morale dans l'ordre culturel.

NOTES ET REFERENCES

1. KANT, Emmanuel. Qu'est-ce que les Lumières?, Garnier-Flammarion, Paris, 1991, p.43.
2. KANT, Emmanuel. Réflexions sur l'éducation, Vrin, Paris, 1993.
3. PHILONENKO, Alexis, «Kant et le problème de l'éducation», in Réflexions sur l'éducation, Vrin, Paris, p.26.
4. KANT, Emmanuel. Réflexions sur l'éducation, Vrin, Paris, pp.74-75.
5. KANT, Emmanuel. Réflexions sur l'éducation, Vrin, Paris, pp.79-80.
6. KANT, Emmanuel. Réflexions sur l'éducation, Vrin, Paris, p.117.
7. ALQUIE, Ferdinand. «Introduction à la lecture de la Critique de la raison pratique» in Kant, Critique de la raison pratique, Presses Universitaires de France, 1983, p.XV.

Il importe ici de préciser que le domaine de la nature évoqué par Alquié se caractérise par des lois naturelles ou physiques. Quand, précédemment dans notre texte, nous avons mentionné que l'«état de nature (...) se caractérise par l'indépendance à l'égard des lois morales», cet état de nature ne fait par référence à la nature physique mais à un état d'incurie sociale, à une absence de principe régulateur ou de lois morales. La pensée morale de Kant est orientée vers un dépassement de cet état d'incurie; elle consiste à faire en sorte que l'homme parvienne à se donner sa loi comme l'écrit Alquié.

Nous présentons ici notre troisième cas de figure des rapports entre la connaissance et la morale. A la suite de Kant qui avait séparées celles-ci dans leur principe, il fallait s'attendre à ce que tôt ou tard un des deux termes finisse par tomber. Ce qui se produisit dans la modernité tardive et se trouve affirmé dans la philosophie de Jean-François Lyotard.

A la demande du gouvernement du Québec, Jean-François Lyotard produisit un Rapport «sur les savoirs dans les sociétés les plus développées» qui deviendra en 1979 La condition postmoderne (1). L'étude consiste bel et bien en une description des savoirs dans les sociétés post-industrielles, concept emprunté à Touraine. Mais l'auteur, nous semble-t-il, distingue à notre époque différents savoirs qui s'entremêlent, s'excluent, chacun ayant une forme particulière de légitimation et un sujet qui l'incarne, qui en vit et le fait vivre. A titre d'exemple, le savoir narratif, qui prédomine dans les sociétés traditionnelles, pensons aux contes, est complètement déqualifié aujourd'hui par la science qui le prend même comme objet. Mais il devient une source essentielle de légitimation pour la science elle-même qui se déploie comme un grand récit de progrès. La science se définit par un ensemble de théories et d'hypothèses portant sur un champ particulier du savoir, qu'il convient absolument de connaître pour la faire avancer. Mais elle est portée à la connaissance du public par un langage autre que celui s'inscrivant dans une logique du vrai et du faux. La science nous est racontée comme une histoire est contée aux enfants.

Lyotard montre l'existence, dans nos sociétés, d'une multiplicité de langages qui convergent en un véritable champ de force culturel. Le sens n'est jamais perdu. Il se fait et se refait continuellement, même s'il n'est pas l'objet d'un consensus. En fait, Lyotard nous présente une oeuvre magistrale dont le titre est trompeur. Les savoirs qui y sont présentés sont ceux de la

modernité: ils sont informatisés et trouvent leur légitimité dans le critère de la performance. Mais ce qui est cher à Lyotard, c'est tout le travail de sape qui s'exerce sous-terrainement sur ces savoirs dominants, ce sont les nouveaux langages qui prennent leur place dans le champ de force culturel de la modernité, qui se fondent sur de nouvelles légitimités non plus universelles mais locales et qui constituent à proprement parler «la condition postmoderne». Explorons cette postmodernité avec ses principaux langages et ses légitimations, telle que la conçoit Lyotard.

3.1-LA DIVERSITE DES JEUX DE LANGAGE

Le tout premier chapitre de La condition postmoderne est consacré aux savoirs dans les sociétés informatisées. L'hypothèse de Lyotard est la suivante:

«Il est raisonnable de penser que la multiplication des machines informationnelles affecte et affectera la circulation des connaissances autant que l'a fait le développement des moyens de circulation des hommes d'abord (transport), des sons et des images ensuite (media).

Dans cette transformation générale, la nature du savoir ne reste pas intacte. Il ne peut passer dans les nouveaux canaux, et devenir opérationnel, que si la connaissance peut être traduite en quantité d'information. On peut donc en tirer la prévision que tout ce qui dans le savoir constitué n'est pas ainsi traduisible sera délaissé, et que l'orientation des recherches nouvelles se subordonnera à la condition de traduisibilité des résultats éventuels en langage de machine. (...) Avec l'hégémonie de l'informatique, c'est une certaine logique qui s'impose, et donc un ensemble de prescriptions portant sur les énoncés acceptés comme "de savoir".» (2)

Cette hégémonie des connaissances informatisées a pour conséquence de mettre fin à la conception traditionnelle du savoir en tant que valeur d'usage, c'est-à-dire en tant que valeur de formation de l'esprit. Elle fait apparaître une nouvelle dimension des savoirs. Leur valeur ne se mesure pas à leur potentiel de

formation de l'esprit, mais au potentiel de production qu'ils recèlent. Par conséquent, ils sont un «enjeu majeur dans la compétition mondiale pour le pouvoir», ils sont objets de «mercantilisation». Lyotard mentionne que leur valeur se situe dans une «forte mise en extériorité par rapport au sachant», ce qui montre à quel point semble désuet l'idéal humaniste classique de la connaissance qui est lié à un projet d'ordre moral, de perfectibilité de la personne (3).

Aussitôt campé, ce scénario de l'informatisation des savoirs et de nos sociétés avancées est comme tempéré par Lyotard. D'après lui, ces nouveaux savoirs, aussi prévalants et omniprésents soient-ils, n'en demeurent pas moins en compétition avec d'autres formes de savoirs et vont même jusqu'à se modeler sur d'autres formes de savoirs pour mieux s'imposer aux dépens des autres. C'est à cette diversité des jeux de langage ici que Lyotard nous convie.

En Occident, mentionne-t-il, deux jeux de langage distincts sont constamment confondus. Il s'agit des énoncés dénotatifs concernant le vrai et le faux et qui relèvent de la science et des énoncés prescriptifs concernant le juste ou ce qu'il convient de faire et qui relèvent de l'éthique, du politique.

«... le droit de décider de ce qui est vrai n'est pas indépendant du droit de décider de ce qui est juste, même si les énoncés soumis respectivement à l'une et l'autre autorité sont de nature différente. C'est qu'il y a jumelage entre le genre de langage qui s'appelle science et cet autre qui s'appelle éthique et politique: l'une et l'autre procèdent d'une même perspective ou si l'on préfère d'un même "choix", et celui-ci s'appelle l'Occident.» (4)

A la limite, Lyotard mentionne que les termes de ces deux langages sont interchangeable, car «savoir et pouvoir sont les deux faces d'une même question: qui décide ce qu'est savoir, et qui sait ce qu'il convient de décider» (5). Le savoir peut-il être, ainsi que le conçoit Lyotard, le fruit d'une décision, d'un arbitraire? Examinons la question de la façon suivante. Ce qui est

vrai en science l'est en vertu de quoi? Bien évidemment, en vertu d'un nombre de règles qui définissent l'argumentation scientifique et le protocole d'administration de la preuve. De sorte que tout énoncé pour être reconnu comme valide doit avoir été examiné par des scientifiques déjà initiés aux règles définissant les jeux de la science. D'où l'importance de renouveler, par l'enseignement, les compétences scientifiques permettant la vérification des énoncés.

Si les règles définissant le vrai et le faux sont clairement définies à l'intérieur de la communauté scientifique, si la connaissance scientifique trouve en elles une légitimation qui intéresse les experts, la question de la légitimation de la science aux yeux de la population demeure. Elle est d'importance, car c'est à ce niveau que s'effectue le jumelage entre le dénотatif (le vrai et le faux) et le prescriptif (le juste) évoqué par Lyotard. La légitimation épistémologique de la science est insuffisante et elle rend nécessaire le retour du narratif comme source de légitimation extérieure à la science. C'est ainsi que les domaines scientifique et narratif se trouvent imbriqués.

«Le savoir scientifique ne peut savoir et faire savoir qu'il est le vrai savoir sans recourir à l'autre savoir, le récit qui est pour lui le non-savoir, faute de quoi il est obligé de se présupposer lui-même et tombe ainsi dans ce qu'il condamne, la pétition de principe, le préjugé. Mais n'y tombe-t-il pas aussi en s'autorisant du récit?» (6)

Un exemple de ce retour du narratif en appui au savoir scientifique est celui du développement de la science comme étant linéaire, chaque découverte scientifique nous engageant encore plus sur le progrès et nous rapprochant de la félicité.

Nous venons de voir que la légitimation de la science dépend en partie des langages narratifs. En ce sens, comme l'indique Lyotard, la connaissance et la morale sont toujours liées. Toutefois, de nombreux distinguos doivent être établis. C'est la

science ici qui englobe le narratif et l'éthique (le juste) et non le juste qui englobe la connaissance et les activités scientifiques. Autrement dit, l'éthique est au service de la science, et non le contraire. Chez Platon, c'est plutôt la connaissance qui est au service de la morale. Chez Lyotard, les termes sont donc renversés.

3.2-DES GRANDS RECITS DE LEGITIMATION À LA LEGITIMATION PAR LA PERFORMATIVITE

Selon Lyotard, la légitimation ne concerne pas que les énoncés dénotatifs, scientifiques, mais également les énoncés prescriptifs. C'est-à-dire que non seulement les connaissances scientifiques doivent être légitimées, mais également les jugements de valeur. Mais comment légitimer ces derniers? Principalement, nous dit Lyotard, en trouvant un sujet universel qui ait la capacité de subsumer les intérêts particuliers, à qui profite le savoir, à qui il est destiné. Par exemple, dans les récits d'émancipation qui appartiennent à la modernité, le sujet peut aussi bien être l'humanité, un peuple colonisé que le prolétariat. Ainsi, au nom de son émancipation, les révolutionnaires français ont incité le peuple à prendre les armes contre l'aristocratie. Une action révolutionnaire fut prescrite qui trouvait sa légitimité dans la nécessité de fonder un nouveau droit instituant l'égalité des hommes.

Lyotard affirme que les deux principaux types de récits de la modernité, les récits d'émancipation et les récits spéculatifs, dont celui de la réalisation de l'esprit qui domine l'idéalisme allemand, sont déjà en voie de délégitimation. Prenons l'exemple des récits spéculatifs. Lyotard soutient contre Hegel qu'il n'y a pas de synthèses des savoirs, qu'on ne peut les unir hiérarchiquement. Tout l'effort de la postmodernité consiste à montrer l'irrè-

ductibilité des discours les uns par rapport aux autres et, donc, l'absence d'unité au sein des savoirs.

Dans nos sociétés contemporaines, d'autres sources de légitimation sont donc apparues, à côté des récits d'émancipation. Il n'est pas du tout certain que le récit du progrès par la science ait complètement cessé d'être. Mais Lyotard nous donne à penser que ce récit est à tout le moins en voie de disparaître. Ce que Lyotard établit clairement, par contre, c'est que dans nos sociétés industrielles avancées, le critère de l'efficacité remplace ceux du vrai et du faux. Dans les milieux scientifiques, l'administration de la preuve demeure une exigence incontournable, mais l'établissement scientifique d'un fait n'indique aucunement que celui-ci soit efficace et utile.

Les critères du vrai et du faux en eux-mêmes n'auraient plus autant de valeur qu'auparavant. Dans notre monde industrialisé et informatisé, ils sont supplantés par le critère de la performance. Habermas mentionnait dans La technique et la science comme idéologie (7) que la science a longtemps eu une grande valeur de formation de l'esprit. C'est cet idéal de formation de l'esprit par la science qui est périmé aujourd'hui, non pas, répétons-le, l'utilisation de la science à des fins idéologiques ou à des fins de productivité industrielle.

Tout ceci a une incidence capitale sur les savoirs. Car ce qui est prédominant, ce ne sont pas les savoirs en eux-mêmes, mais les savoirs en ce qu'ils permettent de s'enrichir. La finalité des savoirs provient désormais de l'extérieur, obéit à des impératifs économiques et nationaux. C'est en regard de cette idée qu'on peut constater à quel point semblent désuets, en regard des valeurs dominantes, les récits d'émancipation et les récits de la spéculation avec leur idéal d'accomplissement de l'esprit.

«L'administration de la preuve, qui n'est en principe qu'une partie d'une argumentation elle-même destinée à obtenir l'as-

sentiment des destinataires du message scientifique, passe ainsi sous le contrôle d'un autre jeu de langage, où l'enjeu n'est pas la vérité, mais la performativité, c'est-à-dire le meilleur rapport input/output. L'Etat et/ou l'entreprise abandonne le récit de légitimation idéaliste ou humaniste pour justifier le nouvel enjeu: dans le discours des bailleurs de fonds d'aujourd'hui, le seul enjeu crédible, c'est la puissance. On n'achète pas des savants, des techniciens et des appareils pour savoir la vérité, mais pour accroître la puissance.» (8)

On assiste actuellement à une déqualification des savoirs non-scientifiques ou non-informatiques, de tout savoir qui n'est pas susceptible d'exercer un contrôle sur les contextes (9). Entendons ici que certains savoirs, informatiques par exemple, augmentent les connaissances qu'on peut avoir d'un système et le contrôle qu'on peut exercer sur lui. Les savoirs ne s'évaluent plus en fonction de la découverte qu'ils permettent de la vérité des choses, mais en fonction du pouvoir qu'ils ont d'accroître les performances d'un système qu'on doit pouvoir chiffrer en termes de coûts/bénéfices.

«La performativité d'un énoncé, qu'il soit dénotatif ou prescriptif, s'accroît à proportion des informations dont on dispose concernant son référent. Ainsi l'accroissement de la puissance, et son autolégitimation, passe à présent par la production, la mise en mémoire, l'accessibilité et l'opérationnalité des informations.» (10)

La connaissance trouve désormais sa légitimité dans sa capacité à augmenter les performances des systèmes. Elle ne trouve plus sa légitimité dans des considérations morales, dans les grands récits d'émancipation de l'humanité et de formation de l'esprit. C'est en ce sens précis que nous soutenons que la modernité tardive se caractérise par l'annihilation de la sphère morale.

3.3-PERFORMATIVITE ET ENSEIGNEMENT

Si, dans nos sociétés industrielles avancées, les savoirs essentiels se voient redéfinis en fonction de la performativité, il s'en suit nécessairement une réorientation de l'enseignement. L'enseignement supérieur est désormais conçu comme un sous-système du système social: les savoirs dominants doivent contribuer à en augmenter la performativité. Cette mise à contribution des connaissances que prévoyait Lyotard en 1979 est devenue une réalité.

«Si notre hypothèse est vraie, la demande en experts, cadres supérieurs et cadres moyens des secteurs de pointe (...), qui sont l'enjeu des années à venir, s'accroîtra: toutes les disciplines touchant à la formation "télématique" (informaticiens, cybernétiques, linguistes, mathématiciens, logiciens...) devraient se voir reconnaître une priorité en matière d'enseignement.» (11)

La redéfinition des savoirs essentiels dans les institutions d'enseignement supérieur, qu'atteste cet extraordinaire essor qu'a connu la «télématique», est accompagnée d'une nouvelle justification de ces mêmes savoirs. Les savoirs doivent être performants, c'est-à-dire que l'enseignement doit se préoccuper de former des compétences, utilisables par la système ici et maintenant, répondant au principe de rendement (Marcuse), et non plus des idéaux.

«La transmission des savoirs n'apparaît plus comme destinée à former une élite capable de guider la nation dans son émancipation, elle fournit au système les joueurs capables d'assurer convenablement leur rôle aux postes pragmatiques dont les institutions ont besoin.» (12)

Lyotard constate donc un renversement complet dans l'ordre des savoirs en Occident qu'accompagne l'émergence de nouvelles sources de légitimation. Kant, qui a institué une révolution dans l'ordre de la pensée en montrant que la connaissance ne peut être

élaborée en dehors des cadres de l'expérience, semble représenter un courant de pensée dépassé, même s'il était encore dominant il y a à peine quelques décennies. La question qui sous-tendait la Critique de la raison pure était de déterminer ce qu'il était permis à l'homme de savoir. Aujourd'hui, la question posée dans l'ordre du savoir est désormais de déterminer ce qui est utile. La docte science n'a plus de valeur en soi, sinon dans la vie privée ou dans les salons. Mais la production requiert, à l'heure des sociétés post-industrielles, un savoir qui diffère de celui de l'érudit et qui se rapproche beaucoup plus de celui du technicien, du technocrate: un savoir susceptible d'être opérationnalisé. Lyotard exprime crûment ce renversement des valeurs dans le domaine de la connaissance.

«La question, explicite ou non, posée par l'étudiant professionnel, par L'Etat ou par l'institution d'enseignement supérieur n'est plus: est-ce vrai? mais: à quoi ça sert? Dans le contexte de mercantilisation du savoir, cette dernière question signifie le plus souvent: est-ce vendable? Et, dans le contexte d'augmentation de la puissance: est-ce efficace? Or la disposition d'une compétence performante paraît bien devoir être vendable dans les conditions précédemment décrites, et elle est efficace par définition. Ce qui cesse de l'être, c'est la compétence selon d'autres critères, comme le vrai/faux, le juste/injuste, etc., et évidemment la faible performativité en général.» (13)

Lyotard le dit de manière explicite: dans l'ordre de la connaissance, les critères du juste et de l'injuste ne sont aucunement efficaces, performants. Autrement dit, la morale est étrangère à la connaissance et à sa nouvelle légitimation par la «performativité».

3.4-LE CONSENSUS HABERMASSIEN COMME ECUEIL DE LA PARALOGIE

Habermas s'oppose à ce qu'il appelle le cauchemar cybernétique, un contrôle intégral de la société par ses dirigeants au nom

de la rationalisation (14). Il continue de croire en un réveil des consciences populaires, à la possibilité de parvenir à un échange intersubjectif sans contrainte duquel résulterait un consensus au sujet de la vie sociale. Bref, il croit en l'émergence d'une morale dont les fondements ne seraient plus traditionnels mais bien modernes, consensuels, intersubjectifs.

Le consensus habermassien n'est pour Lyotard qu'un soubresaut du récit d'émancipation qui se meurt. Le consensus, selon lui, ne peut être obtenu que si la raison parvient à uniformiser les discours et à étouffer les différences. La raison consensuelle semble irrémédiablement associée chez Lyotard à l'oppression.

Pour Lyotard, la vie sociale est constituée d'une multiplicité de jeux de langage qui sont, pour l'essentiel, irréductibles les uns aux autres. Il n'y a pas fusion des discours en un horizon commun. La vie sociale semble plutôt déterminée par l'absence de principes régulateurs, entendons, de principes universels et unanimement adoptés par tous et devant assurer l'harmonie sociale. Au contraire, subsisteraient des zones grises, d'opacité, donnant à penser que la recherche du dissentiment prévaut en société.

«Ce qui disparaît avec ce double constat (hétérogénéité des règles, recherche du dissentiment), c'est une croyance qui anime encore la recherche de Habermas, à savoir que l'humanité comme sujet collectif (universel) recherche son émancipation commune au moyen de la régularisation des "coups" permis dans tous les jeux de langage, et que la légitimité d'un énoncé quelconque réside dans sa contribution à cette émancipation.» (15)

La rupture est donc totale chez Lyotard avec la morale consensuelle que définit Habermas, même si celle-ci ne présente aucune filiation avec une morale de type traditionnel. Habermas reconnaît volontiers que les ordres de la connaissance, de la morale et de l'esthétique sont séparées dans la modernité. Mais il travaille néanmoins au maintien de la sphère morale dans l'horizon de la

pensée. Il en va tout autrement chez Lyotard. Celui-ci a travaillé à l'affranchissement des jeux de langage de toute forme de contrainte politique et morale. Peut-on considérer que cette lutte qu'il mène constitue elle-même une nouvelle croisade en vue de la libération de l'homme? un nouveau récit d'émancipation? La pensée de Lyotard serait-elle plus ancrée dans un projet moral qu'il n'y paraît à première vue? Peut-être pas. La philosophie de Lyotard s'inscrit plutôt dans la perspective d'une nouvelle esthétique où chacun est invité à formuler ses propres valeurs que dans une morale universelle. Il a d'ailleurs cherché, comme nous l'avons vu, à liquider toute morale universelle. En ce sens, la philosophie de Lyotard est d'inspiration fortement nietzschéenne.

CONCLUSION

Nous avons vu que les rapports entre la connaissance et la morale ont changé dans l'histoire de la pensée occidentale. Le statut de la connaissance chez Platon est moral, tandis qu'à partir de Kant, la morale, bien qu'indépendante de la connaissance, continue à mobiliser la pensée humaine jusqu'au seuil de la modernité tardive, si on en croit Lyotard selon qui les récits d'émancipation existaient encore il y a peu. Toutefois, avec la performativité, on voit que la connaissance ne répond plus à des critères de validation dénotatifs (vrai), encore moins à des critères moraux (juste), mais à des critères de performance économique qui sont en dernière instance politique, l'économique devant contribuer à augmenter la puissance des nations.

Nous verrons dans les prochains chapitres que le délestage de la sphère morale dans la modernité tardive soulève de nombreuses questions, non seulement dans l'ordre de la connaissance, mais dans l'ordre social.

NOTES ET REFERENCES

1. LYOTARD, Jean-François. La condition post-moderne, Les éditions de Minuit, 1979.
2. LYOTARD, op. cit., pp.12-13
3. GADAMER, Vérité et méthode, Seuil, 1996, pp.25-58.
4. LYOTARD, op. cit., p.20
5. LYOTARD, op. cit., p.20
6. LYOTARD, op. cit., p.51
7. HABERMAS, La technique et la science comme idéologie, Gallimard, 1990.
8. LYOTARD, op. cit., pp.75-76
9. LYOTARD, op. cit., p.76
10. LYOTARD, op. cit., p.77
11. LYOTARD, op. cit., p.79
12. LYOTARD, op. cit., pp.79-80
13. LYOTARD, op. cit., p.84
14. HABERMAS, La technique et la science comme idéologie, Gallimard, 1990, p.67.
15. LYOTARD, op. cit., p.106

CHAPITRE II
POSITIVISME ET THEORIE CRITIQUE DANS
LES SCIENCES SOCIALES ALLEMANDES

Nous étudierons dans ce chapitre un important débat qui a eu lieu en Allemagne dans les années soixante-dix entre les représentants du positivisme et les représentants de la théorie critique (1). Ce débat permet d'étudier les tensions entre la connaissance et la morale dans le domaine des sciences sociales.

Donnons un aperçu du débat. Les représentants du positivisme affirmaient que la seule vocation des sciences sociales est de devenir aussi exactes que possible, comme le sont les sciences de la nature basées sur la méthode expérimentale. En contrepartie, divers représentants des sciences sociales soutenaient que celles-ci doivent développer un paradigme qui leur est propre et qui les démarquerait des sciences exactes. Mais des représentants du positivisme leur rétorquaient que les sciences sociales en abandonnant le paradigme qui les rapprochent des sciences exactes risquent de revenir à la métaphysique.

C'est donc ce débat que nous étudierons dans ce deuxième chapitre. Notre attention sera centrée principalement sur les positions respectives du positivisme et de la théorie critique face à la question portant sur la place que doit occuper la morale dans l'ordre de la connaissance. Ce débat, rappelons-le, a eu lieu dans le cadre de la querelle allemande des sciences sociales.

Nous relaterons d'abord les antécédents historiques de ce débat.

1-LES ORIGINES DU POSITIVISME

1.1-L'INFLUENCE DE PASCAL: LA SEPARATION DES TROIS ORDRES ET SES CONSEQUENCES SUR L'AVENIR DE LA SCIENCE

Aussi surprenant que cela puisse paraître, George Gusdorf remonte à Pascal pour cerner une des origines importantes du positivisme, bien que celui-ci en eut été un adversaire farouche s'il avait vécu au XIXème siècle, époque où le positivisme s'impose définitivement dans le domaine de la connaissance. Pascal n'a-t-il pas admis lui-même que toute la philosophie ne valait pas une heure de peine? Cette remarque célèbre s'adressait à son adversaire Descartes qui avait développé une «théorie physique». Pour bien en comprendre la signification, il faut savoir que la philosophie ici, selon Léon Brunschvicg, «s'entend de la philosophie naturelle, de la science des choses extérieures» (2). L'aversion de Pascal s'exerce donc à l'endroit des sciences et non à l'endroit de la philosophie telle que nous l'entendons aujourd'hui. Par conséquent, il n'est pas interdit de penser que cette aversion se serait dirigée contre le positivisme qui se calque sur les sciences exactes qu'il répudiait.

Ceci étant dit, il importe de voir qu'avec Pascal, une coupure est opérée entre trois ordres: l'ordre de la Révélation et l'ordre de la charité sont opposés à l'ordre de l'esprit qui comprend le savoir scientifique. Cette coupure aura de lourdes conséquences sur les savoirs. Elle laisse préfigurer l'opposition entre les sciences de la matière et les sciences de l'esprit qui se fera de plus en plus criante à partir de la seconde moitié du XIXème siècle et qui n'a d'ailleurs toujours pas trouvé son dénouement. Pascal fut lui-même homme de science et mathématicien avant que d'avoir été philosophe. Il fut même théologien: il fit l'apologie du jansénisme dans la querelle qu'il mena aux côtés de

Port-Royal contre les Jésuites de France. En réaction contre la science, Pascal écrira :

«Vanité des sciences.- La science des choses extérieures ne me consolera pas de l'ignorance de la morale, au temps d'affliction; mais la science des moeurs me consolera toujours de l'ignorance des sciences extérieures.» (3)

Pascal, en dressant l'une contre l'autre science des moeurs et science des choses extérieures, proclamait sans appel la vanité des secondes par rapport aux premières. L'opposition, qui tiendra jusqu'à nous, verra les termes se renverser, la chose morale étant maintenant considérée comme une entrave à la libre marche de la science.

1.2-UN DIVORCE QUI SE CONSOMME ENTRE LA SCIENCE ET LA PHILOSOPHIE AU XIXÈME SIÈCLE

Au XVIIIème siècle, les sciences de la nature se sont développées et sont parvenues au cours du XIXème siècle à se dégager de toute contrainte religieuse et métaphysique. Ceci est crucial pour l'avènement du positivisme que ses représentants voulaient scientifique au même titre que les sciences physiques. Gusdorf mentionne toutefois que leur objet d'étude n'était pas la nature, la matière, mais «la durée humaine», donc l'histoire, et les phénomènes sociaux.

Mais au XVIIIème siècle encore, comme nous venons de le mentionner, le divorce à venir entre la philosophie et les sciences, bien qu'imminent, n'est pas encore consommé.

Même Auguste Comte, considéré comme un des tout premiers théoriciens du positivisme a toujours combattu ce divorce qui allait être déterminant pour l'avenir de la connaissance jusqu'à aujourd'hui. Comte a fait de l'observation des phénomènes un impératif scientifique, certes, mais il a maintenu la nécessité de

la situer sur fond d'un «système général des conceptions humaines». Non seulement a-t-il milité en faveur de la philosophie sans laquelle les savants de son époque, disait-il, «sont en général de pauvres personnages», mais il a lutté contre l'impérialisme des sciences exactes qu'il jugeait tout à fait pernicieux pour l'avenir du positivisme, car les méthodes quantitatives de ces sciences sont appliquées sans discernement à des disciplines nouvelles dont l'objet ne peut être saisi par les mathématiques. Il en allait ainsi de la sociologie et de la physiologie. Comte, affirme Gusdorf, a maintenu «très fortement la spécificité des lois concernant le domaine humain», et Claude Bernard, auteur de L'introduction à la médecine expérimentale, l'irréductibilité des sciences biologiques aux sciences physico-chimiques. En fait, ce qu'a senti venir Comte et qu'il a dénoncé avec virulence, c'est une spécialisation excessive des domaines de la connaissance que ne reliaient plus entre eux des vues communes sur l'homme, les savants délaissant les grands efforts de synthèses qui échappent complètement aux exigences de la méthode. L'assurance du scientisme étroit qui allait triomphant était d'autant plus grande que ses connaissances reposaient sur des méthodologies éprouvées. Ses représentants se croyaient dispensés d'une réflexion générale sur le devenir humain (qui n'est aucunement susceptible d'une connaissance exacte ou empirique). Cette tendance sera déterminante pour l'avenir des sciences humaines au XIXème siècle dira Gusdorf. Nous verrons bientôt qu'elle le sera tout autant au XXème siècle. Gusdorf résume bien la situation au XIXème siècle en écrivant:

«les disciplines les plus avancées (...) exercent, en vertu de leur ancienneté, et des résultats déjà acquis, une sorte de droit d'aînesse sur les formes les plus récentes du savoir, qui se mettent spontanément à leur école. Les mathématiques, la physique, la biologie, fortes de leurs acquisitions et de leurs systématisations de plus en plus remarquables, ont tendance à fasciner les sciences humaines à la manière des grandes personnes imposant à des enfants

l'imitation de leur conduite considérée comme exemplaire. Ainsi la "non-philosophie" des savants, déplorée par Auguste Comte, fera loi pour les techniciens des nouvelles sciences humaines (...)" (4)

Comte demeure une des figures de proue de la sociologie. C'est lui qui le premier a formulé le projet scientifique ayant «pour but la recherche des lois qui président au développement social de l'espèce humaine» (5). Mais le résultat de ses travaux a mené à l'élaboration de lois qui ont vite été apparentées à une conception de l'histoire qui détermine a priori les grands développements historiques, qui prête une finalité à l'histoire. Pareille détermination a priori de l'histoire est vue par certains, dont Karl Popper, comme étant une négation de la liberté humaine et une négation même de l'histoire. Le philosophe n'a aucunement le pouvoir d'orienter l'histoire par l'Idée, par la réflexion. Le devenir humain est réfractaire à toute prévision le concernant. Hegel, dans son système philosophique, n'avait pas prévu l'émergence du socialisme et Marx n'avait pas prévu la survie du libéralisme et du capitalisme après la chute du communisme. L'histoire ne se laisse pas circonvenir par la spéculation des hommes au sujet de son devenir. Le positivisme va donc plutôt, au XXème siècle, se développer sur la base stricte de ce qui se laisse observer ou, encore, sur ce que Popper appelle le «criticisme rationnel».

2-LA SITUATION AU XXème SIECLE

Notre attention se porte maintenant sur le débat qui existe dans les sciences sociales contemporaines entre le positivisme et la théorie critique, tel qu'il eut lieu, surtout, dans le cadre de la querelle allemande des sciences sociales. Cette querelle ne porte pas uniquement sur des questions de méthode qui, bien que présentes, n'en constituent que la pointe de l'iceberg. L'antagonisme entre le positivisme et la théorie critique provient

de visions de la réalité sociale tout à fait irréconciliables, celle des positivistes portant sur l'institué, celle des théoriciens critiques sur la totalité. Nous tenterons de dégager les conséquences épistémologiques et pratiques de ce conflit.

2.1-LE POINT DE VUE DU POSITIVISME: L'INSTITUE

A-Le caractère utilitaire de la connaissance dans le positivisme

Dans son livre Connaissance et intérêt (6), Habermas se livre à une analyse sémantique du mot «positivisme». Selon cette analyse, la doctrine scientifique du positivisme se caractérise autant, sinon plus, par l'attitude intellectuelle qu'elle suppose que par les méthodes qui y sont rattachées. On pourrait dire des chercheurs positivistes du XIXème siècle, qu'ils fussent représentants de la sociologie, de la physiologie, de la biologie ou de l'historiographie, qu'ils avaient recours à des méthodes différentes, mais qu'ils étaient partisans d'une rigueur intellectuelle attribuée à l'observation stricte des faits et hostiles aux errements d'une raison qui s'autorise à statuer a priori sur la réalité.

«Dans son discours sur l'esprit du positivisme, Comte fait une analyse sémantique de ce mot: il appelle "positif" le "réel" par opposition au "chimérique", ce qui peut prétendre à la "certitude" par opposition à l'"indécision", le "précis" à la différence du "vague", l'"utile" par opposition à l'"oiseux", et enfin le "relatif" par rapport à l'"absolu".»
(7)

La disposition d'esprit du chercheur positiviste doit se traduire, sur le plan scientifique, par l'observation des faits. Dire qu'il n'y a de connaissance certaine que fondée empiriquement, ou que sur une base expérimentale, doit nous rappeler que le premier adversaire que le positivisme a rencontré dans l'histoire,

et qu'il a dû mettre à mort pour assurer sa propre survie puis son triomphe, fut la métaphysique classique. Ce fait demeurera capital pour comprendre ce qui oppose au XXème siècle le positivisme à la théorie critique. Lisons Habermas.

«Le positivisme reprend d'abord la règle fondamentale des écoles empiriques selon laquelle toute connaissance doit faire la preuve de sa légitimité, par la "certitude sensible" de l'observation systématique assurant l'intersubjectivité. Eu égard à la réalité, seule la perception peut prétendre à l'évidence. C'est pourquoi l'observation est "la seule base possible des connaissances vraiment accessibles, sagement adaptées à nos besoins réels". L'expérience sensible détermine l'accès au domaine des faits. Une science qui fait des énoncés sur le réel est toujours une science expérimentale.» (8)

Une autre caractéristique fondamentale du positivisme a trait au statut de la connaissance. La connaissance positive doit être utile. Au contraire, dans la métaphysique classique, qui ne s'intéressait qu'à la recherche des premiers principes de l'être, et dans un certain idéal d'érudition bourgeoise, la connaissance n'a qu'un caractère purement intellectuel.

«Le positivisme pose (...) l'exigence de l'"utilité de la connaissance": cette exigence résulte d'une combinaison semblable des deux traditions opposées du point de vue de la théorie de la connaissance. Comte emprunte à l'empirisme le point de vue selon lequel les connaissances scientifiques doivent être techniquement exploitables: il est convaincu que "toutes nos saines spéculations sont nécessairement destinées à l'amélioration continue de notre vraie condition, individuelle et collective, au lieu de la vaine satisfaction d'une stérile curiosité". C'est ainsi qu'il est question de l'harmonie entre la science et la technique. La science permet de disposer techniquement (technische verfügung) des processus de la nature aussi bien que de la société». (9)

Gusdorf écrivait dans son Introduction aux sciences humaines (10) que la connaissance positive ne relève pas de la raison pure car elle n'est pas une connaissance désintéressée. Elle est, au contraire, une connaissance pratique. Les applications pratiques

de la connaissance positive ne sont pas seulement d'ordre technique, c'est-à-dire orientées vers l'amélioration des conditions de vie de l'homme. Les applications pratiques de la connaissance positive sont également d'ordre social. C'est par l'utilité sociale de la connaissance que le positivisme nous semble révéler sa profonde nature. Mais que devons-nous entendre au juste par utilité sociale de la connaissance?

C'est vers Walter Euchner que nous nous tournerons pour répondre le plus adéquatement possible à cette question. Euchner est l'auteur d'une étude fort éclairante sur le débat qui nous occupe dans les sciences humaines contemporaines et qui s'intitule: Conflits de méthodes dans la sociologie allemande (11). Il montre, entre autres, que l'utilité sociale de la connaissance est indissociable de l'idée de lois sociales dont la découverte était à l'origine du projet sociologique de Comte, de sorte que lois sociales, prévisions sociales et utilité sociale de la connaissance ne vont pas l'une sans l'autre dans le positivisme. Le but du positivisme dans les sciences sociales est de parvenir à une connaissance aussi certaine que possible d'un phénomène particulier, nonobstant la modicité de l'objet en question. Le chercheur positiviste va d'abord chercher la connaissance certaine et s'en servir par la suite comme d'une assise pour son projet social. La mobilisation de la connaissance en vue de la résolution d'un problème social, vers quoi tend le positivisme, a pour condition la validité, la certitude de la connaissance.

B-Rejet du positivisme inductif par Popper et Adorno

Dans le cadre d'un débat célèbre en Allemagne portant sur le statut de la connaissance dans les sciences sociales (12), Popper et Adorno ont débattu sur le positivisme et sur la théorie critique. Ce qu'on découvre dans le principal texte de Popper (13),

c'est que lui-même et Adorno se rejoignent pour condamner une certaine pratique des sciences sociales associée au courant dur du positivisme. Nous lirons avec profit l'extrait suivant de Ralf Dahrendorf qui a commenté le débat entre Adorno et Popper.

«Quant au temps de parole, et quant au fond, la discussion fut dominée, non par Popper ou Adorno, mais par un "troisième homme", évoqué par la quasi-totalité des intervenants de la discussion, et contre qui les deux rapporteurs se sont unis sans l'ombre d'une restriction. Ennemis et amis de ce "troisième homme" lui confèrent des noms divers: "méthode positive", "positivisme non-métaphysique", "empirisme", "recherche empirique", etc...». (14)

Étudions les raisons pour lesquelles Popper refuse de souscrire au courant dur du positivisme. Le texte de Popper, dans le cadre de ce débat au sujet du positivisme et de la théorie critique, est présenté sous forme de thèses. Une de ces thèses consiste en le rejet d'une «méthodologie largement répandue qui est souvent avalée en toute inconscience». C'est le cas, notamment,

«de ce naturalisme ou scientisme méthodologique erroné et déplacé qui exige des sciences sociales qu'elles apprennent enfin des sciences de la nature ce qu'est la méthode scientifique.

En effet, ce naturalisme déplacé pose des exigences du genre: commence par des observations et des mesures, soit, par exemple, par des enquêtes statistiques; passe alors par induction aux généralisations et à la formation de théories. De cette manière tu approcheras de l'idéal de l'objectivité scientifique, pour autant que ce soit possible dans le domaine des sciences sociales. Tu dois être conscient du fait que l'objectivité est bien plus difficile à atteindre dans les sciences sociales que dans les sciences naturelles (pour autant qu'elle puisse jamais être atteinte). Car objectivité signifie absence de jugement de valeur (Wertfreiheit), et celui qui pratique les sciences sociales ne peut s'émanciper que dans des cas rarissimes des valeurs de la couche sociale à laquelle il appartient pour parvenir à un certain degré de neutralité (Wertfreiheit) et d'objectivité.

A mon sens, chacune des propositions que je viens d'attribuer à ce naturalisme fourvoyé est radicalement fausse, repose sur un mythe pur et simple: mythe qui n'est hélas que trop répandu et que trop funeste, du caractère

inductif de la méthode des sciences naturelles, et qui induit en erreur sur le caractère de l'objectivité scientifique. (...) Ce naturalisme déplacé (..) a conquis aujourd'hui une position dominante dans le domaine des sciences sociales (...). (15)

On voit bien que la méthodologie à laquelle Popper fait allusion dans cet extrait correspond à une méthodologie positiviste dure pratiquée dans les sciences sociales inductives.

Adorno quant à lui, défend le projet de la théorie critique contre la domination des méthodes positivistes dans les sciences sociales. Bien évidemment, Popper ne suit aucunement Adorno dans le projet de ce dernier de défendre la théorie critique. Mais Adorno, tout comme Popper, lutte contre l'hégémonie de la méthode sociologique inductive. Selon Adorno, l'effort des théoriciens critiques pour découvrir ce qui est au principe de la contradiction sociale est perçu comme étant complètement vain par les positivistes.

«L'attention tournée vers ce qui, caché, domine, et qu'il faudrait changer, (...) se ramène pour (...) la recherche sociologique positive (...) à une pure perte sur le chemin de la modification du visible. D'autant plus que le positivisme de Comte, ce qui aujourd'hui se pense sous le nom de recherche sociale empirique a, de façon plus ou moins avouée, pris les sciences naturelles pour modèle». (16)

Popper, au nom d'une certaine pratique des sciences sociales qui se rapproche du positivisme, s'est opposé à la théorie critique et à l'historicisme marxiste selon lequel le mouvement de l'histoire allait conduire à la révolution communiste. Mais Popper lui-même, comme nous venons de le voir, s'est joint à Adorno pour combattre les méfaits du positivisme orthodoxe. Si Popper s'oppose aux méthodes positivistes, qu'est-ce qui, selon lui, doit tenir lieu de garantie de la connaissance? C'est la question à laquelle nous essaierons maintenant de répondre.

C-Le «rationalisme critique» et le conservatisme politique de Popper

Contre le «scientisme méthodologique», contre le positivisme empirique et inductif, Popper présente une conception de la connaissance fondée sur le «rationalisme critique», sur la tradition critique. La condition d'objectivité des sciences sociales résiderait dans cette tradition critique, et non dans le recours à la vérification empirique.

«Ce qu'on peut appeler objectivité scientifique repose uniquement et exclusivement sur la tradition critique qui, en dépit des résistances, rend souvent possible la critique d'un dogme qui prévaut. Autrement dit, l'objectivité de la science n'est pas une question d'individu, intéressant les hommes de science pris à part, mais une question sociale qui résulte de leur critique mutuelle, de la division du travail amicale-hostile entre scientifiques, de leur collaboration autant que de leur rivalité. Elle dépend donc partiellement d'une série de conditions sociales et politiques qui rendent cette critique possible.» (17)

A l'origine de l'activité critique que décrit Popper, se trouve un «problème» qui se pose dans le domaine de la connaissance. Un «problème», cela signifie que les faits observés sont en contradiction avec les représentations théoriques des phénomènes, ce qui oblige les chercheurs à formuler de nouvelles théories. Celles-ci doivent être soumises à la critique de la communauté scientifique, à la suite de quoi seulement, elles peuvent être reconnues comme faisant autorité, disons provisoirement, car elles demeurent susceptibles d'être réfutées à tout moment. Popper écrit lui-même :

«La méthode des sciences sociales comme celle des sciences naturelles consiste à mettre à l'épreuve les essais de solution pour ses problèmes - les problèmes dont elle part. Des solutions sont proposées et critiquées. Quand un essai de solution ne se prête pas à la critique concrète, il est par là même exclu comme non scientifique, quoique peut-être seulement provisoire.» (18)

Ce qui ressortit de ce procédé appelé «trial and error» de Popper, c'est la circonspection avec laquelle il faut avancer dans la science, ce qui, par voie de conséquence, signifie que les applications sociales des connaissances ne se feront pas de manière moins circonspecte. Le conservatisme de Popper sur le plan politique est lié à sa prudence dans le domaine épistémologique. De la même manière que les théories nouvelles doivent être accueillies par les savants avec l'intention de les éprouver, et ne doivent être considérées selon les propres mots de Popper que comme des «essais provisoires de solution» (19), les réformes sociales doivent être partielles et se faire sur le mode de l'expérimentation, ce qui exclut l'idée d'une révolution sociale en profondeur comme l'entendaient les marxistes.

La théorie de la connaissance de Popper est sous-tendue par un postulat selon lequel le non-savoir est beaucoup plus grand que le savoir. Autrement dit, l'homme de science ignore beaucoup plus de choses qu'il n'en connaît (20). Ce postulat est non seulement important pour comprendre les positions théoriques de Popper, mais il l'est également pour comprendre ses choix politiques et moraux. C'est Ralf Dahrendorf qui aide à comprendre la relation qui existe ici entre connaissance et pratique, entendons ici les choix politiques de Popper. Dahrendorf mentionne que Popper est hostile au «scepticisme» et au «pessimisme» d'Adorno, lequel désespérerait de voir un jour cesser la domination totalitaire tout en sentant la nécessité pressante d'y mettre fin. L'attitude de Popper face aux malaises qui affligent les sociétés occidentales est beaucoup plus sereine que celle d'Adorno. Dahrendorf écrit à ce sujet :

«Popper taxe de "pessimisme" cette attitude sceptique, pessimisme qui devrait sortir nécessairement de la désillusion qu'entraîne l'échec d'espairs utopiques ou révolutionnaires trop exaltés. Celui qui par contre voudrait le moins, celui qui se contenterait de progrès restreints, marqués par la lenteur du piéton, celui-là pourrait, comme Popper lui-même, être "optimiste", "je suis un vieil

Aufklärer libéral, un de l'espèce pré-hégélienne". (...) "S'imaginer que nous savons une masse si énorme de choses sur le monde, c'est être dans le faux... nous ne savons rien, et c'est pourquoi nous devons être modestes; et c'est parce que nous sommes modestes que nous pouvons être optimistes". (21)

Il doit ressortir de ce qui précède que le «rationalisme critique» poppérien, d'un point de vue méthodologique, s'oppose au positivisme inductif, lequel se fonde principalement sur l'observation rigoureuse des faits. D'après Popper, contrairement aux tenants des méthodologies positivistes inductives, la connaissance ne tire aucunement son origine de la stricte observation des faits. La connaissance provient d'un problème dans la représentation théorique des choses du monde. Voilà pour les considérations méthodologiques.

Il faut bien voir toutefois que malgré les antagonismes méthodologiques, il existe des recouvrements entre le positivisme et la conception des sciences sociales que défend Popper. Pour les positivistes et pour Popper, les sciences sociales doivent conduire «à formuler des règles techniques d'ordre pratique précisant ce qu'il ne nous est pas permis de faire» (22). Popper donne lui-même des exemples de ces règles émanant des sciences sociales:

«il n'est pas possible d'accroître les revenus de la population active sans augmenter la productivité" ou "on ne peut pas à la fois freiner la progression des revenus et accroître la productivité". (...) Ces divers exemples montrent en quel sens les sciences sociales revêtent un intérêt pratique. Elles ne permettent pas de prophétiser l'avenir, mais elles nous indiquent éventuellement ce que l'on peut faire et ce que l'on ne peut pas faire dans le domaine politique. (...) Le rôle que joue la science dans l'orientation de la vie sociale (...) est de nous aider à comprendre les conséquences, même les plus lointaines, de nos actions et donc de faire des choix des plus éclairés.» (23)

D -Commentaire au sujet de la méthode dans le positivisme inductif

Dans le positivisme inductif, ce positivisme que Popper associe au «scientisme méthodologique» et dont il critique vivement les méthodes, la connaissance du social ne peut être que partielle, l'objet étudié doit pouvoir se délimiter et se définir de manière précise. Il doit, de plus, pouvoir être analysé par des méthodes rigoureusement définies, comme dans les sciences exactes. A la différence de celles-ci, où les phénomènes peuvent être reproduits à volonté, les phénomènes auxquels s'intéressent les sciences sociales ne se produisent qu'une fois. On ne peut reproduire en laboratoire la diminution du produit national brut comme on peut recréer les conditions dans lesquelles les viandes et les fruits se conservent ou pourrissent. Dans les deux cas, ce sont les méthodes qui tiennent lieu de garantie du savoir. Les mouvements de populations, par exemple, sont situés dans l'espace et dans le temps, ils ne se produisent qu'une fois, mais ils sont susceptibles d'être comptabilisés et analysés selon des méthodes éprouvées qui donnent de la régularité aux résultats, de la certitude. Les sondages d'opinion prennent le pouls d'une population à un moment déterminé, mais les techniques qui le permettent sont sûres, prennent une juste mesure des tendances populaires. A la suite de quoi, les décisions politiques peuvent suivre. On peut ouvrir comme fermer les frontières; les politiciens peuvent modifier leur stratégie électorale en vue des élections à venir. Ce que dira Adorno (24), par contre, c'est que la «recherche sociale empirique» qui produit des connaissances objectives par le recours à des enquêtes et à des sondages d'opinion ne remonte pas, dans l'ordre du comprendre, à ce qui détermine l'opinion. L'opinion ainsi mesurée par les techniques de la recherche sociale empirique n'est qu'idéologie, fausse conscience et non vérité en soi.

Dans le positivisme inductif, on pourrait dire qu'à la définition circonstanciée de l'objet correspond la certitude de la théorie et, sur le plan politique, la partialité des réformes. Nous sommes loin du concept de totalité et de révolution globale qui animent la ferveur des théoriciens critiques.

2.2-LE POINT DE VUE DE LA THEORIE CRITIQUE: LA TOTALITE

Contrairement à la règle d'observation inhérente au positivisme, la théorie critique s'applique à découvrir l'imperceptible qui régit le social. Pourrait-on soutenir que la qualité des analyses critiques relèvent non pas de la méthode mais d'un certain tact?

Si ce n'est pas l'observation, qu'est-ce qui fonde l'activité de la théorie critique? La critique bien entendu. C'est d'ailleurs ce qui la distingue du positivisme. Se préoccuper d'observer une entité sociale, en découvrir les lois, c'est se prêter à un travail de description qui interdit l'intervention de jugements de valeur. Aucune idée préconçue ne doit influencer l'analyse. C'est contre l'application de ce modèle méthodologique dans les sciences sociales qu'Adorno s'élève.

Par ailleurs, dans le positivisme, l'ordre des choses existant correspond à une nécessité. La réalité sociale n'est pas quelque chose d'aléatoire ou de purement indéterminé, comme la matière, qu'il suffirait de transformer afin de lui donner sa forme idéale et définitive. Ainsi donc, la révolution sociale n'a pas sa raison d'être. Dans la théorie critique, au contraire, la considération de la réalité sociale se fait dans l'anticipation d'une société meilleure, et c'est là ce qui la distingue fondamentalement du positivisme. Il ne faut pas en conclure pour autant que le positivisme est une doctrine pessimiste où l'amélioration des choses n'est que vaine illusion, bien au

contraire. Mais les réformes partielles issues du positivisme en sciences sociales sont dites réalistes. Aujourd'hui, les réformes sociales dans nos pays de tradition libérale révèlent notre ambition de corriger les déficiences et les irrégularités du système, mais en même temps, trahissent notre hantise d'un véritable changement en profondeur ou radical. On pourrait à la limite prétendre qu'entre le positivisme et la théorie critique, il n'y a qu'une différence de degré. Tous deux ont une préoccupation pratique, doivent conduire à une action sociale, mais il y a loin de la réforme locale à la révolution globale.

Revenons à notre question de fond. Selon le mot d'Euchner, la théorie critique n'est possible qu'en autant qu'on puisse penser un «au-delà de l'état social existant» (25). Selon Adorno, la «conscience que la société prend de ses contradictions» (26) est au fondement même de la théorie critique. Mais comment est-il possible d'affirmer qu'il y a contradiction dans la société ou, encore, comment est-il possible de déterminer de quel ordre est la contradiction? La réponse est à chercher dans l'appellation même de cette branche des sciences sociales: «théorie critique». La critique se fait sur la base de la théorie, c'est-à-dire d'un ensemble de concepts interreliés qui servent à juger de la réalité sociale et qui recèlent un potentiel d'émancipation face à l'institué. Euchner rapporte les propos d'Adorno selon lesquels la contradiction ne se trouve pas dans la théorie, mais dans «la constitution structurelle de la société elle-même» (27). Cette idée est d'une importance capitale pour bien saisir ce qui distingue la position de Popper de celle d'Adorno dans l'ordre de la connaissance. On a vu que les deux penseurs s'accordaient pour combattre le positivisme inductif, ce que Popper appelait «scientisme méthodologique» et Adorno «recherche sociale empirique». Par contre, les théories de la connaissance de ces deux penseurs n'en demeurent pas moins antagoniques. Selon Popper, s'il y a

contradiction dans l'ordre de la connaissance, elle est d'ordre théorique. C'est-à-dire que la représentation théorique des phénomènes est déficiente. Faire progresser la science et l'humanité consiste donc à critiquer les théories et à les reformuler. D'après les critiques de Popper, dont les représentants de l'école de Francfort, il est sous-entendu dans le «rationalisme critique» que c'est la connaissance du monde qui est fautive, et non le monde en lui-même et que, conséquemment, il importe de travailler à revoir la théorie. Tout au contraire, selon les partisans de la «théorie critique», la contradiction est dans la réalité sociale. Dire que la contradiction est dans l'activité théorique tire moins à conséquence, selon Adorno et Horkheimer, que de dire qu'elle est inhérente à la réalité sociale. Conséquemment, pour les théoriciens critiques, c'est la société qui doit être réformée, et non tant les théories portant sur elle. Entendons ici que les efforts pour transformer la société ne doivent pas être que théoriques.

Mais qu'est-ce qui permet aux théoriciens critiques de penser la contradiction de la réalité sociale? Selon ces derniers, il existe une structure bi-dimensionnelle de la réalité et la dimension théorique, par opposition à la dimension de l'institué, est celle qui recèle le plus de réalité, est plus voisine de la vérité, c'est-à-dire du bonheur des hommes. Un peu comme chez Platon pour qui le réel réside dans l'idéal des Formes Intelligibles et non dans le monde empirique où règnent la corruption et la déchéance.

Poursuivons ce parallèle entre «théorie critique» et philosophie classique. La recherche des premiers principes de l'être n'est pas étrangère à la recherche d'un principe premier embrassant la totalité de l'être social par la «théorie critique». Citons Horkheimer:

«la théorie critique dans son ensemble constitue un seul et unique jugement existentiel amplement développé.» (28)

Horkheimer présente ici la «théorie critique» comme un jugement existentiel, c'est-à-dire comme une réflexion de fond sur l'être social dans sa totalité, à l'instar de la philosophie existentialiste qui porte son attention sur l'intégralité de l'homme, par opposition aux sciences qui sont parvenues à le découper en une multitude de morceaux qui sont autant d'objets de spécialités diverses. Cerner la totalité de la réalité sociale revient à en discerner le principe ontologique, lequel serait au fondement de tous les phénomènes particuliers.

Ceci constitue le point de départ de la théorie critique. Comme nous l'écrivions d'entrée de jeu, celle-ci constitue une critique, faite sur la base de concepts universels, d'une réalité sociale dont il convient de découvrir la contradiction. L'identification de cette contradiction permet de comprendre l'ensemble des phénomènes sociaux, la contradiction étant, à proprement parler, le principe premier du social.

«La théorie (critique) de la société est née de la philosophie; mais elle vise aussi à renverser sa façon de poser les problèmes, en ceci que c'est désormais la société qu'elle pose comme ce substrat que la philosophie traditionnelle appelait essences éternelles ou esprit. La philosophie déjà se défiait de la tromperie des apparences et cherchait à les interpréter; la théorie, devant la façade de la société, éprouve une défiance d'autant plus profonde que cette façade se montre plus lisse et égale à elle-même. La théorie veut trouver le nom de ce qui secrètement tient la machinerie ensemble. (...) Elle voudrait soulever la pierre sous laquelle couve le chaos (Unwesen), dont seule la connaissance lui garantit le sens». (29)

On sait que le positivisme, au contraire, se refuse à de telles vues globalisantes et son attention ne porte que sur des régions limitées du social, comme les phénomènes particuliers observables, les relations entre individus.

La «théorie critique» est-elle une philosophie moderne ou une science sociale? Il n'est pas si aisé de répondre à la question, d'autant plus que dans certains cours de philosophie à l'Université de Montréal, on classe la théorie critique parmi les quatre principaux courants de la pensée philosophique moderne avec le post-structuralisme, la philosophie analytique et l'herméneutique.

Qu'en est-il, donc, du statut philosophique de la «théorie critique»? Disons en premier lieu qu'elle n'a pas d'objet d'étude au même titre que les sciences exactes ou le positivisme en sciences sociales; du moins pas un objet de l'ordre du phénomène récurrent susceptible d'être observé ou analysé de manière quantitative. On s'accorde communément pour dire en sociologie que la totalité sociale ne peut être observée. Pareille affirmation porte-t-elle préjudice à la «théorie critique»? La totalité cesse-t-elle d'exister pour autant qu'elle n'est pas observable?

La théorie critique présente beaucoup d'affinités avec la philosophie, mais nous croyons qu'en vertu de sa dimension matérialiste, elle demeure une science sociale. Expliquons-nous. Nous avons écrit que la théorie critique porte sur l'être social, sur la totalité sociale, qu'elle s'efforce d'en découvrir le principe ontologique, celui à partir duquel tous les phénomènes sociaux s'expliqueraient. Ce principe premier est d'ordre matériel, il concerne le travail social, et plus précisément, la division de la société en classes sociales antagoniques, c'est-à-dire en lutte l'une contre l'autre. Seul ce conflit fondamental permettrait de découvrir la vraie nature du droit, de la religion, des savoirs et de tous les phénomènes économiques comme le chômage ou l'extorsion de la plus-value. Conséquemment, les préoccupations des précurseurs et des représentants de la «théorie critique» sont sociales (30).

Mais ce qui demeure fondamental pour notre propos, c'est que même si la théorie critique est matérialiste, elle demeure liée à un projet éthique déterminé par l'idée selon laquelle l'être humain

est une fin en soi et non un moyen dans la société industrielle avancée.

Dans un article intitulé «L'éthique d'Adorno», Jean Grondin a montré l'importance que représente pour Adorno l'éthique par opposition à l'ontologie et au méthodologisme. Dans le passage suivant c'est le souci commun qu'avaient pour la question éthique Adorno, Kant et Aristote que l'auteur met en relief.

«Les premières lignes de *Minima Moralia* préciseront ce qu'il faut entendre par morale: "le triste savoir dont j'offre quelques fragments à celui qui est mon ami concerne un savoir qui, il y a maintenant bien longtemps, était reconnu comme le domaine propre de la philosophie; mais depuis que cette dernière s'est vue transformée en pure et simple méthodologie, il est voué au mépris intellectuel, à l'arbitraire sentencieux et, pour finir, à l'oubli: il s'agit de la doctrine de la juste vie". Texte précieux, car il rappelle que le domaine propre de la philosophie est celui de la morale, définie comme doctrine de la juste vie, de la bonne vie, en un mot, du bonheur, intuition commune aux deux grandes éthiques de la tradition, celles d'Aristote (...) et de Kant (qui voit dans la doctrine du souverain bien, on l'oublie unanimement, la fin ultime de la philosophie». (31)

Assurément, la pensée d'Adorno et celle des représentants de l'Ecole de Francfort peuvent être comprises comme étant un projet moral d'émancipation face à la connaissance méthodologique d'une part, et, d'autre part, (comme nous le verrons dans le quatrième chapitre avec Marcuse), face aux mécanismes capitalistes qui réduisent l'individu à une valeur marchande.

CONCLUSION

Notre intention, rappelons-le, était de présenter l'un des débats les plus importants autour desquels les sciences sociales cherchent à se définir. A la lumière de ce débat, nous voyons que la place devant être faite à la morale dans le domaine des sciences sociales diffère selon les écoles de pensée.

L'éviction de la morale de l'ordre de la connaissance a peut-être réussi, dans une perspective méthodologique, à rendre la connaissance plus crédible. Mais la certitude de la connaissance ne satisfait pas entièrement les besoins de connaissance de l'homme, son besoin de spéculation. Ce que la connaissance méthodologique ne réussit pas à satisfaire surtout, ce sont les besoins de liberté et d'émancipation de l'homme moderne. Autrement dit, la connaissance, pour les représentants de la théorie critique demeure liée à des intérêts moraux. La connaissance est celle qui permet à l'homme de mieux entrevoir les mécanismes qui l'enchaînent et les possibilités de liberté. Du point de vue critique, l'objectivité complète de la connaissance fait ressurgir avec plus d'acuité encore la question morale.

NOTES ET REFERENCES

1. ADORNO, Theodor, et Karl POPPER. De Vienne à Francfort. La querelle allemande des sciences sociales, Editions complexe, Bruxelles, 1979.
2. GUSDORF, Georges. Introduction aux sciences humaines, Editions Ophrys, Paris, 1974, p.345, cf. note 2.
3. PASCAL, Blaise. Pensées, Garnier-Flammarion, Paris, 1976, p.64, fragment 67-23, classement Brunschvicg.
4. GUSDORF, op.cit., p.350.
5. Citation de Comte dans GUSDORF, op. cit., p.369, cf. note 1.
6. HABERMAS, Jürgen. Connaissance et intérêt, Gallimard, Paris, 1979.
7. HABERMAS, op. cit., p.108.
8. HABERMAS, op. cit., pp.108-109. La citation intérieure est de Comte, in Discours sur l'esprit positif.
9. HABERMAS, op. cit., p.110. La citation intérieure est de Comte, in Discours sur l'esprit positif.
10. GUSDORF, Georges. Introduction aux sciences humaines, Editions Ophrys, Paris.
11. EUCHNER, Walter. «Conflits de méthodes dans la sociologie allemande». dans Archives de philosophie, 33, 1970, pp.177-221.
12. ADORNO, Theodor, et Karl POPPER. De Vienne à Francfort. La querelle allemande des sciences sociales, Editions complexe, Bruxelles, 1979.
13. POPPER, Karl. «La logique des sciences sociales» in De Vienne à Francfort. La querelle allemande des sciences sociales, Editions complexe, Bruxelles, 1979.
14. DAHRENDORF, Ralf. «Commentaires sur les discussions de Tübingen» in De Vienne à Francfort. La querelle allemande des sciences sociales, Editions complexe, Bruxelles, 1979, p.109.
15. POPPER, op. cit., pp.78-79.
16. ADORNO, op. cit., p.60.
17. POPPER, op. cit., p.82.
18. Citation de Popper dans EUCHNER, op. cit., p. 200.
19. Cf. EUCHNER, op. cit., p.200.
20. Cf. POPPER, op. cit., p.75.
21. DAHRENDORF, op. cit., p.112.
22. POPPER, Karl. Conjectures et réfutations, Payot, Paris, 1985, p.499.
23. POPPER, op. cit., pp.499-500.
24. Cf. ADORNO, op. cit., p.73.
25. EUCHNER, op. cit., p.187. Il est à noter que le mot est de EUCHNER mais qu'il exprime la pensée d'Adorno.

26. Cité par EUCHNER, op. cit., p.188.
27. ADORNO cité par EUCHNER, op. cit., p.188.
28. HORKHEIMER, Max. Théorie traditionnelle et théorie critique, Gallimard, Paris, 1974, p.61.
29. ADORNO, op. cit., p.59.
30. ADORNO, op. cit., p.60-61.
31. GRONDIN, Jean. «L'éthique d'Adorno» in L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine, Paris, Vrin, 1993, p.141.

L'HISTOIRE DANS LES SCIENCES HUMAINES ET DANS
L'HERMENEUTIQUE PHILOSOPHIQUE DE GADAMER

Dans une conférence intitulée L'avenir de la mémoire, Fernand Dumont fait état de deux «tendances antinomiques» de l'histoire. La première est «l'objectivation de la vie collective», la seconde «le report à la subjectivité de l'acteur historique» (1). L'objectivation de l'histoire correspond à un projet de connaissance des faits historiques qui s'oppose à la compréhension de l'histoire par le sujet. Dumont écrit :

«Deux options sur le passé, deux voies ouvertes à la mémoire: reconstruction de l'histoire où prédomine la preuve, où la compréhension de ma propre vie est mise au service de la vérification; recours à la tradition qui, sans crédulité envers la légende, dépend d'abord de ma recherche du sens de mes solidarités et de mes refus.» (2)

La première de ces «deux options sur le passé» dont parle Dumont, est caractéristique de la démarche objectivante des sciences historiographiques, alors que la seconde est caractéristique de la philosophie herméneutique de Gadamer. Ce sont là deux conceptions de l'histoire qui nous permettent d'examiner sous un angle nouveau les relations entre la connaissance et la morale. Effectivement, dans l'historiographie, la connaissance répond aux critères de l'objectivité méthodologique, tandis que dans l'herméneutique gadamérienne, la connaissance historique est d'emblée liée à des intérêts moraux, à une recherche de sens qui permet à l'interprète de répondre à un questionnement existentiel.

1-L'HISTORIOGRAPHIE

Selon Georges Gusdorf, l'historiographie consiste en une conception objectiviste de l'histoire et s'est d'abord développée en Allemagne au XIX^{ème} siècle (3). C'est principalement en réaction

contre l'historicisme de Hegel qu'elle s'est définie. L'historicisme, disent ses adversaires, prête à l'histoire une finalité que démentit le cours même de l'histoire. Toute compréhension téléologique de l'histoire n'est donc en réalité qu'une philosophie qui essaie d'imprimer une direction aux événements. Dire par exemple, comme le soutenait Hegel, que le libéralisme constituera la fin de l'histoire ou, comme Marx, que le libéralisme basculera dans le communisme, c'est non seulement préjuger du cours de l'histoire, mais c'est également légitimer l'institutionnalisation de la société libérale ou, encore, militer contre le libéralisme et pour le communisme. Dans les deux cas, l'histoire apparaît plus comme un vœu que comme une science. L'historiographie va donc se constituer selon les préceptes du positivisme et rendre compte aussi fidèlement que possible du passé et abandonner, voire fustiger toute extrapolation faite sur l'avenir historique à partir des événements contemporains. Avant de mener une analyse critique de la méthode historiographique, nous allons retracer les circonstances dans lesquelles cette science positive de l'histoire est apparue.

Il faut d'abord se souvenir que ce sont les sciences de la matière qui présentent, dans le domaine du savoir, les résultats les plus impressionnants, parce que les observations tirées de la nature peuvent être traduites en lois et en données quantifiables. Les sciences positives qui vont se développer au cours du XIXème siècle vont donc fortement s'inspirer de la méthode des sciences exactes. Bien sûr, Comte lui-même s'est rebellé contre l'empire des sciences mathématiques. Mais les analyses sociales devaient selon lui procéder d'observations rigoureuses dont il serait possible de tirer, a posteriori, des lois. L'empirisme des sciences exactes allait se communiquer aux autres sciences positives, dont l'historiographie.

Existe-t-il un lien originel entre le romantisme et l'historiographie? Il semblerait que oui d'après Gusdorf. La restauration du passé telle que pratiquée dans le romantisme a favorisé le développement des sciences historiographiques. C'est Gusdorf lui-même qui nous a mis sur la piste de l'Allemagne afin de retracer les origines de l'historiographie. Nous allons donc étudier avec attention le cas allemand.

Gadamer nous apprend qu'en Allemagne, deux courants de pensée s'affrontaient: l'Aufklärung, développée au XVIIIème siècle, qui valorise le présent et le progrès, et le romantisme qui, au contraire, «découvre la valeur du passé», pour qui, «La tradition est plus vraie que la raison» (4). Gadamer nous aide à mieux saisir le conflit entre l'Aufklärung et le romantisme qui tous deux véhiculaient des conceptions divergentes de l'histoire:

«A l'opposé de la foi en la perfection, dans laquelle l'Aufklärung voit l'accomplissement du mouvement d'affranchissement de la "superstition" et des préjugés du passé, c'est maintenant l'aube des temps, le monde mythique, la vie non brisée, non démembrée par la conscience, au milieu d'une "société selon la nature", le monde de la chevalerie chrétienne, qui acquièrent un charme romantique et même une prééminence dans l'ordre de la vérité. Le renversement de l'hypothèse de base de l'Aufklärung a pour conséquence la tendance paradoxale à la Restauration, c'est-à-dire la tendance à rétablir l'ancien parce qu'il est ancien, à retourner consciemment à l'inconscient, etc.; cette tendance aboutit à discerner une sagesse supérieure dans les origines mythiques. (...) Toute critique de l'Aufklärung se développe désormais selon cette image renversée de l'Aufklärung dans le romantisme. (...) En vérité, l'hypothèse des ténèbres mystérieuses, lieu d'une conscience mythique antérieure à toute pensée, est tout aussi dogmatique et abstraite que celle d'un état de perfection apportée par une Aufklärung accomplie ou que celle du savoir absolu.» (5)

Ce qui est déterminant pour l'historiographie dans cette querelle idéologique, c'est, d'après Gusdorf, nous l'avons suggéré précédemment, le fait que ce sont les «maîtres de l'histoire» qui vont participer à cette restauration du passé. Pour eux, l'histoire

sera conçue à travers les idéaux romantiques, ceux du passé, de la nation, des anciennes institutions, des coutumes et des moeurs nationales.

Un souci d'histoire se fait donc sentir, mais il naît, comme le faisait remarquer Gadamer, d'une pensée dogmatique et abstraite qui fut une violente réaction contre l'Aufklärung. En cela, il n'est peut-être pas erroné de voir dans le romantisme, une philosophie de l'histoire, tout comme le fut l'Aufklärung, son adversaire. Mais cette philosophie de l'histoire constitue le terreau favorisant l'émergence d'une science de l'histoire. Une science qui aura comme thème privilégié, la nation allemande. Ce qu'il y a d'original dans cette science, c'est qu'elle n'est plus universelle, mais nationale. Elle ne cherche plus à établir les lois qui définissent les développements historiques, ni sur une base spéculative, comme dans l'historicisme de Hegel, ni non plus sur une base positiviste, comme s'employait à le faire Auguste Comte d'un point de vue sociologique. Cet historiographie devient de plus en plus authentiquement «scientifique» à mesure que son objet d'étude, le «volksgeist», l'âme nationale, se fait de manière objective selon les règles de la méthode. Selon Gusdorf, «l'historiographie romantique va de paire avec le développement d'une érudition consciente et organisée» (6). Le choix des objets d'étude, nonobstant l'objectivité de la méthode, procède d'un parti pris, mais qui va s'évanescer. Effectivement, l'historiographie va graduellement évacuer toute trace de la pensée romantique dont elle est issue. Tant et si bien qu'en 1830 nous dit Gusdorf, «la chasse aux documents» devient l'occupation favorite des historiens. C'est dire que l'historiographie cherche à se départir de son revêtement idéologique et à s'orienter vers un raffinement de sa méthode.

Rendu au dernier tiers du XIXème siècle, l'historiographie est déjà une science accomplie. La préoccupation nationale qui

caractérisait les historiens romantiques a disparu. Le travail de l'historien s'appuie sur une documentation devant tendre à l'exhaustivité. L'objet d'étude s'est de plus considérablement transformé. Il n'est plus forcément allemand. Même s'il le demeure, il n'est plus magnifié, l'esprit d'analyse ayant complètement éradiqué l'esprit de glorification nationale qui animait jadis le chercheur. Gusdorf mentionne au sujet de l'historiographie du XIXème siècle un fait qui vaut pour de nombreuses études actuelles en sciences humaines: la méthode est devenue la plus grande préoccupation du chercheur, reléguant du même coup au second plan l'intérêt même de l'objet étudié. En d'autres termes, l'objet d'étude n'est que le terrain d'exercice servant à affiner une méthode. On ne se passionne plus pour une cause, on s'évertue à dire juste au sujet de l'objet d'étude. Dans le cas de la science qui étudie l'histoire, Gusdorf mentionne qu'elle était devenue savante.

«Les méthodes se sont si bien perfectionnées que la technique historique devient une fin en soi. (...) l'exactitude en elle-même devient une sorte de salut intellectuel, une justification de l'existence.» (15)

Le contexte intellectuel dans lequel se pratique l'historiographie a donc changé du tout au tout en moins d'une cinquantaine d'années. A l'origine, l'histoire, dans le cas de l'Allemagne du XIXème siècle qui nous occupe, servit à ressusciter de ses cendres un passé qui était bafoué par un nouvel idéal philosophique centré sur le progrès social et sur le progrès de la connaissance. Vers la fin du siècle, l'objet d'étude sert de faire valoir à une méthode à laquelle sacrifie le chercheur. On fait dorénavant de la science pour la science, comme Flaubert qui avait dit faire, à peine quelques décennies auparavant, de l'art pour l'art.

L'objectif de la méthode historiographique est donc de parvenir à une connaissance aussi objective que possible de l'époque étudiée. Selon les historiens, la culture commune, composée d'opinions, de préjugés, de croyances et de sentiments, vient parasiter la compréhension de l'objet historique. D'où l'importance de s'élever au-delà du cours de l'histoire afin de mieux en saisir le relief. C'est ainsi que doit être comprise la pratique de la distanciation historique. Il s'agit de faire abstraction de ses propres préjugés, de sa propre historicité, afin que puisse être saisie dans toute sa transparence, laquelle est l'idéal de la science, l'originalité de l'époque étudiée. Le commentaire suivant de Gusdorf au sujet des historiens du XIXème siècle semble caractériser également le travail de spécialisation des chercheurs contemporains :

«Les spécialistes s'efforcent désormais de mettre au point une élaboration scientifique des données dont ils disposent, en dissimulant le plus possible leurs partis pris. Car l'histoire scientifique doit laisser parler les faits: l'historien, impassible, met son point d'honneur à abdiquer toute idée personnelle et toute préférence.» (8)

Ce rapprochement entre les chercheurs du XIXème et du XXème siècles est renforcé par cette autre observation de Gusdorf :

«La méthode expérimentale pratiquée par l'historien sera donc une méthode inductive, elle s'efforce de passer des faits, matérialisés par les documents, à des vues d'ensemble modestes et tardives. Car "pour un jour de synthèse, il faut des années d'analyse."» (9)

Les faits devront donc avoir préséance sur les opinions de l'historien qui cherchera à se dissimuler le mieux possible derrière eux. L'impérialisme des faits qui caractérise tout positivisme inductif, en quoi réside pour certains sa force, pour d'autres sa faiblesse, aura comme conséquence de noyer l'historien dans l'abondance des données. Ce qui n'est pas le moindre de ses désavantages selon Gusdorf. Car ce déterminisme factuel va se

traduire sur le plan analytique par une juxtaposition des faits qui empêche de saisir la volonté, la liberté humaine que dissimule l'événement historique. L'historien positiviste, poursuit Gusdorf, conçoit l'histoire un peu comme Pavlov concevait l'homme: une collection de faits doit rendre compte de l'histoire tout comme une collection de réflexes devait rendre compte de l'homme. Ce qu'il y a de commun à ces deux vues, c'est non seulement l'évacuation du concept de conscience, mais le fait aussi que l'objet d'étude se trouve en quelque sorte isolé d'un contexte plus large pouvant en permettre une meilleure interprétation. Les réflexes qui composent l'homme ne permettent pas de voir les contextes sociaux dans lesquels l'homme se meut, les faits bruts ne permettent pas d'atteindre à l'intentionnalité humaine qui peut les expliquer. Il s'agit dans les deux cas d'une lecture strictement empiriques des faits humains.

2-LE SENS DE L'HISTOIRE DANS L'HERMENEUTIQUE DE GADAMER

2.1-DE L'HERMENEUTIQUE METHODOLOGIQUE À L'HERMENEUTIQUE INTER- PRETATIVE

Hans-Georg Gadamer est le philosophe allemand qui a le plus contribué à définir l'herméneutique philosophique. Herméneutique signifie fondamentalement interprétation et peut même désigner l'intermédiaire permettant d'accéder à un sens voilé. L'herméneute est le messenger du sens, celui qui nous révèle la signification d'une parole, d'un écrit. A l'origine, l'herméneutique est théologique. Elle a pour but de découvrir le sens des passages les plus obscurs des Ecritures. Elle est devenue par la suite juridique, les textes de loi nécessitant interprétation. Au XIXème siècle, sous l'influence de Dilthey, l'herméneutique est devenue une méthodologie de l'interprétation, c'est-à-dire que sa fonction

était de fournir les règles présidant à l'interprétation des textes, ce que Jean Grondin appelle la «visée normative» de l'herméneutique. Avec Gadamer toutefois, l'herméneutique abandonne sa vocation technique et normative pour devenir philosophique, phénoménologique.

«L'herméneutique contemporaine renonce à ce projet normatif et technique pour se situer à un niveau plus élémentaire: elle n'enseignera plus comment l'on doit interpréter (dans une visée normative), mais comment, de fait, on interprète; non pas ce que nous devrions faire, mais «ce qui, par-delà notre vouloir et notre faire, nous arrive» lorsque nous interprétons. Il s'agit d'une approche résolument phénoménologique, ou descriptive.» (10)

Dorénavant, l'herméneutique présuppose l'antériorité de l'expérience humaine par rapport aux activités de l'interprétation normative ou méthodologique. Les textes religieux se prêtent toujours à l'interprétation, mais le souci herméneutique n'est plus l'interprétation objective des textes, mais le sens qu'il nous transmet, lequel est susceptible d'éclairer notre existence. L'herméneutique philosophique de Gadamer se fonde sur des intérêts pratiques, éthiques.

L'herméneutique philosophique est à la recherche de la totalité de l'expérience humaine, par opposition à la science qui s'efforce de fragmenter le domaine de l'être et qui étudie séparément ses composantes. Elle s'oppose au type de vérité fragmentaire et méthodologique que la science élabore. Gadamer pose donc la question suivante: le savoir méthodique épuise-t-il le champ de la connaissance? Donne-t-il accès à l'intégralité de l'expérience humaine?

«(...) le problème de l'herméneutique outrepassé les limites posées par l'idée de méthode telle que la conçoit la science moderne. La compréhension et l'interprétation des textes ne sont pas seulement affaire de science, mais relèvent bien évidemment de l'expérience totale que l'homme fait du monde. Le phénomène herméneutique n'est pas originellement un problème méthodologique. L'enjeu n'est pas ici une méthode

pour comprendre, qui subordonnerait les textes à une connaissance de caractère scientifique, comme c'est le cas par ailleurs pour tout objet d'expérience. L'enjeu n'est pas, à titre premier, d'édifier une connaissance assurée satisfaisant à l'idéal méthodologique de la science. Et pourtant, ici, il s'agit aussi de connaissance et de vérité. Quand on comprend ce qui est transmis du passé, on ne se borne pas à comprendre des textes; on acquiert des conceptions, on accède à des vérités.» (11)

Il existe, selon Gadamer, un type de vérité qui ne se laisse pas réduire à une conception méthodologique de la connaissance. En cela, Gadamer s'inscrit en faux contre l'idéal scientiste et positif des Lumières. La connaissance herméneutique appartient à une longue tradition de pensée qui s'est maintenue malgré le triomphe et l'omniprésence de la connaissance méthodologique et scientifique. Dans les pages qui suivent, nous déterminerons en quoi consiste la connaissance herméneutique de l'histoire et en quoi elle est contraire à la connaissance méthodologique dans le domaine des sciences historiographiques.

2.2-L'HERMENEUTIQUE ET L'HISTOIRE

La conception de l'histoire défendue par Gadamer diffère en tout point de celle qui définit l'historiographie. En fait, Gadamer s'en prend à l'ambition des Lumières de fonder une connaissance purement rationnelle dont l'historiographie serait redevable. Car les Lumières s'opposent à l'autorité, à la tradition et aux préjugés, lesquels empêcheraient, d'après les représentants du positivisme historique, d'accéder à une connaissance claire et objective de l'histoire. La mise entre parenthèses du sujet pensant est la condition sine qua non de toute science positive. Gadamer va balayer du revers de la main cette conception de la connaissance parce qu'elle réduirait le champ de l'expérience humaine. Le concept fondamental qu'il va développer envers et contre toute

méthodologie et tout positivisme appartenant aux sciences humaines est celui d'«histoire de l'efficiencia». Selon cette conception philosophique de l'histoire, notre conscience serait construite historiquement, ce qui a pour conséquence, d'un point de vue épistémologique, d'attaquer dans leur fondement même les Lumières et les sciences humaines s'inspirant du positivisme. Voyons pourquoi.

Le concept d'«efficiencia de l'histoire» suppose que notre compréhension du monde est un produit de l'histoire, que l'ensemble des anticipations qui guident nos interprétations proviennent de traditions de pensée qui agissent en nous à notre insu. Ainsi en va-t-il des préjugés et de nos appréhensions qui se déposent en nous comme si nous étions une sédimentation de sens du passé.

Nous voilà donc confrontés à l'alternative épistémologique suivante. Nous sommes le fruit d'une histoire conçue comme sédimentation de sens déposés en nous et dont nous serions en quelque sorte le point d'arrivée. Au contraire, selon la tradition cartésienne, par exemple, nous sommes le point de départ de l'histoire qui est le fruit de nos pensées, car il est possible, grâce à la raison, d'échapper aux déterminismes historiques que sont les traditions et les préjugés et de fonder une connaissance nouvelle, ambition à laquelle s'ajoutera un siècle plus tard, celle des Lumières de créer un âge nouveau. En d'autres termes, notre compréhension des choses relève-t-elle plus de nos préjugés ou de notre conscience, de l'histoire ou de notre raison? Gadamer répond:

«En vérité ce n'est pas l'histoire qui nous appartient, c'est nous qui lui appartenons. Bien avant que nous accédions à la compréhension de nous-mêmes par la médiation réflexive, nous nous comprenons de manière irréfléchie dans la famille, la société et l'Etat où nous vivons. Le foyer de la subjectivité est un miroir déformant. La prise de conscience de l'individu par lui-même n'est qu'une lumière tremblante dans le cercle fermé du courant de la vie historique. C'est pourquoi les préjugés de l'individu, bien plus que ses jugements, constituent la réalité historique de son être.» (12)

Le sujet se trouve donc profondément ancré dans l'histoire selon la théorie herméneutique de Gadamer. Pareille insertion de l'individu dans l'histoire fait pièce de toute philosophie ayant la prétention de réaliser un nouveau départ pour l'humanité sur la base d'une subjectivité rationnelle. Gadamer soutient que la conscience est travaillée historiquement. Elle porte le poids de la tradition. Elle est l'héritière de visions du monde plusieurs fois millénaires. Quel que soit le désir de la conscience moderne de rompre avec cet héritage et de donner libre carrière à la rationalité du sujet, la rupture historique n'est pas aussi nette, aussi décisive que souhaitée. Y a-t-il seulement rupture historique? Gadamer écrit :

«Le comprendre lui-même doit être considéré moins comme une action de la subjectivité que comme une insertion dans le procès de la transmission où se médiatisent constamment le passé et le présent. Voilà ce qu'il faut mettre en valeur dans la théorie herméneutique, qui est beaucoup trop dominée par les idées de procédures et de méthode.» (13)

La conscience méthodologique ne suffirait donc pas à s'imposer universellement aux dépens des opinions et des préjugés.

L'herméneutique présente l'histoire comme un continuum entre le passé, le présent et l'avenir. Cette continuité historique englobe le sujet qui se définit par rapport à elle. C'est en cela que constitue la connaissance dialogique dans l'herméneutique. Le passé sert à éclairer le présent. En retour, le passé est interrogé selon les préoccupations du présent de l'interprète. Ainsi le passé devient l'objet d'une interprétation qui se renouvelle au fil des époques qui se succèdent. Le sens est en mouvement. Le passé vit, se métamorphose selon les intérêts qu'il présente pour le présent. Au contraire, dans l'historiographie, le passé est mort. C'est le sujet connaissant qui le restitue, qui se l'approprie par la méthode. Il n'est qu'un objet mis à nu. La méthode a besoin d'un champ d'application qu'elle trouve dans le passé, qui ne présente,

paradoxalement, qu'un intérêt scientifique dans la mesure où la connaissance sert une ambition d'érudition et non de sens, d'orientation.

«Le texte compris en termes historiques est formellement dépossédé de la prétention à dire des choses vraies. Lorsqu'on considère du point de vue historique la tradition, que l'on se replace dans la situation historique et que l'on cherche à reconstituer l'horizon historique, on a l'impression de comprendre. En réalité on a fondamentalement renoncé à l'ambition de trouver dans la tradition une vérité que l'on puisse comprendre et assumer pour soi-même. Cette manière de reconnaître l'altérité de l'autre, dont elle fait un objet de connaissance objective, équivaut à suspendre dans le principe son ambition.» (14)

L'herméneutique conçoit plutôt l'histoire comme le véhicule d'un sens qu'elle s'efforce de mettre en valeur, car ce sens restitué présente un intérêt pratique, éthique, pour l'interprète. Comprendre n'est pas analyser, reconstituer objectivement le climat intellectuel d'une époque, mais bien «appliquer» à soi-même un sens qui provient de la tradition, de l'histoire. Le dialogue doit être constant entre le présent et le passé, ce qui signifie qu'il doit être motivé par un intérêt pratique, celui de l'«application» du sens à la situation de l'interprète. Il n'y a donc pas de distance temporelle dans la conception herméneutique de l'histoire, mais une continuité historique de sens qui nourrit la conscience historique. L'analyse positiviste de l'histoire favorise la distance temporelle qui sépare le chercheur de l'époque étudiée. Elle constitue un gage d'objectivité car elle minimise la charge émotionnelle du chercheur. L'herméneutique cherche coûte que coûte à abolir cette distance pour que le passé soit rendu aussi présent que possible à la conscience historique.

Pour Gadamer, d'une manière générale, deux attitudes sont possibles devant le texte. La première consiste à déterminer la place qu'occuperait un texte dans l'ensemble de la littérature, donc, sa spécificité stylistique. Ou, encore, à définir la pensée

de l'auteur, à découvrir ses intentions en recourant à une analyse générique, c'est-à-dire en faisant intervenir des éléments extérieurs au texte pour l'expliquer, comme la biographie et la psychologie de l'auteur, le contexte social d'où l'oeuvre est issue. Les deux cas que nous venons d'évoquer sont des reconstructions objectives de style et de pensée. Gadamer propose une seconde manière de comprendre un texte qui permet de mieux saisir la conception qu'il se fait de l'histoire. Il s'agit de considérer le texte comme ayant quelque chose à nous dire, à nous révéler au sujet de nous-mêmes et de la situation historique que nous vivons.

Prenons un exemple emprunté à l'art. D'après Gadamer, l'oeuvre d'art qui se trouve là devant nous n'est pas que belle. Elle est vraie dans la signification dont elle porteuse et dans l'exigence qu'elle nous pose. La présence de l'oeuvre a le pouvoir de nous submerger, de nous irradier, de nous révéler à nous-même. C'est en ce sens que le passé est présent en nous et qu'il est source de connaissance.

C'est donc le concept d'«application» qui assure la continuité historique qui existe entre le passé et le présent. La pensée moderne, au contraire, a répudié le passé et a voulu se déployer selon de nouveaux préceptes épistémologiques et philosophiques. On le voit dans la manière dont le passé est conçu dans l'historiographie. Celui-ci n'est qu'un objet de curiosité devant satisfaire la conscience méthodique. L'idée même de progrès si chère à la modernité suppose que l'humanité va en se développant de manière continue, que chaque époque constitue un état supérieur par rapport au précédent. L'herméneutique ne partage pas cette manière de comprendre le passé comme s'il ne se composait que de vestiges. Nous avons plutôt évoqué l'idée d'une sédimentation de sens dont l'histoire serait le maître d'oeuvre.

Le concept d'«application» de Gadamer suppose que l'expérience du passé doit nous servir à nous comprendre ici et maintenant.

Cette compréhension n'est pas à concevoir dans le sens d'une analyse se traduisant par des résultats objectivables, mais dans le sens d'une expérience devant servir à mieux nous éclairer, à mieux nous tirer d'affaire. En ce sens, le passé nous interpelle, il est en nous, nous détermine. Il n'est pas cet objet que veut dominer la conscience méthodologique et qui ne constitue en rien une réponse à nos interrogations du moment. La connaissance herméneutique est un savoir d'expérience qui a peu en commun avec le savoir scientifique. Dans l'extrait suivant, Gadamer montre comment l'«application» s'exerce dans les domaines juridique et religieux:

«Une loi ne demande pas à être comprise historiquement, mais doit se concrétiser dans sa valeur juridique à travers l'interprétation. De même un texte religieux ne demande pas à être considéré comme un simple document historique, il doit être compris de façon à exercer son action salvatrice. Comprendre le texte de façon adéquate, c'est-à-dire conformément à son ambition, implique dans les deux cas l'obligation de comprendre le texte, qu'il soit loi ou message de salut, de façon nouvelle et différente à chaque instant, c'est-à-dire dans chaque situation concrète. Ici, comprendre, c'est déjà appliquer.» (15)

L'acte de comprendre, d'interpréter n'est aucunement un acte de soumission face à l'histoire. Gadamer prend la défense des préjugés contre l'Aufklärung qui s'efforce d'éliminer du champ de la pensée tout préjugé pour que subsiste, triomphante, la raison. Gadamer soutient plutôt que certains préjugés sont féconds alors que d'autres induisent en erreur. L'interprète doit donc demeurer, autant que faire se peut, souverain face à la tradition, ce qui ne signifie aucunement qu'il doive refuser impérativement de s'inspirer d'une tradition de pensée pour nourrir sa propre pensée. Il doit faire l'effort de tirer au clair ses propres préjugés afin d'éviter de sombrer dans une fâcheuse cécité intellectuelle.

Le travail de l'histoire dans l'acte de compréhension peut se comprendre autrement, notamment à travers le concept

d'«application» déjà évoqué. Le passé, nous dit Gadamer, doit servir à mieux comprendre notre situation présente.

Si le passé a un effet décisif sur le présent, ce que Gadamer appelle l'«histoire de l'efficiencia», l'interprète agit en retour sur le passé, le comprend toujours différemment selon la situation et le moment où il se trouve. Il n'est donc pas soumis entièrement à son déterminisme. La préoccupation de l'interprète modifie le regard qu'il porte sur le passé. Comme le mentionne Georgia Warnke, il se pourrait que les émeutes raciales qui ont eu lieu aux États-Unis depuis les années soixante nous fassent entrevoir différemment le roman Les aventures de Huckleberry Finn de Mark Twain. Il n'y aurait donc pas une interprétation définitive d'une oeuvre ou d'un fait historique. La Révolution française ne cesse d'être réinterprétée au gré des événements présents. La lecture de Platon à travers l'histoire n'a cessé d'évoluer d'une école de pensée à une autre. L'histoire est mouvante et ne cesse d'offrir des occasions nouvelles d'interprétation. Les médiations entre le passé et le présent sont d'une complexité fascinante pour l'herméneute.

Jean Grondin écrit :

«La compréhension, ou ce qui signifie dorénavant la même chose, l'application est moins un agir de la subjectivité autonome que le fait d'une "insertion dans un événement de tradition où se médiatisent constamment le passé et le présent". Comprendre un texte du passé, c'est savoir le traduire pour notre situation présente, entendre en lui un écho aux inquiétudes de notre temps. Cette "contemporanéité" des textes anciens se manifeste déjà dans le canon des oeuvres qui s'est imposé à notre actualité. Pourquoi retenir telle oeuvre du passé plutôt que telle autre sinon parce qu'elle est plus parlante, plus déterminante pour notre histoire et, partant, pour notre compréhension de nous-mêmes?» (16)

Dans la pensée herméneutique de Gadamer, le sens de l'histoire ne serait pas fixé d'une manière définitive comme c'est le cas dans les sciences historiques. On voit bien l'écart qui sépare

l'herméneutique gadamérienne et les sciences historiographiques au sujet de la connaissance historique.

2.3-EXPERIENCE ET COMPREHENSION

L'expérience et la compréhension herméneutiques diffèrent en nature de celles de la science. Remontons à Descartes pour saisir la spécificité du savoir moderne dominé par la connaissance méthodologique. Descartes avait pour but de fonder un type nouveau de connaissance qui ne laisserait aucune emprise au doute. C'est la raison pour laquelle il lui importait de fonder les connaissances sur une méthode qui en garantissait la certitude. Gadamer écrit qu'en souscrivant à cette exigence, l'Aufklärung s'engageait à combattre les préjugés, à les dénoncer systématiquement, parce qu'ils étaient aux antipodes de cette nouvelle exigence de connaissances fondées.

Comme nous l'avons déjà mentionné, Gadamer va s'orienter vers une réhabilitation des préjugés. Ils sont à la base de ce qu'il appelle la structure d'anticipation qui constitue, en quelque sorte, un ensemble de préjugés qui doivent tenir lieu de pré-connaissances, de pré-lumières. C'est ce que Gadamer appelle la pré-saisie qui permet d'anticiper sur le sens des choses qui nous mène à l'action, nous oriente. Le concept de culture première que le sociologue québécois Fernand Dumont a développé n'est pas sans rappeler la structure d'anticipation de Gadamer.

Par ailleurs, nous avons écrit précédemment que la distance temporelle devait être maintenue pour que la science puisse parvenir à l'objectivité du savoir. Grâce à la distance temporelle, les risques de fusion entre la structure d'anticipation du chercheur et l'époque étudiée sont diminués. Conséquemment, l'herméneutique cherche-t-elle à abolir la distance temporelle? D'abord, nous répondrons en répétant ce que nous avons déjà dit au

sujet de l'«histoire de l'efficience», à savoir que le passé et le présent constituent un continuum historique: d'une part, le passé nous interpelle toujours, nous offre la possibilité de mieux nous comprendre ici et maintenant et, d'autre part, les préoccupations présentes permettent une relecture du passé selon un processus infini. Donc, de ce point de vue, la distance temporelle ne revêt aucun intérêt dans la philosophie herméneutique. Ensuite, nous répondons que la distance temporelle est souhaitable, car pour la raison même que le présent éclaire de façon nouvelle le passé, la distance temporelle, en s'accroissant, voit se multiplier les expériences à partir desquelles l'interprétation du passé se fait. Comme on le voit, il n'y a pas d'incompatibilité entre ces deux manières dont l'herméneutique parle de la distance temporelle. Car toutes deux expriment le lien étroit qui unit le passé et le présent. Toutefois, il est bon de noter que cette distance temporelle, telle que conçue dans la philosophie herméneutique, n'a rien de commun avec la conception scientifique de la distance temporelle qui se fonde sur la coupure entre le sujet et l'objet.

Il existe une relation importante dans la philosophie herméneutique entre «structure d'anticipation» et «distance temporelle». Car en effet, la richesse de l'interprétation sera d'autant plus grande que la «distance temporelle» sera grande. Autrement dit, la «structure d'anticipation» doit faire l'objet d'une interprétation incessante, ce qui signifie que l'interprète doit procéder à la mise en cause de ses propres préjugés; heureusement il bénéficie pour le faire d'une expérience humaine d'autant plus riche qu'elle s'est accumulée en des siècles d'histoire. Si l'interprète connaît d'abord par ses propres préjugés, l'expérience herméneutique exige que ces préjugés fassent l'objet d'une révision perpétuelle. Gadamer nous dira qu'on ne doit pas lire Platon comme un document devant nous donner accès à la connaissance de l'époque où il vécut, ni pour tenter de

reconstituer sa pensée, mais bien pour revoir sa propre conception des choses à la lumière de la pensée de Platon. En contrepartie, la distance temporelle permet d'affiner notre perception des événements historiques. Notre compréhension du passé est conditionnée par les événements que nous vivons dans le présent.

Nous voudrions, à partir de ces considérations au sujet de la «distance temporelle» et de la «structure d'anticipation», amener deux précisions. Premièrement, l'histoire constitue pour l'interprète une source lui permettant de se définir. Effectivement, nous devons insister sur le fait que le savoir herméneutique est un savoir d'expérience dont la justification tient à la nécessité qu'a l'interprète de revoir sa structure d'anticipation. Il se caractérise donc, entre autres, par le fait qu'il a pour objet l'interprète lui-même. Le but de la connaissance n'est pas de parvenir à une vue plus objective des choses d'un point de vue méthodologique, mais à une compréhension des choses qui permette au sujet de mieux tirer parti de sa condition d'«être-là», de «dasein» pour reprendre la terminologie de Heidegger. La connaissance ainsi conçue comme devant répondre à une nécessité d'application, c'est-à-dire à une «inquiétude» de l'interprète qui puise dans la tradition une leçon pour maintenant semble l'antithèse de la connaissance scientifique. Dans l'extrait suivant, Gadamer mentionne que les sciences historiques cherchent à maintenir l'«application» hors du champ de la connaissance.

«Mais l'application fait-elle essentiellement et nécessairement partie de la compréhension? Du point de vue de la science moderne, on donnera à cette question une réponse négative: une telle application, dira-t-on, qui fait pour ainsi dire prendre à l'interprète la place du destinataire premier, n'a absolument rien à voir avec la science. Les sciences historiques l'excluent fondamentalement. En effet, le caractère scientifique de la science moderne consiste justement à objectiver la tradition et à éliminer méthodiquement toute influence que pourrait exercer sur la compréhension le présent où vit l'interprète.» (17)

La seconde précision est la suivante. L'histoire doit être perçue comme étant en mouvement perpétuel. De ce fait, le savoir herméneutique, qui est essentiellement un sens provenant de la relation entre l'interprète et la tradition, n'a pas le caractère linéaire et définitif du savoir scientifique. Nous l'avons dit, le savoir herméneutique est le produit d'un processus incessant d'interprétation et est circulaire dans son déploiement :

« (...) la compréhension n'est pas une attitude uniquement reproductrice, mais aussi et toujours une attitude productive. Il n'est peut-être pas exact, pour désigner cet élément productif de la compréhension, de parler d'un "mieux comprendre". Cette formule, en effet, nous l'avons montré, est la transposition au plan de l'esthétique du génie d'un principe de la critique de contenu (Sachkritik) datant de l'époque de l'Aufklärung. Comprendre, en vérité, ce n'est pas comprendre mieux, ni en ce sens que l'on aurait un savoir meilleur de la chose grâce à des concepts plus clairs, ni au sens de la supériorité fondamentale que le conscient aurait par rapport au caractère inconscient de la production. Il suffit de dire que, par le seul fait de comprendre, on comprend autrement. » (18)

L'expérience herméneutique en est une d'ouverture, de réceptivité. L'interprète est à l'écoute de la tradition, c'est elle qui défile devant lui et lui apporte les significations lui permettant de mieux comprendre son intégration dans le monde. Au contraire, la science domine du regard son objet, le réduit, le capture en un langage froid et abstrait. La connaissance est produite sans que l'être ait la possibilité de s'investir en elle. Gadamer soutient que la science reconnaît l'altérité sans pour autant être véritablement ouverte à la signification. Au contraire, l'attitude herméneutique consiste à se tenir dans l'ouverture, à demeurer dans un état de disponibilité face à la signification.

« Il me faut admettre la tradition dans son exigence, non au sens d'une simple reconnaissance de l'altérité du passé, mais en reconnaissant qu'elle a quelque chose à me dire. Cela aussi demande une forme fondamentale d'ouverture. Quiconque est ainsi ouvert à la tradition discerne que la conscience

historiographique n'est pas du tout vraiment ouverte; au contraire, lisant ses textes "historiquement", elle a déjà préalablement, fondamentalement, nivelé la tradition de telle sorte que les normes de son propre savoir ne peuvent plus jamais être remises en question par la tradition.» (19)

Nous voyons bien ici ce qui distingue un projet de connaissance objective de l'histoire qui évacue de son champ toute considération morale, et une conception de l'histoire qui lie morale et connaissance.

2.4-LA TRADITION CONTRE LA SUBJECTIVITE

Nous voulons ici examiner la question du relativisme de la connaissance auquel la philosophie herméneutique de Gadamer est souvent associée. En fait, comme le soutient Jean Grondin, la question du relativisme des connaissances n'est même pas une question qui préoccupait Gadamer, pour des raisons que nous allons mettre en relief ici. Mais elle revêt pour nous une certaine importance, car elle permet de comprendre que la finitude humaine sur laquelle la philosophie de Gadamer fait fond rend impérative le retour des considérations éthiques dans l'ordre de la connaissance. Effectivement, si la métaphysique n'est plus possible, si les réponses au sujet de la conduite humaine ne sont plus données a priori et de manière définitive, et si la connaissance méthodologique demeure étrangère à la condition existentielle de l'homme, la réflexion éthique doit reprendre ses droits dans l'ordre de la pensée.

Depuis Kant, seul le savoir méthodique prétend à la vérité. Gadamer regrette amèrement que l'humanisme qui constituait une riche tradition d'interprétation ait perdu toute légitimité dans le domaine de la connaissance. Le type de connaissance que produit l'humanisme est discrédité puisqu'il ne répond pas au contrôle

méthodologique. Jean Grondin éclaire notre propos en exposant l'explication que fournit Gadamer au sujet de la destitution de la tradition humaniste:

«De quelle manière (...) se produisit l'étiollement de la tradition humaniste (dont les origines sont censées remonter à l'Antiquité grecque et latine) qui fit place dans le champ du savoir à l'empire exclusif de l'idée de méthode, dont s'autorisent de façon privilégiée les sciences exactes? Gadamer répond que le dépérissement de cette tradition résulte d'une "esthétisation" fatale des concepts directeurs de l'humanisme, notamment du jugement, du goût et du sens commun, autant d'instances qui bénéficiaient naguère d'une fonction de connaissance. Cette esthétisation fut à son tour le fait ou la conséquence (...) de la Critique de la faculté de juger (1790) de Kant qui aurait imprimé au jugement de goût une tournure purement subjective, exclusivement esthétique, l'amputant ainsi de toute dimension cognitive. Ce qui ne satisfait pas aux critères absolus des sciences exactes, parce que méthodiques, ne jouira dorénavant que d'une valeur esthétique ou subjective. Ceci équivaut à bannir le jugement, le goût, bref tout ce qui peut s'autoriser d'une communauté de tradition, du règne de la connaissance, régi par la seule idée de méthode». (20)

La philosophie de Gadamer a souvent été taxée de subjectiviste, entendons ici, le fait que l'interprétation relèverait de l'opinion de l'interprète. Les opinions étant irréductibles les unes par rapport aux autres, l'herméneutique basculerait dans le relativisme des connaissances, donc, dans un savoir mal assuré n'ayant aucune prétention à la vérité. Nous allons montrer en quoi le fait que le savoir herméneutique soit fondé sur la tradition prévient le subjectivisme.

Georgia Warnke traduit de la façon suivante les accusations de subjectivisme adressées à Gadamer. Si on comprend une oeuvre d'après ses préjugés et sa situation, ne se trouve-t-on pas à projeter sur elle une signification qui ne correspond pas forcément à sa vérité? Si la compréhension d'un texte ou d'un événement historique est tributaire de la situation de l'interprète, doit-on conséquemment conclure que la connaissance confine à un relativisme

intégral? On ne parlerait pas alors de la vérité d'un texte mais de ses vérités: il y aurait autant de vérités du texte qu'il y a d'interprètes. Est-ce l'oeuvre qui possède la vérité ou est-ce l'interprète qui la lui prête? La question à laquelle Warnke ramène toutes ces objections est la suivante qui surprend par son côté direct: «is all understanding a matter of an individual point of view?» (21).

Un premier élément de réponse serait le suivant. Devant un texte, l'interprète est guidé par ses préjugés qui proviennent de l'histoire, plus précisément d'une tradition de pensée dans laquelle il s'insère et qui conditionne sa représentation des choses. D'après Gadamer, le sujet n'est jamais seul dans son acte interprétatif. Face à l'oeuvre se dresse une tradition d'interprétation qui s'incarne en lui.

«(...) this historical experience limits the potential arbitrariness of my understanding for, in so far as my understanding of a given object is rooted in a whole history of interpretations of that object, I am protected from an entirely idiosyncratic interpretation of it.» (22)

Warnke rapplique aussitôt avec le dilemme suivant. Dans l'éventualité où deux traditions s'affrontent quant à l'interprétation d'un texte, comment peut-on déterminer laquelle est juste? Est-ce une question d'allégeance, donc de préférence, de préjugé? Notre appartenance à une tradition de pensée ne serait-elle, somme toute, que purement subjective? Comment déterminer si oui ou non les préjugés sont susceptibles d'une interprétation féconde ou non? Qu'est-ce qui permet de dire que certains préjugés recèlent un grand potentiel interprétatif et d'autres non?

Ici, nous apprend Jean Grondin, les sources de validation des préjugés sont de deux ordres. Il y a l'histoire même et le dialogue. Nous étudierons en premier lieu la question de l'histoire, ensuite, celle du dialogue.

D'après Gadamer, c'est l'histoire même qui permet de porter un jugement sur la valeur d'une tradition ou même d'une oeuvre. Effectivement, le temps permet de juger de la valeur d'une tradition d'interprétation comme d'une oeuvre artistique. Dans ce dernier cas, nous savons que l'histoire a retenu des oeuvres qui ont passé à la prospérité. Il est beaucoup plus difficile, affirme Gadamer, de porter un jugement valable sur l'art moderne. Ici, le temps, la distance temporelle est condition d'un jugement affiné.

La tradition d'interprétation par excellence est, selon Gadamer, la tradition classique, qui fait autorité même aujourd'hui, son idéal de beauté et de perfection s'étant maintenu à travers l'histoire de la pensée occidentale. Effectivement, il faut se garder de réduire le classique à une période historique, à «un concept de style qui tire son univocité de la simple délimitation par rapport à un "avant" et un "après"» (23). Le classique, insiste Gadamer, est un concept normatif qui demeure actuel en dépit du mouvement de l'histoire; ce qui est classique s'ancre dans chacune des époques particulières par la pertinence de sa signification.

Nous disions que Gadamer ne définit pas le classique dans une perspective historique mais normative. De la même manière qu'on doit reconnaître qu'il y a des gens qui ont une force de jugement ou une sagesse supérieure à la nôtre, il y a des traditions d'interprétation supérieures à d'autres. Des traditions qui, tout comme la sagesse de certains, nous permettent, quand on s'en laisse imprégner, de mieux comprendre notre insertion dans le monde, les expériences que nous vivons. C'est un peu en ceci que consiste l'«histoire de l'efficienc». L'histoire comme tradition de pensée nous permet donc de nous révéler à nous-mêmes. Le «connais toi toi-même» de Socrate ne signifiait pas autre chose. Toutefois, chez Socrate, c'était la connaissance des Formes Intelligibles qui devait servir de révélation, alors que pour Gadamer, c'est une

tradition de pensée à la tête de laquelle se trouve Platon. Chose certaine, la connaissance de soi à partir de soi, par un simple retour subjectif ou introspectif sur soi est définitivement écartée chez Gadamer. A la limite, on sent que la véritable connaissance de soi, chez Platon comme chez Gadamer, se fait par un saut hors de soi.

«L'ancien "pathos" de l'humanisme voulait que, dans la littérature classique, tout soit dit de manière exemplaire. Mais ce qui est dit de manière si exemplaire offre en vérité plus qu'un simple modèle formel. De beaux discours ne sont pas appelés ainsi uniquement parce que ce qui est dit à travers eux est bien dit, mais aussi parce que est beau ce qui y est dit. En effet, ils ne veulent pas être considérés comme de simples ornements rhétoriques. La tradition poétique des peuples atteste de la façon la plus achevée que nous n'y admirons pas seulement la puissance poétique, l'imagination et l'art de l'expression, mais avant tout la vérité supérieure qui s'y exprime.» (24)

La tradition chez Gadamer n'est donc pas du tout une suite de phases temporelles à jamais révolues, disparues dans l'abîme du temps, mais bien quelque chose d'éminemment présent dont nous portons la marque.

Nous avons soutenu, avec Jean Grondin, qu'il existe deux sources de validation des préjugés, la première étant l'histoire et la seconde le dialogue. Comment agit le dialogue ici? Il permet à l'interprète de confronter ses préjugés, ses vérités avec celles de l'interlocuteur, lequel prend la figure de critique. La critique que suppose l'activité dialogique ou communicationnelle est rendue nécessaire par la disparition d'un «point de vue absolutiste» servant de garantie à la vérité. L'herméneutique gadamérienne n'est comprise que dans une perspective de finitude humaine où est évacuée l'idée d'une vérité de type a-temporel telle qu'elle existait dans la tradition métaphysique.

«Renoncer à un point de vue absolutiste ou métaphysique équivaut à reconnaître à la faillibilité de nos opinions. Or la faille, ou la défaillance, de mes convictions doit souvent m'être indiquée par autrui. Se sachant finie et

historiquement située, la conscience herméneutique est appelée à s'ouvrir au dialogue et à la critique. C'est à travers le médium de la communication que peut s'accomplir la mise à l'épreuve de nos préconceptions». (25)

Evidemment, il faut composer dans l'ordre communicationnel avec des écueils comme la défense d'intérêts personnels par les interlocuteurs et les distorsions idéologiques. C'est le tribut à payer qu'implique l'abandon des vérités absolues et la reconnaissance de la finitude humaine. En ce sens, la vérité herméneutique, conçue comme dévoilement de sens ou encore comme réponse à une attente de sens n'a rien de la certitude ou de l'exactitude des savoirs méthodologiques. En revanche, la vérité scientifique issue des laboratoires n'a rien à nous dire. Elle est coupée de la beauté des choses et du bien moral et n'a pas la capacité de répondre à l'angoisse de l'être-là abandonné des dieux. La philosophie de Gadamer a le mérite de cerner au plus près la condition existentielle de l'homme, ses besoins éthiques, préoccupation qui semble abandonnée dans le contexte moderne de la connaissance méthodologique.

NOTES ET REFERENCES

1. DUMONT, Fernand. L'avenir de la mémoire, Nuit blanche éditeur, 1995, p.35.
2. DUMONT, op. cit., p.58.
3. GUSDORF, Georges. Introduction aux sciences humaines, Editions Ophrys, Paris, 1974.
4. GUSDORF, op. cit., p.411.
5. GADAMER, Hans-Georg. Vérité et méthode, Seuil, Paris, 1976, p.112.
6. GUSDORF, op. cit., p.413.
7. GUSDORF, op. cit., pp.415-416.
8. GUSDORF, op. cit., p.416.
9. GUSDORF, op. cit., p.417.
10. GRONDIN, Jean. L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine, Paris, Vrin, 1993, p.196.
11. GADAMER, op. cit., p.20.
12. GADAMER, op. cit., p.115.
13. GADAMER, op. cit., p.130.
14. GADAMER, op. cit., p.144.
15. GADAMER, op. cit., p.150.
16. GRONDIN, Jean. L'universalité de l'herméneutique, Epithémée, Presses Universitaires de France, Paris, 1993, p.177.
17. GADAMER, op. cit., p.176.
18. GADAMER, op. cit., pp.136-37.
19. GADAMER, op. cit., p.207.
20. GRONDIN, op. cit., p.163. Nous procéderons à une étude détaillée de ces concepts directeurs de l'humanisme d'après Gadamer au chapitre six. Par ailleurs, dans les pages qui vont suivre, nous emprunterons abondamment à Georgia Warnke, particulièrement à son chapitre intitulé: «Hermeneutics and the problem of subjectivism», in Warnke, Gadamer. Hermeneutics, tradition and reason, Polity press, Cambridge, 1987, p.78.
21. WARNKE, Georgia. Gadamer. Hermeneutics, tradition and reason, Polity press, Cambridge, 1987, p.78.
22. WARNKE, op. cit., p.80.
23. GADAMER, op. cit., p.126.
24. GADAMER, op. cit., p.181. On voit ici à quel point Gadamer s'oppose à l'esprit moderne qui vise à séparer les sphères du vrai et du beau.
25. GRONDIN, Jean. L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine, Paris, Vrin, 1993, p.209.

CHAPITRE IV
CONSEQUENCES SOCIALES DE LA COUPURE
ENTRE CONNAISSANCE ET MORALE

Le fait que dans la modernité tardive la sphère de la morale soit évacuée au profit de la connaissance méthodologique conduit à de nombreux problèmes de nature sociale. Effectivement, comme nous l'avons vu avec Lyotard, la délégitimation des grands récits a favorisé l'émergence de nouvelles sources de légitimation de la connaissance qu'il appelle «performatives». Avec ce genre de légitimation, la coupure entre connaissance et morale semble nette.

Nous étudions à partir de maintenant les conséquences sociales de cette coupure. Nous verrons avec Marcuse que la pensée dans les sociétés industrielles avancées tend à devenir unidimensionnelle. Elle tend à ne répondre qu'au principe de rendement dans la société industrielle avancée. Du coup, les forces oppositionnelles de la société s'étiolent. Ce qui signifie que la capacité de formuler un projet social, de s'avancer vers un état de liberté, de repenser la société sur de nouveaux fondements moraux est presque annihilée. La pensée «pluridimensionnelle» chez Marcuse comprend une dimension éthique importante.

Avec Habermas, nous verrons que la science est la principale source de légitimation de nos sociétés industrielles avancées. Conséquemment, tout projet normatif défini intersubjectivement, et non scientifiquement, se heurte à des résistances institutionnelles et politiques qui tendent à le disqualifier. C'est l'exercice démocratique qui est ainsi mis en péril, le droit de la communauté à définir les normes sociales.

Nous verrons enfin la contribution des sciences sociales dans la mise sur pied des sociétés dites programmées, lesquelles se caractérisent par leur capacité à gérer scientifiquement le progrès social. Notre attention se portera sur le cas québécois.

1-DECLIN DES FORCES OPPOSITIONNELLES DANS LA SOCIETE SELON MARCUSE

Marcuse est un des plus illustres représentants de l'Ecole de Francfort (1). Grand philosophe au début de sa carrière, sa critique du système hégélien et du totalitarisme naissant en U.R.S.S. s'est transmuée plus tard en une critique des sociétés industrielles avancées. Il a analysé la domination qui s'y exerce subrepticement ainsi que la contrepartie de cette domination, c'est-à-dire le déclin des forces oppositionnelles. L'engourdissement de la critique conduit la pensée à s'ajuster au principe de rendement des sociétés industrielles avancées. Marcuse qualifie cette pensée d'opérationnelle ou, encore, d'instrumentale, c'est-à-dire qu'elle est devenue le moyen de quelque chose, à savoir, le rendement.

Dans les sociétés industrielles avancées donc, l'homme est conçu comme étant un moyen de production, et non comme étant une valeur, une fin en soi comme Marcuse l'écrit dans Eros et civilisation. Ici, on voit les conséquences de la coupure entre connaissance et morale. La connaissance opérationnelle, axée sur le principe de rendement, procède des besoins de production du système et non des besoins humains. Son horizon n'est plus celui de la libération de l'homme mais bien celui des performances du système.

1.1-LES ELEMENTS DE LA DOMINATION

A-Le principe de rendement dans notre civilisation

Les sociétés dans leur lutte pour la survie imposent une sévère discipline à l'homme sans laquelle la civilisation se désagrègerait. Il existe donc un conflit fondamental entre la survie de la civilisation et la liberté de l'individu.

Marcuse reconnaît que la civilisation doit réprimer, dans une certaine mesure, la nature de l'homme pour assurer la cohésion sociale, pour assurer la survie, pour organiser la lutte contre le manque. En revanche, et c'est la thèse qu'il défend dans Eros et civilisation, dans nos civilisations industrielles avancées, l'homme n'est pas soumis à un processus de répression mais bien de surrépression. Le contrôle social n'est plus organique ou culturel, fondé sur les normes et les valeurs sociales, il est politique et lié à d'importants intérêts économiques.

De plus, les sociétés industrielles avancées sont soumises au principe de rendement. Elles ne sont plus organisées pour assurer la survie de l'homme, mais bien pour parvenir à la domination mondiale. L'augmentation de la production a pour corollaire l'augmentation de la répression de l'homme. Freud soutenait dans son livre Malaise de la civilisation que l'antagonisme entre Eros et le principe de réalité (lutte pour la survie) est indépassable. Au contraire, prétend Marcuse, cet antagonisme est historique, donc susceptible d'être enrayé. On peut évoluer vers un travail non plus aliénant mais libéré, à condition de transformer la société, d'instaurer une rationalité non plus oppressive, mais libidineuse (non fondée sur la répression des instincts humains).

«Le domaine de la nécessité, du travail, est un domaine non-libre, parce que l'existence humaine dans ce domaine est déterminée par des objectifs et des fonctions qui ne sont pas les siens et qui ne permettent pas le jeu libre des facultés et des désirs humains. Le point optimum dans ce domaine doit par conséquent être défini par des critères de rationalité plutôt que de liberté (...). Le labeur obligatoire est un système d'activités essentiellement inhumaines, mécaniques et routinières; dans un tel système l'homme ne peut pas être une valeur et une fin en soi. (...) Le jeu et l'apaisement comme principes de civilisation, n'impliquent pas seulement la transformation du travail, mais aussi sa complète subordination aux potentialités de l'homme et de la nature évoluant librement.» (2)

Donc, selon Marcuse, il importe de réhabiliter le principe de vie, d'évoluer vers un principe supérieur de civilisation, de libérer celle-ci du principe de rendement et de son corollaire, la surrépression.

En suivant Marcuse à la lettre, nous verrons comment l'aliénation de l'homme se met en place dans la modernité tardive, surtout dans le domaine de la culture et, plus particulièrement, dans le domaine de la pensée et du langage.

B-La maîtrise technologique de l'esprit

Marcuse, dans L'homme unidimensionnel (3), fait l'analyse de deux types de discours contemporains par lesquels la pensée est réduite à ne plus véhiculer qu'un message défini par des instances qui se servent du destinataire comme d'un moyen pour parvenir à leurs fins. Il s'agit des discours politique et publicitaire dans lesquels on cherche à circonvenir l'individu afin de vendre, soit un bien de consommation, soit une idée. La critique de Marcuse porte essentiellement sur le fait que dans ces discours, le mot, qui porte en lui tout le potentiel critique et dialectique du concept, devient signe. Le mot contient effectivement une pluralité de sens par lesquels il est possible de jauger la réalité, de l'embrasser dans toute son étendue. Pour l'écrivain, un simple mot peut, dans différents contextes dramatiques, révéler les dimensions les plus profondes de l'âme humaine. Au contraire, un mot peut devenir signe et commander chez celui qui le reçoit une réaction standardisée, comme dans les cas de la publicité et de la politique.

La thèse de Marcuse est donc la suivante: le langage peut devenir un moyen de domination sociale, un instrument par lequel s'exerce la manipulation de l'esprit. Le langage a le pouvoir de modeler la réalité de manière déterminée, de fixer le sens des

choses ou, encore, de susciter des attentes et des réactions prévues.

Un exemple de cette réduction du mot au signe dans un but de conditionnement idéologique a trait à l'utilisation du mot «socialisme» quand, selon Marcuse, il sert à discréditer toute réforme sociale favorisant les déshérités dans des sociétés de tradition libérale.

Nous voulons ici proposer un autre exemple, fort coloré, appartenant à la politique canadienne. Jean Chrétien, lors de la campagne référendaire au Québec en 1980, taxait tous les «séparatistes» de socialistes parce que René Lévesque avait été reçu en visite officielle en France pendant le premier mandat du Président Mitterrand. Le projet d'indépendance devait être condamné parce qu'il avait été pensé par des individus ayant partie liée avec des tenants du socialisme, associé au mal par essence. C'était du moins le message de l'allocution. Lorsque les concepts sont vidés de leur substance, la pensée est non seulement privée d'outils (les concepts) permettant de comprendre la réalité de manière originale, mais elle est contrainte à ne saisir de la réalité que ce qu'en révèle le signe. Ainsi, selon les dires de Jean Chrétien, les mots «indépendance», «socialisme» et «mal» désignaient une même réalité, et selon la fonction même de son discours, ils ne devaient jamais plus être entendus sans que l'un ne fasse écho à l'autre dans l'esprit populaire. Ce procédé, dira Marcuse, n'a absolument rien d'une analyse, d'une démonstration où le lien logique entre les concepts serait établi. Ce lien est imposé et est motivé politiquement. Il se présente comme une décision qui statue définitivement sur la réalité.

«Le langage clos ne démontre pas, il n'explique pas - il communique la décision, le diktat, l'ordre. Quand il définit, la définition est une simple "distinction entre le bien et le mal"; il établit les raisons et les torts de façon indiscutable, et il justifie une valeur à l'aide d'une autre

valeur. Il baigne dans les tautologies; mais les tautologies sont des "sentences" terriblement efficaces. Elles jugent à l'aide de "préjugés", elles condamnent. Par exemple le "contenu objectif", c'est-à-dire la définition de termes comme "déviacionniste", "révisionniste", est celui du code pénal. Cette sorte de justification fait naître une conscience pour laquelle le langage du pouvoir dominant est le langage de la vérité.» (4)

Par ailleurs, Marcuse va montrer avec beaucoup de finesse que le contrôle dans nos sociétés s'exerce par une coercition de nature informationnelle et non pas strictement physique. L'idée d'une coercition informationnelle constitue un paradoxe compte tenu que l'information est censée nous faire découvrir la nature des choses, nous rendre plus vigilants face à certaines séductions du marché, plus avertis face à certaines idées ou certaines réalités. Selon Marcuse, c'est tout le contraire qui se produit. La pléthore des informations reçues non seulement engourdit l'esprit, mais devient message, prescription, norme de conduite. Nous l'avons déjà signalé plus haut: le langage devenu signe ne tolère aucune autre acception du mot que celle par laquelle la réaction désirée chez l'individu sera produite. C'est précisément de cette manière qu'agit ce type de coercition. Dans certains cas, le fait de recevoir de l'information, si objective soit-elle, n'éclaire pas le choix à faire, mais l'impose.

Prenons quelques exemples que Marcuse nous a inspirés, bien qu'ils ne soient pas de lui. L'annonce triomphale par les médecins de la découverte de nouveaux traitements s'appliquant à telle ou telle maladie a pour effet, bien souvent, de créer des besoins thérapeutiques chez les malades. Les médecins s'assurent, par le fait même, une clientèle importante. Il n'est pas interdit de penser qu'un regroupement de symptômes peut se traduire par la découverte d'une nouvelle maladie qui requiert des traitements spécifiques et ses spécialistes. Un individu bien portant jusque-là ou qui, à tout le moins, fonctionnait normalement, peut se

découvrir une maladie en prenant connaissance de la définition du syndrome.

L'exemple suivant nous a été fourni par le philosophe québécois Jacques Dufresne dans le journal LA PRESSE vers la fin des années quatre-vingt. Il mentionnait que la neutralité journalistique n'existait pas, que toute manière de communiquer l'information était d'emblée politique. Pour illustrer son hypothèse, il commentait une information transmise sur les ondes parée de la plus grande objectivité. On annonçait la naissance d'un enfant éprouvette. On mentionnait sa taille, son poids, son bon état de santé ainsi que celui de la mère et, enfin, le nom que les parents avaient choisi pour l'enfant. M. Dufresne soutenait que l'opinion publique recevrait l'information comme étant la consécration des expériences génétiques du genre. N'avait-on pas assisté à la transmission de la vie grâce à la science, là où la nature elle-même s'était montrée impuissante?

Ces exemples montrent qu'une information à caractère scientifique divulguée au grand public se présente à lui comme une prescription, une obligation à se conformer à une nouvelle manière de faire qui interdit de penser des alternatives à cette panacée concoctée dans les officines de la science.

C'est un des fleurons de la théorie critique, tradition de pensée à laquelle Marcuse appartient, d'avoir fourni des schèmes d'analyse pour l'étude de phénomènes sociologiques non observables ou non quantifiables, comme celui de la réduction d'un univers de sens par jeu de langage. C'est ce que Marcuse appelle la maîtrise technologique de l'esprit. Tout contribue, dans nos sociétés industriellement avancées, à réduire l'étendue de la signification, à pré-mouler la pensée de manière à ce qu'elle puisse s'insérer dans des catégories sociales qui requièrent pour leur fonctionnement l'adhésion des hommes. Telle est l'intuition de départ de Marcuse. Il montre ensuite que ce conditionnement de

l'esprit se fait principalement par le ravalement de la dimension universelle du concept à sa dimension opérationnelle. Le travail théorique de Marcuse consiste donc à soustraire les concepts universels à la récupération politique dont ils sont l'objet et à faire la critique des concepts opérationnels.

«Lorsque ces concepts réduits guident l'analyse de la réalité humaine, individuelle ou sociale, mentale ou matérielle, ils n'atteignent qu'à un faux concret - à un concret isolé des conditions qui constituent sa réalité. Dans ce contexte, utiliser un concept opérationnel, c'est assumer une fonction politique; l'individu et son comportement sont analysés dans un sens thérapeutique - en tant qu'ils sont susceptibles de s'adapter à la société. Dans ce contexte, la pensée et l'expression, la théorie et la pratique sont contraints à s'aligner sur les faits de l'existence et ces faits ne sont pas exposés à la critique conceptuelle.» (5)

La conception du langage que défend Marcuse ici n'est pas étrangère à celle qui est défendue dans l'herméneutique philosophique. D'après Jean Grondin, la conception herméneutique du langage s'oppose à la conception positive du langage centrée sur l'«intelligence strictement propositionnelle». C'est précisément cette conception positive du langage que critique Marcuse avec véhémence. Or, le langage, dans la philosophie herméneutique de Grondin et de Gadamer, ne peut être réduit au signe. L'univers de la signification transcende le contenu sémantique d'un énoncé. L'extrait suivant est de Jean Grondin:

«Il convient de partir de la remarque d'Augustin selon laquelle les signes par lesquels nous tentons d'exprimer notre esprit accusent un caractère éminemment matériel ou contingent. Ces signes ne font toujours apparaître qu'un aspect, qu'un filet de ce qu'il y a à dire. Ils n'épuisent jamais la totalité de la chose. La pensée du "verbum cordis" veut nous prévenir contre la tentation de tenir les signes langagiers pour une réalité ultime et autosuffisante. Le signe n'est qu'une traduction - ou "interpretatio" - bien imparfaite, qui invite à poursuivre un dialogue si l'on veut envisager la chose dans son ensemble (...).» (6)

On voit bien ici que la théorie critique rejoint l'herméneutique philosophique dans la critique d'une conception du langage que Jean Grondin dit relever d'une «intelligence instrumentaliste», laquelle ne nous semble pas étrangère à l'unidimensionnalité du langage et à la réification de la pensée.

L'importance de ceci pour le propos général de la thèse est que le langage est l'objet d'une récupération politique, laquelle a pour fonction de contraindre l'homme à adopter une vision des choses qui contribue au développement du système. Autrement dit, la vision politique du monde entraîne une déperdition de sens qui réduit l'amplitude de la pensée éthique.

C-La science contre l'éthique

On ne peut passer outre aux considérations de Marcuse dans son livre L'homme unidimensionnel au sujet des relations existantes dans la cité entre l'éthique et la science. Il semblerait que dans l'histoire, la présence de l'une se fasse toujours au détriment de l'autre. Pendant de nombreux siècles en Occident, la pensée métaphysique a prédominé sur la pensée scientifique. Une vision religieuse du monde, constituée de vérités révélées, a englobé les connaissances profanes sur la nature pendant tout le Moyen Age et bien au-delà. Descartes lui-même, que certains considèrent comme un des fondateurs de la science moderne, soutient dans ses Méditations métaphysiques qu'il ne saurait y avoir de science sans l'existence de Dieu, un Dieu bon qui assure à l'homme une juste représentation mentale des choses. Depuis l'avènement de la philosophie de la nature au XVII^{ème} siècle, entendons des sciences physiques dont l'essor a été favorisé par le travail de Descartes, la science s'est peu à peu affranchie de toute considération métaphysique. Tant et si bien que, soutiennent Marcuse et bien

d'autres, la science est devenue elle-même vision du monde et a précipité l'éthique au fond des éprouvettes!

«Quand on a expliqué la nature en termes de quantité, cela a entraîné à l'expliquer en termes de structures mathématiques; ainsi on a opéré une distinction entre la réalité et les "fins inhérentes" et par conséquent, entre le vrai et le bien, entre la science et l'éthique.» (7)

Dans le processus d'objectivation de la science, le sujet est mis entre parenthèses, entendons ses opinions, ses partis pris, l'ensemble de ses représentations a priori et, avec lui, le politique, l'éthique, l'esthétique, tous jugés non-opérationnels en regard de la logique scientifique.

Quel est donc le statut des valeurs dans nos sociétés industriellement avancées depuis la coupure épistémologique opérée par Kant, laquelle a eu pour conséquence de rejeter les valeurs hors du champ de la connaissance? Marcuse reconnaît que subsistent les valeurs, mais que notre époque les juge, en regard de la science, sans consistance ontologique. On estime qu'elles peuvent avoir une «haute dignité», mais qu'elles ne sont pas réelles. Il s'agit ici d'un renversement complet par rapport à la théorie platonicienne des Formes Intelligibles. Les valeurs, aujourd'hui, d'un point de vue épistémologique, n'ont plus aucune prétention à la vérité. Selon Marcuse, elles ne peuvent se constituer en un foyer de contestation ou quitter la sphère de la vie privée pour atteindre la sphère publique. Marcuse écrit d'ailleurs:

«Si le bien, le beau, la paix, la justice, ne peuvent pas être déduits des conditions ontologiques ou scientifiques, ils ne peuvent pas revendiquer une réalisation et une valorisation universelles. En termes rationnels et scientifiques, ce sont des problèmes qui relèvent de la préférence personnelle; et ressusciter une espèce de philosophie aristotélicienne ou thomiste ne peut pas changer la situation, car elle est a priori réfutée par la raison scientifique. Comme ces idées ne sont pas scientifiques elles ne peuvent s'opposer que faiblement à la réalité établie; les idées deviennent de simples idéaux et leur contenu concret,

critique s'évanouit dans un environnement éthique ou métaphysique.» (8)

Une des raisons pour lesquelles les valeurs ont été évacuées du champ de la connaissance, c'est que l'esprit scientifique ne pouvait plus souffrir l'ascendant qu'avaient sur lui les dogmes que l'Eglise défendait envers et contre toute vérité autre que religieuse. Considérer que la terre tournait autour du soleil, comme le fit timidement Copernic au milieu du XVIème siècle, mettait fin à une conception géocentrique du monde qui avait été celle de l'Eglise depuis ses tout débuts. Les valeurs religieuses sont donc vite apparues comme un obstacle au progrès de la science.

La science s'est certes dégagée, au cours des siècles, de ses velléités métaphysiques, de l'idée de Dieu. La science paraît à cet égard parfaitement autonome. Sa méthodologie garantit l'objectivité de la connaissance. Mais cette objectivité méthodologique ne la prémunit aucunement contre une éventuelle récupération politique. De plus, aujourd'hui, elle est l'objet d'une utilisation sociale qui vient mettre en cause sa prétendue neutralité. L'orientation de la recherche, l'application des résultats sont des questions qui ressortissent au politique. Pourtant, la majorité des scientifiques persistent à croire que leurs recherches sont menées dans un esprit de parfaite indépendance par rapport à la réalité sociale.

La science est-elle vraiment neutre? L'exemple suivant nous donne à penser que non. La recherche qui se fait sur les aliments est implicitement commandée par l'impératif de la rentabilité de l'industrie alimentaire. Il n'y a pas de recherche qui se fasse en alimentation sans qu'elle corresponde à un besoin de l'industrie alimentaire en général ou à celui d'une corporation en particulier. Peut-être que la recherche pure, parfaitement désintéressée, existe toujours. Ce qui est certain, c'est qu'elle est de moins en moins subventionnée.

La science est aujourd'hui un sous-ensemble de la sphère économique. La recherche scientifique n'est pas incompatible avec la poursuite des intérêts économiques. L'industrie alimentaire chercherait à améliorer ses produits de manière à satisfaire aux exigences de consommateurs de plus en plus exigeants et de mieux en mieux informés. Voilà qui est tout à fait légitime. Le hic, nous semble-t-il, c'est que la science et l'économie constituent de puissantes sources de légitimation dans nos sociétés avancées. Autrement dit, la vérité doit à la fois répondre aux critères du vrai et de l'efficacité. Et en dehors de ces deux critères de légitimation des connaissances, il n'y a pas de vérité possible. Dans l'extrait suivant, Marcuse mentionne au sujet des pensées religieuses, littéraires et artistiques qu'elles sont impuissantes à s'imposer en tant que «forces oppositionnelles», en tant que culture critique face à l'ordre établi.

«On méprise aujourd'hui ces pensées modestes et raisonnables en les traitant de naïves, de romantiques, et en les vouant au ridicule. Le fait qu'elles soient condamnées en face de la toute-puissance de l'appareil technique et politique de notre société ne détruit pas obligatoirement la valeur qu'elles peuvent avoir. L'union indissoluble réalisée aujourd'hui entre la rationalité politique et la rationalité technique fait apparaître des pensées qui refusent de se plier à cette union, comme irrationnelles, nuisibles au progrès, voire réactionnaires». (9)

L'envergure de la pensée se trouve donc considérablement réduite. Elle est unidimensionnelle selon la thèse de Marcuse. Comment alors concevoir un dépassement à nos systèmes sociaux si le mode de pensée pouvant nous y mener n'a aucune légitimité? Une pensée qui s'articule autour des critères du vrai et de l'efficacité ne peut que nous enfoncer plus avant dans la logique productiviste du système et contrarier le déploiement d'une pensée éthique, libératrice.

1.2-LES ELEMENTS DE LA LIBERATION

Nous verrons succinctement, deux horizons de la pensée recelant des possibilités d'émancipation. Il y a d'une part la pensée bi-dimensionnelle telle qu'on la retrouve chez Platon et la pensée esthétique.

A-Marcuse et l'étude de la structure bi-dimensionnelle de la réalité chez Platon

Nous avons vu que les concepts universels comportent un excès de sens par rapport à la réalité et, surtout, par rapport aux concepts opérationnels qui la présentent conformément à des intérêts politiques. Nous avons également vu que, selon Marcuse, la maîtrise technologique de l'esprit conduit à la «mise en échec de la logique de la contradiction».

Dans le cinquième chapitre de L'homme unidimensionnel, Marcuse a recours à la philosophie classique pour montrer en quoi consiste la dialectique qui est sur le plan des idées une forme de contradiction féconde en ce qu'elle constitue l'anti-thèse de l'unidimensionnalité. Marcuse propose, comme modèle dialectique, la théorie des Formes de Platon. Fondamentalement, il montre que le mot «est» possède deux acceptions contradictoires. Il signifie d'une part «est» et d'autre part, «devrait être». Cela tient aux deux dimensions que comprend l'ontologie platonicienne. Le monde des Formes, des Idées, constitue la réalité la plus pleine qui soit. Alors que le monde sensible, la nature, le monde social sont le lieu d'une incarnation imparfaite des Idées. Ainsi, la justice sociale n'est qu'un simulacre de l'Idée de Justice. La beauté physique est déficiente par rapport à la Beauté. Ce qui est le plus pleinement réalisé, ce sont les Idées. Elles demeurent éternelles, incorruptibles, toujours identiques à elles-mêmes, alors que le

monde sensible est soumis à la contingence, au changement, à la génération. Il est en déficience d'être par rapport au monde des réalités intelligibles. Le monde sensible «devrait être»: il cherche à devenir en parfaite conformité avec l'être plein des Idées mais ne l'est pas.

Selon Marcuse, les Idées peuvent être conçues comme la contradiction du monde sensible et social. La philosophie de Platon serait donc d'emblée politique. Cette structure bi-dimensionnelle de la réalité première de l'être et du monde sensible possède en elle-même la marque de la contradiction. La dialectique, en ce sens, est négation, contradiction, dépassement. La dialectique prend la forme d'une tension constante entre un principe et une réalité, celle-ci devant se conformer à celui-là. Elle est condition sine qua non de la critique, mais, soutient Marcuse, tout conspire dans notre univers politique à l'éliminer. Quand les concepts opérationnels ont force de loi, quand les concepts universels sont dévalués, parce que jugés non-productifs, l'unidimensionalité de la pensée a toute liberté d'étendre ses ramifications et de créer un monde totalitaire.

B-La désublimation de l'art

Un des thèmes de réflexion qu'affectionne Marcuse est sans contredit celui de l'interaction entre l'art et la réalité sociale. Dans L'homme unidimensionnel, ses considérations sur l'art ont pour but de dénoncer l'emprise aliénante de la rationalité sur le monde moderne. Son analyse est centrée sur la prédominance de la sphère économique sur la sphère culturelle. Mais l'art, observe-t-il, constituait déjà un appel à l'homme: l'art aspirait l'homme vers le haut, lui révélait une dimension de la réalité non soumise encore à la logique des relations d'échange. L'art était conçu comme une puissance transcendante.

«...il faut établir la distinction qui sépare la réalité artistique de la réalité sociale. La rupture avec la réalité sociale, la transgression rationnelle ou magique est une qualité essentielle de l'art, fût-il le plus positif; lui aussi se tient à distance du public auquel il s'adresse. Quelque proche ou familier qu'aient pu être le temple ou la cathédrale pour ceux qui vivaient autour, ils exprimaient un contraste terrifiant ou sublime avec la vie quotidienne de l'esclave, du paysan, de l'artisan - avec celles de leurs maîtres également peut-être.» (3)

Marcuse soutient que l'art a le pouvoir de se poser en tant que contradiction de la réalité sociale. Cela n'est possible qu'à condition qu'il ne se laisse pas ravalé par elle. En d'autres termes, l'art cesse d'être authentique dès qu'il obéit à des intérêts économiques, dès qu'il est conçu comme devant s'insérer dans une logique de production.

L'art ne doit pas non plus favoriser la fuite hors du monde ou se réduire à un simple phénomène esthétique. Ici, des nuances s'imposent. Car dans Eros et civilisation, Marcuse affirme que l'art appartient à la sphère de l'apparence (Shein), donc à la sphère esthétique (11). Cette insistance sur l'appartenance de l'art à la sphère esthétique signifie que l'art, contrairement à son statut dans l'Antiquité, n'a aucune prétention ni au Vrai, ni au Bien. Toutefois, Marcuse ne voit pas dans les oeuvres artistiques que des choses belles. Au delà de sa dimension formelle, l'art authentique constitue une négation de l'institué.

Donc, nous entendons ici par «esthétisation» de l'art, la réduction de celui-ci à sa dimension formelle. C'est à la critique de ce phénomène que procède Marcuse dans L'homme unidimensionnel. Car l'esthétisation de l'art consacre, selon Marcuse, la prédominance de la logique de l'économique. En effet, ce qui compte, si l'art n'est qu'un phénomène esthétique, c'est que chaque individu puisse trouver dans le marché des biens culturels une panoplie d'oeuvres qui lui plaise.

«La société avec sa capacité d'absorption, épuise les contenus antagoniques de l'art en les assimilant. Dans le domaine de la culture, le système totalitaire nouveau se manifeste précisément sous la forme d'un pluralisme harmonieux; les oeuvres et les vérités les plus contradictoires coexistent paisiblement, dans l'indifférence.» (12)

Les oeuvres appartenant à la culture de masse relèvent-elles de l'art? Toute l'argumentation de Marcuse nous donne à penser que non. Dès que les valeurs marchandes s'emparent du domaine de l'art, celui-ci devient de ce fait même dégénéré. La valeur marchande de l'oeuvre est déterminée par le nombre de copies vendues ou par le nombre de spectateurs. Mais selon la logique productiviste, on dira qu'une oeuvre qui se vend a une valeur artistique. Le fait d'assimiler ainsi valeur marchande et valeur artistique nous apparaît comme une fâcheuse confusion. La première ne peut aucunement servir de gage à la seconde. Les cas d'oeuvres faisant courir les foules, qui sont donc un succès marchand, mais n'ayant aucune valeur artistique sont fréquents. Non seulement, ici, la valeur marchande de l'oeuvre usurpe sa valeur artistique, mais elle annihile, selon Marcuse, son pouvoir de contradiction de la réalité sociale. Autrement dit, la détermination de la valeur de l'oeuvre, selon les critères marchands, interdit d'en penser la vérité.

«Si les communications de masse confondent harmonieusement et souvent de manière subreptice, l'art, la politique, la religion, la philosophie et le commerce, elles n'en réduisent pas moins ces domaines culturels à un dénominateur commun - la forme marchande. La musique de l'âme est aussi une musique commerciale. Seules comptent les valeurs d'échange, la vérité ne compte pas. La rationalité du statu quo se concentre sur la valeur d'échange et toute autre rationalité doit lui céder.» (13)

Mais en quoi consiste, selon Marcuse, la vérité de l'oeuvre d'art? Dans le passage suivant, Marcuse montre que le domaine de la culture n'est pas réductible à sa dimension formelle. La culture a pour principale fonction de nier la réalité existante.

«Le langage de la littérature est une métalangue dans la mesure où il ne fait pas partie de l'univers établi du discours qui livre l'état de choses existant. Il nous livre un "autre monde" obéissant à d'autres critères, à d'autres valeurs et à d'autres principes. Cet autre monde apparaît dans le monde existant; il s'introduit dans le champ des occupations quotidiennes, dans l'expérience que l'on fait de soi et des autres, dans l'entourage social et naturel. Quel que soit l'élément qui constitue cette différence, il contribue à faire du monde de la littérature un monde essentiellement autre: une négation de la réalité existante.»
(14)

L'art recèle effectivement un pouvoir de négation, mais ce pouvoir est à proprement parler utopique. L'art que décrit Marcuse dans le passage cité est un art qui est séparé de la réalité. Il nie la réalité, permet de la penser autrement qu'elle n'est, mais il est impuissant à consoler l'homme dans la sphère même du réel (dans l'état actuel des choses), à moins que le réel ne soit transformé. Cette transformation du réel signifie essentiellement que la civilisation accède à un principe supérieur correspondant aux besoins fondamentaux de l'être humain.

* * *

A travers les différents thèmes que nous avons vus, la domination du principe de rendement dans notre civilisation, la réduction des concepts universels au signe, la suppression de l'éthique dans le domaine scientifique, l'esthétisation de l'art et le triomphe de la valeur d'échange en art, c'est le phénomène d'unidimensionnalisation de la pensée que nous avons étudié et son corollaire le déclin des forces oppositionnelles dans la société.

Dans nos sociétés industrielles avancées, la pensée humaine tend à devenir unidimensionnelle. C'est-à-dire que les impératifs du système entraînent une réduction de la pensée éthique dont l'objet principal demeure la réalisation de l'homme.

NOTES ET REFERENCES

1. Herbert Marcuse est reconnu par Martin Jay, auteur d'une histoire de l'Ecole de Francfort, dont l'avant-propos est signée Max Horkheimer, comme en étant l'un des tout premiers membres. Cf. L'imagination dialectique, Paris, Payot, 1977.
2. MARCUSE, Herbert. Eros et civilisation, p.181.
3. MARCUSE, Herbert. L'homme unidimensionnel, Les Editions de minuit, Paris, 1979.
4. MARCUSE, Herbert. L'homme unidimensionnel, op. cit., p.126.
5. MARCUSE. L'homme unidimensionnel, op. cit., p.131.
6. GRONDIN, Jean. L'universalité de l'herméneutique, Epiméthée, P.U.F., 1993, p.37.
7. MARCUSE. L'homme unidimensionnel, op. cit., pp.169-170.
8. MARCUSE. L'homme unidimensionnel, op. cit., p.171.
9. MARCUSE, Herbert. «Remarques à propos d'une redéfinition de la culture» in Culture et société, Editions de Minuit, Paris, 1980, p.332.
10. MARCUSE. L'homme unidimensionnel, op. cit., p.88.
11. MARCUSE, Herbert. Eros et civilisation, Paris, Editions de Minuit, 1971, p.175.
12. MARCUSE. L'homme unidimensionnel, op. cit., p.86.
13. MARCUSE. L'homme unidimensionnel, op. cit., p.82
14. MARCUSE, Herbert. «Remarques à propos d'une redéfinition de la culture» in Culture et société, Editions de Minuit, Paris, 1980, p.329.

2-LA LEGITIMATION PAR LA SCIENCE DANS NOS SOCIETES AVANCEES SELON HABERMAS

L'étude sociologique des savoirs modernes serait incomplète sans référence à la récupération politique dont ils sont l'objet. Nous chercherons ici à définir le «principe» du raisonnement technocratique. La légitimation des normes sociales se fait unilatéralement et en prenant appui sur la connaissance scientifique du social. C'est ce type de légitimation et ce type de connaissance que nous étudierons, et non la résistance qu'opposent les populations administrées à la domination technocratique.

Le fait que la connaissance vienne en appui au pouvoir politique contribue à éloigner celle-ci encore plus de la morale.

2.1-LA LEGITIMATION DES SYSTÈMES SOCIAUX

Dans son livre La technique et la science comme idéologie (1), Habermas fournit les repères théoriques permettant de distinguer les différents types de systèmes sociaux existant, et ce, à partir des modes de légitimation qui les fondent. Habermas va opposer, fondamentalement, le «cadre institutionnel» d'une société, ou «monde vécu socio-culturel», aux «activités rationnelles avec une fin». Les sociétés traditionnelles sont celles où domine le «cadre institutionnel», c'est-à-dire un ensemble de valeurs et de normes que partage une communauté. Pareil système social n'a pas empêché la science et les techniques de progresser, même si l'acquisition des savoir-faire se faisait empiriquement et leur transmission de génération en génération. Mais les sciences, les techniques, l'économie et le commerce constituaient des sphères d'activité devant se déployer à l'intérieur du «cadre institutionnel», donc, sans qu'aucune innovation ne vint perturber la hiérarchie des valeurs telle que reconnue par tous de manière

implicite. Dans pareille société, la légitimation des institutions était d'ordre mythique ou métaphysique, c'est-à-dire fondée sur une instance surnaturelle.

Les «sous-systèmes d'activité rationnelle par rapport à une fin» sont des activités qui obéissent à des critères rationnels, lesquels sont différents des critères qui réglaient la conduite dans les sociétés traditionnelles. Les critères rationnels permettent des analyses et des prévisions qui modifient complètement le cadre à l'intérieur duquel les activités productives se déploient. Il n'y a plus de valeurs qui puissent contrarier l'élaboration de plans, de stratégies ou encore la mobilisation des forces productives dans un but de performance économique. Aujourd'hui, les derniers pans de la culture traditionnelle tombent devant les impératifs de la rationalité économique. Au Québec, par exemple, le dimanche, qui fut successivement le jour du Seigneur puis celui de la famille, vient de voir aliénés ses droits au profit des intérêts des nouveaux «marchands du temple».

Les sociétés en voie de modernisation voient non seulement leurs forces de production augmenter mais ont recours à de toutes nouvelles formes de légitimation pour assurer l'autorité de leurs institutions. C'est la combinaison de ces deux facteurs qui constitue pour Habermas le fait marquant de la modernité.

2.2-LA LEGITIMATION PAR LA SCIENCE

Habermas montre comment les nouvelles sources de légitimation se mettent en place, circulent dans la société. Si, dans la société traditionnelle, le «cadre institutionnel» a préséance sur les «sous-systèmes d'activité rationnelle avec une fin», dans la modernité, ceux-ci deviennent autonomes par rapport au «monde social vécu». La modernité, comme le soutenait Weber, a provoqué la rationalisation

et l'autonomisation des sphères d'activité sociale. Habermas affirme toutefois que ce processus de rationalisation a deux tendances: une rationalisation par le bas et une rationalisation par le haut.

La rationalisation par le bas signifie que les différentes sphères de la société se voient soumises à une logique productiviste, même si à bien des égards, il est difficile d'évaluer les systèmes d'éducation et de santé selon des critères quantitatifs. C'est ainsi que, par exemple, se met en place un ensemble d'objectifs selon lesquels l'éducation secondaire devra produire tant de diplômés et la santé améliorer l'espérance de vie et réduire l'indice de maladies coronariennes dans les différentes régions du Québec.

«les structures traditionnelles sont de plus en plus soumises aux conditions de la rationalité instrumentale ou stratégique: l'organisation du travail et du commerce, le réseau des transports, des informations et des communications, les institutions de droit privé et, émanant de l'administration des finances, la bureaucratie d'Etat. C'est ainsi que prend naissance l'infrastructure d'une société contrainte à la modernisation. Elle s'étend petit à petit à tous les domaines de l'existence: à l'armée, au système scolaire, aux services de santé, à la famille même, et finit par imposer, aussi bien à la ville qu'à la campagne, une urbanisation de la "forme" de vie, c'est-à-dire des sous-cultures qui entraînent les individus à être en mesure à tout moment de "changer de registre" et de passer d'une relation d'interaction à une activité rationnelle par rapport à une fin.» (2)

La rationalisation par le haut consiste en l'émergence de nouvelles formes de légitimation qui viennent structurer le système social. Comme la rationalité se trouve à le traverser de part en part, comme elle constitue la clef de voûte de toutes les activités et des institutions sociales, y compris la famille nous mentionnait Habermas, les anciennes sources de légitimations cosmologiques ou métaphysiques se trouvent impuissantes à masquer les contre-effets

de la nouvelle domination qui se met en place sous les augures bienfaisants de la science et de la technique. Habermas mentionne fort à propos que les savoirs modernes doivent être techniquement utilisables. C'est dans la mesure où le progrès scientifique permettant des applications techniques se confond avec un mieux-être collectif ou crée l'illusion d'un progrès humain que la science quitte le champs strict du savoir pour devenir idéologie.

Autrement dit, la société moderne se caractérise par un processus selon lequel «les activités rationnelles avec une fin» s'étendent à tous les domaines sociaux. C'est la rationalisation par le bas. Le progrès matériel est présenté comme l'indice d'un progrès humain authentique. La science dans ses applications devient la variable fondamentale de ce progrès économique. Toute activité qui répond aux critères de la rationalité ou de la science, que ce soit dans son organisation ou dans sa production, s'auréole de la légitimité de la science, laquelle par glissement, au fil de l'histoire, disons depuis la fin du XIXème siècle, est devenue synonyme de progrès. C'est la rationalisation par le haut.

2.3-L'ASSUJETTISSEMENT DU «MONDE SOCIAL VÉCU»

La modernisation de la société, l'expansion des «activités rationnelles par rapport à une fin» coïncident avec un recul des fonctions de légitimation au niveau du «monde social vécu». Nous venons de voir que les anciennes sources de légitimation se sont évanouies avec l'émergence des nouvelles légitimations plus rationnelles. Cette disparition des systèmes symboliques traditionnels permet aux états modernes de définir, au nom de la rationalité et du rendement, des normes sociales qu'il revenait jadis au «monde social vécu» de définir. Le phénomène s'explique de la manière suivante. Comme nous l'avons vu, l'économie devient la variable la plus importante du système social, la science et la

technique deviennent des forces de production. Mais les décisions concernant le développement économique et social sont de nature rationnelle. Habermas parle de «techniques permettant d'influencer le comportement humain » (3). C'est la rationalité qui est au coeur de cette nouvelle manière d'intervenir au niveau social. Relisons Habermas :

«Autrefois, par la formation à laquelle elle donnait lieu, la théorie pouvait avoir un certain "pouvoir d'ordre pratique"; on a affaire maintenant à des théories qui sont susceptibles de se "développer en pouvoir" d'ordre technique tout en restant non pratiques, c'est-à-dire sans se référer expressément à l'action commune menée par des hommes vivant ensemble. Assurément les sciences confèrent maintenant des pouvoirs particuliers; mais l'aptitude à disposer des choses qui se trouve par elle enseignée n'est pas la même aptitude à agir et à vivre que l'on attendait autrefois de celui qui avait reçu de la science sa formation.» (4)

Cette approche scientifique des problèmes humains et sociaux a pour conséquence de réduire la faculté qu'ont les hommes de définir pour leur propre compte les modalités de la vie en société, les manières de résoudre les problèmes qui surviennent dans la vie sociale. Les technocrates tendent à s'approprier ce pouvoir de dire les choses et de déterminer les modalités d'intervention sociale, mais selon les préceptes de la science dont la communauté elle-même est complètement dépossédée.

«Ce que cette idéologie (celle de la technocratie) a de particulier, c'est qu'elle détache la conception que la société se fait d'elle-même du système de référence de l'activité communicationnelle et la soustrait aux concepts de l'interaction médiatisée par des symboles, pour la remplacer par un modèle qui est d'ordre scientifique. Dans cette même mesure, une certaine conception de soi du monde vécu social, culturellement déterminée, fait place à une autoréification des hommes, qui se trouvent ainsi soumis aux catégories de l'activité rationnelle par rapport à une fin et du comportement adaptatif.» (5)

Non seulement les différentes sphères de la société moderne se voient soumises au processus de rationalisation par le bas,

c'est-à-dire que chacune fonctionne selon une logique de moyen-fin, mais corrélativement, c'est le monde vécu qui est contrarié dans sa volonté de résoudre autrement que de manière purement technique les problèmes fondamentaux de la modernité, comme le sont le nucléaire, les expériences génétiques, le développement régional et urbain.

«la conscience technocratique masque le fait que le cadre institutionnel, "en tant qu'"ensemble d'interactions médiatisées par le langage courant, ne peut être ainsi réduit d'après le modèle des systèmes d'activité rationnelle par rapport à une fin qu'au prix d'une fermeture de cette dimension, qui est la seule essentielle, parce que susceptible d'humanisation.» (6)

Mais examinons les choses de la manière suivante. Compte tenu de la complexité croissante de notre monde moderne, n'est-il pas souhaitable de pouvoir compter sur une classe d'experts ayant une connaissance approfondie de la nature des problèmes sociaux et politiques? Nos devoirs de citoyens les plus élémentaires, comme celui de voter par exemple, nous mettent devant l'obligation d'accéder à une compétence civique qui ne semble pas à la portée de tous. Comment parvenir à une compréhension limpide des enjeux sociaux, compte tenu des contraintes idéologiques qui voilent des phénomènes déjà complexes en eux-mêmes. A une époque où l'idéal d'une éducation gratuite et universelle a été atteint, à tout le moins au Québec et au Canada, il subsiste un nombre effarant d'analphabètes. Le fait qu'une multitude de gens a peine à fonctionner de manière à peu près normale en société ne justifie-t-il pas l'existence d'une caste d'experts qui puisse décider en leur nom, en notre nom à tous? Aucunement répondra Habermas. L'existence d'un «monde social vécu» autonome, c'est-à-dire habilité à prendre des décisions politiques ayant force de loi, semble correspondre, chez Habermas, à un besoin fondamental qu'aurait l'homme de participer activement à la destinée des affaires publiques. D'autre part,

Habermas reproche aux technocrates de se comporter à l'endroit des hommes comme s'ils ne constituaient qu'une masse inerte qu'il serait possible de manipuler à volonté.

D'autre part, d'après Habermas, il n'est pas inscrit dans la nature de la société qu'il faille tout sacrifier à la productivité matérielle ou encore que le contrôle technologique des hommes soit une condition de réalisation de l'économie par laquelle passerait le bonheur humain, comme nous le répète inlassablement l'économiste. L'augmentation du confort n'est pas une finalité humaine comme peut l'être la recherche d'une vie conforme à des idéaux moraux. Le confort et les performances économiques ne sauraient dispenser l'homme de son besoin de participer à la chose publique. Peut-être existe-t-il un besoin politique au même titre que Kant a parlé d'un besoin métaphysique de l'homme.

«Une meilleure mise en oeuvre du potentiel (technologique) non encore réalisé conduit à une amélioration de l'appareil économique et industriel, mais elle n'entraîne maintenant déjà plus ipso facto une transformation du cadre institutionnel avec des conséquences émancipatrices. Le problème n'est pas de savoir si nous "exploitons à fond" un potentiel disponible ou susceptible d'être développé, mais si nous "choisissons" celui qu'il nous est loisible de vouloir dans une perspective d'apaisement et de satisfaction dans l'existence.» (7)

Nous retenons du texte des analyses d'Habermas qu'une approche purement technique des problèmes sociaux ainsi que les impératifs de productivité s'opposent à l'éthique communautaire, à la vision qu'a la communauté de la réalité sociale.

2.4-LA PROBLEMATIQUE DU CONSENSUS

Rien ne saurait donc remplacer la nécessité qu'ont les hommes de choisir par eux-mêmes ce que doit être la bonne vie en société, quitte à ce que dans cette bonne vie, les préoccupations des

technocrates ou les intérêts corporatifs soient laissés pour compte. Il faut bien voir que la domination technologique a des conséquences qui se font déjà sentir dans la société civile. Entre autres, l'incapacité de parvenir à un consensus ou, pire encore, une «raréfaction des ressources de sens» (8) qui empêche d'entrevoir les avenues menant à un éventuel consensus. Lisons ces lignes de Brigitte Dumas et de Louis Toupin qui portent sur l'oeuvre de Habermas.

«Habermas reconnaît, à travers le diagnostic qu'il établit sur la modernité, que la société actuelle est loin d'être consensuelle. Au surplus, reconnaît-il, une bonne partie de la société fonctionnerait en tant que système, c'est-à-dire qu'elle serait régulée par une logique moyen-fin qui ne requiert aucun consensus de la part de sujets sociaux. Ainsi, pour Habermas, la perte de sens qui accompagne la modernité proviendrait d'un phénomène corollaire où, d'une part, le monde vécu est colonisé par les médiums du pouvoir et de l'argent qui ne requièrent aucun consensus normatif et où, d'autre part, l'envahissement du monde vécu par le système social entraîne son appauvrissement et fait apparaître diverses formes de pathologie (exemple: démotivation, dislocation des solidarités sociales).» (9)

Quelle place occupe le consensus dans le système philosophique d'Habermas? Nous avons vu, selon lui, que les systèmes sociaux se distinguent selon l'importance qu'y occupent le «monde vécu socio-culturel» et les «activités rationnelles par rapport à une fin». Dans les sociétés traditionnelles le monde vécu a préséance sur les «activités rationnelles par rapport à une fin». La modernité voit ce rapport s'inverser.

Le monde de la tradition est constitué d'institutions, de normes et de valeurs qui se modifient peu dans le temps et qui, surtout, ne sont pas soumises à la critique des hommes au même titre qu'elles le sont dans la modernité. De plus, et ceci semble capital dans la pensée d'Habermas, ces systèmes symboliques donnent toute leur signification à la vie de ces hommes: ils leur permettent de se définir, de s'orienter, de comprendre le monde.

L'émergence de la pensée critique et de la rationalité, dans la modernité, permet de rompre avec ces significations. Le fait que les «sous-systèmes d'activité rationnelle par rapport à une fin» gagnent de proche en proche toute l'étendue de la société favorise l'émergence d'une vision du monde mécaniste qui tend destituer les anciennes sources de légitimation.

La modernité se caractérise par sa critique à l'endroit de la superstition, de l'ignorance et des préjugés qui étaient parti intégrante de la tradition. A la faveur de cette critique, les «activités rationnelles par rapport à une fin» ont gagné en autonomie et ont même empiété sur le cadre institutionnel. Il en est résulté à la longue, cette «raréfaction des ressources de sens» précédemment évoquée et les difficultés de décider collectivement de l'avenir communautaire.

La modernité, dans le déploiement de sa critique envers les travers de la tradition est un acquis pour l'humanité. Par contre, le triomphe de la rationalité instrumentale constitue une tare de la modernité pour ceux qui sont toujours partisans de la philosophie des Lumières et de tout ce qui dans cette pensée correspondait à une promesse d'émancipation pour l'humanité.

Le «monde vécu socio-culturel» dans la modernité cherche à définir un nouveau consensus social qui soit à la fois distinct des anciennes légitimations cosmologiques et des normes rationnelles définies par la technocratie. Mais ce «monde vécu socio-culturel» permettant aux hommes de se ressourcer symboliquement a perdu de sa vigueur. Habermas milite en faveur d'un nouveau paradigme politique fondé sur un processus réflexif communautaire, c'est-à-dire soustrait à l'emprise des grands appareils de production, mais en même temps capable d'orienter l'action sociale.

«Du point de vue du monde social, les normes produites à travers des procès d'intercompréhension, par voie de consensus, posséderaient un potentiel émancipatoire de liberté. Seul un processus intersubjectif de compréhension

peut conduire à une entente de nature réflexive, c'est-à-dire à une entente possédant le pouvoir de convaincre des sujets sociaux au moyen de motifs rationnels, et non pas par le recours à la force ou à la contrainte. Les normes produites par ce processus ont une force légitime, un pouvoir d'application et d'utilisation (...). (10)

Habermas souhaite que le «cadre institutionnel» où se déploient les jeux de langage permette l'émergence d'activités rationnelles, d'une communication émancipée, sans contrainte, qui serait exécutoire, qui aurait le pouvoir de combattre la logique instrumentale et de réaliser des projets sociaux. Ainsi les institutions redécouvriraient de nouvelles légitimations fondées sur la communication, l'échange, la rationalité. Des règles de conduite éclairées, motivées socialement surgiraient, mais qui n'auraient pas la dimension contraignante des normes traditionnelles.

Le mérite d'Habermas consiste donc à faire voir la possibilité d'une résurgence de la morale dans le contexte de la modernité tardive à travers les activités sociales intersubjectives.

NOTES ET REFERENCES

1. HABERMAS, Jürgen. LA SCIENCE ET LA TECHNIQUE COMME IDEOLOGIE, Gallimard, Paris, 1990.
2. HABERMAS, op. cit., pp.32-33.
3. HABERMAS, op. cit., p.87.
4. HABERMAS, op. cit., p.85.
5. HABERMAS, op. cit., p.46.
6. HABERMAS, op. cit., p.65.
7. HABERMAS, op. cit., p.69.
8. DUMAS, Brigitte, et TOUPIN, Louis. «Le statut de la normativité dans la modernité, lecture diagonale de Habermas», in REVUE DE L'INSTITUT DE SOCIOLOGIE, 1989 3-4, p.210.
9. DUMAS, B. et TOUPIN, L., op. cit., pp.214-215.
10. DUMAS, B. et TOUPIN, L., op. cit., pp.213-214.

3-LES SCIENCES SOCIALES ET LE CONTROLE SOCIAL

Nous abordons dans cette section un autre volet de la question de l'utilisation politique des savoirs. Nous venons de voir que nos sociétés avancées reposent sur des légitimations qui empruntent à la rationalité scientifique. Nous verrons désormais comment les sciences sociales contribuent à la gestion systémique du social. La section sera subdivisée en deux parties. La première porte sur la gestion systémique du social en contexte québécois, dont la réalisation appartient aux technocrates, et sur le rôle que jouent dans ce mode de gestion les sciences administrative et économique. La seconde porte sur l'autre versant de cette gestion systémique du social, à savoir la gestion de la délinquance. Car pour que triomphe l'administration totale de la société vers quoi tend la technocratie, les éléments réfractaires de la société doivent être pris en charge par les institutions du pouvoir. Ce sont ici les sciences humaines telles que la psychologie et la criminologie qui sont mises à contribution par le système.

En somme, nous étudierons l'alliance réalisée au sein de nos sociétés entre la connaissance et le pouvoir politique.

3.1-LA GESTION SYSTEMIQUE DU SOCIAL

A-La nature du conflit dans les sociétés industrielles et dans les sociétés post-industrielles

Dans le schémas d'analyse marxiste, dans les sociétés dites industrielles, le travail était conçu comme le principal processus d'accumulation. La société se subdivisait principalement en deux classes sociales qui se définissaient par leur rapport au capital, selon qu'elle le possédait ou non. La bourgeoisie était évidemment propriétaire de tous les moyens de production ainsi que de toutes

les ressources naturelles comme les matières premières à transformer. Le prolétariat n'était propriétaire que de sa seule force de travail. Selon le nouveau droit libéral qui accompagne le mode de production économique du capitalisme, le travailleur est un homme libre, plus du tout assujéti à aucune tutelle juridique, comme c'était le cas dans la féodalité. Mais, par contre, il est contraint, par la nécessité, de vendre sa force de travail aux capitalistes pour subsister. La liberté juridique du libéralisme n'est que formelle si l'on considère le nouvel esclavage économique dans lequel sombre le prolétaire.

Dans la société industrielle, donc, le conflit social est de nature économique. Il met aux prises deux classes sociales inégalement nanties, dont la plus riche retient du travail des ouvriers le surplus qu'ils produisent (1).

Dans la société post-industrielle, le conflit social et les classes sociales ne se définissent plus en regard du procès d'accumulation dans le domaine du travail. Le conflit se dessine essentiellement entre ceux qui ont le pouvoir de décider de la direction de la société, autrement dit, de son orientation générale, et ceux à qui s'applique cette volonté politique. Par exemple, les décideurs déterminent ce que seront les programmes sociaux, sanitaires et éducatifs, comment devront s'effectuer le développement des régions, l'allocation des budgets selon les régions et les secteurs d'activité devant être prioritairement développés. Le conflit est moins de nature strictement économique que socio-politique.

B-Les nouveaux commis de l'Etat

Les décideurs de la chose sociale sont les grands commis de l'Etat qui ont été formés dans les grandes écoles d'administration publique comme l'ENAP au Québec ou l'ENA en France. Ce qui les

caractérise principalement, c'est leur formation aux sciences administrative et économique par lesquelles ils sont amenés à concevoir la gestion d'une société comme une technique qui a ses règles et son mode d'emploi. En d'autres termes, ils conçoivent tout problème social comme étant a priori susceptible d'une résolution devant maintenir intactes les structures du système social. Nous reviendrons ultérieurement sur ce point.

Au Québec, ces nouveaux administrateurs publics ne sont pas arrivés d'une manière impromptue dans le décor politique de la province. Après de nombreuses décennies de pouvoir social exercé par les communautés religieuses, notamment dans les domaines de l'éducation, de la santé et des services sociaux, une nouvelle élite sociale devait s'emparer du pouvoir. Les institutions étatiques allaient remplacer les anciennes institutions religieuses et se réclamer d'une nouvelle rationalité qui devait remédier aux aléas de la charité chrétienne en matière de secours social. Cette nouvelle élite allait effectivement gérer la société québécoise en s'inspirant d'un modèle culturel scientifique. La science fournit une vision des choses selon laquelle il est possible de maîtriser l'objet étudié. La méthode scientifique doit permettre de soutirer à la nature et à la matière leurs secrets, leurs règles de fonctionnement. Selon de nombreux observateurs, dont Habermas, cette vision scientifique de la nature est désormais transposée au domaine de la vie humaine. De la même manière que la technique cherche à augmenter son emprise sur la nature, les sciences humaines appliquées cherchent à augmenter le pouvoir qu'ont les hommes sur la vie sociale, sur le développement de la société. Dans le jargon de la sociologie, on dit que la société cherche à augmenter sa capacité d'intervention sur elle-même.

Au Québec, la nouvelle classe dirigeante allait adopter cette vision scientifique de la société. La science devenait ce par quoi la société québécoise allait accéder à la modernité. Une modernité

se traduisant non seulement par le développement industriel et technique, mais par un nouveau mode d'intervention rendant possible ce qui jusqu'alors était impensable: le développement social.

La première grande réalisation sociale de cette nouvelle classe dirigeante a été, bien évidemment, la réforme de l'éducation. D'après le sociologue québécois Gilbert Renaud, bien qu'elle ait permis un accès universel aux institutions scolaires, même supérieures, il faut voir qu'elle a constitué une mise en valeur d'une vision scientifique des choses qui tranche radicalement d'avec la vision thomiste qui caractérisait l'ancien cours classique. Donc, selon Renaud, toute cette jeunesse qui s'ouvrait à l'esprit scientifique partageait la même vision des choses que la nouvelle classe dirigeante.

«la réforme de l'éducation (celle des années soixante) (...) doit être analysée (...) comme le moment où l'Etat pousse la société québécoise vers un nouveau modèle culturel. En effet, l'intervention étatique ne se contente pas uniquement de démocratiser l'enseignement, elle amorce tout un changement de la pédagogie et des programmes scolaires dont l'effet premier est de contribuer à la consolidation d'un modèle culturel scientifique qui recoupe l'instauration d'une nouvelle idéologie dominante dès lors qu'en conviant les classes populaires à s'instruire, l'appareil scolaire transforme le modèle en croyance qui contribue à créer l'unanimité derrière la direction de la nouvelle élite dirigeante». (2)

Renaud conçoit la réforme de l'éducation comme une entreprise de légitimation de la nouvelle gestion scientifique du social. Bien sûr, il ne faut pas y voir que ça. Les commissaires du Rapport Parent n'avaient rien de manipulateurs de consciences aux desseins totalitaires! Ils étaient à leur manière des humanistes. Tout un projet de société se trouvait implicitement dans cette réforme scolaire. L'industrialisation de la société québécoise rendait nécessaire la formation d'une main-d'oeuvre qualifiée, et, par voie de conséquence, la mise sur pied d'une éducation à prédominance technique et scientifique. Certes, cette éducation allait favoriser

l'émergence d'esprits nouveaux, habitués à concevoir la nature et la société selon la vision technique du monde que possédait déjà la nouvelle classe dirigeante. En ce sens, nous rejoignons les propos de Renaud.

C-La gestion

Voyons maintenant, en trois points succincts, en quoi consiste la gestion systémique de la société qui se met en place au Québec à la Révolution tranquille. Premièrement, cette idée d'une gestion systémique du social ne va pas sans l'idée de développement social, laquelle est tout à fait analogue à celle de développement économique. En fait, tout le fonctionnement social est conçu comme s'il était possible d'augmenter la capacité de production des hommes. Par l'éducation, les services sanitaires et sociaux, on vise à gérer le capital humain de manière à le rendre plus performant pour le système, on favorise la régénération de la force de travail, pour reprendre une formulation toute marxiste. Le développement social est d'abord et avant tout un concept économique. A tout le moins, pouvons-nous dire que sa légitimation est d'ordre économique.

«Les dépenses de consommation destinées au maintien de la santé sont (...) des investissements (...) des multiplicateurs du progrès économique et social (...) La maladie affecte la société en la privant d'un potentiel de main-d'oeuvre (...) Le coût de la santé apparaît donc comme un investissement en capital humain. Comme tel, le rendement social qu'on peut en escompter est très élevé. (...) La politique de santé (...) devient donc une précieuse alliée de la politique économique dans la perspective des objectifs de croissance à long terme.» (3)

Deuxièmement, ce mode de gestion vise à intégrer tous les secteurs de la société de manière à ce que toutes les activités sociales soient coordonnées, à ce qu'elles tendent toutes vers des

objectifs communs de production de société. Gilbert Renaud écrit au sujet de la Commission d'enquête sur la santé et le bien-être social créée en novembre 1966:

«(elle) participe du modèle culturel des sociétés programmées et ses recommandations visent à orienter l'intervention étatique vers la constitution d'une organisation qui assure la mise en oeuvre de ce développement social. Saisissant la société comme un système aux éléments interdépendants, elle propose une transformation complète de l'organisation des services sociaux et sanitaires qui permette d'accroître l'emprise de la société québécoise sur son développement.»
(4)

Un exemple emprunté à l'économie illustre à merveille cette recherche de coordination entre les différents secteurs de la société. Dans le secteur de l'agro-alimentaire, nous dit Gilbert Renaud, l'Etat péquiste a tenté de remédier à la dépendance de la société québécoise par rapport aux marchés extérieurs. C'est ainsi que le ministère de l'Industrie et du Commerce et le ministère de l'Agriculture ont concilié leurs efforts (respectivement de financement et de rationalisation des industries) pour mettre en marché des produits québécois qui recevaient une trop forte concurrence extérieure pour être rentable. Il y eût, entre autres, la mise en marché du porc, dont le Québec est même devenu un des plus gros exportateurs au monde. Renaud ajoute que ce financement et cette rationalisation de l'industrie agro-alimentaire ne suffisent pas à assurer le succès économique. Encore faut-il faire la promotion des produits, agir au niveau de la demande, modifier les habitudes alimentaires des Québécois.

Troisièmement, le mode de gestion systémique ne se comprend que par le primat de la variable économique. Car si tout est mis en oeuvre pour assurer le développement social, il ne faut jamais perdre de vue que la mobilisation des ressources sociales vise à développer le capital humain, donc, à le rendre plus productif.

Cette thèse est d'une importance telle que nous devons nous y attarder.

La gestion systémique de la société est un mode d'intervention de la société sur elle-même dans le but de la rendre plus performante économiquement. C'est principalement la rationalité qui permet à la société de se considérer à distance et voir lesquels de ses secteurs peuvent être jumelés pour produire là où il n'avait pas été possible de le faire jusque-là. Dans la société industrielle, la production des marchandises était ajustée à la demande. Si des besoins économiques se faisaient sentir, et ils étaient relativement stables, des produits visant à les satisfaire étaient créés. Dans la société post-industrielle, la création artificielle des besoins devance la mise en marché des produits. La société a désormais la capacité de précéder le cours normal des choses, de forcer les événements grâce aux gigantesques appareils sociaux dont elle s'est dotée. Vendre un produit pour lequel il n'y aurait a priori aucune demande ou augmenter la compétence et l'efficacité de toute une population active au travail procède d'une même conception des choses. Dans les deux cas, nous dirait Habermas, nous sommes en présence d'«activités rationnelles par rapport à une fin». Pensons à la réforme des services sociaux en 1966 par laquelle santé et économie se trouvaient jumelées et à la réforme de l'éducation de 1964 qui s'inscrivait dans la même optique de production du capital humain rendue nécessaire par l'industrialisation. L'éducation et la santé se trouvaient dépouillées de leurs finalités traditionnelles. L'objectif économique qui les englobait faisait de ces institutions des moyens mis au service de la fonctionnalité du système. Elles devaient être rentable et favoriser la croissance économique du système.

Par l'analyse de la gestion systémique de la société nous entrevoyons la dimension de la production de la société par elle-même et la croissance économique qu'elle doit favoriser. Quand on

conçoit l'organisation des sociétés programmées, les liens entre le développement social (santé, éducation) et la croissance économique, la coordination nécessaire entre les différentes institutions sociales, il devient de plus en plus manifeste que la gestion de la société se centralise. Le revers de cette gestion systémique est la domination sociale qui se met en place, partant, le recul de la dimension éthique dans la société.

D-Gestion systémique et domination

A l'intérieur même des institutions que gèrent les technocrates, on procède à une rationalisation des services qui se fait sur un mode autoritaire et obéissant à une logique productiviste. Par exemple, l'ensemble du personnel oeuvrant à l'intérieur des services de santé ainsi que les usagers qui les fréquentent s'opposent au type de gestion que pratiquent de l'extérieur les technocrates. Parce que, d'une part, ce type de gestion se fait le plus souvent sans égard aux besoins des usagers tels qu'ils les définissent eux-mêmes et, d'autre part, parce que le personnel qualifié n'a pas la liberté d'organiser comme il l'entend les services, lui qui estime connaître mieux que quiconque les rouages de l'institution et les besoins de la population à desservir. Quant à la logique productiviste, dans le cas qui nous intéresse ici, c'est-à-dire la rationalisation interne d'une institution comme celle du système de santé, elle est de même nature que la logique productiviste qui procède à plus grande échelle: elle tend à coordonner toutes les activités dans un but de rentabilité économique.

«La nouvelle organisation socio-sanitaire devient une autre institution dont les produits (soins, services, recherche) sont évalués en termes de coûts et rendements, d'input-output et l'action planifiée sur le modèle PPBS ("Planning Programming Budgeting System"). L'effort de rationalisation

de l'organisation se répercute sur les agents de production des services et de gestion du nouveau système organisationnel. Ils perdent leur ancienne autonomie et tiennent désormais leur rationalité de la fonction qui leur est définie dans et par l'organisation.» (5)

La gestion systémique du social suppose des conflits institutionnels importants entre les décideurs et le personnel des institutions. Mais ces conflits ne sont que la pointe de l'iceberg. La domination qu'accompagne la gestion systémique déborde largement le cadre des institutions pour atteindre la société tout entière.

Elargissons notre cadre d'analyse. Le développement urbain et celui des régions s'est toujours fait depuis l'accession au pouvoir de ces nouveaux administrateurs selon une rationalité qui n'a pas toujours enthousiasmé les populations concernées. Le développement régional de la Gaspésie tel que conçu par l'Etat québécois soulève depuis plus d'une vingtaine d'années l'indignation de tous les Gaspésiens.

Résidant d'une région éloignée, consommateur de services médicaux ou éducatifs, prestataire d'un programme de soutien au revenu, homme, femme, vieillard, enfant, immigrant, piéton, cycliste, automobiliste, propriétaire ou locataire de logement, toutes ces catégories de citoyens sont l'objet de prescriptions auxquelles il est impératif de se conformer et qui affectent la manière de vivre. Il est vrai que de plus en plus, dans nos sociétés modernes, on sent le regard de l'Etat peser sur nous. Contrairement à ce qu'on serait porté à croire, le retrait de l'Etat-providence qui se traduit par la fin des libéralités en matière sociale ne vient aucunement sonner le glas de l'Etat technocratique. Les investissements sociaux diminuent, mais l'Etat conserve le pouvoir de décider de la manière dont il procédera à son désengagement social, selon ses priorités. De sorte que le conflit qui existe entre l'Etat et les populations administrées demeure. Le problème central que suppose la gestion technocratique

de la société est contenu dans cet extrait du livre de Gilbert Renaud intitulé A l'ombre du rationalisme:

«La domination prend ici une de ses nouvelles figures: la mise en forme du mouvement qui conduit vers une plus grande historicité se moule sur une appropriation par la classe dirigeante de cette capacité accrue d'intervention de la société québécoise sur elle-même. La classe dirigeante se fait dominante en orientant l'historicité vers la production d'une efficacité dictée par ses seuls intérêts et en réduisant les problèmes et résistances qu'elle rencontre à leur seule dimension technique et administrative.» (6)

Bien sûr, l'intervention de l'Etat dans le social ne se fait plus par le biais d'investissements sociaux, nous venons de le préciser. Remplaçons «investissement social» par «compressions budgétaires» ou «compressions dans les programmes sociaux» et la logique technocratique demeure intacte. L'intervention de l'Etat au niveau social se fait toujours au nom de la croissance économique ou, plutôt, de la relance économique, et de manière autoritaire. La technocratie entrevoit toujours, en période de prospérité comme en période de crise, les problèmes sociaux comme pouvant être résolus techniquement et administrativement et c'est ce que dit admirablement Renaud dans le dernier passage cité.

3.2-LA GESTION DES POPULATIONS

Pour les tenants de la sociologie critique, la gestion des populations est un des principaux ennemis à abattre. Comme le mentionne Gilbert Renaud tout au long de son livre, la production de la société est centrée sur les performances sociales et demeure sourde à la domination sociale qu'elle met en place. Le Québec, par exemple, a connu dans les années soixante une période d'effervescence où l'idée de démocratisation était en vogue. Après ce que certains ont appelé «la grande noirceur», une période historique caractérisée par l'autoritarisme du régime Duplessis,

on espérait une plus grande participation des populations aux décisions se rapportant au développement économique et social. C'est dans ce contexte de renouveau politique que les animateurs sociaux ont fait surface au Québec. Ils avaient apparemment pour mandat d'amener les citoyens, contraints au mutisme politique depuis plusieurs décennies, à dire ce qu'ils espéraient du pouvoir, comment procéder aux réaménagements politiques prévus. Mais, selon Gilbert Renaud, les animateurs sociaux étaient à la solde du pouvoir. Ils devaient orienter les désirs politiques des populations de manière à ce que leurs revendications soient en conformité avec les décisions prises par les décideurs en vase clos.

Les réflexions de Fernand Dumont au sujet de l'idéal de participation sont fort éclairantes pour notre propos. De tout temps, affirme-t-il, on a cherché dans la cité à concilier la raison et la culture, ou si l'on préfère, la loi du politique et la volonté populaire. Mais comment faire en sorte que le simple citoyen puisse participer au savoir des experts? Comme Dumont le mentionne admirablement, «de l'instruction à la maïeutique, la pente est difficile à remonter» (7). Ce qui signifie que le processus visant à amener les populations à la maturité politique est long et difficile. La difficulté de réaliser ce processus éducatif conduisit vite à la propagande, à la manipulation d'opinion. Pour pallier la pure rationalité au nom de laquelle les technocrates décidaient, cette rationalité qui selon la thèse de Dumont, ne peut constituer «le lieu de l'homme», il fallait réintroduire des éléments de culture dans le processus de décisions. Les animateurs sociaux avaient pour objectif, dans les comités de citoyens, d'amener la conscience populaire à se révéler à elle-même. Fernand Dumont termine son exposé au sujet de l'idéologie de la participation de la manière suivante:

«A tout prendre, les idéologies qui conçoivent la participation en contrepartie de la rationalité en font la duplication de l'idéologie technocratique. La culture y fonctionne comme une culture d'appoint. En tant que complément et soutien, cette participation contribue à la généralisation de l'idéologie selon laquelle la société n'est rien d'autre qu'une production de la société par elle-même: production de l'économie, production de l'organisation, production de la politique, production finalement de la culture...» (8)

Si la société se produit elle-même, si elle a le pouvoir de conditionner la demande politique en fonction des décisions technocratiques, il devient plus qu'évident qu'elle se comprend comme un tout et qu'elle doit absolument éliminer toute forme de résistance, soit par la marginalisation de toute pensée critique qu'on associe à l'utopie, au rêve, et par la gestion des populations à risque. Cette forme de gestion se fait principalement par l'identification de zones de pauvreté ou de populations-cibles susceptibles de perturber le fonctionnement social. Des agents sociaux sont donc désignés pour intervenir auprès de ces populations de manière à prévenir les conflits potentiels et les amener à se conformer aux normes sociales.

Selon Stanley Cohen, les interventions ne sont que des palliatifs, elles ne portent que sur les effets de la crise (9). C'est ainsi que Cohen conçoit la lutte contre la criminalité et la déviance sociale qui se faisait dans les années soixante en Angleterre. Les équipes multidisciplinaires étaient composées essentiellement de psychiatres et de criminologues. Leur action se concentrait soit sur le crime à punir, soit sur le criminel conçu comme souffrant d'un déséquilibre quelconque le poussant vers une forme de déviance sociale. Cohen soutient que le psychiatre et le criminologue agissaient en aval du crime, non en amont. Ni l'un ni l'autre de ces intervenants ne concevaient les déterminations du crime comme étant d'origine sociale.

3.3-LA RESISTANCE SOCIALE

Une bonne partie de l'oeuvre d'Habermas consiste à critiquer la mise en place d'une gestion sociale par le contrôle technologique s'exerçant sur les comportements humains. Il affirme dans La science et la technique comme idéologie (10) que le cauchemar de l'administration «totale» est un mythe, ce qui ne signifie aucunement qu'est inexistant le phénomène de la gestion autoritaire mais, plutôt, qu'il existe des zones de résistance qui doivent prendre la forme d'une délibération rationnelle et collective au sujet des solutions à apporter aux problèmes sociaux. Le pouvoir technique ne doit pas se substituer à la volonté démocratique. Les deux sont incompatibles vu que les technocrates et les experts sont les seuls habilités à définir les problèmes sociaux en termes techniques. Car ce sont eux qui possèdent les informations sur la société qui servent de légitimation à l'intervention sociale, et ce sont eux les responsables de la gestion des grands appareils de production sociale comme les institutions de la santé et de l'éducation. Habermas écrit:

«... l'espèce humaine s'est elle-même mise au défi non seulement de provoquer la destinée sociale qui est la sienne mais encore d'apprendre à la maîtriser. Et il n'est pas possible de relever ce défi lancé par la technique avec les seules ressources de la technique. Il s'agit bien plutôt d'engager une discussion, débouchant sur des conséquences politiques, qui mette en rapport de façon rationnelle et obligatoire le potentiel dont la société dispose en matière de savoir et de pouvoir techniques avec notre savoir et notre vouloir pratiques.» (11)

De pareilles vues mettent un bémol aux analyses de Gilbert Renaud, mais un bémol seulement. Toute l'attention de Renaud dans son livre est portée sur la mise en place de la gestion autoritaire du social. Et nous souscrivons à ces analyses dans la mesure où nous sommes conscients qu'elles se rapportent à une dimension

seulement de la gestion sociale dans nos sociétés industrielles avancées, à savoir, l'action technocratique et non à la résistance sociale provenant des populations administrées. Renaud épingle de manière admirable un type de raisonnement politique, une vision intégralement rationnelle d'une gestion sociale que commandent des intérêts pragmatiques. Nous nous sommes servis de ses travaux pour atteindre au principe de légitimation de décisions et d'actions sociales technocratiques. On peut reprocher à Renaud de laisser entendre que ce qui se passe dans la tête des gestionnaires est reproduit tel quel dans la réalité sociale, de n'envisager le fonctionnement du social que dans la perspective technocratique. Cela n'enlève toutefois rien à la qualité de ses analyses.

Le sociologue Guy Rocher a travaillé dans la fonction publique québécoise sur une période d'une trentaine de mois (vraisemblablement, vers la fin des années soixante-dix). Il a donc connu de l'intérieur l'administration publique. D'après lui, le pouvoir de l'Etat n'est pas aussi grand qu'on est généralement porté à le croire. D'après Guy Rocher, ce pouvoir est limité de deux manières. De l'intérieur, par les luttes entre les ministères pour les budgets, le manque de temps du Conseil des ministres, le manque d'argent, les nombreux changements de personnel, la pléthore de projets à étudier, qui, lorsqu'ils sont adoptés, le plus souvent, sont désuets par rapport à l'évolution de la conjoncture sociale. Selon lui, contrairement au préjugé populaire, les fonctionnaires ne manquent pas d'imagination ni d'enthousiasme, mais les résistances, d'ordre structurel, limitent leur action. Le pouvoir de l'Etat est également limité de l'extérieur, par les divers groupes de pressions dont l'action est déterminante sur les gouvernements.

Il résulte de ce pouvoir limité de l'Etat que l'administration publique n'est peut-être pas aussi rationnelle qu'on le croit

depuis Weber. Ici, Guy Rocher fait surtout allusion aux limites internes du pouvoir de l'Etat.

«Depuis Max Weber, on a beaucoup insisté sur la rationalité dans la fonction publique comme organisation de la rationalité. Bien que cela puisse paraître paradoxal, je crois qu'on n'a pas suffisamment souligné qu'en même temps qu'elle a ce caractère de rationalité, la fonction publique comporte plusieurs éléments de la société féodale. Tout d'abord sa hiérarchie très stricte en fait une société qui n'est pas véritablement démocratique. C'est une société où la loyauté à l'endroit du supérieur est hautement valorisée et constamment rappelée.» (12)

Ce ne sont pas seulement les propos d'Habermas mais également ceux de Guy Rocher qui mettent un bémol aux analyses de Renaud. Le pouvoir de l'Etat n'a rien d'illimité, surtout que les résistances extérieures sont déterminantes. Comme nous l'avons vu, ces résistances extérieures sont celles de groupes de pression, mais il y a également celles des mouvements sociaux et des mouvements contre-culturels. La société n'est pas assiégée. Toutefois, les résistances sociales sont la réponse que présentent les populations administrées à une domination sociale qui elle est bien réelle. Certes, elle n'est pas totale, mais nous croyons qu'elle tend à une rationalisation de plus en plus grande du tissu social.

* * *

Nous voulions dans cette section de chapitre cerner le principe du raisonnement et de la vision technocratique du sociale. Cette vision et ses applications sociales entraînent un rétrécissement (et non une élimination) de la pensée humaine, à tout le moins, de l'imaginaire social, de la même manière que la maladie constitue une limitation de la santé, et non son anéantissement.

Nous avons vu dans ce chapitre que la connaissance scientifique s'oppose à l'éthique. Elle donne lieu à une

légitimation et à une action sociale qui conduisent au retrait des activités normatives de nature intersubjective.

NOTES ET REFERENCES

1. Chez Marx, ce surplus est appelé «plus-value» et est fondamentalement un concept de temps.
2. RENAUD, Gilbert. A l'ombre du rationalisme, Editions Saint-Martin, Montréal, 1984, pp.65-66.
3. CESBES. L'ASSURANCE-MALADIE, 1967, p.40-42, cité dans RENAUD, Gilbert. A l'ombre du rationalisme, Editions Saint-Martin, Montréal, 1984, p.140, note 43.
4. RENAUD, op. cit., p.81.
5. LESEMANN, Frédéric, cité par RENAUD, op. cit., p.90.
6. RENAUD, op. cit., p.94.
7. DUMONT, Fernand. Le sort de la culture, L'Hexagone, Montréal, 1987, p.29.
8. DUMONT, op. cit., p.31.
9. COHEN, Stanley. «Criminology and the Sociology of Deviance in Britain» in Deviance and social control, edited by Paul Rock and Mary McIntosh, Tavistock Publications.
10. HABERMAS, La technique et la science comme idéologie, Paris, Gallimard, 1990.
11. HABERMAS, op. cit., p.95.
12. ROCHER, Guy. «Le sociologue et la sociologie dans l'administration publique et l'exercice du pouvoir politique», in Sociologie et sociétés, 1980, 12 (2), p.48.

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE

Nous avons d'abord étudié dans cette première partie trois cas de figures où les relations entre la connaissance et la morale diffèrent. Nous avons pu voir que dans la modernité tardive, la scission entre la connaissance et la morale, inaugurée par Kant, tend à s'élargir au point où la morale est jugée comme étant contreproductive. La connaissance, elle, répond d'abord à des impératifs productifs et économiques, et non plus à des impératifs moraux comme dans la philosophie de Platon.

Les conséquences de ce clivage entre connaissance et morale sont importantes. D'un point de vue philosophique, la pensée se trouve amputée d'une de ses dimensions importantes, laissant la connaissance à la merci des intérêts politiques et économiques. D'un point de vue sociologique, la connaissance sert à définir une approche technique des rapports sociaux, ce qui a pour effet de déposséder la communauté de la possibilité de définir des normes sur la base de l'échange rationnelle. Au contraire, dans la modernité tardive, les normes sociales sont définies selon une conception technique du monde social. Celle-ci entraîne un recul de la dimension éthique dans la société. La connaissance sert désormais à contrôler la nature et les systèmes sociaux; elle ne sert pas à l'être humain à mieux comprendre son insertion dans le monde ou définir les conditions de la bonne vie en société.

DEUXIEME PARTIE

TRANSITION ENTRE LES SAVOIRS TRADITIONNELS
ET MODERNES AU QUEBEC

INTRODUCTION DE LA SECONDE PARTIE

La modernisation de la société québécoise commandait un nouveau système éducatif; un nouveau rapport à la culture fut établi dont la principale caractéristique était la rationalisation du rapport au monde. Il était désormais possible, grâce à la connaissance spécialisée, de contrôler la nature et le développement social. Ce nouveau rapport à la culture, certes, a conduit l'industrie à des progrès fulgurants. La gestion des systèmes sociaux s'est raffinée. L'école a eu pour mission de produire des compétences en vue de subvenir aux besoins du système. Cette rationalisation du rapport au monde constitue à bien des points de vue un acquis. Mais est-il possible qu'une dimension de la culture se soit perdue avec elle? Autrement dit, est-il possible que la culture moderne, en disqualifiant la culture traditionnelle, ait du même coup sabordé une dimension importante de la culture, un type d'interrogation sur le monde et un type de connaissance (ne répondant pas au contrôle méthodologique) qui nous permettraient de dépasser la réification de la connaissance et des systèmes sociaux qui caractérisent la modernité tardive?

Dans cette deuxième partie, nous étudierons l'évolution des rapports entre la connaissance et la morale dans la société québécoise du XXème siècle. Le passage de l'enseignement classique à l'enseignement moderne, celui-ci ayant été mis sur pied à la suite du Rapport Parent, permet non seulement de voir les profondes transformations au sein de la culture scolaire de niveaux secondaire et post-secondaire, mais la transmutation de notre propre rapport au monde.

LES SAVOIRS TRADITIONNELS DANS LES COLLEGES CLASSIQUES

Dans ce cinquième chapitre, nous chercherons à cerner l'esprit qui animait l'enseignement classique, qui donnait vie au curriculum. Notre but est de saisir cet enseignement dans sa visée éducative, entendons, selon la morale religieuse et les idéaux culturels qui le fondaient. Nous l'analyserons donc d'un point de vue idéologique.

Nous verrons la place des lettres gréco-latines, de la philosophie et des sciences dans les programmes d'étude et nous tenterons de cerner la dimension sociale et religieuse de cet enseignement. Ceci est d'une importance capitale. Nous voulons montrer que l'enseignement classique, la connaissance dispensée dans ce cours, procédait d'une conception religieuse de l'homme, de la société et du monde; que derrière ce qui se présentait au premier chef comme étant un enseignement formel, dispensé sur la base des lettres anciennes, se dissimulait une pensée religieuse devant être inculquée à l'adolescent et jugée, par les clercs, plus fondamentale que la dimension strictement formelle de l'enseignement.

L'enseignement classique sur lequel nous allons nous pencher correspond donc en partie au premier cas de figure que nous avons étudié où connaissance et morale sont imbriquées. Evidemment, la pensée religieuse des clercs n'est pas celle de Platon, tant s'en faut. Ce que les clercs et Platon ont toutefois en commun, c'est d'avoir établi un lien serré entre la connaissance et la morale. C'est ce lien que nous allons étudier chez les clercs.

Nous chercherons à préciser la nature du projet moral des clercs dans le contexte de la modernité naissante au Québec. Leur morale religieuse était à bien des égards anti-moderne. Effectivement, les valeurs éducatives, sociales et religieuses transmises par l'enseignement classique étaient souvent aux

antipodes de la pensée moderne que les clercs percevaient comme étant matérialiste, pragmatique et athée. L'élite traditionnelle de la société québécoise percevait la modernité comme une menace. Nous montrerons en quoi consistait la réponse qu'a opposée à la modernité les responsables de l'enseignement classique.

1-SAVOIRS ET MORALE TRADITIONNELS DANS LES COLLEGES CLASSIQUES

Dans cette première section, nous étudierons les courants de pensée qui ont dominé l'enseignement classique au XXème siècle et particulièrement lors des dernières années avant son déclin. Nous disposons à cette fin de documents qui permettent de les identifier et de les définir. La Fédération des collèges classiques a publié en 1954 (1), en 1962 et 1963 (2) des mémoires qui visaient à présenter les problèmes auxquels l'enseignement classique faisait face et qui n'étaient pas que financiers. Cet enseignement était effectivement l'objet de nombreuses critiques, visant son caractère élitiste et dogmatique, auxquelles les membres du clergé responsables de l'éducation ont répondu. Nous disposons, par ailleurs, de cahiers pédagogiques publiés en 1937 (3), qui présentent une justification des contenus académiques pour chaque matière au programme. C'est précisément à ce type de justification que nous nous intéressons, car c'est généralement dans ces discours que les valeurs éducatives sont définies. Il nous intéresse moins de savoir en quoi consistait l'enseignement des lettres anciennes que de savoir pourquoi on les enseignait et que d'identifier les idéaux de formations qu'elles étaient censées permettre d'atteindre. Les clercs ont conçu l'enseignement des lettres comme un moyen permettant de réaliser des fins éducatives que nous nous efforcerons de dégager à partir des documents précédemment mentionnés.

Il est à noter que de 1937 à 1963, le contexte socio-historique a grandement évolué. Il en va de même du ton du discours employé dans les documents. En 1937, les clercs affichaient carrément une superbe qui peut irriter le lecteur contemporain, alors qu'en 1963, le discours est devenu sobre, à peine polémique. Le clergé avait pleinement conscience des changements majeurs sur le point de survenir dans l'éducation: une place de plus en plus importante était revendiquée pour les sciences dans les programmes d'étude, l'enseignement des lettres anciennes était jugé inadéquat dans une société en voie de modernisation. Ce qui est surprenant, c'est qu'à peu de choses près, les arguments fondamentaux visant à légitimer l'enseignement classique sont demeurés les mêmes, même s'ils étaient présentés, comme nous venons de le mentionner, avec moins d'arrogance en 1963 qu'en 1937. Nous voulons insister sur le fait que nous considérons ces textes, malgré les années qui les séparent, comme étant l'expression d'une même vérité, celle d'une conception essentiellement religieuse de l'éducation que les clercs ont défendue contre vents et marées tout au cours de l'existence des collèges classiques, jusque vers la fin des années soixante. Conséquemment, nous nous autorisons, pour étayer notre analyse, à puiser dans ce corpus les extraits les plus significatifs venant à l'appui de nos propos, sans nous soucier de la date d'édition des textes dont ils seront tirés.

Selon l'historien Claude Galarneau (4), le programme d'étude n'a à peu près pas varié depuis la seconde moitié du XIX^{ème} siècle jusqu'à la fin des collèges classiques vers la fin des années 1960. Même si l'enseignement et la conception religieuse sur laquelle il reposait ont peu changé au cours des siècles, le discours idéologique qui visait à les légitimer a évolué avec la modernisation de la société québécoise. Par exemple, vers les années cinquante, la pertinence sociale et historique de cet enseignement n'était plus la même qu'au XIX^{ème} siècle alors que

l'urbanisation, l'industrialisation et le socialisme n'étaient pas encore des facteurs importants de changement social. Mais ils le sont devenus au milieu du XXème siècle. L'enseignement des lettres gréco-latines s'est maintenu, la pérennité des valeurs de l'enseignement classique fut constamment réaffirmée, mais les circonstances historiques dans lesquelles cet enseignement était à l'oeuvre ont contraint les clercs à lui découvrir de nouvelles légitimations. Ils nous ont donné à penser que le noyau classique avait la faculté de traverser les époques et de constituer l'ultime réponse à toutes les questions fondamentales que l'homme se posait, lesquelles ne faisaient qu'apparaître sous un jour différent à chaque époque.

1.1-L'EDUCATION CLASSIQUE ET LA FORMATION DE L'INDIVIDU

L'éducation classique se distinguait par l'importance accordée à la formation de l'esprit. Sans ses fondements religieux que nous examinerons ultérieurement, l'éducation classique n'aurait plus été elle-même. Mais l'enseignement religieux se faisait de manière latente. Les collèges classiques n'étaient pas des monastères. Un enseignement y était dispensé dont le fond demeurait très certainement religieux, mais dont la forme était littéraire. C'est cette dimension formelle de l'enseignement, qui était à la fois cognitive et esthétique, que nous nous proposons d'examiner en premier lieu.

D'un point de vue strictement formel, l'enseignement devait favoriser le développement des facultés intellectuelles, le déploiement d'une pensée claire, d'un discours cohérent. Il est souvent fait mention dans les documents analysés et chez de nombreux commentateurs, dont Nicole Gagnon (5), que la matière enseignée servait de gymnastique intellectuelle. Un des tout premiers buts de l'éducation était d'apprendre à écrire. D'où

l'importance des langues anciennes devant servir de modèles dans les programmes académiques. Comprendre la mécanique de ces langues, c'était disposer de moyens permettant de bien traduire la pensée. La bonne connaissance des langues anciennes menait donc à l'art de bien penser.

La dimension formelle de l'éducation concernait donc l'acquisition d'habiletés intellectuelles: écrire, parler et penser correctement. Ces trois buts de l'éducation constituaient un pôle intellectuel de l'enseignement classique auquel se surajoutait une autre dimension, celle de l'idéal classique de la formation. Déjà ici, l'accent était mis sur les qualités que devait posséder l'esprit en formation. Développer les facultés intellectuelles n'était pas tout. Encore fallait-il insuffler une signification à ce développement: ce que faisaient les idéaux de perfection et de beauté qui venaient placer l'intelligence sous un ordre supérieur, disons esthétique. Précisons notre propos. Quoiqu'ils étaient réunis dans l'enseignement classique, nous tenons à distinguer ici, pour les fins de l'analyse, la dimension formelle de l'enseignement (le fait d'écrire, de parler et de penser correctement) des idéaux classiques à proprement parler. A bien des égards, l'enseignement primaire et secondaire d'aujourd'hui est de nature formelle. Il n'est pas du tout certain par contre qu'il soit classique. Ce qu'on est convenu d'appeler classique consiste en un raffinement du goût et des qualités de l'esprit qui traverse les époques. L'enseignement classique consistait à élever le goût à ce niveau de raffinement en plus de développer les facultés purement intellectuelles. Il visait donc l'harmonie entre toutes les facultés humaines, cognitives, esthétiques et affectives.

Nous sommes maintenant plus à même de saisir l'importance pour ce type d'éducation des lettres anciennes, plus précisément, des humanités gréco-latines. D'abord, elles étaient toutes indiquées pour le développement de l'esprit, compte tenu de

l'effort que supposait leur apprentissage. Ensuite, les auteurs anciens représentaient non seulement des modèles de style et de raffinement de l'expression, mais de plus, ils mettaient en scène des personnages qui se distinguaient par la vertu et le courage et qui inspiraient la jeunesse. A la limite, pourrions-nous dire, le résultat que recherchait l'éducation classique était d'amener l'adolescent à parler, écrire et penser d'une manière devant toujours témoigner de son bon jugement et de son bon goût, gage d'équilibre et de pondération.

«L'éducation commence par le corps pour en faire un instrument fidèle de l'âme, mais c'est surtout à l'esprit qu'elle s'intéresse. Elle veut à la fois meubler l'intelligence et l'aider à développer des habitudes enrichissantes: conscience de soi, esprit de synthèse, goût des idées et des nuances, sentiment de la beauté et de la vérité. Elle discipline aussi l'émotivité; elle raffermi la volonté et conduit à une saine utilisation des forces de la sensibilité; elle permet la conquête de soi par la pratique répétée d'actes orientés vers le bien réel». (6)

On sent bien dans cet extrait la hiérarchisation entre les différentes dimensions de l'être humain qui va du corps aux facultés supérieures de l'esprit: le corps, l'émotivité, la sensibilité, l'intelligence et l'âme elle-même. Cette hiérarchisation consiste à mener au «bien réel». La dimension morale qui sous-tend l'éducation classique est à l'oeuvre même au niveau de l'éducation de l'esprit.

1.2-CULTURE FORMELLE ET LES PRINCIPALES MATIERES DU COURS CLASSIQUE

Nous disions précédemment que dans les collèges classiques la culture formelle concernait la formation de l'esprit dans toute son étendue, c'est-à-dire les facultés intellectuelles, le goût et l'équilibre personnel, lequel supposait la présence de la sensibilité et de la raison en justes proportions chez

l'adolescent. Mais comment l'éducation formelle se faisait-elle à travers les principales matières du programme d'enseignement? D'abord, par l'acquisition d'une culture générale, par la fréquentation des humanités gréco-latines. C'est la réponse la plus sommaire qu'on puisse donner à cette question; sommaire, donc incomplète, parce que le cours classique ne se limitait pas à un enseignement des langues anciennes. C'est pourquoi, après avoir examiné le rôle du latin dans le programme d'étude, nous verrons celui de la philosophie et des sciences.

A-Le latin et la culture formelle

En 1937, L'enseignement secondaire publiait des «cahiers pédagogiques» devant permettre aux «jeunes professeurs de prendre, (...) une vue d'ensemble sur les matières fondamentales de l'enseignement, de tenir sans cesse à portée une synthèse substantielle (...) (des) disciplines classiques» (7). Les langues y étaient considérées comme étant de merveilleux instruments de développement de l'esprit. Voyons voir en quoi le latin, discipline cardinale du cours classique, devait contribuer à la formation des facultés intellectuelles.

«L'étude du latin développe et assouplit nos facultés natives: raison, imagination, sensibilité, volonté. (...) RAISON l'intelligence et ses trois opérations (perception des idées, jugement, raisonnement); culture des idées générales; clarté et ordre dans l'expression de la pensée; art de "mettre sa pensée par ordre" et de trouver le "terme propre"; invention et disposition des idées; bon sens; équilibre. Or nous trouvons, chez les latins, les auteurs par excellence du sens commun: Cicéron, César et même Salluste». (8)

De plus, il était dit que la fréquentation des auteurs latins aidait à développer l'imagination, cette «collaboratrice de l'intelligence», la sensibilité dont on faisait l'alliée de l'éloquence, et enfin, la volonté, vertu toute romaine, absente

dans la culture grecque, et qu'on définissait dans les termes suivants: «La "volonté romaine" c'est une volonté tranquille et forte sous une intelligence calme et claire» (9).

L'enseignement formel, ici, celui du latin, était toujours superposé à la formation d'une faculté supérieure de l'esprit (le jugement) ou à l'acquisition d'une qualité morale (la volonté).

B-La philosophie et la culture formelle

Par la philosophie, il nous est permis de mieux saisir l'idéal de formation qui inspirait l'enseignement classique. C'est dans la présentation de ce cours qu'une ébauche d'une conception de l'homme nous est présentée et que toutes les vertus de l'enseignement que nous venons à peine d'énumérer (qualité de l'expression, raison, sensibilité, volonté, exaltation de la grandeur, de la force) sont composées hiérarchiquement. Si le cours de philosophie constituait le sommet de l'enseignement classique, c'est qu'il devait livrer le produit fini, c'est-à-dire l'élève formé. Dans cette logique, l'enseignement du latin n'était qu'une étape de la formation que devait compléter la philosophie.

Dans le cours classique, ce qui se donnait le plus à voir n'avait le plus souvent qu'une importance relative comparativement à ce qui demeurait latent. Ce qui était manifeste, c'était l'enseignement des humanités gréco-latines par lesquelles on voulait développer la rigueur intellectuelle. Mais le cours de philosophie, qui n'apparaissait qu'à la toute fin du cours classique, venait en quelque sorte compléter l'enseignement littéraire (latin, grec) qui en lui-même demeurait incomplet. Nous lirons avec profit ce long extrait des Notes du comité permanent sur l'enseignement secondaire où l'on constate l'importance relative des lettres par rapport à la philosophie.

«Par les études littéraires, l'élève, en cherchant à bien dire et à parler net, s'entraîne à bien penser et à s'exprimer avec rectitude. Par la science des mots (l'étymologie), par l'application des lois du langage et du style, l'élève s'est exercé à pénétrer la pensée et à en saisir les nuances, à la coordonner ou à la subordonner, à la rendre dans toute sa plénitude avec son cortège d'images et de sentiments, mais il n'a pu dégager complètement ces premiers frémissements de la pensée, de l'étreinte de l'imagination et du sentiment, et rendre ainsi à la raison sa propre vigueur et sa liberté, sa royauté et son empire. La philosophie vient à son heure cultiver la raison "comme telle"; elle la provoque et l'aide à dominer "ces deux maîtresses d'erreur et de fausseté" qu'on appelle l'imagination et la sensibilité. La raison transforme ces facultés sensibles en savantes de la "pure vérité"; et, par une lutte âpre et féconde, affermit et agrandit la conquête de son autonomie spirituelle». (10)

Toutes les matières du cours classique contribuaient d'une manière quelconque au développement des facultés de l'esprit, mais il demeurait nécessaire de hiérarchiser celles-ci. Ainsi, la raison devait secourir la sensibilité. Conséquemment, une science de la raison devait venir compléter la science du langage. En bref, la philosophie servait à perfectionner la raison, à conjurer les méfaits d'une sensibilité débridée, elle devait mener à la sagesse.

Mais bien que devant servir de guide à la sensibilité et pouvant mener à la contemplation des premiers principes, la raison humaine n'était pourtant pas sans faiblesses: les clercs la considéraient impuissante à pénétrer les voies de Dieu. A son tour, la philosophie se voyait indiquer ses limites, tout comme la raison à qui la foi devait servir de guide (11).

C-Les sciences et la culture formelle

Pourquoi choisir d'analyser la contribution des sciences à la culture formelle? Parce que l'enseignement des sciences a constitué une véritable épine dans le pied de l'enseignement classique,

surtout à partir de la seconde moitié du XIXème siècle. Les sciences étaient effectivement symptomatiques d'une modernité qui allait éventuellement signifier la fin de la tradition et du cours classique.

Nous allons voir maintenant que les sciences jouaient un rôle dans l'acquisition de la culture formelle. Ces quelques lignes, fort éclairantes pour notre propos, sont tirées des Notes du comité permanent sur l'enseignement secondaire.

«Une éducation scientifique peut (...) aider au progrès des études littéraires, en fournissant des idées, des sujets d'émotion, d'utiles remarques d'esthétique, en aiguissant le souci de la précision et de la propriété. Non pas qu'elle doive imposer le vocabulaire technique, mais du moins des mots d'un usage moins banal, d'une nuance plus variée, par suite d'une plus scrupuleuse observation». (12)

Les sciences n'étaient conçues que comme un auxiliaire de l'enseignement littéraire. L'observation de la nature devait inciter à la recherche de mots précis pour mieux la décrire. Cette préoccupation s'inscrivait dans le prolongement de l'apprentissage de la langue. Ce n'est pas tout. Les sciences devaient contribuer fortement au développement de l'esprit. Voici d'autres exemples de ses bienfaits pour l'esprit de l'adolescent.

«Elles développent l'habitude de l'observation, éveillent des idées (...). L'étude des sciences expérimentales devrait normalement développer la curiosité scientifique (...) et une curiosité désintéressée. (...) L'étude de ces sciences cultive, affine, et renforce le "sens critique", "en habituant l'esprit à juger de l'accord d'une théorie avec les faits". (...) les sciences d'observation donnent "un esprit de loyauté et d'objectivité"». (13)

On pourrait continuer cette énumération longuement. Mentionnons néanmoins en dernier lieu que les sciences devaient rendre les élèves capables d'un «effort soutenu» et les prémunir contre les «caprices de l'imagination».

Par ailleurs, les sciences devaient servir les fins de l'éducation morale, ce qui ne peut manquer de nous surprendre en cette toute fin de XXème siècle, alors que la vérité scientifique relève d'un ordre que plusieurs scientifiques veulent totalement indépendant de tout impératif moral. Voyons comment, selon les clercs, l'enseignement de la science rejoignait celui de la morale.

«Ces sciences, largement entendues, peuvent aussi jouer un rôle utile dans l'éducation morale. Par la recherche constante de la vérité positive, elles donnent des habitudes intellectuelles qui ont leur retentissement en morale: sincérité dans la recherche, modestie dans le savoir, honnêteté dans les affirmations, initiative et volonté, application, patience, goût du travail régulier». (14)

L'enseignement des sciences était subordonnée à la culture générale. La période la plus sombre de l'enseignement des sciences dans les collèges classiques fut de 1840 à 1930. Les disciplines scientifiques étaient alors en état de dépendance à l'égard de la théologie dominée par le thomisme. Après 1930, l'enseignement de la science pouvait mener à la connaissance objective de la nature, mais d'une manière générale, il ne devait toujours pas remettre en cause le système des valeurs des clercs (15). Les collèges classiques ne cédèrent en rien aux pressions du milieu, aux demandes pour que soit offerte une formation spécialisée dans les sciences, pour que l'expérimentation se vit accorder plus d'importance. Conséquemment, les sciences continuèrent d'être enseignées d'une manière strictement théorique, dans un but d'érudition et non dans le but de former une main-d'oeuvre qualifiée capable de s'intégrer au marché du travail, ni dans celui d'une conquête économique, pas plus que dans un esprit d'affirmation nationale. Si l'on mentionnait qu'il était nécessaire d'orienter la jeunesse vers les carrières industrielles, c'était surtout dans le but de pallier au contingentement des professions libérales. L'extrait suivant est tiré de Notre réforme scolaire:

«A une époque plus récente, le cours classique traditionnel fit une place plus large à l'enseignement des sciences, mais toujours dans le même esprit de formation intellectuelle. L'enseignement des sciences devait rester plus théorique qu'utilitaire. De nombreuses pressions furent faites pour donner à ce cours une orientation plus pratique, surtout au temps où le système américain s'engageait résolument dans ce sens. Après ces assauts, un observateur sagace a pu dire: "Tout compte fait, l'enseignement secondaire classique aura bien agi en ne cédant pas entièrement ni du premier coup aux pressions qui s'exerçaient sur lui. Que serait-il arrivé s'il avait capitulé chaque fois qu'on le sommait de se rendre?...". (16)

Il est manifeste que l'enseignement classique, dont le coeur constituait la formation morale, devait impérativement garder les sciences à l'intérieure des limites de la formation intellectuelle. La raison en est la suivante. Un enseignement «utilitaire» de la science (et non plus «théorique»), visant à former des esprits progressistes capables d'intervenir de manière significative dans le développement industriel du Québec, aurait mis en cause la morale conservatrice des clercs, lesquels, nous le verrons ultérieurement, s'opposaient à l'industrialisation.

D-La culture formelle et l'idéal mondain de l'éducation classique

L'apprentissage technique de l'écriture constituait un des trois buts du cours classique avec le bien parler et le bien penser. Ces trois apprentissages étaient mis au service de l'éloquence par laquelle le jeune esprit classique, parvenu à maturité, devait briller dans le monde. Il allait de soi qu'on ne rendait pas éloquent un adolescent dès la première année du cours classique. L'apprentissage se faisait graduellement. Mais l'ensemble de ce cours était conçu de manière à ce que le jeune homme pu, une fois son entrée faite dans le monde, briller par ses qualités oratoires. A la limite, on peut dire qu'on enseignait à

bien écrire pour bien penser, et que bien penser devait servir à s'imposer socialement par l'éloquence. La formation classique s'inspirait fortement d'un idéal mondain où il convenait de savoir parler et de bien se conduire, bref, briller en société. Voici ce que dit l'historien Galarnreau au sujet de l'éloquence.

«Eloquence, chose "humainement divine et divinement humaine", (...) non seulement par la perfection de l'élocution écrite ou parlée (...) mais encore par ce qu'elle implique de connaissances d'ordre littéraire, historique et géographique, ainsi que d'idées générales assimilées par la pratique des auteurs durant cinq ou six années, le tout nourri de vers, de prose, de lieux communs qu'on avait emmagasinés et qu'on puisait ensuite dans la mémoire ornée et cultivée par d'incessants exercices. (...) "L'éloquence possédait, aux yeux des Anciens, une valeur proprement humaine qui transcendait les applications pratiques (...): elle véhiculait ce qui faisait l'homme vraiment homme, tout le patrimoine culturel, qui distinguait le civilisé du barbare"». (17)

L'éloquence devait toutefois être mise au service de la morale religieuse des clercs. Autrement dit, le fait de répandre la foi catholique en Amérique du Nord correspondait à la vocation des Canadiens-français. Celle-ci ne se trouvait pas, selon les clercs, dans «les applications pratiques» (18).

Nous venons de voir que l'enseignement classique était fortement orienté vers le développement intellectuel. L'enseignement des langues anciennes, de la philosophie et des sciences permettait de développer certaines facultés intellectuelles. Toutefois, cet enseignement formel cédait le pas à un enseignement moral centré sur des valeurs éducatives qui témoignaient de l'inquiétude des clercs face aux changements qui s'opéraient dans la société canadienne-française.

1.3-L'HUMANISME CHRETIEN DANS L'EDUCATION CLASSIQUE

Nous mentionnions précédemment que ce qui se donnait comme le plus apparent dans le programme d'études avait moins d'importance que les principes latents qui le sous-tendaient. La rigueur intellectuelle était une qualité de l'esprit qu'il convenait de posséder, certes, mais encore fallait-il qu'elle obéisse à des principes d'un ordre plus englobant. On sait que l'idée de la Beauté était indissociable de l'idée du Bien chez les Grecs. Dans l'enseignement classique, la conduite de l'intelligence était subordonnée à une éthique, disons humaniste, selon laquelle l'homme devait s'appartenir, devait se réaliser pleinement conformément à son essence, par laquelle il devait se distinguer du barbare. Heidegger mentionnait dans sa Lettre sur l'humanisme qu'il existe une variété importante d'humanismes: celui qui nous vient de la Rome antique qui assume l'héritage culturel de la Grèce antique et que le XVIème siècle fera renaître; l'humanisme chrétien; celui de Marx; celui de Sartre. Chacun de ces humanismes véhicule une conception de la liberté et une conception de la nature de l'homme. Mais ils ont en commun de faire découvrir à l'homme sa dignité.

L'humanisme qui nous intéresse ici est chrétien. Se pourrait-il que l'humanisme classique des clercs ait une filiation avec l'humanisme grec? C'est Nietzsche qui pourrait nous aider à établir, s'il y a lieu, cette filiation. Nietzsche fut un des plus importants détracteurs de l'intelligence apollinienne qui représentait avec son contraire, la sensibilité dionysiaque, les deux versants du génie grec. Toutefois, il nous décrit ici l'intelligence apollinienne en des termes qui expriment le respect:

«C'est le contour sobre, l'absence d'impulsions brutales, le calme et la sagesse du Dieu sculpteur. Il faut que son regard soit "solaire" comme son origine; même quand il exprime la colère et le ressentiment, la grâce de la belle apparence ne le quitte pas. (...) Apollon lui-même serait la divinité

superbe qui incarne le principe d'individuation et dont le geste et le regard expriment tout le bonheur, toute la sagesse de l'"apparence" et toute sa beauté par surcroît». (19)

A la suite de ce que Nietzsche écrit, nous croyons qu'il existe une filiation importante entre l'idéal de formation classique qui s'incarnait dans les collèges québécois et le modèle apollinien issu de la culture grecque. Cette filiation tenait à une méfiance commune à l'égard des forces instinctives de l'homme, en la foi dans les qualités de l'intelligence et en une haine viscérale de toute forme de désordre intérieur. Écoutons maintenant les propos des clercs qui évoquent la méfiance à l'égard des désordres intérieurs:

«Tous les éducateurs au contact de l'adolescent canadien ressentent cet aspect urgent du problème qu'est la résistance aux élans instinctifs. On croirait que le déséquilibre nerveux est devenu une vertu. Tous les moyens d'expression au service de la récréation commercialisée tendent à exalter la passion, la violence, les émotions de plus en plus fortes. Le premier traitement ne doit-il pas être le retour à une vue plus équilibrée de la conduite humaine? Au surplus, non seulement la formation humaniste assure des principes de direction, mais elle fournit le climat convenable à la conservation des attitudes vraiment humaines dans une phase critique». (20)

Le type apollinien (auquel les responsables de l'éducation classique ne faisaient pas référence explicitement, parlant plutôt d'humanisme ou d'esprit classique) correspond au type d'intelligence et de caractère que tendait à développer l'enseignement classique. Le type dionysiaque, qui recherche l'ivresse, peut conduire au désordre affectif, au débordement des instincts que redoute tant l'«intelligence» classique. Nietzsche, toutefois, voyait en les forces dionysiaques le salut d'une civilisation dominée par une Rationalité qui contrarie, selon lui, les plus belles manifestations de l'homme, ses élans créateurs. Pour les clercs, les forces instinctuelles non soumises à la raison

humaine représentaient donc un mal auquel il fallait soustraire la jeunesse.

Pourquoi avons-nous insisté pour montrer cette filiation entre l'humanisme chrétien des clercs et l'humanisme grec? Essentiellement pour montrer que l'éducation classique débordait largement les cadres d'un enseignement strictement formel. Les préoccupations des clercs étaient fortement enracinées dans le siècle. Nous commençons à voir qu'elles étaient sociales. Selon les clercs, des désordres affligeaient la société canadienne-française qui risquaient d'affecter la jeunesse. A cet égard, l'enseignement classique peut être vu comme ayant véhiculé un ensemble de valeurs éducatives qui furent transmises à la jeunesse de manière à la prémunir contre le «mal». Nous verrons maintenant que ces valeurs étaient essentiellement religieuses.

1.4-L'ENCADREMENT RELIGIEUX

«En dehors de l'enseignement direct de la religion, notre devoir est de considérer toutes les vérités dont nous traitons en classe, tantôt comme des préambules à la foi, tantôt comme des confirmations subsidiaires de la doctrine catholique». Mgr. Courchesne

Le cours classique ne faisait pas que dispenser une culture générale aux adolescents. Il concernait, en plus de la formation intellectuelle, la formation intégrale de la personne qui touchait autant au goût qu'à la bonne manière de se comporter en société, voire, à la façon d'y briller. Evidemment, cette formation, bien qu'essentielle, était jugée incomplète par les clercs. Galarneau nous aide à en saisir la carence:

«Le collège classique ne pouvait (...) considérer sa mission accomplie que s'il préparait un homme dévoué à l'Eglise avant de l'être à l'Etat ou à la nation. La religion imprégnait et

encadrant chaque moment de la vie quotidienne, donnait l'argument à toute démonstration et fournissait réponse à toute question». (21)

La tâche dernière des collèges classiques était donc de former des chrétiens, mais des chrétiens sachant militer en faveur d'un ordre social traditionnel (22). Les humanités gréco-latines étaient le sol dans lequel devait d'abord prendre racine l'esprit de l'adolescent. Mais il revenait à la religion catholique de donner forme à son âme, de l'amener à penser en véritable chrétien. On objectera aussitôt que dans les collèges classiques on enseignait la philosophie, les sciences comme la physique et la chimie, en plus de l'histoire et la géographie. Nous voulons montrer dans cette section que les clercs parvenaient toujours dans l'enseignement de ces cours à ramener l'adolescent à l'idée qu'il devait reconnaître comme étant nécessaire la présence de Dieu partout dans l'univers, dans la société, dans l'histoire humaine.

Dans la présente section, nous étudierons la prégnance de la pensée religieuse dans des matières qui à première vue en semblent considérablement éloignées. Mais d'abord, nous étudierons la vision sociale des clercs afin que l'on puisse mieux voir ce contre quoi les clercs se battaient. Nous soutenons que l'esprit de l'enseignement classique ne se saisit qu'à condition de voir en quoi il s'inscrivait dans le siècle ou, plutôt, contre le siècle, c'est-à-dire contre les idées progressistes et modernes.

A-Chaos intérieur, chaos social et ignorance de Dieu

Avant donc de voir les récurrences de la pensée religieuse dans les principaux cours au programme, avant de voir comment elle s'y manifestait, nous aborderons l'importante question de la vision sociale des clercs sans laquelle nous ne pourrions saisir l'esprit des programmes d'étude et des valeurs éducatives qui y étaient

transmises. Les clercs invoquaient des raisons pour expliquer la nécessité de retrouver la pensée religieuse dans les cours. Cette légitimation était de nature sociale. Les clercs ne se contentaient pas de dire que Dieu était l'Être suprême et que, conséquemment, sa présence devait être sentie dans les programmes d'étude. C'est à partir de la reconnaissance d'un certain malaise social que se faisait cette légitimation. Voyons comment.

Notons d'abord un retournement de l'enseignement classique contre lui-même. La légitimation de l'encadrement religieux se faisait, dans une certaine mesure, sur le dos de la culture générale. Parce que pour les clercs, une éducation sans fondements religieux demeurait incomplète. Un humanisme non-chrétien n'aurait jamais la valeur de l'humanisme chrétien.

«L'humanisme complet ne doit pas former seulement l'homme raisonnable, c'est-à-dire l'homme capable de penser par lui-même, de discerner la vérité de l'erreur, le bien et le mal, d'élargir toujours de plus en plus le cercle de ses connaissances, afin de pouvoir ainsi exercer sur ses semblables une action morale, puissante et ordonnée: il doit surtout former l'homme surnaturel tel que l'ont fait l'adoption et la rédemption divines, le vrai chrétien qui est un autre Christ. (...) Aussi longtemps que la raison humaine n'est pas illuminée par la foi, elle est en nous à l'état d'enfance, elle flotte à tout vent de doctrine. Avec le Christ, elle vogue en pleine lumière vers la vie et l'éternité». (23)

La raison ici est subordonnée à la foi, l'instruction formelle à l'éducation religieuse. L'humanisme chrétien était donc présenté comme offrant une formation complète et non seulement intellectuelle. Mais en quoi cette plénitude de la formation classique était-elle essentielle d'un point de vue social? En quoi consistait l'indigence d'une formation strictement intellectuelle?

L'opposition qui existe entre la raison et la foi remonte aux débuts du christianisme. La raison fut considérée par les premiers chrétiens comme étant l'expression d'une vanité humaine cherchant

à découvrir les mystères de l'Être que Dieu seul pouvait connaître. Plus tard, au XVII^{ème} siècle, Pascal écrivit sur la misère de l'homme sans Dieu et même sur la vanité de la science alors que lui-même était considéré comme étant un des plus grands hommes de science de son époque. Les responsables du cours classiques revendiquaient, quant à eux, cet héritage. Il était certes impératif que l'homme se consacrat à la formation de son intelligence, mais l'homme cultivé, capable de briller en société, n'était pas pour autant à l'abri du vice, même si son esprit était averti.

«Mais à quelle cause sont imputables en définitive le relâchement des âmes et la faiblesse des caractères, avec les maux si graves qui en résultent pour l'individu, la famille et la société? C'est d'après Pie X, dans l'encyclique "Acerbo nimis", à l'ignorance des choses divines.

Combien de nos hommes cultivés qui possèdent abondamment la science profane, sont, du point de vue de la science religieuse, "de véritables nains spirituels". "Il y a souvent, écrivait Mgr Gauthier en 1930, entre la formation intellectuelle de notre élite et ses connaissances religieuses, un déséquilibre qui menace la sécurité de la foi".» (24)

Il y a bien ici une relation établie entre l'éducation et les tares individuelles et sociales. L'enseignement classique est présenté comme étant le seul enseignement à pouvoir remédier à ces tares. Non pas en vertu de la formation intellectuelle qu'il dispensait, mais bien en vertu de l'humanisme chrétien qui lui donnait toute sa force. Les clercs reconnaissaient l'origine structurelle de certains problèmes sociaux, comme ceux qu'entraînaient l'industrialisation et l'urbanisation de la société. Mais la religion permettait à leur avis de se prémunir contre eux et même de les solutionner. Par exemple, on sait que la charité devait être le remède social contre la pauvreté. Si la paupérisation de la société allait en grandissant, c'était faute d'esprit chrétien. Ce qui est certain, c'est que la solution à la pauvreté ne devait en aucune façon passer par des réformes sociales

d'importance, comme le fait d'étatiser la pratique de la charité, de créer des programmes sociaux universels garantissant le secours aux plus démunis et remplaçant les aléas de la charité.

Nous voulons souligner le fait que les clercs concevaient les problèmes sociaux comme étant surtout de nature individuelle et morale: ils surgissaient d'une collection d'individus qui vivaient contre les préceptes de la morale chrétienne. Un problème social pouvait être lié à un manquement à la responsabilité. Répétés par un nombre important d'individus, pareils manquements finissaient, de proche en proche, par créer un problème social. En ce sens, on peut dire que les problèmes sociaux relevaient du domaine de l'éthique individuelle.

«Au fond, ne l'oublions pas, tous les problèmes politiques, sociaux et économiques qui se posent et peuvent se poser, se ramènent toujours en définitive au problème spirituel et personnel, au problème de notre "Destinée", celui de notre salut éternel, qui donne et commande tous les autres». (25)

Continuons de remonter en amont de l'origine des problèmes sociaux selon l'idée que s'en faisaient les clercs. L'individu était responsable des problèmes sociaux, par une spiritualité déficiente ou, encore, par «l'ignorance des choses divines». Mais dans la pensée chrétienne, au fondement de l'individu se trouve l'âme. Une âme malade était à la source de tous les maux, individuels et sociaux.

«Quel "remède" donc apporter à l'ignorance des choses divines, et à toutes les faiblesses de la conscience du caractère?

L'étude et la connaissance des sciences-mères (La théologie, l'histoire véridique, la philosophie, la morale), sans lesquelles les autres connaissances, si brillantes et si utiles soient-elles, seront des principes de mort plutôt que des germes de vie. L'étude et la connaissance des vérités religieuses, ainsi que des principes qui en découlent et qui sont de nature à parfaire en nous le sens moral, social et catholique, soit dans la vie privée, soit dans la vie publique. Que l'on soit convaincu que la valeur d'un homme se mesure moins à son instruction qu'à son caractère et que les

individus, comme les peuples, croissent par leur caractère et non par leur intelligence». (26)

On voit clairement dans cet extrait que le domaine de l'esprit et de l'intelligence était rabaissé devant celui de la morale chrétienne par laquelle les caractères s'édifiaient. Les clercs avaient donc à coeur de former l'âme de l'adolescent et ce n'était que subsidiairement que son intelligence était formée. Entendons bien. Le but avoué de l'éducation classique était de former l'intelligence juvénile. Mais cet enseignement devait être considéré comme un «préambule de la foi», c'est-à-dire comme devant servir à s'élever à des vérités supérieures, de nature religieuse. Nous revenons donc à cette nécessité suprême qui était de prendre en charge l'âme de l'adolescent. Cette prise en charge ne se faisait pas inconsidérément. Elle se faisait selon une conception de l'âme humaine, qui, au demeurant, n'est pas sans rappeler la théorie de la tripartition de l'âme de Platon. Dans le passage suivant, cette conception de l'âme est exposée. Mais surtout, est mentionnée la nécessité d'une éducation permettant à cette âme de se maintenir dans son principe, de persister dans la recherche de la grâce. Une recherche que ne devaient contrarier aucunement la vie des sens et la vie de la raison.

«L'homme a, en effet, trois vies: celle des sens, à quoi correspondent les appétits inférieurs et les "grandeurs de la chair"; celle de la raison qui poursuit les buts naturels et les "grandeurs de l'esprit"; celle, enfin de l'âme, régénérée par Les divergences de ces trois vies sont instinctives; l'anarchie nous guette sans cesse au-dedans; dans la plupart des hommes, elle réussit à jeter son désarroi destructeur. Ces trois vies sont pourtant, en réalité la vie totale d'une personne unique; par la souveraineté d'un juste gouvernement volontaire, elles doivent être maintenues dans la tranquillité de l'ordre, dans une paix active et féconde. C'est le rôle de l'éducation chrétienne. Au prix de longs exercices de discipline morale, elle a pour but d'établir entre ces trois vies la hiérarchie nécessaire, de prévenir le désordre des luttes intestines, de faire triompher graduellement la raison sur les sens, c'est l'"humanisme

naturel", et la foi sur le tout, c'est l'"humanisme surnaturel". Alors règne dans l'homme la vie supérieure, royale, immortelle, divine, qui est la vie surnaturelle; et d'elle découlent tous les biens: la paix, la puissance, la fécondité, le "bonheur dans chaque homme et dans la société". (27)

Les clercs présentaient le christianisme comme étant en mesure de remédier à tous les maux individuels et sociaux. D'où la nécessité d'élever la jeunesse dans son giron et celle d'une saine éducation de l'âme que permettait l'humanisme chrétien. La bonne éducation, fondée sur la morale chrétienne, était la panacée aux désordres de tous genres. La nature humaine, ses «trois vies» appelaient une éducation pouvant conjurer l'incurie sociale dont la menace était permanente. Voyons comment la morale chrétienne se manifestait dans les cours au programme, comment aussi, l'esprit y était orienté vers la reconnaissance d'un Dieu omniscient et omniprésent.

B-Les cours de langue

Débutons notre investigation avec le cours de latin. Comme nous l'avons vu précédemment, le latin constituait la base de l'éducation intellectuelle du cours classique. Mais l'enseignement de cette langue recherchait un but pratique en plus de son but d'éducation formelle: c'est par le latin que se transmettait l'héritage de la pensée chrétienne.

«Faisons remarquer d'abord, avec Mgr Dupanloup, dans sa Haute Education, que "l'étude de la langue latine et l'usage pratique de cette langue doivent être considérés comme la sauvegarde et le boulevard des plus chers intérêts de l'Eglise catholique". (28)

Pour ce qui est du cours de français, les clercs faisaient remarquer qu'il présentait un intérêt éducatif qu'à condition d'être assimilé à l'esprit chrétien. Le passage suivant a encore

une fois pour but de souligner la vacuité du seul enseignement formel.

"Le sang français seul s'altère et se corrompt vite, plus vite peut-être que tout autre; mêlé au sang chrétien, il produit les héros, les semeurs de doctrines spirituelles et fécondes, les artisans glorieux des plus belles oeuvres divines". (Mgr Paquet). (...)

Qui ne voit que le génie français, par ses meilleurs écrivains, représente à peu près d'une façon complète le génie humain lui-même, et même, disons-le, le génie chrétien». (29)

Cette courte présentation des cours de latin et de français n'a pour but que de nous rendre sensible au fait que l'éducation classique se dispensait sur un arrière-fond de pensée chrétienne. Les clercs faisaient de la pensée religieuse un élément fondamental du cours de philosophie et même, comme nous le verrons, des cours de sciences. La dimension normative de ces cours était beaucoup plus importante que leur dimension formelle, alors que c'était l'inverse pour les cours de français et de latin. Mais rappelons ceci: que les cours soient axés vers le développement intellectuel ou le développement moral, dans les deux cas, l'horizon d'une pensée chrétienne était toujours présent, qu'il fût immédiat ou différé.

C-Le cours de philosophie et la pensée religieuse

Dans le cadre du cours classique, la philosophie et la pensée religieuse étaient indissociables. C'est principalement dans la métaphysique et l'éthique que la pensée religieuse était présente dans le cours de philosophie, et moins dans la logique, même si la logique devait permettre à l'étudiant de mieux lire les textes religieux et, partant, d'intégrer les vérités chrétiennes. C'est la raison pour laquelle nous examinerons l'enseignement de la métaphysique et de l'éthique du cours classique, car c'est à

travers cet enseignement qu'il est possible de découvrir les liens entre la connaissance philosophique et une vision du monde centrée sur la morale religieuse.

Dans la visée ontologique et la visée éthique de la philosophie, le monde et la pratique humaine étaient considérés à l'aune de Dieu. La source d'inspiration de cette philosophie à dominance religieuse était saint Thomas d'Aquin. Par Saint Thomas, il était possible de s'enraciner dans une pensée «authentique» qui non seulement conduisait aux vérités éternelles et rapprochait de Dieu, mais du même coup, prémunissait contre les idées nouvelles, les modes intellectuelles, lesquelles étaient le plus souvent considérées par les clercs comme étant des sources d'égarement. C'est d'ailleurs en ces termes que Mgr L.-A. Paquet répondait, en 1917, aux critiques selon lesquelles l'enseignement classique ne favorisait pas le contact avec la philosophie moderne:

«A tous ceux dont l'esprit est hanté par ce regret, nous dirons que, en effet, nos professeurs, dans l'enseignement proprement dit de la philosophie, ne s'attardent guère à monter et démonter des systèmes, et à encombrer des déchetts de tant d'opinions fragiles l'intelligence de leurs élèves. Ils enseignent la philosophie qui reste, non celle qui passe. Ils estiment que ce dont ces jeunes esprits ont besoin, c'est un faisceau des doctrines qui ont subi l'épreuve des siècles et mérité les suffrages des plus hautes autorités intellectuelles, et non un ramassis d'idées et de théories disparates, éphémères comme leurs auteurs.» (30)

Les versants ontologique et éthique de l'enseignement de la philosophie dans les collèges classiques se rencontraient en la personne de Dieu. L'ontologie, dans le cadre d'une pensée religieuse, peut être définie comme la science des premiers principes de l'être. La philosophie religieuse du Moyen Age, dont l'oeuvre de saint Thomas représentait un des sommets, était, dans sa visée ontologique, à la recherche des premières causes de l'univers. Dieu était le candidat par excellence au titre de «premier

Etre et premier Moteur» (31). L'extrait suivant est tiré de L'enseignement secondaire.

«La vérité est dans les causes. Et la raison d'être, l'objet propre de la philosophie, "ce sont les principes premiers, les causes, les lois, ces sommets de monde intellectuel, d'où descend toute lumière sur le chemin de la vérité, où se mêlent dans leurs sources, avant de prendre leur cours fécond, toutes les lois secondaires des connaissances humaines, et sur lesquels, comme sur des assises inébranlables, repose et se construit tout ce qui aspire au noble titre de science". (...) La raison prenant pour point de départ l'existence, la vie, le mouvement qu'elle remarque dans l'homme et, tout autour de l'homme, dans le monde dont l'homme est un abrégé (microcosme), la raison s'élève de cime en cime jusqu'à la connaissance de Dieu, cause éminente et exemplaire parfait de tout ce qui frappe et ravit les sens". (32)

L'éthique constituait l'autre versant de l'enseignement de la philosophie. Ici, la philosophie obéissait à une tout autre visée que celle liée à son projet ontologique. La philosophie, dans la perspective éthique, n'était plus une science de l'être, une recherche des premiers principes, elle était une réflexion sur la conduite de la vie. On devait s'efforcer dans l'enseignement de la philosophie de dégager les principes moraux gouvernant la vie (33). La philosophie elle-même était conçue comme «amour de la sagesse» et concernait l'exposition des lois qui favorisaient l'acquisition de la sagesse.

Cette conception de la philosophie, telle qu'elle apparaissait dans les parties ontologique et éthique de l'enseignement classique, tranche radicalement d'avec la conception plus contemporaine que nous en avons. La philosophie est désormais beaucoup plus une réflexion sur le langage avec la finitude humaine comme arrière-fond. On considère dans la modernité que les premiers principes que la philosophie classique et médiévale recherchaient ne sont plus accessibles d'une manière aussi directe que les clercs ont pu le croire. Pour emprunter le jargon philosophique de Heideg-

ger, dans la philosophie médiévale et moderne, le seul fait de se brancher sur un «étant», Dieu ou le cogito, donnait accès à l'être. La «vérité de l'être» est toujours ce vers quoi nous devons tendre, selon Heidegger, mais dira-t-il, cet être est d'abord conçu comme ouverture, ce qui signifie qu'on ne peut en parler comme on parlerait d'un étant qui se laisse enfermer dans des formules définitives.

Dans la philosophie religieuse des collèges classiques, la voie menant à la sagesse était tracée, à condition qu'on reconnût à la philosophie de saint Thomas le pouvoir d'y conduire. La vérité était connue aussi bien que les chemins de l'erreur à éviter. C'est une des raisons qui expliquent l'utilisation de manuels dans lesquels le message philosophique était codifié. Ce qui permettait cette codification de la vérité, c'est qu'elle était «connue». Citons le manuel de l'abbé Henri Grenier utilisé dans les cours de philosophie des collèges classiques. L'extrait porte sur la métaphysique:

«Une sagesse spéculative est une connaissance certaine des choses par leurs causes premières et leurs principes suprêmes, connaissance qui a pour fin la contemplation de la vérité. (...) (La Métaphysique) considère les choses sous leur aspect le plus universel, qui est celui de l'être, et s'élève jusqu'à Dieu, qui est la cause première de tout ce qui existe. Elle est donc une sagesse spéculative. La Métaphysique est une sagesse spéculative qui raisonne, qui démontre des conclusions à partir de principes certains.»
(34)

Ce qui caractérise ce type de pensée, c'est la reconnaissance de la rationalité en tant qu'instrument pouvant conduire à la vérité, mais cette vérité est comme donnée en amont de l'investigation philosophique, elle est connue. Cette vérité, c'est Dieu conçu comme «cause première de tout ce qui existe». Ainsi, l'entreprise philosophique est subordonnée à la théologie et la

raison à la foi. Stanley French, qui a étudié la philosophie dans la société canadienne-française, écrivait à ce propos :

«Le philosophe profane est porté à croire que tout penseur susceptible d'être un tant soi peu lié par l'apriorisme d'une théologie dogmatique est, par le fait même, sujet à la mauvaise foi. Si je traite de matières philosophiques, et que mes conclusions ont l'heur de coïncider ou de ne pas entrer en conflit avec une doctrine religieuse donnée, tant mieux. Mais si, d'un autre côté, j'amorce un raisonnement philosophique sachant consciemment ou non, que je ne peux pas, par exemple, conclure à la non-existence de Dieu, alors, dit le philosophe profane, la philosophie devient futile. En d'autres termes, le philosophe profane est porté à se méfier de tout philosophie qui place la croyance au-dessus de la compréhension.» (35)

Cette manière de concevoir la vérité, comme pouvant être déduite de la reconnaissance de l'existence de Dieu, avait de fortes incidences sur la morale. La morale des clercs se constituait de prescriptions sur la conduite de la vie et celles-ci procédaient de vérités éternelles. Dans les documents pédagogiques de l'époque, la loi morale est conçue de telle manière qu'elle semble appartenir au règne des objets qui se laissent saisir ou conceptualiser, en ce sens qu'elle est presque réductible à un mode d'emploi.

Il existe un rapport important à établir entre les versants ontologique et éthique de l'enseignement de la philosophie dans les collèges classiques. Dieu y était le principe universel: il était à la fois premier moteur et la plus haute incarnation de la sagesse. Il y avait donc rencontre du projet ontologique et du projet éthique de la philosophie. Si Dieu était conçu comme premier moteur, c'est l'ensemble de la création qui était imprégné de sa sagesse. Rechercher les premiers principes de l'univers, c'était se disposer à reconnaître partout la présence de Dieu et de son infinie sagesse. C'était reconnaître également que la volonté de Dieu était maîtresse de l'univers. Cette vérité de Dieu était

incluse dans la Somme de saint Thomas. Etudier sa philosophie, c'était en quelque sorte participer à l'oeuvre de Dieu, se conformer à sa volonté, à l'ordre de l'univers qu'il avait voulu.

«Les écrits de saint Thomas, notamment ceux des deux "Sommes", nous apparaissent comme un immense réservoir où se sont rassemblés, par un soin particulier de la divine Providence, les flots les plus purs du savoir créé, et de la sagesse biblique, et vers lequel l'Eglise pousse avec instance les âmes assoiffées du vrai, au lieu de les laisser courir aux sources décevantes d'opinions neuves mais suspectes, de systèmes spécieux et éphémères». (36)

Cet extrait date de 1937. Il faut bien voir que même en 1963, dans les documents intitulés Notre réforme scolaire, les responsables de l'enseignement classique percevaient toujours la philosophie comme étant un vivier contenant des vérités éternelles qu'il suffisait d'aller puiser. Toutefois, on sent présent chez eux le désir d'échapper à la critique montante de leurs contemporains qui qualifiaient leur pensée de dogmatique. On mentionne, d'ailleurs, la nécessité de lire saint Thomas dans le texte, alors que le seul contact que des générations d'étudiants aient eu avec lui s'est fait à travers des manuels de philosophie et des commentaires. Il n'en demeure pas moins, malgré ces faiblesses de l'enseignement que l'on semblait admettre dans les documents de 1963 que la philosophie était toujours conçue comme devant transmettre des vérités clairement établies et de nature religieuse:

«Opposés à un éclectisme où les différents systèmes ne seraient qu'effleurés, les collèges ne veulent pas non plus dogmatiser; mais ils sont convaincus que les étudiants ont besoin de solutions valables.

A cet effet, les maîtres doivent jouir d'une certaine liberté dans l'élaboration de leur programme. Leur tâche consiste à poser les grands problèmes (sur l'homme, l'univers et leur relation à Dieu), à les résoudre à la lumière des enseignements des philosophes chrétiens et à montrer comment ces solutions, grâce à la recherche, sont susceptibles d'un approfondissement ultérieur». (37)

L'auteur poursuit en mentionnant que saint Thomas demeurait la référence ultime en philosophie et qu'il convenait de délaissier ses commentateurs pour retourner aux sources, et que finalement, une place devait être ménagée à la philosophie contemporaine à côté du thomisme.

Toutefois, comme l'a montré Stanley French, cette ouverture aux philosophies autres que celle de saint Thomas, notamment aux philosophies modernes, ne se faisait pas sans restriction. Effectivement, aucune philosophie n'était étudiée avant que l'étudiant n'ait longuement pratiqué la philosophie de saint Thomas de manière à ce qu'il fut prémuni contre les autres doctrines philosophiques contraires à celle-ci.

«Les étudiants canadiens-français ne connaissent que fort peu de philosophes autres que saint Thomas, les scolastiques, Platon et Aristote. Il leur faut attendre d'être "armés des éléments de bases de la vraie doctrine" avant d'avoir l'autorisation d'examiner d'autres systèmes. (...)

Ce qui frappe ici, c'est la conviction qu'ont les Canadiens français qu'il faut s'armer avant de confronter.»
(38)

Dans la philosophie telle qu'enseignée à la fin des collèges classiques, la pensée devait continuer à se déployer dans un cadre chrétien. Il y avait une ouverture sur le monde, les grands problèmes contemporains étaient peut-être envisagés de manière plus directe, mais toujours dans une perspective fondamentalement chrétienne.

D-L'enseignement des sciences et la pensée chrétienne

On ne peut saisir l'esprit qui animait l'enseignement des sciences qu'à la condition de saisir au préalable l'esprit qui animait l'enseignement de la philosophie. Car le principe ontologique selon lequel Dieu était premier moteur se trouvait implicitement présent dans l'idée que les clercs se faisait de la

science. En dehors de ce principe, on ne peut comprendre ce que fut l'enseignement des sciences dans les collèges classiques du XXème siècle. Nous avons vu précédemment que l'enseignement des sciences s'est fait dans les collèges classiques dans une perspective de formation générale. La pratique des sciences devait servir à former l'esprit. En ce sens, celles-ci étaient les auxiliaires de l'enseignement littéraire. Les sciences n'avaient pas pour but de former des spécialistes travaillant dans le secteur industriel une fois leurs études complétées. D'ailleurs, on peut compter pour négligeable la part faite à la recherche qui suppose que la nature puisse être mise au service de l'homme. L'observation était pratiquée, mais dans les limites du commentaire portant sur la nature. On ne faisait que décrire la nature, sans pour autant chercher à découvrir les causes matérielles, physiques de la nature. En ce sens, l'exercice était moins scientifique que stylistique.

Aujourd'hui, les sciences sont plutôt enseignées en présentant la nature comme un amas de matière inerte dont le chercheur a à se rendre maître. La matière s'offre au savant pour qu'il la domine. Dans le cadre d'un cours de physique de niveau secondaire en 1995, le sujet connaissant domine son objet par la pensée, même si les expériences qu'il mène n'ont pas encore d'application dans la nature. Ce qui est acquis, c'est le mode de pensée selon lequel la nature appartient au chercheur et doit s'offrir à lui passivement. Ce qui est renforcé, c'est le sentiment de supériorité qu'a le savant sur ce qui est étudié. L'objet étudié, livré dans tous ses secrets au chercheur, c'est déjà une forme de désacralisation de la nature. Tant que celle-ci demeure voilée, elle force notre respect, nous inspire quelque crainte, recèle quelque mystère. Le regard scientifique est une forme de violation de la nature.

Cette attitude n'existait pas dans les collèges classiques. Ce qui caractérisait l'enseignement scientifique, à part sa visée de formation générale, c'était sa dimension religieuse. On inculquait plutôt un sentiment d'humilité à l'élève qui apprenait à observer la nature, non pas dans le but de découvrir en quoi elle pouvait le servir et comment l'asservir par des moyens scientifiques, mais en quoi elle portait la marque de Dieu.

«L'homme qui étudie les sciences est mieux préparé qu'un autre homme "à reconnaître que tout être observé est mobile; il lui est donc plus facile qu'à l'ignorant de s'élever à l'idée d'un être qui est immobile, non causé, nécessaire, simple et partant, ordonnateur unique de toute choses. Il ne peut pas ne pas aboutir à la claire notion de l'Être qui est à la fois Premier Être, Vie, Intelligence et Vérité suprêmes, Justice et Sainteté parfaites, souverain Dieu; c'est dans ce sens qu'on a pu dire que "le monde physique est le sacrement de Dieu"». (39)

La pratique des sciences devait donc amener l'adolescent à considérer les mystères de la nature, qu'on ne pouvait tous élucider, comme des signes derrière lesquels se trouvait Dieu. La raison était jugée impuissante à s'orienter seule dans l'univers. L'intelligence avait ses limites auxquelles devait suppléer la foi. Si, par la science, Dieu ne pouvait être connu ni dans son oeuvre, ni dans sa personne, la lecture des Ecritures devenait alors nécessaire afin de s'instruire de ses desseins.

L'enseignement des sciences était à ce point étranger à une formation en vue d'une spécialisation ou d'un accroissement du pouvoir technique que l'homme pouvait avoir sur la nature qu'on la considérait même comme servant les fins de la formation morale.

«Les sciences appliquées (...) ont souvent, il est vrai servi les passions humaines et concouru à abêtir l'homme, mais en soi, elles affranchissent l'homme des servitudes de la matière et du travail manuel trop pénible, et lui laissent des loisirs pour la pensée et l'action sociale: n'est-ce pas là l'objectif de la civilisation humaine?» (40)

Cette section sur l'encadrement religieux nous aura permis de mieux saisir la nature profondément religieuse d'un enseignement qui se présentait comme étant formel, axé sur la culture générale. L'accent était bel et bien mis sur le développement des facultés intellectuelles, mais cette dimension formelle était soumise à une autre dimension: la pensée religieuse. Les clercs voulaient former des jeunes hommes sachant écrire et parler et possédant un bon bagage de connaissances générales, mais ce potentiel intellectuel devait être mis au service de la religion et au rayonnement de l'Eglise.

La glorification de l'Eglise, encouragée dans l'enseignement classique, correspondait à la nécessité de contrer de nouvelles valeurs sociales, comme les valeurs démocratiques, dont la prolifération inquiétait les clercs. Ceux-ci ont opposé à ces valeurs qu'ils considéraient comme étant décadentes, les valeurs éternelles de l'Eglise. Celles-ci, dans les cercles des forces sociales progressives, étaient d'ailleurs critiquées au nom des valeurs modernes. Ce sont ces valeurs sociales modernes que combattaient les clercs que nous étudierons maintenant.

2-EDUCATION CLASSIQUE ET SOCIETE TRADITIONNELLE

Bien que s'intéressant d'abord à l'individu, l'éducation classique débouchait sur des considérations sociales. Nous avons vu précédemment la conception qu'avaient les clercs des problèmes sociaux. Ils étaient, pour eux, surtout d'origine morale et individuelle. De la même manière, le bien dans la société devait se répandre à partir d'individus sains, instruits de la morale sociale de l'Eglise et contribuant à sa diffusion dans le monde. L'Eglise et ses membres aspiraient à un rayonnement spirituel dans le monde et non à une action d'ordre technique ou financier. C'est la raison pour laquelle la formation d'une élite sociale contribuant à l'action de l'Eglise dans le monde comptait beaucoup plus pour elle que la formation d'une main-d'oeuvre spécialisée adaptée à la conjoncture d'une industrialisation naissante.

«C'est dans la valeur spirituelle des âmes individuelles, qu'une société trouve sa stabilité et la grandeur. Faire entrer Dieu dans les âmes, c'est aussi le faire entrer dans la société. (...) Travailler à la rénovation de la société, c'est travailler d'abord à la rénovation des âmes, (...) c'est proclamer et reconnaître la royauté universelle du Christ.

D'où ressort l'extrême importance, la valeur primordiale, pour le bien public, de la "formation spirituelle", de l'humanisme surnaturel». (41)

Nous allons étudier, dans cette sous-section, la relation qui existait entre l'Eglise et l'éducation classique d'une part et, d'autre part, la société dans laquelle devait s'inscrire la mission éducative des clercs. Des valeurs sociales étaient véhiculées dans l'enseignement classique dont l'ensemble servait à définir un nationalisme religieux.

Dans la sous-section subséquente, nous analyserons le caractère anti-moderne de ce nationalisme religieux, ce qui nous permettra de voir la perception qu'avait l'Eglise de cette

civilisation moderne qui se mettait en place, avec des valeurs et une vision du monde matérialistes complètement à l'opposé de celles plus traditionnelles et spirituelles qu'elle véhiculait.

2.1-EDUCATION CLASSIQUE ET NATIONALISME RELIGIEUX

Les responsables de l'enseignement classique avaient pleinement conscience que les futurs membres de l'élite canadienne-française étaient formés dans leurs collèges. L'éducation classique n'avait pas qu'une vocation individuelle. Dans L'enseignement classique dans le Québec, l'origine des collèges classiques est déterminée (le tout premier, le Collège des Jésuites à Québec, étant fondé en 1635) et des explications sont fournies au sujet de l'initiative du clergé de les multiplier sur le territoire vers la fin XVIIIème siècle. Cet essor tenait à plusieurs raisons dont l'augmentation de la population et aussi la volonté de remédier «au mal social qu'est l'ignorance chez un peuple». Cependant,

«tous ces facteurs plus ou moins distincts cèdent le pas à une cause plus profonde: l'enjeu d'un conflit entre les idéologies des deux groupes nationaux et religieux en présence. Coup sur coup, l'élément anglais met à jour son intention d'organiser, selon ses conceptions, l'enseignement sur les plans primaire, secondaire et universitaire. (...)

Les Canadiens français catholiques réagissent parce qu'ils croient leur langue, leur religion et leurs conceptions des valeurs humaines compromises par ces initiatives. L'évêque de Québec, Monseigneur Octave Plessis, finit par alerter ses curés et il leur enjoint d'ouvrir des écoles presbytérales (...) Monseigneur Plessis, de même que ses suffragants et successeurs donnent leur appui à la fondation de nouveaux collèges classiques, qui prennent naissance modestement, le plus souvent dans un presbytère». (42)

Selon cet extrait de L'enseignement classique dans le Québec, le clergé aurait joué un rôle social déterminant par l'éducation. S'il a mis sur pieds des institutions d'enseignement, ce serait de manière à contrer les menaces d'assimilation qui planaient sur les

canadiens-français. La prolifération des collèges classiques sur le territoire tiendrait donc à une volonté de survie collective.

Selon les clercs, la nation canadienne-française se distinguait de la nation canadienne-anglaise. Comment, d'après eux, ce «nous», qui était menacé d'assimilation, se distinguait-il de l'«autre»? Principalement par la langue et la religion. Bien sûr, le «nous» se distinguait également par des origines et une histoire communes qu'il importait de faire connaître à l'adolescent. Dans la partie de L'enseignement secondaire consacrée à l'éducation nationale, on mentionne d'abord l'héroïsme avec lequel les ancêtres ont développé le territoire, résisté aux menaces Iroquoises, à l'assimilation par les anglophones et aux tentatives d'annexion par les Etats-Unis, tout en conservant la langue française et la religion catholique. On insiste sur la nécessité de rester fidèle à la mémoire de ces ancêtres qui ont su, dans cette grande Amérique anglophone et protestante, demeurer français et catholiques. Aux générations subséquentes de le demeurer également:

«Si nous voulons atteindre comme individus au plein épanouissement de notre personnalité, et comme groupement ethnique à des sommets de civilisation, nous devons accepter la discipline que notre génie lui-même s'est forgée selon ses besoins et pour ses besoins au cours des siècles, à savoir: la discipline de la langue française, et la discipline de la pensée catholique, signes et sauvegardes de l'âme française».

(43)

La langue et la religion apparaissaient donc encore dans les années 1930 (années où ces lignes furent rédigées) comme les deux piliers de l'identité des Canadiens-français. L'une ne se laissait pas penser sans l'autre. Car les anglophones étaient pour la plupart protestants et les francophones catholiques. Le fait de perdre la langue française, selon les clercs, prenait la forme d'une apostasie. Il fallait se garder de pratiquer une culture étrangère (ses journaux, sa littérature, sa pensée religieuse) et il fallait se garder des mariages mixtes (44). Il fallait donc

s'occuper l'esprit d'idées, de lettres, de sentiments et de vertus en accord profond avec la «personnalité nationale». Non seulement pouvait-on espérer de la sorte demeurer Canadien-français, mais on pouvait exercer une influence salutaire sur tous ceux qui étaient d'une autre langue et d'une autre religion.

«N'est-ce pas pour nous permettre de remplir la mission catholique à laquelle la Providence nous a appelés, qu'elle nous a ménagé, au cours de notre vie, deux excellents moyens de haute vie intellectuelle, dont l'Eglise se fait la suprême gardienne: les humanités classiques, et la philosophie thomiste. Voilà trois cents ans que nous communions à la culture hellénique et latine, la seule, a-t-on pu dire, où la raison humaine ait à peu près réussi. Depuis un siècle au moins, nos intelligences n'ont bu qu'aux sources fraîches et claires de la philosophie thomiste. Humanités classiques! Philosophie thomiste! Quels signes plus manifestes d'une prédestination à un haut apostolat intellectuel!" (Abbé Groulx)». (45)

Si les élites cléricales s'étaient représenté les Canadiens-français comme étant pragmatiques, matérialistes, peut-être leur auraient-elles conçu une éducation leur permettant de réussir en affaires ou dans le domaine industriel. Mais les élites cléricales les ont perçus comme un peuple devant jouer un rôle spirituel en Amérique. La réalisation de la vie de l'esprit sous toutes ses formes devait primer sur l'acquisition de savoir-faire techniques. L'éducation classique devait être adaptée au génie que prêtaient les élites cléricales au peuple Canadien-français (46). Dans les documents retenus pour fin d'analyse (47), ce génie de la race est toujours défini de la même manière: son esprit est clair, il a le goût des grandes synthèses, il est précis, épris de beauté, imaginatif... C'est un enseignement littéraire et philosophique que les clercs ont cru le plus apte à développer ces qualités.

L'éducation était pour les élites cléricales un moyen de résistance nationale. Celles-ci ne voulaient pas que les Canadiens-français en vinssent à ressembler à l'«Autre», celui qui les avait

conquis. Sa langue n'était pas la leur, ni sa religion. S'affirmer à ses dépens signifiait qu'il leur fallait développer ce qu'ils avaient de meilleur: leurs qualités intellectuelles françaises, leur sensibilité catholique. C'est par l'éducation, croyaient-elles, que les Canadiens-français pouvaient réaliser leur nature profonde.

Le passage suivant, tiré de L'enseignement secondaire, montre à quel point les responsables de l'enseignement classique croyaient que rien ne pouvait résister aux vertus nationales.

«Le premier élément de notre formation intellectuelle, c'est notre langue. (...) Une forte éducation nationale développerait toutes nos facultés, ferait de nous des hommes au plein sens du mot, nous ouvrirait les postes de commandement, forcerait les étrangers à respecter notre langue et les nôtres, créerait la solidarité économique et sociale, favoriserait "l'achat chez nous" et aboutirait, à la longue, à notre émancipation économique». (48)

Nous venons de voir que les dimensions formelle et religieuse de l'enseignement classique avaient des déterminations sociales. Langue, religion et éducation constituaient les trois volets d'un même système idéologique. Le peuple parlait une langue et pratiquait une religion dont l'esprit venait s'imprégner en l'adolescent via l'enseignement classique. Sa personnalité ainsi mieux affirmée, il était prémuni contre les dangers qui le guettaient à l'extérieur. Mais quels étaient ces dangers que le clergé redoutait tant pour la jeunesse canadienne-française; ces dangers auxquels succomberait le peuple entier sans l'intervention d'une élite sociale éclairée?

2.2-CARACTERE ANTI-MODERNE DU NATIONALISME DES CLERCS

Le nationalisme religieux véhiculé dans l'enseignement classique se composait d'éléments linguistique, religieux et historique. L'évocation d'une histoire commune par les clercs est

importante. Parmi les faits saillants de cette histoire commune, les clercs mentionnaient l'établissement de villes francophones et catholiques qui s'étaient maintenues malgré l'hostilité des Iroquois et la politique d'assimilation des Anglais. L'identité culturelle des Canadiens-français se définissait certes positivement par la langue, la religion et aussi par l'histoire, mais elle se définissait aussi négativement en regard de l'«Autre», l'Anglo-saxon protestant. Les clercs faisaient souvent référence à cet autre dont le «nous» canadien-français voulait se distinguer (49).

Toutefois, ce conflit, croyons-nous, n'était pas seulement ethnique, religieux ou, encore, politique. Ce conflit était aussi celui de deux groupes sociaux qui s'affrontaient sur la base de visions du monde qui s'opposaient diamétralement et non simplement sur la base de l'appartenance ethnique.

Le nationalisme religieux des clercs n'était pas que francophone et catholique. Il était fortement traditionaliste, anti-progressiste, anti-moderne. Il se serait opposé à tout groupe social représentant la voie du progrès, qu'il fut anglophone ou francophone. Nous en voulons pour preuve le fait qu'au sein même des élites de la société canadienne-française, il y avait dissension entre les factions traditionnelles et les factions progressistes (membres oeuvrant, entre autres, dans les milieux financiers, industriels et intellectuels) quant au projet de création d'une université à Montréal dans les années vingt. Le litige concernait la vocation à donner à cette université: d'une part, on voulait en faire un foyer de la pensée catholique; d'autre part, on la voulait, tout au contraire, moderne, laïque, dispensant un enseignement scientifique et non doctrinaire.

De ceci, nous tirons deux conclusions. Premièrement, le nationalisme des élites cléricales se fondait très certainement sur des éléments linguistiques et ethniques. Mais dire que ce

nationalisme était francophone n'explique pas tout. Il était fondamentalement de nature traditionnelle et religieuse. Deuxièmement, les clercs mettaient la jeunesse canadienne-française en garde contre la culture de l'Anglo-saxon. Il existe donc dans leur pensée les éléments d'un nationalisme de nature ethnique. Mais la pensée des clercs n'est pas fondée exclusivement sur des éléments ethniques. Les clercs n'ont pas défendu tout ce qui était francophone. Ils se sont vivement opposés à des groupes sociaux francophones progressistes qui se déclaraient anti-religieux et non seulement à des groupes sociaux anglophones. Le nationalisme clérical débordait donc largement les cadres d'une pensée strictement ethnique. Il était surtout anti-moderne.

Nous verrons dans cette section, les uns à la suite des autres, les grands thèmes de ce nationalisme que nous qualifions ici d'anti-moderne. Il sera défini de l'«extérieur», comme l'envers du courant moderne dont l'«Autre» était le représentant. Il serait sans doute intéressant de le définir de l'«intérieur», en exposant les «vérités éternelles» du catholicisme comme l'a fait Pascal dont les Pensées sont une apologie de la religion catholique. Mais ce travail ressortit, nous semble-t-il, de la théologie, non de la sociologie. L'éducation est une oeuvre qui s'inscrit dans le siècle. Ce que nous voulons étudier ici, c'est la pensée des clercs en ce qu'elle s'inscrivait dans le siècle. Grâce aux documents dont nous disposons, il est possible d'entrevoir la représentation que les clercs se sont faite de cette civilisation moderne qui se mettait en place, inexorablement, devant eux.

Cette étude du caractère anti-moderne de la pensée des clercs nous permettra de mettre de nouveau en évidence le fait que les savoirs dispensés dans les collèges classiques étaient subordonnés à une morale religieuse et à une vision du monde foncièrement traditionnelle.

Dans l'ensemble des documents consultés, on tente de défendre l'enseignement classique en le posant comme permanent. La modernité est présentée comme une période de désordre qui menace la société canadienne-française. L'enseignement devait permettre de rattacher «la culture canadienne-française à ses sources gréco-romaines et catholiques», véritables remparts contre la civilisation technique et industrielle dont l'édification était l'oeuvre des Anglo-saxons protestants (rappelons que la fraction progressiste de l'élite canadienne-française tentait de participer plus activement aux activités industrielles). Le «nous» collectif, le génie de la race qui s'exprimait à travers les humanités devait pouvoir tenir tête à cette civilisation technique et capitaliste. L'abbé Groulx dans ses Directives mentionnait à plusieurs endroits les méfaits qu'entraînait la loi de l'or (47). Ce que les élites cléricales redoutaient par-dessus tout, c'était de voir l'«homo technicus» triompher de l'homme de lettres et la spiritualité s'effacer au profit d'une vision purement technique du monde. Voilà, tel qu'exprimé dans le discours des clercs, les résultats qu'aurait amenés l'instauration d'un enseignement scientifique plutôt que littéraire.

Mais l'enjeu que supposait l'instauration d'un enseignement scientifique dépassait largement les limites de l'enseignement. Ce qui se jouait, en réalité, c'était la survie du monde de la tradition qui risquait de disparaître au profit de la modernité. Voyons donc maintenant la perception qu'avaient les clercs de cette modernité dans ses éléments les plus caractéristiques.

A-Identification de l'acteur incarnant la voie du changement:
l'Anglo-Saxon protestant

Dans la critique que faisaient les clercs des transformations sociales qui se produisaient depuis le début du siècle, un

adversaire était montré du doigt. Il s'agissait de l'anglophone protestant. Mais pourquoi, aux yeux des clercs, les religions catholique et protestante étaient-elles irréconciliables? Ici, encore une fois, nous ne chercherons pas des raisons d'ordre théologique concernant les dogmes, mais des raisons sociologiques. Dans l'extrait qui suit, on voit bien que ces deux religions engendrent, aux yeux des clercs, des qualités humaines différentes, qu'elles appartiennent à des cultures, à des ensembles anthropologiques différents.

«Si l'activité du jeune homme s'absorbe dans l'unique soin de ses petites affaires et de son petit salut personnel, elle sombrera un jour ou l'autre, faute de l'irremplaçable sauvegarde du dévouement, dans l'individualisme protestant ou l'égoïsme païen, ou, tout au moins dans "l'égoïsme spirituel si opposé à la charité universelle du catholicisme. "Le chrétien n'est pas un être qui s'isole en lui-même, qui se séquestre dans un oratoire indistinctement fermé à tous les bruits du siècle, et qui, satisfait pourvu qu'il sauve son âme, ne prend aucun souci du mouvement des affaires d'ici-bas. Le chrétien, c'est le contre-pied de cela. Le chrétien, c'est un homme public et social par excellence: son surnom l'indique: il est catholique, ce qui signifie universel"».

(51)

La question se pose donc aussitôt: comment, selon les clercs, le chrétien devait-il oeuvrer dans le siècle? Par une intervention d'ordre spirituel, contrairement au protestant qui lui transformait le monde par une intervention matérielle; c'est lui, notamment, qui gérait l'industrialisation du Québec. Souvenons-nous qu'un des buts de l'éducation classique était de former une élite sociale pouvant s'imposer intellectuellement et moralement, et non de transformer l'infrastructure de la société via la science et la technique. On ne formait pas, dans les collèges classiques, des techniciens, ni des scientifiques, mais plutôt des hommes de lettres, de parole et de foi. La connaissance y était liée à une morale religieuse.

B-Individualisme, masse et démocratisation

Selon les clercs, l'individualisme était une tare s'il désignait un trait de caractère protestant, s'il servait de repoussoir à une vertu catholique, à l'esprit communautaire qui selon eux caractérise la religion catholique. Mais les clercs appelaient également individualisme l'esprit d'indépendance permettant de résister au vent de démocratisation qui soufflait dans les sociétés occidentales. L'individualisme ainsi conçu était fortement valorisé par les clercs.

Politiquement, la modernité s'articule autour du concept d'Etat qui est le représentant de la masse. La réalité politique de la tradition était plutôt centrée sur la nation, l'élite sociale, le peuple (le groupe ethnique). Dans le nouveau contexte de la modernité, les clercs ont, dans une certaine mesure, glorifié l'individu. Mais un individualisme radical qui se démarquait de la religion et des traditions était évidemment condamné. L'individualisme était toléré s'il était l'expression d'une pensée autonome: autonome en regard des idées de la masse et non de celles de l'Eglise. A ce sujet, Yvan Lamonde écrivait que dans le manuel de Zigliara fortement en vogue dans les années 1910, le droit individuel n'était aucunement défini en tant que manière d'indépendance à l'égard de Dieu:

«Le "droit individuel" qui prime sur le "droit social" -sans toutefois que les "devoirs" perdent leur priorité -comprend toujours les devoirs de l'individu à l'égard de Dieu (la religion, essentielle, étant le fondement des autres devoirs), de lui-même et des autres hommes.» (52)

L'individualisme devait également être la marque d'un goût raffiné, d'un esprit élevé. L'«individu», c'était celui qui se distinguait de la masse qui abhorre toutes ces vertus qui caractérisent l'esprit classique. Non seulement la masse était-elle décriée par les clercs, mais également l'Etat qui la représentait

et la démocratie qui lui servait d'idéal politique. Nicole Gagnon nous aide à comprendre la perception que se faisaient les clercs des idées politiques modernes.

«Cette nouvelle société politique n'a pas de réalité de droit mais elle est une dégénérescence par rapport à la société nationale; elle est fondée sur le culte de l'incompétence inhérente à la démocratie. L'Etat démocratique, qui était le principal adversaire de l'humanisme, constitue ainsi une sorte de société concrète en face de laquelle se dresse la société idéale et réelle de la nation. Cette société concrète est un sous-produit de la civilisation moderne "artificielle et compliquée" et, en particulier, de la vulgarisation de la presse, des notions scientifiques». (53)

Dans une autre perspective d'analyse, cet «individualisme classique», celui en lequel les clercs louaient l'esprit d'indépendance à l'égard des masses, était non seulement le contraire de l'individualisme protestant, mais également de l'individualisme libertin. Celui qui incarnait cet individualisme libertin était un esprit fort qui croyait pouvoir se passer des vérités de la religion.

L'individualisation est un processus qui accompagne la modernisation d'une société. Bon nombre d'observateurs de la société québécoise s'entendent pour dire que le Québec d'avant la Révolution tranquille se caractérisait par un tissu social vivant. Cette solidarité sociale supposait une vision commune des choses, un certain consensus au niveau des valeurs que venait entériner l'Eglise catholique, présente partout dans la vie quotidienne des gens. Une société traditionnelle se caractérise largement par une culture qui unit les gens et qui est accueillie sans que ses fondements soient mis en cause. Cette culture fournit des références et des normes nécessaires à la conduite des hommes, lesquelles sont perçues comme faisant partie de l'ordre naturel des choses. Conséquemment, l'ordre culturel et social englobe l'individu et le définit. L'individu a pleinement conscience d'appartenir à un

ensemble, que ce soit la famille, la paroisse ou l'Eglise. Mais la société moderne rompt avec ce mode d'identification. L'individu ne se définit plus en regard des normes de groupes sociaux mais plutôt de l'intérieur. C'est en ce sens qu'on peut le dire autonome, auto-déterminé (54).

C'est à ce type d'individualisation que les clercs s'opposaient. L'individu auto-déterminé a pris ses distances par rapport à l'ensemble culturel auquel il appartient. Or, le nationalisme religieux des clercs assignait des qualités à l'individu. Il faisait de lui un Canadien-français possédant le génie des langues anciennes, les vertus humanistes, s'acquittant de son devoir social par un engagement spirituel dans la communauté et par la propagation de la foi catholique en Amérique du Nord, un défenseur de l'Eglise et un adversaire de toute forme de matérialisme. Il devait demeurer fidèle aux institutions qui l'avaient formé et aux valeurs qu'elles véhiculaient. C'est donc un modèle qui était défini par l'élite religieuse auquel l'individu devait se conformer. Son destin était tracé et il ne pouvait y échapper sans s'exposer à la réprobation sociale.

Le mot «indépendance», qui revient souvent sous la plume des responsables de l'enseignement classique, pouvait donc servir à désigner une valeur fondamentale de l'éducation, soit l'indépendance de caractère. Les clercs étaient très circonspects dans son utilisation. L'indépendance était perçue comme une vertu quand elle était synonyme d'imperméabilité à l'égard des valeurs démocratiques et de la culture anglo-saxonne jugée trop pragmatique. Mais l'indépendance pouvait également être perçue comme une souillure de l'esprit quand elle se manifestait à l'endroit de l'Eglise et de ses préceptes. La seule indépendance que reconnaissait l'Eglise était celle qui s'acquerrait par la pensée religieuse et non au nom de doctrines extérieures.

C-Laïcité et pluralisme

Le spectre des doctrines extérieures préoccupait grandement les clercs, surtout dans le contexte d'une contestation générale du pouvoir qu'exerçait l'Eglise sur l'éducation et sur une société en voie de modernisation, c'est-à-dire ici, en voie de devenir laïque et pluraliste. Mais cette modernisation n'était pas que culturelle (émergence de l'individualisme et d'une vision plus séculière des choses). En effet, de profondes transformations structurelles étaient en cours: industrialisation, urbanisation, révolution technique. Face à ces profondes mutations, les besoins en éducation changeaient: il y avait une diversification des besoins de formation qui entraînait une augmentation de la consommation scolaire.

Les clercs ont résisté tant bien que mal à ces changements sociaux. Ils ont continué d'affirmer la supériorité des valeurs religieuses du cours classique sur les valeurs modernes. Dans l'enseignement, l'attitude à l'égard des idées nouvelles, dont certaines ont été introduites dans les programmes via l'enseignement des littératures et des philosophies modernes, était pour le moins ambiguë. S'agissait-il d'une réelle ouverture à leur endroit? Tout porte à croire qu'elles demeuraient en état d'infériorité en regard des humanités classiques.

«A la valeur permanente des humanités, les circonstances actuelles de notre évolution ajoutent une signification nouvelle. Le progrès matériel, l'expansion de l'activité industrielle et économique, l'influence croissante de modes de vie étrangers, sont autant de facteurs qui influencent fortement notre civilisation. Sans qu'on y prenne suffisamment garde, une sorte de révolution est à s'opérer chez nous; elle suscite des problèmes sociaux, économiques, spirituels; elle remet en question les bases mêmes sur lesquelles s'est édifiée la société canadienne. Il importe au plus au point de distinguer ce qui doit être intégré et ce qui doit être rejeté. (...)

Or une véritable intégration implique une hiérarchisation des valeurs. Autrement, il ne saurait y avoir que superposition d'éléments inassimilables, bientôt corrosifs pour une culture. Dégager ces valeurs et en faciliter la juste appréciation par l'adolescent constituent précisément la fonction essentielle d'une éducation humaniste». (55)

D'après les clercs, le branle-bas du monde moderne était susceptible d'étourdir non seulement les jeunes esprits mais la société tout entière. Le pluralisme signifie la coexistence de plusieurs systèmes de pensée ou de valeurs différentes. Au Québec, il témoignait de l'évolution de la culture vers un certain libéralisme et marquait la fin de ce qu'on a appelé le monolithisme de la pensée religieuse. Les clercs ont toutefois essayé d'échapper à la critique dont ils ont été l'objet et qui s'inscrivait dans ce mouvement d'idées. On sent nettement une évolution dans leur discours. Nous avons déjà mentionné que la superbe et la vanité dans les propos de 1937 n'était plus là en 1963. La modernisation de la société québécoise était reconnue, mais elle était présentée comme un état de crise à laquelle seule la pensée classique était susceptible de remédier. Les clercs mentionnaient leurs efforts en vue de démocratiser l'enseignement. Leurs bibliothèques étaient ouvertes à tous ceux qui, dans la communauté, désiraient en profiter, les fils d'ouvriers côtoyaient dans les collèges les fils de professionnels. Mais ce qui est surtout frappant dans l'attitude des clercs face à la modernisation qui battait son plein, c'est l'aveu que l'enseignement ne pouvait plus se faire de manière dogmatique, que la pensée critique devait désormais faire partie du bagage intellectuel de l'adolescent.

«Sans doute, on a toujours voulu favoriser l'éclosion d'une pensée personnelle chez l'étudiant, mais, dans une société aux cadres rigides, la formation signifiait surtout l'assimilation consciente de principes sûrs. L'évolution sociale et l'esprit démocratique ayant aujourd'hui créé une ère de liberté, voire de libéralisme, "la jeunesse doit s'a-

cheminer, avec un sens critique profond, vers une pensée vraie et authentique". (56)

Pour les clercs, l'acquisition de cette «pensée vraie et authentique» passait par les humanités classiques et la religion catholique. Elles seules permettaient au jeune Canadien-français de se pénétrer de son «essence», de développer les traits de son caractère correspondant à son identité profonde, de ne pas se laisser subjugué par le flot d'idées nouvelles qui envahissaient le paysage intellectuel. Autrement dit, les clercs qui faisaient face à la critique dirigée contre leur enseignement semblaient se faire un peu plus indulgents envers certains faits de la modernité. Ils reconnaissaient dans les années soixante ce qu'ils n'avaient aucunement voulu reconnaître dans les années trente, à savoir que la société canadienne-française était en voie de modernisation, tant sur le plan structurel que sur le plan culturel. Mais en 1930 comme en 1960, les clercs continuaient à proclamer la supériorité de la culture classique sur la culture moderne (philosophique, littéraire et scientifique). C'est d'ailleurs ce que nous verrons plus en détail dans la prochaine section.

3-LE COURS CLASSIQUE A LA VEILLE DE LA REFORME SCOLAIRE: UNE VERITABLE SYNTHÈSE ENTRE LA CULTURE TRADITIONNELLE ET LA CULTURE MODERNE?

Vers le début des années soixante, à la veille de la dissolution des collèges classiques et de leur remplacement par les cégeps, l'enseignement classique n'était plus la seule voie menant à l'université. Les frères enseignants qui contrôlaient l'enseignement secondaire public (et non pas les clercs oeuvrant dans les collèges classiques privés et occupant un rang beaucoup plus élevé dans la hiérarchie de l'Eglise) commençaient depuis au moins une bonne dizaine d'années à former une large partie des

étudiants qui rejoignaient les rangs universitaires, alors que vers les années trente et quarante, le cours classique constituait presque exclusivement la voie menant aux études supérieures. Une des raisons principales qui expliquent le succès rencontré par les écoles secondaires publiques est que les frères enseignants n'ont pas hésité à y enseigner les sciences dans un esprit dépourvu de références religieuses, donc, conforme à l'esprit scientifique moderne qui consiste en une observation objective des faits et en une vérification des hypothèses par expérimentation.

De plus, la conjoncture culturelle du Québec avait grandement évolué. Une ère de liberté régnait et la jeunesse avait soif non seulement d'idées nouvelles mais de savoirs nouveaux, de savoirs scientifiques notamment. L'idée d'une démocratisation de l'enseignement faisait aussi son chemin. La demande de scolarisation augmentait considérablement. Les collèges classiques ne suffisaient plus à la demande. Non seulement fallait-il de nouvelles écoles pour accueillir les nouveaux effectifs scolaires, mais surtout, et c'est cette question qui nous intéresse au premier chef, il fallait favoriser l'enseignement des nouveaux savoirs trop négligés dans le cours classique. Ce jugement est-il trop sévère? Mérite-t-il d'être tempéré? Replongeons-nous dans le contexte de l'époque et lisons l'extrait suivant tiré de Notre réforme scolaire:

«Nous ne pouvons ici résister à la tentation de citer un éducateur de grande classe, qui était président de l'Université de Toronto en 1952: "Je ne serais pas surpris que la province de Québec fût la première des dix provinces canadiennes à réussir une synthèse pratique des philosophies qui divisent les éducateurs. Québec a parfaitement compris l'importance de l'avancement des sciences physiques; il a été un meneur dans le développement des sciences sociales et de la philosophie sociale; cependant, dans la poussée vers la spécialisation, il n'a pas abandonné son humanisme classique qui, en recueillant la leçon du passé, ouvre de riches aperçus sur le présent; éducation dont les fruits sont une maturité culturelle, une délicatesse de manière, une ouver-

ture d'esprit et une facilité d'expression auxquelles nous devons rendre hommage. Québec, je le prédis, nous rejoindra en technologie avant que nous n'atteignons son niveau culturel". (57)

Selon ce témoignage, les collèges classiques auraient réussi à combiner tous les éléments qui font une éducation idéale, en amalgamant la culture générale et les savoirs scientifiques. Le débat est relancé. Qu'en était-il de la coexistence des cultures traditionnelle et moderne dans le cours classique? Quelle place était réellement réservée aux savoirs modernes dans ce bastion de la culture traditionnelle? Y a-t-il lieu de parler d'une synthèse authentique entre ces deux cultures?

La réponse des clercs était toujours, sur le fond, la même. La culture générale et la culture scientifique pouvaient toutes deux être enseignées à la condition que fut assurée la transmission des «valeurs constantes de notre civilisation». Conséquemment, les nouveaux champs culturels auxquels ils disaient s'ouvrir et la spécialisation demeuraient seconds par rapport à une formation générale à base de lettres gréco-latines.

Nous ne venons que déplacer le problème de nouveau. Que signifiait transmettre les «valeurs constantes de notre civilisation»? En quoi consistait la supériorité d'une éducation visant à relier l'adolescent avec le passé de sa civilisation grâce aux lettres anciennes sur une éducation visant à mieux l'adapter à la civilisation contemporaine, à son niveau de développement technique, au mode de fonctionnement de ses institutions, aux idées qui y étaient dominantes? Cette civilisation qui se caractérisait de plus en plus par une production de type industriel que rendaient possible les savoirs scientifiques. Principalement, disaient les clercs, en ce que ce premier type d'éducation, classique, permettait à l'élève de «rejoindre (...) la signification des mouvements majeurs de notre civilisation» (58). Une assise culturelle était

requis pour que l'adolescent put faire face à la vie moderne et à son pluralisme d'idées susceptibles d'égarer tout jeune esprit. Ce n'était, soutenaient les clercs, qu'à la lumière des grands textes qui s'étaient maintenus à travers les âges, gage de valeur et d'authenticité, qu'il était permis de juger des transformations modernes qui n'avaient pas encore subi l'épreuve du temps.

«L'enseignement humaniste plonge donc l'adolescent dans le passé de l'humanité. Non pas par parti pris d'irréalisme, mais au contraire, par souci de plus grande objectivité. On ne forme pas un homme à juger son action en le plongeant immédiatement dans un présent où la force de l'impression remplace aisément la valeur objective des choses. Il faut prendre du "recul" pour comprendre la vie et accepter de faire siens les idéaux qui la rendent humaine. (...)

Ce retour en arrière, cette "insistance sur le chemin parcouru", plutôt que sur le point d'arrivée, les résultats acquis, est peut-être ce qui caractérise le plus adéquatement la formation classique». (59)

Une formation technique, soutenaient les clercs, ne faisait, au contraire, que dispenser un savoir du moment, c'est-à-dire adapté à la conjoncture de l'époque, donc, sujet à une utilisation technique. Ils maintenaient que l'éducation devait fournir à l'élève des références lui permettant de mieux s'orienter dans le présent. Ce merveilleux principe éducatif a-t-il été respecté par l'enseignement classique? Une analyse sociologique semble indiquée pour répondre adéquatement à la question.

Dans un article portant sur l'enseignement et l'institutionnalisation de la philosophie et de la sociologie au Québec, Brigitte Dumas montre que c'est la sociologie, et non la philosophie, comme ce fut le cas dans l'ensemble des sociétés occidentales, qui a permis à la société québécoise de prendre conscience de ses contradictions internes. La philosophie au Québec a été dominée par la scolastique et le thomisme jusqu'en 1968, c'est-à-dire, jusqu'à la création de l'Université du Québec dont le département de philosophie allait s'ouvrir aux horizons de la

pensée contemporaine (60). La philosophie scolastique a servi à définir la société globalement, à projeter une image en laquelle l'ensemble des habitants se reconnaissaient. En fait, l'élite traditionnelle de la province était parvenue à placer les sphères sociale et politique sous la gouverne religieuse, en ce sens que leur fonctionnement devait dériver de préceptes religieux. Par exemple, la charité devait inspirer l'action sociale, la collaboration et l'unité, l'action politique. Il fallait, pour ainsi dire, favoriser le statu quo. Dans une certaine mesure, la pensée religieuse était orientée vers la préservation de ce statu quo. La philosophie thomiste, présente dans les collèges classiques, a grandement servi à propager des idées conservatrices que toute une élite sociale allait intégrer.

Remarquons que ce n'est pas la philosophie thomiste en elle-même qui est en cause ici, mais plutôt l'interprétation dont elle a été l'objet au Québec. En 1879, dans l'encyclique Aeterni Patris, Léon XIII avait fait de la doctrine de saint Thomas d'Aquin la philosophie officielle de l'Eglise. Le clergé québécois s'en est largement inspirée pour concevoir une vision religieuse et foncièrement conservatrice de la réalité québécoise. Il est généralement reconnu aujourd'hui que l'interprétation que les élites cléricales ont faite de la doctrine de saint Thomas n'était pas nécessairement conforme à sa pensée:

«the penetration of scholastic philosophy in French Canada was achieved by the promulgation of the encyclical of Leo XIII (...). It urged the establishment of the doctrine of Thomas Aquinas as the only true and universal philosophy. The encyclical had deep repercussions in French Canada owing to the takeover of the destiny of the society by the clergy. The church was able to impose a messianic and apologetic reading upon the society at large (...)

The overall doctrine of the church was articulated and sustained by a philosophic-theological defence, the rhetoric of which totally discouraged any innovation, either in its interpretation or in its critical confrontation with other philosophical systems. The dominant figure leading the

movement was Mgr. Paquet, who brilliantly combined theological dogmaticism with scholastic erudition and doctrinal persuasion in the most powerful ideological syncretism. (61)

Mais la représentation unitaire de la société qui était l'oeuvre du clergé et qui constituait une prescription selon laquelle le peuple canadien-français devait demeurer catholique et francophone s'accordait de moins en moins avec la réalité sociale. Car dans le contexte d'une société en voie d'urbanisation et d'industrialisation, les modèles culturels et sociaux véhiculés par l'Eglise semblaient désuets. A un point tel qu'il y avait dichotomie entre la représentation idéale de la société défendue par le clergé et la société empirique qu'il refusait de prendre en considération, mais qui n'en demeurait pas moins bien réelle et bien présente. De sorte que la société québécoise se retrouvait déchirée entre une pensée traditionnelle que l'élite cléricale n'avait jamais cessé de présenter comme étant universelle, c'est-à-dire, dont la vérité était éternelle et nécessaire et le mouvement de modernisation qui transformait la société. Ce décalage entre la pensée et la réalité sociale peut être illustré par le fait que les clercs ont persisté à présenter l'enseignement classique, et non l'enseignement technique ou scientifique, comme étant le meilleur moyen permettant d'accéder aux carrières industrielles, car à celui qui savait faire montre d'esprit, le monde appartenait. Cette manière de nier la réalité sociale révèle la dimension politique d'une pensée qui se voulait universelle et tout à fait dégagée d'intérêts politiques.

*Philosophy, as taught in French Canada, might appear as an inoffensive and gratuitous enterprise, but in fact it fulfilled an important social fonction, and despite its claims to universality and truth, was eminently a product of a specific society. This anachronistic style of philosophizing was rendered possible and legitimate by the traditional connivance between the state and the Church, and by the determination of both to deny the realities of the spheres of economics and politics. The

virtual state of ignorance of the people allowed the philosophical institution and the government to reign without controversy. In this way, philosophy provided the discursive defence of the "holy alliance" state-church, and protected their shared hegemony over the society. The veneration of the principles and virtues of spirituality, and the assertion of the inalienable power of the idea had the paradoxical effect of engendering the terror of ideas". (62)

Ce que nous avons voulu montrer ici, c'est principalement que la référence au passé tant valorisée dans l'enseignement classique ne servait pas tant à mieux s'orienter dans le présent qu'à le nier, qu'à le rejeter carrément. Brigitte Dumas montre bien dans les extraits que nous avons cités que la pensée des clercs se constituait en tant que pensée idéale qui devait être soustraite à l'emprise de la réalité empirique.

Mais on doit se demander pourquoi le clergé a entretenu le mythe d'une société idéale dont les événements montraient pourtant l'anachronisme? C'est essentiellement parce que l'élite religieuse savait que le triomphe de la modernité allait sonner le glas de sa domination sociale. Elle ne pouvait, sans s'auto-détruire, relever le défi de la modernité. La lutte que menait le clergé contre la modernité en était bien une de classe sociale dans la mesure où il était seul à posséder la clef permettant d'oeuvrer à l'intérieur des cadres de la société traditionnelle et de reproduire par l'éducation, le «génie de la race» qui s'accordait avec l'idéologie et le savoir cléricaux. Le cours classique, dont le clergé détenait le monopole, était l'affaire de «spécialistes de la culture générale», alors que le cours moderne, axé sur la spécialisation et les sciences, constituait déjà une culture qui n'était pas celle des clercs et qui procédait d'une vision du monde qui n'était pas la leur. A titre d'exemple, mentionnons le débat au sujet de l'enseignement scientifique alors jugé inadéquat. Autour des années trente, Adrien Pouliot lançait la polémique. Il reprochait à

l'enseignement classique son manque d'intérêt pour les sciences et contestait de plus, au nom de la science, la valeur de certains a priori, pourtant enseignés, concernant l'âge du monde et l'origine de l'homme. Il alla jusqu'à alerter la société canadienne-française au sujet de son retard sur le plan industriel.

«A. Pouliot place le débat sur le plan national. Nos voisins les Américains ont acquis la suprématie économique de l'univers et les Anglais, nos compatriotes, font des pas de géants dans l'industrie et le commerce. Si nous ne bougeons pas, "nous allons être conquis une seconde fois"». (63)

Les clercs s'opposaient également à l'individualisme naissant et à son corollaire, le pluralisme, car ceux-ci étaient la manifestation d'un esprit contraire au nationalisme religieux dont les clercs étaient les définisseurs. De plus, les principales institutions qui servaient à diffuser ce nationalisme religieux (l'Eglise, les collèges classiques) étaient sous leur contrôle. La consolidation de la culture moderne allait remettre en cause la légitimité même de ces institutions et de la culture qu'elles véhiculaient.

Le triomphe de la modernité ne pouvait signifier pour eux que la fin de leur pouvoir de définir non seulement les savoirs dominants ou qu'ils voulaient toujours dominants, les humanités classiques, mais le nationalisme, les normes, les valeurs et la morale religieuse, bref, une vision du monde traditionnelle.

Dans le domaine de l'éducation, est-il possible que les humanités et les sciences aient pu se fondre en une culture originale, sans que l'une en vint à dénaturer l'autre? Les clercs affirmaient avoir su relever le défi:

«nos humanités doivent (...) tenir compte des formes de pensée et de vie héritées des temps modernes, car notre civilisation a atteint sa taille actuelle à travers la renaissance et la période classique et elle est nécessairement marquée par le rationalisme et le réalisme scientifique contemporains». (64)

Tout porte à croire que cette synthèse n'a jamais vraiment eu lieu, sinon dans le syncrétisme idéologique des clercs ou dans l'enseignement concret de certains professeurs. Ceci ne signifie pas que les sciences n'ont pas été enseignées dans les collèges classiques, mais qu'une ouverture authentique à leur égard n'a probablement pas été réalisée, sinon dans quelques cas d'exception, ce qui ne constitue pourtant pas la tendance générale que nous nous efforçons d'identifier.

Quant à la nécessité que mentionnaient les clercs de se retremper dans le passé pour mieux s'orienter dans le présent, on aurait pu croire qu'il s'agissait d'une conception herméneutique de l'histoire avant la lettre (65), selon laquelle il est possible de s'approprier les oeuvres du passé et d'en tirer un enseignement susceptible d'éclairer la situation du présent. Mais dans le cas des clercs, le passé n'était évoqué que pour mieux renier le présent, ou, à tout le moins, l'incorporer dans un cadre de pensée plus traditionnel. Leur refus de la modernité a pris parfois des allures alarmantes, quand il consistait en un mépris de l'"Autre", l'Anglo-saxon protestant. La pensée religieuse et son conservatisme ont empêché la société québécoise de prendre conscience de ses contradictions les plus criantes. Les clercs ont persisté à présenter les forces déliquescents de la tradition comme incarnant des valeurs éternelles au contact desquelles la modernité allait se briser.

4-ABSENCE D'UNE TRADITION AUTHENTIQUE DANS LA PENSÉE DES CLERCS

La tradition dont les clercs se sont réclamés est une tradition sclérosée. Ce jugement est rendu possible par le recours à la pensée de Gadamer qui a cherché à réhabiliter les préjugés de la tradition contre les prétentions de la pensée moderne. En quoi la défense de la tradition par les clercs diffère-t-elle de celle de

Gadamer? Il importe ici de rappeler certains concepts de la philosophie herméneutique de Gadamer par lesquels il est possible de voir comment s'opèrent les médiations entre le passé et le présent.

Le concept d'«histoire de l'efficiencia» est essentiel pour comprendre en quoi la tradition est présente dans nos activités de compréhension, c'est-à-dire, dans nos attentes de sens, dans nos tentatives de comprendre le monde et de nous y insérer. La philosophie de Gadamer se caractérise d'abord par un souci pratique, une recherche de sens par l'interprète qui lui sert à mieux s'orienter. Ce sens, soutient Gadamer, est rendu par la tradition. Effectivement, les textes et les oeuvres d'art du passé sont d'après lui chargés de significations qui répondent à une inquiétude de l'interprète qui est jeté dans le monde. Cette réponse à l'inquiétude humaine n'a rien de définitif. L'histoire, comme nous le rapporte Jean Grondin (66), est au travail. En même temps que l'histoire pourvoit le «dasein», l'être-là, de possibilités d'interprétation, celui-ci se met à l'écoute du passé, se laisse interpellé par lui de manière à combler ses attentes de sens.

Si nous affirmons que la tradition transmise par les clercs est sclérosée, et non vivante comme celle que décrit Gadamer, c'est que le véritable dialogue entre les clercs et la tradition n'a jamais vraiment eu lieu. Par exemple, le professeur Klibansky, à l'occasion d'une récente allocution (67), affirmait que l'enseignement philosophique des clercs consistait essentiellement en une «codification» d'un message philosophique et religieux, celui du thomisme.

Dans ces circonstances, le «travail de l'histoire» (68) n'a pu se faire, à tout le moins, dans l'enseignement des clercs. Il a été contrarié. La relation dialogique essentielle entre l'herméneute, celui qui cherche à comprendre, et la tradition ne s'est pas opérée selon les modalités de la pensée authentiquement dialogique. Car une pensée qui présente d'avance les réponses à

toutes les questions possibles est une pensée fossilisée, non une pensée dynamique et vivante. L'acte de compréhension est suspendu quand la ligne de pensée est pré-déterminée, nonobstant les conditions réelles dans lesquelles a lieu la compréhension.

«Comprendre le texte d'une façon adéquate, c'est-à-dire conformément à son ambition, implique dans les deux cas l'obligation de comprendre le texte, qu'il soit loi ou message de salut, de façon nouvelle et différente à chaque instant, c'est-à-dire dans chaque situation concrète. Ici, comprendre, c'est déjà appliquer.» (69)

Le concept d'«application» de Gadamer suppose que l'interprète et la tradition sont engagés dans une relation dynamique. L'interprète reçoit ici et maintenant les occasions d'interprétation que lui fournit le passé; le passé lui-même n'est nullement enfermé dans une pérennité de signification lui consacrant un statut a-temporel. Le passé agit en découvrant des horizons de sens et d'interprétation. C'est précisément cette fonction qui semble suspendue dans la conception du passé des clercs. Le passé est figé dans un univers de significations a-temporelles rendant, par conséquent, le présent lui-même figé, sans possibilité de mutation. Une pareille tradition, bien loin de débloquent sur des horizons de sens nouveaux tend, au contraire, à réduire les horizons de significations à un ensemble de références codifiées qui sont présentées par ceux qui les définissent, les clercs, comme ayant un statut transcendantal, c'est-à-dire comme étant valable en toutes circonstances et de toute éternité. On est loin, ici, d'une tradition de sens en mutation constante comme l'a conçue Gadamer.

CONCLUSION

Le programme éducatif des clercs n'avait pas qu'un contenu instructif. Il ne visait pas qu'à transmettre des connaissances. Cette transmission des connaissances était subordonnée à une morale

religieuse dont la principale caractéristique sociale était son caractère anti-moderne.

La modernisation des savoirs au Québec a provoqué un changement dans la nature des relations entre connaissance et morale. Effectivement, comme nous le verrons dans le prochain chapitre, la connaissance, dans le contexte de la modernité, va s'affranchir de tout impérialisme moral, traditionnel ou moderne.

NOTES ET REFERENCES

1. FEDERATION DES COLLEGES CLASSIQUES. L'organisation et les besoins de l'enseignement classique dans le Québec, Fides, Montréal, 1954.
2. FEDERATION DES COLLEGES CLASSIQUES. Notre réforme scolaire, I, II, Centre de psychologie et de pédagogie, 1962 et 1963.
3. CONSEIL DE LA FACULTE DES ARTS, Notes du comité permanent sur l'enseignement secondaire, Université de Montréal, 1937.
4. GALARNEAU, Claude. Les collèges classiques au Canada français (1620-1970), Fides, Montréal, 1978.
5. GAGNON, Nicole. «L'idéologie humaniste dans la revue L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE», in Recherches sociographiques, Vol.IV, N.2, 1963.
6. Notre réforme scolaire 1, op. cit., p.46.
7. CONSEIL DE LA FACULTE DES ARTS, Notes du comité permanent sur l'enseignement secondaire, Université de Montréal, 1937, deuxième page de l'introduction (cette introduction n'est pas paginée).
8. Notes du comité permanent sur l'enseignement secondaire, op. cit., p.145.
9. L'enseignement secondaire, p.146.
10. L'enseignement secondaire, pp.301-302.
11. Cette question sera étudiée dans la section portant sur l'encadrement religieux de l'enseignement classique dans ce chapitre-ci.
12. L'enseignement secondaire, op. cit., p.345.
13. L'enseignement secondaire, op. cit., pp.341-342.
14. L'enseignement secondaire, op. cit., p.345.
15. Voir: Gervais, Jean-François, et Jean Hénaire.
«L'enseignement des sciences dans les collèges classiques, XIXe et XXe siècles» dans Recherches sociographiques, vol. XV, no 1, 1974, p. 119-126.
16. Notre réforme scolaire 2, 22-23.
17. GALARNEAU, op cit., pp.174-175.
18. A ce sujet, Mgr Louis-Adolphe Paquet déclarait en 1902:
«Notre mission est moins de manier des capitaux que de remuer des idées; elle consiste moins à allumer le feu des usines qu'à entretenir et à faire rayonner au loin le foyer lumineux de la religion et de la pensée.» Cité par Stanley French in Lamonde, Yvan: Historiographie de la philosophie au Québec 1853-1971, p.155.
19. NIETZSCHE. La naissance de la tragédie, Folio, Gallimard, Paris, 1986, pp.22-23.
20. L'enseignement classique dans le Québec, p.39.
21. GALARNEAU, op cit., p.215.

22. Nous essaierons de montrer que la pensée religieuse des clercs fut hostile envers les idéaux de la modernité, et qu'être bon chrétien n'excluait pas d'avoir une pensée sociale, sinon une pensée critique. Celle-ci, toutefois, dans le cadre d'un enseignement traditionnel supposait une autonomie face aux forces sociales progressistes. Au contraire, la pensée critique, aujourd'hui, suppose une autonomie de pensée envers les valeurs et les institutions dominantes de la société.
23. L'enseignement secondaire, p.13.
24. L'enseignement secondaire, p.15.
25. L'enseignement secondaire, p.27.
26. L'enseignement secondaire, pp.16-17.
27. L'enseignement secondaire, pp.26-27.
28. L'enseignement secondaire, p.145.
29. L'enseignement secondaire, pp.110-111.
30. Mgr Paquet. «Coup d'oeil sur l'histoire de l'enseignement philosophique canadien», in Lamonde, Yvan: Historiographie de la philosophie au Québec 1853-1971, Montréal, Hurtubise HMH, 1972, pp.78-79.
31. L'enseignement secondaire, p.311.
32. L'enseignement secondaire, pp.302-303.
33. Voir: L'enseignement secondaire, p.298.
34. ABBE HENRI GRENIER, Cours de philosophie, 1950, édité par l'auteur, pp.267-268.
35. FRENCH, Stanley in Lamonde: Historiographie de la philosophie au Québec 1853-1971, p.157.
36. L'enseignement secondaire, p.310.
37. Notre réforme scolaire 2, p.31.
38. FRENCH, op. cit., p.159-160
39. L'enseignement secondaire, pp.350-51.
40. L'enseignement secondaire, pp.347.
41. L'enseignement secondaire, pp.27-28.
42. L'enseignement classique dans le Québec, p.10.
43. L'enseignement secondaire, p.311.
44. «"La langue française en Amérique est le principal auxiliaire de la foi catholique, des moeurs catholiques, de la mentalité catholique, des traditions catholiques" (Bourassa). Elle nous protège contre la littérature anglaise et le journalisme anglais qui sont généralement de mentalité protestante. Elle nous préservera du fléau des mariages mixtes et nous gardera intacte notre vie familiale et sociale.»: L'enseignement secondaire, 1937, pp.506-507.
45. L'enseignement secondaire, pp.311-312.
46. Voir l'extrait de discours de Mgr Paquet prononcé en 1902 à la note 18.
47. Pour les références de ces trois documents, consulter les

notes 2,3 et 4 du présent document.

48. L'enseignement secondaire, pp.507-508.
49. Bien sûr, il y avait des éléments canadiens-français réfractaires à ce nationalisme religieux. Nous reviendrons sur cette question dans le présent chapitre et au cinquième chapitre consacré à la modernisation des savoirs du début du XXème siècle jusqu'à la Révolution tranquille.
50. GROULX, Lionel. Directives, Les éditions du zodiaque, Montréal, 1937. Voir p.20 et p.27.
51. L'enseignement secondaire, pp.43-44.
52. LAMONDE, Yvan. La philosophie et son enseignement au Québec (1665-1920), Montréal, HMH Hurtubise, 1980, p.226.
53. GAGNON, op cit., p.184.
54. Voir: RIOUX, Marcel. «La décléricalisation de l'éducation et la communauté nationale du Québec», in Justice et paix sociale, Les éditions du jour, Montréal, 1962, p.147.
55. L'enseignement classique dans le Québec, p.38.
56. Notre réforme scolaire 2, p.26.
57. Notre réforme scolaire 2, p.51.
58. L'enseignement classique dans le Québec, p.35.
59. L'enseignement classique dans le Québec, pp.35-36.
60. DUMAS, Brigitte. «Philosophy and sociology in Quebec: a socio-epistemic inversion», in The Canadian Journal Of Sociology, Volume 12 Number 1-2 Spring 1987, p.118, note 7.
61. DUMAS, op cit., p.116.
62. DUMAS, op cit., p.117.
63. GALARNEAU, op cit., p.222.
64. L'enseignement classique dans le Québec, p.35.
65. Il est certain que les clercs ignoraient tout de Gadamer et de la philosophie herméneutique qui sans être nécessairement athée se fonde sur l'idée d'une finitude humaine.
66. GRONDIN, Jean. L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine, Vrin, 1993, pp.213-233.
67. KLIBANSKY, Raymond, conférence prononcée à l'ACFAS au printemps 1996. Nous n'avons pu obtenir le texte de la conférence ni parler au professeur Klubansky qui, au moment de la rédaction de ce texte se trouvait à l'étranger.
68. Voir note numéro 66.
69. GADAMER, Hans-Georg. Vérité et méthode, Seuil, 1976, p.150.

CHAPITRE VI
MODERNISATION DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE
SUR LE PLAN DES SAVOIRS

Les collèges classiques ont rendu l'âme au Québec quand les collèges d'enseignement général et professionnel ont été créés en 1967 et les ont remplacés. Ainsi prenait fin un enseignement qui s'était maintenu au-delà de trois siècles. Avec la modernisation de la société québécoise, tant aux niveaux structurel que culturel, l'enseignement des humanités gréco-latines ne pouvait plus subvenir aux besoins de formation qu'exigeait une société moderne dont le développement dépendait en grande partie des savoirs scientifiques. Qui plus est, la morale religieuse transmise dans le cours classique semblait aussi anachronique que son enseignement à dominance littéraire.

L'introduction d'un nouveau modèle culturel, non plus littéraire mais scientifique, dans les institutions d'enseignement supérieur suivait le courant d'une vaste entreprise de modernisation de la société québécoise amorcée dans les années vingt et s'achevant à la Révolution tranquille. Autrement dit, le mouvement social qui allait permettre au Québec de quitter la tradition pour entrer dans la modernité était amorcé depuis le début du siècle par la création d'institutions d'enseignement et de diffusion de connaissances spécialisées.

Avec la modernisation de la société québécoise, non seulement a-t-on assisté à la modernisation des savoirs, mais à la transformation des rapports entre la connaissance et la morale. A l'extérieur des cadres académiques, nous nous retrouvons en présence du troisième cas de figure selon lequel la connaissance scientifique trouve sa légitimation dans des intérêts économiques et politiques et non dans des intérêts éthiques. A l'intérieur de la culture scolaire, toutefois, nous nous retrouvons en présence d'une relation entre connaissance et morale analogue au second cas

de figure que nous avons représenté par la pensée de Kant. La connaissance et la morale sont maintenues dans l'horizon de la pensée, mais toutes deux répondent à des impératifs différents. En effet, les savoirs scientifiques ont acquis leur autonomie face à la morale religieuse et face à une nouvelle morale sociale que nous qualifions de critique. Mais une nouvelle pensée morale a vu le jour que les commissaires du Rapport Parent ont appelé «humanisme contemporain», lequel fait de la personne humaine et de son développement socio-affectif une finalité de l'éducation. Or, cette culture trouve sa place à côté de la rationalité scientifique. Quelle est donc la pertinence sociale de ces deux types de culture? Quels sont donc leurs rapports et comment ces rapports ont-ils évolué depuis leur institutionnalisation à l'occasion de la réforme scolaire des années soixante?

1-CIVILISATION MODERNE ET REFORME SCOLAIRE

L'enseignement classique, jugé trop désuet, allait disparaître. D'abord, parce qu'il était devenu incompatible avec les nouveaux cadres industriels de la société et, ensuite, parce qu'il ne correspondait pas à l'esprit séculier dont la société tout entière était imprégnée.

Nous allons voir en quoi la société industrielle et la révolution culturelle que vivait le Québec rendaient impérieuse une réforme scolaire, et en quoi celle-ci a entraîné une redéfinition des rapports entre la connaissance et la morale.

1.1-EDUCATION ET INDUSTRIALISATION

Plusieurs chapitres du Rapport Parent (1) contenaient des analyses extrêmement fines de l'évolution de la société québécoise et de son système d'éducation. On insistait sur le fait que la

civilisation moderne ne pouvait progresser sans une contribution significative de tous à ses activités productives, ce qui signifie que chacun était tenu de développer les compétences susceptibles de profiter au système. Ceci imposait à l'enseignement des exigences sans précédent et explique également l'«explosion scolaire» qu'ont connue les pays occidentaux industrialisés au XXème siècle. Raffinons l'analyse. Quels sont, selon les commissaires du Rapport Parent, les facteurs principaux qui au Québec sont à l'origine de cette «explosion scolaire»?

Certes, il y a eu la poussée démographique qui a suivi la seconde guerre mondiale, le besoin et le désir de scolarisation plus longue, la gratuité scolaire, la scolarité obligatoire, l'opinion selon laquelle l'éducation permettait de gagner mieux sa vie dans la société technologique. Tous ces facteurs ont leur importance. Mais ils n'expliquent pas pourquoi, tout à coup, dans l'histoire du Québec, l'éducation est devenue une nécessité telle qu'on dût obliger tous les adolescents à fréquenter l'école, ni que, d'une manière générale, l'éducation fut perçue comme étant un moyen de mieux se tirer d'affaires dans la société moderne.

En lisant bien le Rapport Parent, on découvre que les facteurs qui sont véritablement à l'origine de l'explosion scolaire sont antérieurs, dans l'ordre explicatif, aux lois scolaires (gratuité et fréquentation obligatoire) et à la motivation des individus. Mentionnons d'abord les besoins en formation que supposait le passage d'une société agricole à une société industrielle. La science et la technologie allaient désormais jouer un rôle primordial dans la production économique. Dans la structure économique de la fin du XIXème siècle, l'activité industrielle n'employait que 20% de la main-d'oeuvre et la qualité du travail et de la production dépendaient plus des habiletés manuelles du travailleur que de son niveau d'instruction. Avec l'industrialisation du Québec, le travail à la chaîne a été

introduit, la production s'est diversifiée et a augmenté considérablement. Comme le font remarquer pertinemment les commissaires du Rapport Parent, l'ouvrier d'usine a remplacé l'artisan. Mais c'est surtout avec la mécanisation et l'automatisation de la production que les besoins en formation changèrent radicalement. Dans le travail à la chaîne, l'ouvrier ne possédait pas la science et ne maîtrisait pas la technologie. Mais avec la mécanisation de la production, les compétences requises étaient considérables. D'ailleurs, les commissaires font référence, à ce niveau de développement industriel, au technicien et non plus à l'ouvrier ou, alors, à l'ouvrier spécialisé. La complexité des tâches à accomplir obligeait le producteur à acquérir une formation plus poussée.

On mentionne également, toujours dans le Rapport Parent, la montée en flèche des emplois du secteur tertiaire qui ont rapidement occupé plus de 80% de la population active.

Mais l'augmentation des activités industrielles n'est pas le seul facteur expliquant l'«explosion scolaire». Il y a les «transformations des conditions de vie»: l'apparition de la publicité, du crédit, des médias pouvaient entraîner l'«apathie intellectuelle» et le «conformisme». Dans ces conditions, l'école aurait pour tâche de favoriser le développement du sens critique chez l'adolescent.

Enfin, un autre facteur a trait à l'évolution des idées dans la société québécoise. L'analyse la plus complète de l'incidence de cette évolution sur l'éducation nous est offerte par Guy Rocher dans Le Québec en mutation (2). Rocher fut d'ailleurs l'un des commissaires les plus prestigieux et les plus influents qui aient participé au Rapport Parent.

1.2-DEMOCRATISATION DE L'ENSEIGNEMENT ET REVOLUTION CULTURELLE

D'après Rocher, une société qui se modernise n'est pas aussi homogène qu'une société traditionnelle et agricole. La modernisation appelle le pluralisme culturel, entendons, la coexistence dans une formation sociale d'idées contradictoires. Les acteurs sociaux luttent pour le triomphe d'idées dites universelles, donc liées à l'intérêt de la collectivité, et la disqualification d'autres idées jugées trop étroitement liées aux intérêts particuliers de groupes sociaux, donc contraires aux aspirations communes. L'industrialisation a provoqué la division de la société en différents groupes de producteurs ayant des intérêts divergents, d'où la possibilité de conflits sociaux d'importance. Ces groupes sociaux exercèrent des pressions sur les institutions sociales de manière à ce qu'elles répondissent en priorité à leur demande. Donc, la modernisation de la société entraîna le fractionnement de la collectivité en groupuscules et, plus fondamentalement, en classes sociales, mettant ainsi fin au consensus de la société traditionnelle.

C'est dans ce contexte sociologique que s'inscrit l'oeuvre éducative moderne dont l'un des traits les plus fondamentaux devint la démocratisation de l'éducation, ce qu'on entend communément comme l'accès de la multitude à l'éducation par lequel prenait fin le consensus. Dans le domaine scolaire, la fin du consensus peut signifier que l'homogénéité des curriculums prend fin, que la culture scolaire se diversifie pour répondre aux besoins de formation d'une clientèle provenant de tous les horizons sociaux.

Rocher mentionne que la démocratisation ne se limitait pas à la gratuité scolaire et à l'ouverture de nouvelles écoles (3). Un droit à l'éducation qui n'était pas que formel supposait en plus de la gratuité scolaire la formation d'équipes inter-disciplinaires comprenant psychologues, psychiatres, psycho-pédagogues,

travailleurs sociaux, médecins et infirmières. Ces équipes interdisciplinaires permettaient de mieux dépister les difficultés d'apprentissage chez les enfants et d'y remédier.

Mais surtout, le véritable droit à l'éducation devait se traduire, nous venons de le suggérer, par une révolution culturelle à l'intérieur même de l'école. L'argument de Rocher est le suivant. Non seulement les besoins de formation étaient-ils devenus différents avec la modernisation des cadres de la société, mais l'accès du plus grand nombre à des études prolongées signifiait l'émergence d'attentes différentes face à l'éducation, une diversification des goûts, des aptitudes et des aspirations. S'il n'y avait plus de consensus dans la société, si celle-ci avait perdu le caractère d'homogénéité inhérent à la tradition, il n'y avait plus de consensus au sujet des connaissances et des valeurs à transmettre dans l'éducation.

«L'accès de plus en plus généralisé aux études secondaires a mis fin à un tel consensus, en élargissant et en multipliant les perspectives différentes selon lesquelles l'école est perçue et jugée». (4)

Conséquemment, le monolithisme de l'enseignement (notamment l'enseignement classique) disparut car le nouveau système scolaire dû tenir compte de la diversification des goûts et des attentes de chacun. Guy Rocher a introduit ici son idée d'une éducation qui serait dorénavant de «type quantique» et non plus de «type newtonien» comme il l'avait été dans l'ancien système d'éducation.

«On pourrait dire que l'ancien système scolaire était de "type newtonien": l'élève sélectionné parcourait une orbite simple et pré-déterminée, dont il connaissait les étapes et le terme. Le nouveau système scolaire d'aujourd'hui et de demain est plutôt de "type quantique", c'est-à-dire qu'il fait penser à la théorie des quanta en ce qu'il lui faut permettre à une grande quantité de sujets de poursuivre chacun sa trajectoire dans des directions multiples et souvent imprévisibles». (5)

Une des idées fortes du Rapport Parent était la volonté de faire accéder le plus grand nombre à la culture par des voies aussi différentes que la science, l'art ou la technique. Le Rapport Parent à cet égard proposait une conception originale de l'idée de culture longtemps définie comme relevant exclusivement du domaine des lettres, de l'esprit, et devant être réservée à une élite intellectuelle.

«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». (6)

C'est ici qu'on atteint enfin à l'essentiel de la pensée de Guy Rocher qui est celle qui anime le Rapport Parent. L'enseignement, bien que de masse, devait être personnalisé. La nouvelle culture dispensée dans les institutions d'enseignement devait correspondre à l'évolution de la société moderne. Conséquemment, celle-ci étant industrielle, l'éducation devait renouveler les compétences et les connaissances nécessaires au développement industriel. Mais, selon Rocher, l'éducation ne devait pas être seulement fonctionnelle: elle ne devait pas être qu'un sous-ensemble des structures productives de la nation n'obéissant qu'aux besoins des entreprises et des corporations. L'éducation devait être également humaniste, non pas au sens où les responsables de l'enseignement classique l'entendaient, mais dans

un sens plus contemporain. Par humanisme, on entendait désormais une formation dont l'idéal était de conduire au développement intégral de la personne et non pas une formation visant au seul développement des compétences professionnelles. L'humanisme suppose une foi en la culture. Mais comme nous l'avons précisé précédemment, la culture ne devait plus être le fief exclusif de la littérature, comme ça avait été le cas dans les collèges classiques. Rocher revendiquait l'appartenance à la culture des domaines scientifique et technique. Est-ce à dire que par la science et la technique seules il est possible de réaliser pleinement le développement de la personne? Ce qui est certain, c'est que pour Rocher, l'éducation devait faire une part importante à l'imaginaire, à la créativité, elle devait stimuler la curiosité intellectuelle, bref, c'est qu'elle devait donner accès à une culture autre que strictement fonctionnelle.

«Tous les jeunes, ou presque, sont persuadés que ce qui les menace le plus, c'est d'être absorbés par la machine infernale de la collectivité, d'être déshumanisés, aliénés et dépersonnalisés par un système anonyme et sans âme.

C'est dans le contexte de cette hantise et pour réagir contre cette menace - que celle-ci soit réelle ou imaginaire, peu importe ici - que se situe, à mon avis, le désir si fortement exprimé de voir l'école et le système scolaire revenir à un enseignement personnalisé, en vue de valoriser la pensée personnelle, la créativité et l'autonomie, et pour lutter contre les forces trop puissantes de la société». (7)

L'éducation était donc pour Guy Rocher beaucoup plus que le simple renouvellement des compétences techniques en vue du fonctionnement optimal du système productif. L'éducation devait permettre à chacun de se familiariser avec un univers de symboles culturels dont l'éventail était beaucoup plus large que naguère et ne devant plus être réservé qu'aux initiés. Autrement dit, la révolution culturelle était tout autant une circulation plus grande des symboles qui composaient l'univers culturel que le renouvellement de ces symboles mêmes. En ce sens, le nouveau

système scolaire dont parle Rocher était l'expression et le lieu d'une véritable révolution culturelle. Il s'y trouvait plus d'étudiants que jamais qui cherchaient à s'approprier une culture touchant à tous les horizons de la pensée contemporaine.

Transposée dans le domaine scolaire, la révolution culturelle dont parle Guy Rocher prenait deux tangentes. Premièrement, l'enseignement s'ouvrait à la culture scientifique. Deuxièmement, il devait demeurer fondamentalement humaniste, permettre le plein épanouissement de la personne.

Nous sommes donc, ici, en présence d'un tout nouveau rapport entre la connaissance et la morale. D'une part, la connaissance scientifique, comme nous le verrons dans la prochaine section, devint indépendante de la sphère morale dans la modernité québécoise. D'autre part, il demeurait un pan de la connaissance, représenté par l'humanisme contemporain, qui lui demeurait lié à des intérêts moraux, lesquels se trouvaient dans le souci d'amarrer la culture scolaire à un projet de développement intégral de la personne. Dans l'extrait suivant du Rapport Parent, le lien est étroitement établi entre l'enseignement et un ensemble de valeurs, un «idéal humain», lien qui met en évidence la dimension morale du nouvel «humanisme contemporain»:

«L'enseignement transmet une tradition et des valeurs qui transcendent une époque particulière. A l'école, chaque nouvelle génération recueille l'héritage de connaissances et de vertus intellectuelle et morale que lui lègue la civilisation humaine; l'enfant s'y forme aussi en vue de la société de demain. L'école s'inscrit dans une société et dans une période historique données; elle en subit l'influence, mais y agit aussi comme un facteur d'évolution. Elle s'inspire d'un certain idéal humain, elle s'attache à développer certaines qualités, elle se nourrit d'une vision particulière de l'avenir.» (8)

Nous soutenons que cet humanisme contemporain était lié à des intérêts moraux. A travers lui, la connaissance n'était pas définie exclusivement en fonction des impératifs productifs de la nation.

Nous soutenons toutefois que la connaissance scientifique et l'humanisme contemporain par lequel la connaissance conservait un lien avec la morale ne constituaient pas des entités parfaitement indépendantes l'une de l'autre. Peut-être l'étaient-elles en principe, mais dans la réalité historique actuelle, elles sont dans une relation conflictuelle qui est tout à l'avantage de la connaissance scientifique, celle-ci étant parvenue à s'affranchir des impératifs moraux. Les budgets reliés à la connaissance scientifique dans les institutions d'enseignement et les institutions de recherche prouvent manifestement que la connaissance permettant un meilleur contrôle des processus naturels et sociaux est absolument dominante dans nos sociétés industrielles avancées. En revanche, la connaissance liée à des intérêts moraux, y compris la connaissance critique, souvent menée au nom d'un certain idéal de liberté ou de justice sociale, n'est que très faiblement subventionnée.

Les commissaires du Rapport Parent ont senti la nécessité de réserver une place de choix aux savoirs scientifiques et technologiques dans le nouveau système d'éducation, mais ils ont également senti la nécessité d'y ménager un espace important à un humanisme nouveau genre, plus moderne que celui véhiculé dans les collèges classiques, et qui permettait à la connaissance de conserver des liens avec la morale. Certes, cela n'a pas empêché la connaissance scientifique de devenir dominante. Mais cela a permis de ne pas abandonner l'éducation à l'utilitarisme et à la rationalité scientifique.

C'est maintenant la marche de la connaissance scientifique vers son autonomisation face à la morale religieuse que nous allons étudier.

2-INSTITUTIONNALISATION DES SAVOIRS MODERNES

2.1-"PROFESSIONNALISATION DES SAVOIRS" ET "NOUVEAU RAPPORT A LA CULTURE"

Nous allons retracer maintenant les luttes institutionnelles qui ont marqué l'introduction de savoirs nouveaux, scientifiques, dans les universités francophones du Québec. Nous voulons définir la nature d'un nouveau rapport à la culture ainsi que ses éléments constitutifs. Ce nouveau rapport à la culture représente à merveille le statut des savoirs dominants dans la modernité, lesquels se caractérisent par leur autonomie en regard de la morale.

Dès la fin du XIXème siècle, des intellectuels se sont penchés sur la société québécoise et en ont parlé dans un discours qu'on peut qualifier de «sociologisant». En fait, il ne s'agissait pas de sociologie au sens où on l'entendra vers les années quarante alors qu'elle est devenue une science positive, c'est-à-dire dont les connaissances produites proviennent de recherches et d'enquêtes empiriques. Jusque vers les années vingt et trente, ce qu'on appelait sociologie était en réalité beaucoup plus de la littérature sociale, un discours fortement stylisé portant sur la réalité sociale. La très grande majorité des écrivains sociaux s'inspiraient fortement de la doctrine sociale de l'Eglise dans leurs commentaires. Ce qui caractérisait leur démarche, c'est une interprétation de la réalité sociale à la lumière de cette doctrine. Même quand les sciences sociales sont devenues une matière enseignée dans les universités francophones du Québec, cette façon de pratiquer la sociologie a prévalu, et ce, jusque dans les années quarante.

Par contre, des voies dissidentes se sont faites entendre afin de rendre plus positif l'enseignement et la pratique sociologiques. Déjà le mot d'ordre de Léon Gérin, considéré comme

étant le premier véritable sociologue québécois, et dont les activités intellectuelles étaient déjà bien entamées au tournant du siècle, était le suivant: «Du positif, du positif!». Sous l'influence de certains personnages influents de l'intelligentsia québécoise, la pratique sociologique est devenue plus scientifique, plus empirique. Mais ce n'est pas seulement en science sociale que ce changement important s'est opéré. Selon Marcel Fournier, la culture était conçue essentiellement comme moyen de formation de l'esprit ou, encore, comme un moyen de briller dans les salons. La science était l'objet d'une pratique dilettante. Elle n'était pas du tout un moyen grâce auquel l'homme pouvait transformer à son profit la nature à sa disposition. La culture est devenue ce moyen grâce auquel l'homme assurait sa domination sur la nature et, à la limite, sur la société. La culture est devenu l'objet d'une professionnalisation. Qu'est-ce à dire? Dans l'ensemble du livre de Marcel Fournier, L'entrée dans la modernité (9), l'idée de professionnalisation de la culture s'entend de diverses manières qu'il importe de passer en revue, avant d'étudier comment ce «nouveau rapport à la culture» s'est officialisé en milieu universitaire, est devenu la norme de la pratique scientifique.

Fournier, dans son livre, parle d'un «nouveau rapport à la culture», de «professionnalisation de la culture», et on peut se demander à bon droit si les deux expressions recouvrent la même réalité. A certains égards, nous répondons oui, à certains autres nous disons non. Le «nouveau rapport à la culture» est une attitude intellectuelle nouvelle, une «représentation» des choses centrée sur la rationalité, une découverte des possibilités qu'une conception scientifique de la société et de la nature offre à l'homme.

«le vaste mouvement dans lequel est entraînée cette société depuis la fin du siècle dernier provoque de profondes modifications des modes de vie et de pensée, il exige une plus grande rationalisation de la gestion des ressources

naturelles et humaines et une utilisation plus systématique des savoirs spécialisés et professionnels. Ici comme ailleurs, le progrès est associé à la professionnalisation des savoirs et au développement de la recherche scientifique, il est le produit de ce qu'on peut appeler l'"effet de science", c'est-à-dire de l'imposition d'une représentation de la nature et de la société qui doit de plus en plus à la connaissance scientifique». (10)

La «professionnalisation de la culture» est la conséquence de cette découverte des potentialités que recèle la rationalisation de la nature et de la société. Elle a pris la forme d'une institutionnalisation de la pratique scientifique qui allait de la création d'associations et de départements universitaires à la publication d'articles scientifiques. Mais ce qu'a permis surtout cette institutionnalisation, c'est le contrôle qu'avaient désormais les scientifiques sur la pratique scientifique. En effet, l'institutionnalisation a permis la codification des pratiques. La professionnalisation de la culture consiste en

«la constitution d'un corps de spécialistes qui, formés dans des institutions universitaires, exercent un contrôle de plus en plus complet et autonome sur la production et l'évaluation des oeuvres culturelles. L'une des conditions d'un tel professionnalisme sera "la réunion, dans une même structure, à savoir l'université, de la production des connaissances et de la formation des professionnels"». (11)

Dans son analyse, Marcel Fournier mentionne qu'il n'y aurait pas eu de nouveau rapport à la culture si un groupe social n'avait pas senti la nécessité historique de faire de la science un moyen d'ascension sociale. Fournier, à bien des égards, présente la culture comme un capital. Ceci signifie que la culture était conçue comme étant l'élément permettant à des francophones d'obtenir de meilleurs emplois sur le marché du travail ou, encore, à la classe moyenne francophone, dépourvue de capital économique, d'augmenter sa présence dans certains secteurs d'activités de la société.

«Le "retard scientifique" du Québec ne s'explique donc pas seulement par le catholicisme de sa population: tout aussi

déterminant est le fait qu'en raison même d'un développement économique dépendant, il n'y a pas, pendant la première moitié du XXème siècle, de véritable rencontre entre le développement de connaissance et les intérêts sociaux, entre le développement des sciences et des techniques et l'usage pratique que peuvent en faire une société et les groupes qui la composent». (12)

Faute de capital économique, la classe dirigeante s'est tournée vers la science afin d'assurer le développement institutionnel du Québec. La science du coup a été promue au rang de modèle culturel dominant, remplaçant ainsi l'ancien modèle.

«Il fallut la conjoncture de l'entre-deux-guerres, en particulier la crise, (...) et le processus de reconversion qu'opèrent alors des groupes sociaux pour réunir les conditions d'émergence d'une véritable "culture du professionnalisme" caractérisée par le refus de toute forme d'autorité traditionnelle et d'amateurisme et par le mépris à l'égard de la médiocrité et de l'incompétence, qui conduira, dans le secteur des lettres et des sciences, à une "professionnalisation de la culture". A la tradition séculaire et à l'ignorance des pères, on opposera la science et le savoir du "professionnel" (ingénieur, chimiste, etc.). Le lieu d'élaboration de la culture ne sera plus la salon et le cabinet, mais bien le laboratoire et le colloque scientifique». (13)

Nous venons de passer en revue quatre phénomènes qui caractérisent le processus de modernisation des savoirs: la rationalisation du rapport que l'homme entretient avec le monde; la professionnalisation de la culture (son institutionnalisation); la «capitalisation» de la culture, c'est-à-dire la possibilité de vivre d'activités liées à la science en dehors de l'enseignement universitaire; enfin, la disqualification de l'ancien rapport à la culture. L'ensemble de ces quatre phénomènes constituent les caractéristiques de ce qu'on est convenu d'appeler un «modèle culturel scientifique».

Nous nous proposons maintenant de voir comment ces quatre caractéristiques se trouvaient présentes dans le processus suivant

lequel la culture scientifique est devenue le modèle culturel dominant au Québec. Nous étudierons l'institutionnalisation des sciences économiques, des sciences naturelles et des sciences sociales, et nous verrons, à travers elles, en quoi la culture s'est modernisée, en quoi la compréhension du monde est devenue plus rationnelle et moins redevable dans son principe d'éléments moraux.

2.2-LES DISCIPLINES DOMINANTES DANS L'EDUCATION SUPERIEURE EN 1920

C'est en 1920 que la succursale de l'Université Laval établie à Montréal en 1876 devint indépendante et que fut créée ainsi l'Université de Montréal. Malgré l'ouverture de l'Ecole des sciences sociales, économiques et politiques à l'Université de Montréal en 1920, dont Edouard Montpetit assumait la direction, l'enseignement des sciences sociales est demeuré longtemps marginal, et par le nombre d'étudiants qui y étaient inscrits, et par l'importance modeste qu'elles représentaient en regard des disciplines dominantes de l'époque, à savoir, le droit, la médecine et la théologie.

Qu'est-ce qui explique l'importance moindre de ces nouvelles disciplines? Plusieurs facteurs, ici, entrent en ligne de compte. D'abord, la participation des hautes autorités ecclésiastiques au projet de fonder une université à Montréal, ainsi que la présence significative de clercs au sein de l'administration de l'Université dès 1920 et leurs efforts pour qu'y soit diffusé un enseignement en accord avec l'Eglise catholique. Conséquemment, l'enseignement des sciences tarda à se rationaliser et à se professionnaliser. L'absence de professeurs de carrière, l'absence de recherche et le fait que les sciences sociales furent conçues comme étant uniquement des compléments à la culture générale expliquent également la faiblesse de l'enseignement scientifique.

L'enseignement supérieur était donc dominé par les disciplines traditionnelles. C'est donc en partie en réaction contre cette domination qu'un vaste réseau d'enseignement parallèle fut mis sur pied.

«Dans une certaine mesure, il s'agit, sans remettre officiellement en question le contrôle de l'enseignement secondaire et supérieur par le clergé et les communautés religieuses, ni contester ouvertement l'orientation des collèges classiques, de développer un réseau d'enseignement parallèle "d'enseignement professionnel" dans le but, selon les termes d'un manifeste électoral de 1923, de "fournir à notre province une élite intellectuelle et aux fils d'agriculteurs, comme aux fils d'ouvriers, d'industriels ou de commerçants, les mêmes avantages de s'instruire".

Dans cette perspective, trois secteurs nouveaux de l'enseignement supérieur sont privilégiés: les sciences commerciales, les sciences pures (et les sciences appliquées) et enfin les sciences sociales. Formation technique et scientifique, initiation au monde des affaires et, finalement, renouvellement et élargissement de "personnel politique" (hauts fonctionnaires, diplomates, etc.), autant de tâches qui visent à assurer la "conquête économique" et à permettre aux Canadiens français "d'accéder aux postes qu'ils n'avaient pas su atteindre"». (25)

C'est dans ce mouvement qui consistait en la constitution d'un enseignement supérieur, disons moderne, différent de l'enseignement supérieur traditionnel, que s'inscrivait la fondation de Hautes Etudes Commerciales en 1907 et celle de l'Ecole des sciences sociales à l'Université de Montréal en 1920. Le mouvement prit d'autant plus d'ampleur et des allures d'autant plus sociales qu'il fut éventuellement appuyé par des hommes de sciences conscients de l'importance de voir la Nation canadienne-française s'affirmer dans des domaines résolument modernes.

«A ces intellectuels nationalistes, qui souvent se spécialisent dans des disciplines universitaires dont le statut demeure encore faible et inférieur (sciences sociales et économiques, histoire) et qui (...) croient que la survie du Canada français ne correspond plus seulement à sa vocation agriculturiste et catholique mais réside dorénavant dans l'éducation et l'acquisition de compétences dans les domaines

économiques, politiques et scientifiques, se joignent des scientifiques, qui militent au sein d'organisations nationalistes. (...) En tant que président de l'ACFAS en 1938, le frère Marie-Victorin (...) déplore (...) l'insuffisance de l'enseignement et de la recherche scientifique qui, cause d'infériorité économique, est la caractéristique des "peuples inférieurs d'aujourd'hui". (15)

Telle était la situation de l'enseignement supérieur dans les années vingt à quarante. Les éléments progressistes responsables de la modernisation des savoirs se sont heurtés à de nombreuses difficultés afin de soustraire les sciences et les sciences sociales de la domination des disciplines traditionnelles qui s'est exercée jusque dans les années cinquante. Autrement dit, ils ont eu des difficultés à affranchir le domaine de la connaissance de la morale.

2.3-LA SITUATION DES PETITES SCIENCES

Il importe de mentionner en levée de rideau, la mise en relation que faisait l'avant-garde intellectuelle entre la faiblesse de l'enseignement scientifique et la faiblesse économique des Canadiens-français en général qui était une source d'inquiétude grandissante. Une des toutes premières mesures pour valoriser les activités scientifiques fut la création de l'ACFAS en 1923, qui n'était pas une institution universitaire, mais qui contribuait à la circulation des connaissances scientifiques dans la société québécoise, à l'essor de la science. L'ACFAS devint très vite le lieu d'une pratique scientifique authentique. S'y rencontraient ceux qui oeuvraient dans le domaine de la recherche scientifique ou dans le domaine de l'enseignement. De plus, la Faculté des sciences de l'Université de Montréal fut créée en 1920. On pourrait croire, conséquemment, que les sciences y avaient le statut qu'elles ont aujourd'hui. Mais le fait qu'une discipline

scientifique s'institutionnalise n'autorise aucunement à conclure à son autonomisation (ou à sa professionnalisation) qui demeurent des choses distinctes, même si la première mène généralement à la seconde. Une discipline scientifique pour laquelle sont fondées des Ecoles ou des Facultés universitaires ou encore des associations favorisant la rencontre d'hommes de sciences et la publication d'articles scientifiques est une chose. L'autonomie de la science en est une autre. L'ACFAS était une association scientifique, donc, un indice d'institutionnalisation de la science. Mais ni son existence, ni l'existence de l'Ecole des sciences sociales ne signifient que l'enseignement de la science fut autonome, encore moins qu'il fut possible de vivre de la science, de faire de la recherche scientifique une profession. Aujourd'hui les choses sont plus claires. La science est partout dominante. Dans les années vingt, trente et quarante, les forces progressistes essayaient par tous les moyens de les populariser. Elles n'étaient pas encore autonomes par rapport au modèle culturel traditionnel. Marcel Fournier nous donne deux indices attestant de ce manque d'autonomie.

« (...) jusqu'au début des années 50, les étudiants inscrits au prémedical constituent, sauf en 1933-1934, au moins 40% des effectifs globaux de la Faculté des sciences.

C'est donc dire qu'au moment de sa fondation et dans les années suivantes, la Faculté des sciences en est une de "service" et est subordonnée à celle de la médecine». (16)

Autrement dit, on n'enseignait pas encore les sciences pour former des compétences scientifiques oeuvrant en milieu industriel, mais dans le cadre d'une propédeutique aux études en médecine.

L'autre indice de cette dépendance de la Faculté des sciences à l'égard des disciplines traditionnelles, ici, la médecine, est la composition de son comité administratif. On y retrouvait des clerks et de médecins qui, forcément, n'oeuvraient pas à temps plein dans le domaine des sciences et dont la formation était autre

que scientifique. C'est dire qu'on ne s'intéressait à la science qu'en tant qu'activité secondaire.

La science apparaissait de plus en plus comme étant une discipline par laquelle il était possible de consolider le rang social détenu, comme un capital culturel pour dire les choses prosaïquement. Le meilleur exemple de ceci nous est suggéré par Marcel Fournier. Dans les collèges classiques, les sciences ont été étudiées, dans une bien large mesure, pour répondre aux exigences du temps, afin d'atténuer les critiques selon lesquelles l'enseignement classique était devenu dépassé et pour éviter que la science ne fût enseignée ailleurs dans un esprit séditieux contraire à l'esprit chrétien. Cette stratégie présentait de multiples avantages pour les clercs, comme on le devine. Celui de conserver le monopole de l'éducation secondaire en satisfaisant à une demande sociale qu'ils ont dit être légitime, et celui de conserver le pouvoir idéologique leur permettant de redéfinir l'esprit de la science dans une perspective chrétienne.

La science, partagée entre cette fonction sociale par laquelle elle permettait aux forces de la tradition de conserver leur domination sociale et sa vocation de complément à la culture, demeurait une discipline qui, dans les années quarante, n'avait pas encore acquis ses lettres de noblesse, ce qui, ramené dans le langage de la sociologie signifie qu'elle n'avait toujours pas acquis son autonomie en regard du champ religieux. La marche des sciences sociales vers l'autonomie fut tout aussi ardue que celles des sciences de la nature.

2.4-LE CAS DES SCIENCES SOCIALES

Le cas des sciences sociales nous est déjà mieux connu. On a vu précédemment que ce sont des écrivains sociaux qui furent les premiers à considérer la société québécoise à l'aune d'une nouvelle

discipline intellectuelle nommée sociologie, mais, rappelons-le, dans une perspective religieuse. Tout le «drame» des sciences sociales avant leur autonomisation vers les années cinquante tient à cette dépendance de l'esprit scientifique à l'égard de l'esprit religieux. Pareillement à ce qui s'est produit dans le cas des sciences, ni la création d'une Ecole des sciences sociales à l'Université Laval en 1932, ni sa transformation en Faculté en 1943 n'ont coïncidé vraiment avec l'autonomisation des sciences sociales par rapport au champ religieux.

A l'époque de l'Ecole, l'administration et l'enseignement étaient dominés par les clercs. La seule évocation des titres de thèses de doctorat, à forte connotation religieuse, nous éclaire sur l'orientation normative de l'enseignement. Au sujet de ces thèses, Marcel Fournier mentionne:

«la plupart d'entre elles ne sont que des dissertations de philosophie sociale dont les titres seuls sont très évocateurs: "L'idée du devoir", "Action catholique et action syndicale", "Hygiène morale", "Notion organique de la société civile et fonction supplétive de l'Etat selon la philosophie thomiste", "Corporatisme et politique, le Problème des salaires d'après le marxisme et la doctrine de l'Eglise"».

(17)

Lorsque l'Ecole devint Faculté en 1943, le père Lévesque s'efforça de faire accéder les sciences sociales au rang de science positive, mais les résistances étaient nombreuses, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'Université. A l'intérieur, l'enseignement était jugé subversif, les cours à caractère positif devenant plus nombreux que les cours dits normatifs axés sur la considération de la société à partir de la doctrine sociale de l'Eglise. On accusait le père Lévesque de former les étudiants à une idéologie de gauche, de les détourner de la religion pour les conduire vers le socialisme. Qu'en était-il précisément? Il est juste d'affirmer que l'enseignement positif de la Faculté, tout objectif fut-il dans ses méthodes empiriques et descriptives, était

fortement critique des forces de la tradition, y compris du gouvernement Duplessis:

«celui qui tente de démontrer que la société québécoise est devenue industrialisée et urbanisée court aussi ce risque d'être identifié comme "ennemi du régime", car il détruit du même coup la représentation clérico-nationaliste qui a dominé depuis la seconde moitié du 19e siècle. Aussi, dans un tel contexte, les professeurs de la Faculté qui transmettent des enseignements spécialisés et poursuivent des recherches deviennent-ils, presque malgré eux faut-il préciser, des "contestataires" et des "définisseurs de situation"». (18)

Effectivement, les forces de la tradition véhiculaient une conception idéalisante de la société, véritable masque que la science devait lever pour parvenir à la réalité. La science positive était dès lors reconnue d'emblée comme étant critique. Afin de se soustraire aux nombreuses critiques dont la Faculté était l'objet, le père Lévesque a institué un enseignement dualiste qui conciliait les savoirs normatifs et positifs, ce qui lui permettait d'aller vers les uns ou les autres, selon les accusations qui pesaient sur la Faculté qu'on disait tantôt trop gauchiste, tantôt trop éloignée de la véritable science.

Il existe plusieurs interprétations de ce dualisme de l'enseignement à la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval dans les années quarante. Nous croyons que le dualisme de l'enseignement fut une stratégie habilement concoctée par le père Lévesque dans le but de placer la science positive à l'abri des critiques en attendant son accès à l'autonomie (19). D'autres (20), au contraire, ont prétendu que les sciences sociales devaient nécessairement rechercher la légitimité de disciplines reconnues comme la philosophie, fortement thomiste à l'époque, afin de prospérer.

Si on se fie aux événements des années quarante, il semble bien que la Faculté était plutôt active politiquement. Rioux a d'ailleurs prétendu qu'elle avait constitué le foyer de

contestation le plus cohérent du Québec. De plus, l'avant-garde intellectuelle s'est élevée contre le conformisme intellectuel qui caractérisait la pratique de la philosophie dans les années trente et quarante, c'est-à-dire tant qu'elle est demeurée thomiste. Tout porte à croire, donc, que le père Lévesque n'a pas vu dans la philosophie une véritable figure d'autorité respectée et à imiter.

La seconde vague de professeurs qui s'est jointe à la Faculté au cours des années cinquante, Jean-Charles Falardeau, Guy Rocher et Fernand Dumont etc, a critiqué la Faculté des sciences sociales jugée trop active politiquement. On pouvait s'opposer à l'ascendant qu'avait la pensée religieuse sur la pensée scientifique en prenant part aux grands conflits de l'époque, pensons à la grève de l'amiante survenue en 1949. Mais pour la nouvelle génération de professeurs, il était impératif que les sciences sociales devinrent authentiquement positives en analysant objectivement les changements et les conflits sociaux sans y prendre part trop activement. C'était sans doute la manière la plus efficace de faire accéder les sciences sociales à leur autonomie.

La disparition graduelle des cours normatifs à la Faculté fut le principal signe de l'accès définitif du champ scientifique à l'autonomie. Quand Jean-Charles Falardeau devint le directeur du département de sociologie en 1953 et bien que des cours normatifs fussent toujours présents, il était désormais acquis que la pratique sociologique ne devait pas procéder selon des préceptes doctrinaux.

Parmi les grandes réalisations rattachées à la Faculté des sciences sociales, il y a sans contredit l'autonomisation du champ scientifique face au champ religieux et, également, la formation des futurs hauts fonctionnaires et intellectuels qui furent parmi les protagonistes les plus influents de la Révolution tranquille. Ces grandes réalisations de la Faculté sont les fruits du virage des sciences sociales vers une plus grande spécialisation qu'a

amorcé le père Lévesque et qu'est venu radicaliser Jean-Charles Falardeau.

2.5-DIGRESSION PORTANT SUR LES LIMITES DE LA CONCEPTION DE LA CULTURE DE MARCEL FOURNIER ET DE PIERRE BOURDIEU

La conception de la culture de Marcel Fournier s'inspire fortement des théories de Pierre Bourdieu sur la culture. Nous voulons critiquer certaines idées se rattachant au concept de culture que Bourdieu a développées et que Fournier a reprises dans son livre L'entrée dans la modernité. La culture, selon Bourdieu, serait un capital, ce qui signifie en gros que la culture serait l'ensemble des connaissances, des titres scolaires ou des compétences culturelles qui sont susceptibles de favoriser le maintien ou l'amélioration de la situation sociale de l'individu. En clair, cela signifie que grâce à la culture, il serait possible d'obtenir des postes bien rémunérés et prestigieux. La culture est conçue sous l'angle de sa valeur d'échange, c'est-à-dire que sa valeur proviendrait de sa rareté. Par exemple, selon Bourdieu, un nombre trop restreint de débouchés par rapport au nombre de diplômés entraîne une diminution de la valeur du diplôme.

Si, au contraire, on présente la connaissance comme étant enracinée dans le sens que l'homme donne à l'univers, si la connaissance conserve son fondement humaniste, alors, le phénomène de la science comme idéologie, que l'école de Francfort reconnaît comme étant une des figures de la domination dans nos sociétés avancées, peut être mis en question.

Chez Bourdieu, toutefois, les considérations sur le sens et les phénomènes de réification de la pensée sont absentes. La culture, selon lui, est construite socialement; elle a quelque chose d'arbitraire, de contingent. Elle est réduite à un instrument de domination sociale. Nulle question n'est posée sur sa nature

profonde, sur la façon dont elle permet de penser le monde. Elle n'est entrevue que sous l'angle de la rareté, de la valeur marchande.

Ce n'est que dans sa dimension de valeur d'usage que la culture peut retrouver la dimension critique qui permettra de redéfinir les modalités de la vie en société. Si la connaissance demeure prisonnière de sa condition de valeur d'échange, elle demeure essentiellement l'objet d'une convoitise permettant le reclassement social ou le maintien du statut social. Elle est mon intérêt, mais jamais elle ne représente l'intérêt de la société dans son ensemble ni ce qui permet de redéfinir le système social dans ce qu'il a de taré.

Nous croyons que c'est la vision du monde centrée sur la rationalité qui, dans notre monde, a mené à la généralisation de la logique productiviste, à l'aune de laquelle on mesure la valeur de toute chose, et au pouvoir technocratique. Il n'est guère possible de critiquer ces phénomènes si la culture est conçue comme étant un capital. Il n'est guère possible non plus de saisir en quoi les savoirs contemporains conduisent à la déshumanisation de la société tout entière.

Nous pensons donc que Marcel Fournier, en taxant les premiers sociologues d'amateurs et d'incompétents et en valorisant la professionnalisation des savoirs dans la société contemporaine a tué une mouche avec un canon. L'adversaire, les premiers sociologues, ne nous semblent pas constituer un véritable danger en regard de ce qu'est devenu la science à la suite de sa professionnalisation et de sa spécialisation. La science a institué une conception rationnelle, positive ou expérimentale de la vérité qui laisse peu de place à toute interprétation du monde autre que scientifique et à toute connaissance autre que méthodologique.

CONCLUSION

Nous avons vu qu'avec la modernisation de la société québécoise, la connaissance est devenue en partie positive et expérimentale (nous verrons dans la troisième partie qu'elle est également devenue critique). Mais les commissaires du Rapport Parent ont également défini un nouvel humanisme qu'ils ont appelé «contemporain» et qui faisait contrepoids à la connaissance scientifique. Ils n'ont pas répudié la connaissance scientifique, loin de là. Ils ont ménagé une place importante à un autre type de culture axée sur le développement intégral de la personne, une culture étrangère au processus de développement des forces productives et à la maîtrise de l'objet.

Nous croyons que la co-existence de ces deux cultures est tout à fait représentative de la culture moderne telle qu'on la retrouve chez Kant. Connaissance et morale sont séparées, elles sont indépendantes dans leur principe, mais dans la réalité sociale, elles se heurtent de plein fouet. La connaissance scientifique règne en maître dans notre monde, car elle est susceptible d'une importante récupération économique-politique. En revanche, la connaissance liée à des impératifs moraux, comme l'humanisme contemporain dont la visée est le développement intégral de la personne, cette connaissance disons-nous est complètement disqualifiée dans nos institutions (21). Nous croyons que Lyotard avait tout à fait raison quand il écrivait que nos systèmes requièrent des compétences productives et non des personnes qui sont parvenues à la réalisation de l'Esprit. Nous déplorons toutefois le fait que ses analyses soient on ne peut plus justes.

Nous croyons que les sphères de la culture, parce qu'elles reposent sur des principes différents, ne sont pas véritablement indépendantes les unes des autres. La techno-science ne fait pas

que co-exister à côté de la culture humaniste; elle la disqualifie complètement. Une connaissance qui n'est pas immédiatement productive n'a aujourd'hui que peu de valeur pour nos systèmes. La connaissance dominante quant à elle est vidée complètement de toute référence morale.

NOTES ET REFERENCES

1. Rapport Parent, voir Tome 2, chapitre I, «L'humanisme contemporain et l'éducation»; Tome 1, chapitre IV, «La société d'aujourd'hui et l'enseignement».
2. ROCHER, Guy. «Education et révolution culturelle», in Le Québec en mutation, Hurtubise HMH, Montréal, 1973.
3. ROCHER, Guy. «Le droit à l'éducation», in Le Québec en mutation, Hurtubise HMH, Montréal, 1973.
4. ROCHER, Guy. Le Québec en mutation, Hurtubise HMH, Montréal, 1973, p.168.
5. ROCHER, op. cit., p.172.
6. Rapport Parent, Tome 2, chapitre I, p.8.
7. ROCHER, op. cit., p.181.
8. Rapport Parent, Tome 2, Chapitre I, p.3
9. FOURNIER, Marcel. L'entrée dans la modernité, Editions Saint-Martin, Montréal, 1986.
10. FOURNIER, op. cit., pp.9-10.
11. FOURNIER, op. cit., p.24.
12. FOURNIER, op. cit., p.78.
13. FOURNIER, op. cit., pp.35-36.
14. FOURNIER, op. cit., pp.45-46.
15. FOURNIER, op. cit., pp.86-87.
16. FOURNIER, op. cit., p.92.
17. FOURNIER, op. cit., p.122.
18. FOURNIER, op. cit., p.140.
19. C'est le cas notamment de Brigitte Dumas. Voir: «Philosophy and sociology in Quebec: a socio-epistemic inversion» in Cahiers canadiens de sociologie, Volume 12 Number 1-2, Spring 1987, p.130.
20. Selon Brigitte Dumas, c'est le cas de Marcel Fournier. Consulter à cet effet l'article de B. Dumas: «Philosophy and sociology in Quebec: a socio-epistemic inversion», dont la référence complète se trouve à la note 20.
21. Jean-Jacques Pelletier, professeur de philosophie au Cégep Lévis-Lauzon écrivait à ce sujet en 1979: «Si vous lisez le Rapport Parent, vous y trouverez deux soucis: un souci de créer une main-d'oeuvre compétente, de se doter d'un personnel compétent. Il y avait aussi un souci humaniste, de permettre de sauver la, ou les cultures. Or ce dont on se rend compte à partir de tout ce qui a suivi le Rapport Parent, (Rapport Nadeau, les rapports du Ministère, le Livre blanc, le rapport Roquet), c'est que progressivement on abandonne le deuxième souci au profit du premier et que ce qui domine de plus en plus dans les projets ministériels, c'est le strict souci d'efficacité (...). Alors à partir des besoins définis, on fait l'inventaire des ressources et puis

on évalue le produit fini, pour savoir si les ressources ont été bien employées.» «Pour une critique de la rationalité productiviste» in Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec, actes du colloque, vol.1, no2, 1979, p.96.

CHAPITRE VII
LA DIFFICILE TRANSITION ENTRE LA TRADITION
ET LA MODERNITE AU QUEBEC

Est-il possible que la tradition recèle des éléments émancipatoires en regard du phénomène que nous avons étudié dans notre première partie de thèse, à savoir que dans la modernité tardive il y a un important clivage entre connaissance et morale? La tradition peut-elle constituer une source de réflexion à partir de laquelle il est possible de surmonter ce clivage, de remédier au fait que la connaissance réponde au principe de rendement dans notre civilisation et que l'être humain y soit conçu comme un objet, un moyen, et non plus comme une fin en soi? Nous soutenons que oui et nous allons essayer de montrer comment grâce à l'herméneutique philosophique.

Notre prise de position, nous en sommes conscients, va à l'encontre de l'oeuvre des artisans de la Révolution tranquille. Effectivement, ceux-ci ont opposé la modernité à la tradition. Il importait, d'après eux, de se départir du passé québécois qu'ils vouaient aux gémonies. Nous soutenons que cet empressement était en partie justifié. Nous avons effectivement montré que la tradition dans laquelle la pensée des clercs s'enracinait n'était pas la plus vivante ni la plus dynamique. En revanche, nous soutenons que la tradition n'est aucunement réductible à la pensée des clercs (ce que nous allons essayer de montrer).

1-LA CONTINUITE HISTORIQUE ENTRE LA TRADITION ET LA MODERNITE
QUEBECOISES SELON FERNAND DUMONT

Fernand Dumont soutient qu'il y avait dans l'empressement des intellectuels de la Révolution tranquille à renier le passé québécois non seulement une prétention injustifiée, mais peut-être également un manque de compassion. D'abord, l'entrée de la société québécoise dans la modernité n'a rien changé à la double dépendance politique et économique dont cette société est l'objet. Ensuite, une société qui a été littéralement dépossédée d'elle-même, comme c'est le cas du Québec à la suite des événements de la Conquête de

1763, est susceptible de recourir à des stratégies idéologiques compensatoires. A ce sujet, Dumont écrit:

«Quand un peuple est dépossédé de tant de manières de son pays, sans véritable prise politique ou économique sur son destin, comment ne recourrait-il pas au rêve compensatoire? Comment l'idéologie ne lui serait-elle pas un refuge? Pauvre, certaines de ses élites lui ont conféré une vocation historique, religieuse, spirituelle. Contraint à laisser fuir ses fils vers les Etats-unis, on en a fait des convertisseurs du continent. Mis à l'écart des décisions industrielles, on a exalté l'agriculture...» (1)

Dumont soutient qu'il y a dans le refus de notre passé l'incapacité à distinguer une trame historique qui va de la tradition à la modernité:

«Les Québécois d'aujourd'hui ne s'aiment pas quand ils songent à leur passé. Sans doute, ces rêves de jadis étaient-ils puérils. Mais si nous en comprenions mieux la raison d'être, nous pourrions retisser la continuité d'un problème à résoudre.» (2)

On peut certes affirmer que les «modernes» du Québec ont refusé d'assumer la continuité historique qui nous lie aux «anciens». Cette rupture historique a eu des conséquences culturelles importantes que Fernand Dumont nous aide à tirer au clair:

«Mais, sans la garantie de ce passé, sans la continuité d'un destin singulier du Québec en Amérique, comment envisager un futur qui soit bien de nous? Cette question ne nous est pas exclusive. On peut penser néanmoins que, perdu dans l'immense continent anglo-saxon, notre peuple illustre à l'extrême le drame de la continuité et de la rupture culturelles.

En refusant leur passé, les Québécois sont devenus orphelins. Ce qui est une fâcheuse manière d'entrer dans l'avenir.» (3)

Fernand Dumont soutient que l'entrée du Québec dans la modernité s'est faite par une espèce d'ouverture à tous les courants de pensée étrangers face auxquels nous étions vulnérables (4). Nous croyons que l'absence ou la négation de la tradition a favorisé la prolifération de nouveautés intellectuelles, culturelles et idéologiques pour lesquelles nous étions mal préparées mais qui présentaient l'avantage, aux yeux des modernes, de mieux rompre avec le passé.

2-LES SOURCES FECONDES DE LA TRADITION

Nous voulons maintenant examiner ce que pourraient être les conséquences philosophiques de la rupture d'avec notre passé. Comme nous venons de le voir avec Fernand Dumont, il y a au Québec une détermination historique qui opère par la négative dans la mesure où est renié ce qui n'est pas moderne (scientifique, néo-libéral, productif, progressiste).

Le Québec moderne a associé à la pensée des clercs l'ensemble des sources fécondes de la tradition. Le combat de la modernité contre la pensée des clercs a conduit à la dissolution de l'ensemble de la pensée traditionnelle. Nous soutenons que celle-ci ne se limite pas à la pensée des clercs, que la première excède de loin la seconde. Dans Vérité et méthode, Gadamer parle de la nécessaire réhabilitation des préjugés de la tradition. Quel visage pourrait prendre au Québec cette réhabilitation de la pensée traditionnelle? En quoi la tradition pourrait-elle encore jouer un rôle actif aujourd'hui? Quelles seraient les sources de la tradition susceptibles de remédier aux conséquences philosophiques et sociales de l'autonomisation de la connaissance en regard de la sphère morale? C'est à partir de la philosophie herméneutique ici que nous répondrons à ces questions.

A-La vérité comme «aléthéia» ou dévoilement de sens

Parmi les sources fécondes de la tradition, il y a une conception de la vérité «extra-scientifique». C'est Jean Grondin qui a défini ce concept qui fait référence à une vérité répondant à d'autres critères que ceux déterminant la validité de la connaissance scientifique (5). L'«aléthéia» est une vérité de type «extra-scientifique». «Aléthéia» en grec signifie dévoilement. Dans la tradition métaphysique, la vérité est pensée comme «adéquation» entre la pensée et la réalité. Le concept d'«aléthéia» diffère de celui d'«adéquation» en ce qu'il permet de penser la vérité comme dévoilement de sens ou comme expérience de compréhension vécue par

le «dasein». Le concept d'«alèthéia» est central dans la pensée herméneutique de Gadamer:

«Le sens découvert par l'interprétation est celui qui vient lever une obscurité, répondre à une interrogation. Il y a un investissement constitutif de l'interprète dans ce qui veut être compris. Il n'existe pas de vérité en soi si l'on entend par là une vérité indépendante des questions et des attentes de l'être humain. La lumière qu'apporte la vérité se dessine nécessairement sur fond d'obscurité, celle de la finitude en quête d'orientation.» (6)

Ce qui est fondamental dans cette conception de la vérité, telle que la reconstruit Jean Grondin d'après Gadamer, c'est qu'elle est centrée sur le dévoilement de sens par le «dasein», sens qui lui permet de mieux comprendre sa relation au monde, de mieux s'orienter dans la pratique. Souvent, écrit Gadamer, ce dévoilement provient du commerce de l'interprète avec la tradition, textes sacrés, philosophiques, littéraires, oeuvres d'art. Ce qui importe ici, c'est que cette vérité n'est pas en attente d'une confirmation de validité par une méthode logique ou expérimentale.

Nous formulons l'hypothèse que c'est le discrédit de cette forme de vérité qui fait le plus de tort au Québec contemporain et à son système d'éducation. Entre la rationalité scientifique et la culture du vécu (interrogation immédiate du sujet sur sa propre condition), il n'y a qu'un vide ne permettant pas à l'élève de s'enraciner dans la réalité. Les idéaux culturels de l'école (performance, rendement, contrôle technologique du monde) n'ont rien à dire à l'adolescent et au jeune adulte au sujet de la dimension existentielle de sa vie.

B-L'humanisme et ses concepts directeurs d'après Gadamer: formation, sens commun, jugement et goût

L'humanisme traditionnel européen, tel que le définit Gadamer est une autre source féconde de la tradition. Dans Vérité et méthode (7), à travers une étude de type historique, Gadamer définit les «concepts directeurs de l'humanisme»: formation, «sensus communis», jugement et goût. Or, ces concepts directeurs de l'humanisme sont requis pour le développement de certaines qualités

de l'esprit, lesquelles, soutient Gadamer, sont essentielles dans les sciences humaines. Mais ces qualités, toujours selon Gadamer, n'ont rien en commun avec les qualités requises dans les activités méthodologiques. Autrement dit, un type de formation et de culture serait déterminant pour la pratique des sciences humaines. Voyons en quoi consiste cette formation.

L'orientation intellectuelle de l'humanisme que Gadamer découvre dans l'histoire est moins soumise à l'influence de la religion que ne l'était l'humanisme des clercs dans les collèges classiques du Québec. Néanmoins, selon Gadamer, le concept de formation n'est compréhensible qu'en relation avec l'idée de Dieu. Certes, la formation est «liée au concept de culture (Kultur) et elle commence par caractériser la manière proprement humaine de développer les dispositions et les facultés naturelles que l'on possède» (8). Mais, surtout, à la suite de Wilhelm von Humboldt, Gadamer associe à la formation une obligation d'élévation spirituelle qui outrepassa la dimension strictement intellectuelle de l'idée de formation. Écoutons Gadamer:

«Formatio signifie ici plus que culture c'est-à-dire développement de faculté ou de talents. La montée du terme de formation réveille au contraire la tradition mystique ancienne, selon laquelle l'être humain porte en son âme et doit édifier en lui-même l'image de Dieu qui a présidé à sa création.» (9)

Au concept de «formation», Gadamer identifie intimement celui de «tact», et c'est à proprement parler ce qu'il y a de révolutionnaire dans la pensée de Gadamer. Car selon lui, ce n'est pas la méthode mais le tact qui «est à l'oeuvre dans les sciences de l'esprit» (10). Le tact est pour Gadamer un mode de connaissance qui ne provient pas d'une compétence méthodologique, mais de la formation de l'être. Gadamer écrit au sujet de la conscience historique:

«(...) dans le cas singulier elle sait démêler et apprécier avec assurance, alors même qu'elle ne peut pas donner ses raisons. Ainsi celui qui a du sens esthétique est en mesure de distinguer le beau du laid, la bonne qualité de la mauvaise et celui qui a du sens historique sait ce qui en un temps est possible ou ne l'est pas, il a le sens de ce qu'est l'altérité du passé par rapport au présent.

Si tout cela présuppose de la formation, c'est qu'il s'agit ici non pas de procédure ou de manière de faire mais de ce que l'être est devenu (...).» (11)

Le second concept est celui de «sensus communis». Prenant appui sur Vico, Gadamer soutient que le sens commun est une source de connaissance qui dans l'Antiquité prétendait fournir la véritable sagesse. Elle s'opposait en cela aux «spéculations oiseuses des sophistes» (12). Mais cette connaissance, tirant son origine de la vie communautaire, est un savoir pratique orienté vers le bien (phronésis) et non pas un savoir théorique.

«Ce qui oriente, selon Vico, la volonté humaine, c'est non pas l'universalité abstraite de la raison mais au contraire l'universalité concrète, que représente la communauté d'un groupe, d'un peuple, d'une nation ou de l'ensemble du genre humain. L'éducation de ce sens commun serait ainsi d'une importance décisive pour la vie.

C'est un sens commun du vrai et du bien (das Rechte) qui, sans être un savoir procédant de raisons, permet cependant de trouver ce qui est convaincant (verisimile) (...).» (13)

Ce savoir trouvant son terrain d'exercice dans les circonstances de la vie concrète, n'est donc pas affilié à la vérité théorique, mais au vraisemblable, au convaincant. D'où l'importance de l'idéal rhétorique dans ce type de savoir pratique. Mais attention, l'idéal rhétorique n'est pas tant l'art de bien dire que l'art de dire «vrai». Une dimension morale est donc indissociablement rattachée à la «phronésis», au savoir pratique qui prend racine dans la vie communautaire. Gadamer nous apprend incidemment que la «phronésis» aristotélicienne comporte une «détermination morale». Autrement dit, elle n'inclut pas seulement une référence à une ingéniosité ou à une intelligence pratique, mais elle inclut «la distinction entre ce qui est convenable (Schickliches) et ce qui ne l'est pas; elle présuppose ainsi une attitude morale (...).» (14). Cette dimension morale du savoir pratique, que Gadamer dégage de son investigation historique, est soit destinée «à corriger les outrances de la spéculation philosophique» (15), soit destinée, plus tardivement, à assigner une limite aux prétentions de la science, comme chez Shaftesbury (16).

Le troisième «concept directeur» de l'humanisme est le jugement que Gadamer définit comme un sentiment moral, politique, en accord avec le sens commun. Autrement dit, le jugement est une «vertu fondamentale de l'esprit», mais qui, pas plus que la «phronésis», ne peut être apprise ou ramenée à un savoir théorique.

Gadamer rapporte que chez Baumgarten, le jugement est une connaissance portant sur «l'individuel», mais le propre de cette connaissance est de ne procéder d'aucune loi ou règle méthodologique.

«Il est hors de doute que, chez Baumgarten par exemple, c'est le sensible et l'individuel, la chose singulière, que le jugement connaît et que ce qui en elle est l'objet de son appréciation c'est sa perfection ou son imperfection. Or, comme il faut le remarquer, il n'y a pas ici simple application d'un concept de la chose qui serait préalablement donné (...). Ce qui l'emporte ici, c'est non pas l'application d'une généralité, mais l'accord intérieur à la chose.» (17)

Mais de quoi procède au juste l'appréciation de la perfection ou de l'imperfection de la chose singulière si ce n'est ni de son concept ni d'une généralité? L'appréciation est conditionnée socialement, elle tire son origine du «sensus communis» qui fournit les critères du bon jugement. Autrement dit, la faculté de jugement n'aurait pas la propriété de mûrir naturellement. Elle ne se développerait pas non plus en l'homme comme en vase clos, de manière parfaitement indépendante des prescriptions sociales.

Cette idée d'un jugement conditionné socialement est importante. Nous devons insister sur l'arrière-fond social qui détermine la connaissance chez Gadamer. Cette détermination sociale est, comme nous l'avons soutenu, morale, et non esthétique comme elle l'était chez Kant.

«La faculté de juger est comme telle moins une capacité qu'une exigence qui doit s'imposer à tous. Tous les hommes ont assez de «sens commun» (gemeinen Sinn) c'est-à-dire de jugement sur ce qui est bien et ce qui ne l'est pas, de même que de souci de l'«utilité commune». (18)

Gadamer soutient que c'est Kant qui a le plus contribué à discréditer le jugement lié au «sensus communis». Kant a effectivement rejeté l'idée d'une morale fondée sur le sentiment

de «communauté de la sensibilité morale» (19). D'après lui, seule la raison pure devait servir de principe à la loi morale. D'où, la conséquence suivante: si la raison pratique ne se fonde plus sur la notion d'un jugement moral déterminé socialement, la faculté de juger est boutée hors de la sphère de la morale où seul doit régner désormais la raison pratique pure. Thèse que Gadamer rejette, on l'aura compris.

Le dernier concept directeur de l'humanisme, d'après Gadamer, est le goût. Sa thèse au sujet du goût suit de près celle de Kant sur le jugement esthétique. Kant contient le goût dans le domaine de l'esthétique. Cette thèse n'a rien de choquant pour la grande majorité de nos contemporains. Effectivement, comme l'écrit Gadamer:

«(...) dans le concept de goût on méconnaît en général l'élément idéal et normatif et (...) l'on ne retient que le raisonnement relativiste et sceptique sur les différences de goût» (20).

A l'encontre de cette thèse kantienne de l'esthétisation du goût, Gadamer affirme que le concept de goût, tout comme celui de jugement, est un mode de connaissance. Le concept de goût

«(...) caractérise un mode propre de connaissance. Il appartient au domaine où l'on saisit dans le singulier, comme le fait le jugement réfléchissant, l'universel sous lequel il est à subsumer. Goût et jugement sont des modes d'appréciation du singulier qui déterminent en référence à un tout s'il s'y accorde entièrement et si, par conséquent, il «convient». De cela il faut avoir le sens - ce n'est pas démontrable.» (21)

Encore une fois, tout comme dans le cas du jugement, le concept de goût excède largement la beauté qui existe dans les domaines de l'art et de la nature.

«Il faut au contraire compléter le beau de la nature et de l'art par toute l'immensité de la mer et du beau, qui se déploie dans la réalité morale de l'être humain». (22)

Effectivement, d'après Gadamer, une chose est belle non pas en vertu de sa dimension formelle, mais en vertu des qualités morales qu'elle laisse paraître. Chez Gadamer, on le voit, le vrai, le beau et le bien sont intimement liés et non séparés comme chez Kant et tout représentant de la pensée moderne après lui. Dans la

tradition humaniste les sphères de la connaissance, de la morale et de l'esthétique ne sont pas séparées. Avec les trois critiques de Kant, à savoir, la Critique de la raison pure, la Critique de la raison pratique et la Critique du jugement, ces trois sphères deviennent effectivement indépendantes l'une de l'autre. Les conséquences de cette coupure est lourde de conséquences dans l'ordre de la pensée.

L'essentiel de la thèse de Gadamer au sujet de l'humanisme est qu'il existe un savoir qui ne relève pas de la théorie, de l'application de règles, et qui appartient à une sphère autre que celle de la nature où prédominent les relations causales entre les phénomènes. Celui qui a du jugement est le détenteur d'un savoir (d'une compétence) qui n'est pas d'ordre théorique et qui est analogue à un tact. Cette thèse est aux antipodes des thèses modernes sur la connaissance inaugurées par Kant.

CONCLUSION

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, dans la modernité québécoise, la science a acquis son autonomie en regard de la morale. Mais l'humanisme contemporain tel que l'avaient défini les commissaires du Rapport Parent a permis, croyons-nous, de maintenir un lien entre la morale et les savoirs scolaires.

La thèse que nous défendons est la suivante: c'est le savoir non-théorique qui fait cruellement défaut à notre jeunesse à qui la connaissance scientifique est présentée comme recouvrant l'ensemble du savoir. En dehors de la science, il n'y aurait que la sphère des opinions et celle du divertissement. Autrement dit, il n'y aurait pas de place pour les savoirs de compréhension, parmi lesquels nous comptons, la connaissance extra-scientifique telle que la définit Jean Grondin et l'humanisme traditionnel tel que le définit Gadamer. La séparation entre le savoir existentiel et le savoir théorique, qui est une des caractéristiques fondamentales de la modernité, est responsable, à notre avis, de la crise qui frappe la culture scolaire. Expliquons.

La culture scolaire est bi-polaire. Elle est soit centrée sur la rationalité scientifique, soit centrée sur le vécu immédiat de l'élève. Nous croyons que l'humanisme contemporain du Rapport Parent se réduit aujourd'hui à cette culture du vécu. Celle-ci est à la fois présentée comme relevant de la sphère privée et comme étant coupée de la connaissance scientifique, du principe de rendement dans les sociétés industrielles avancées. Ce qui entraîne de fâcheuses conséquences dans la formation de l'élève. Car il n'y a rien dans la culture scolaire, ni dans la culture collégiale, à part les cours de philosophie et de littérature, qui puisse faire contrepoids à l'hégémonie des savoirs scientifiques et à la récupération économique et politique de ces derniers. De plus, cette culture du vécu ne correspond en rien à la connaissance à laquelle fait référence Gadamer dans Vérité et méthode. Aucune place dans la culture scolaire n'est ménagée aux savoirs de compréhension. Certes, la littérature existe dans les cours de français. Mais attention, la littérature de jeunesse, plus particulièrement le roman d'aventure, et les nombreux modes d'emploi à caractère scientifique qui sont au programme dans l'enseignement du français ne correspondent aucunement à ce qu'il faut entendre par savoir de compréhension. A cet égard, nous sanctionnons les vues de Gadamer sur la tradition. La culture la plus susceptible de nous éclairer sur notre orientation, de satisfaire à nos attentes de sens est la culture classique, laquelle, lors de la réforme scolaire des années soixante a été reléguée aux oubliettes car jugée trop élitiste. Combien serait précieuse pour des jeunes de première secondaire, une lecture comme, par exemple, celle du Petit chose d'Alphonse Daudet. Elle leur permettrait de comprendre que les affres de l'adolescence sont universelles, ce qui serait pour eux une source de consolation. Le type de roman d'aventure étudié dans nos écoles secondaires ne répond pas à la détresse de l'être humain abandonné des dieux, ni le mode d'emploi scientifique. Le premier divertit, détourne l'attention de soi vers le futile, le second informe mais est impuissant à orienter. La culture scientifique n'a rien à nous dire au sujet de notre existence dans le monde.

NOTES ET REFERENCES

1. DUMONT, Fernand. Le sort de la culture, p.242
2. DUMONT, op. cit., p.242
3. DUMONT, op. cit., p.240
4. DUMONT, op. cit., p.242-243
5. GRONDIN, Jean. L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine, p.223
6. GRONDIN, op. cit., p.200.
7. GADAMER, Hans-Georg. Vérité et méthode, pp.25-58.
8. GADAMER, op. cit., p.26.
9. GADAMER, op. cit., p.27.
10. GADAMER, op. cit., p.33.
11. GADAMER, op. cit., p.33.
12. GADAMER, op. cit., p.36.
13. GADAMER, op. cit., p.37
14. GADAMER, op. cit., p.38
15. GADAMER, op. cit., p.42
16. GADAMER, op. cit., p.43
17. GADAMER, op. cit., p.48
18. GADAMER, op. cit., p.48
19. GADAMER, op. cit., p.49
20. GADAMER, op. cit., p.57
21. GADAMER, op. cit., p.54
22. GADAMER, op. cit., p.55

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

La pensée des clercs enseignants n'était pas en mesure de servir efficacement à la critique de la modernité et de ses éléments les plus nocifs. En revanche, nous avons soutenu que certains éléments de la pensée traditionnelle (la vérité comme «alèthéia», l'humanisme) sont à plusieurs égards antagoniques de la pensée moderne et qu'ils recèlent, en cela, un pouvoir émancipatoire. Ce qui ne veut pas dire que ces éléments sont critiques, mais simplement qu'ils sont contre-productifs, contraires au principe de rendement de nos sociétés industrielles avancées. Leur raison d'être n'est pas la «déconstruction» systématique de certains fondements de la modernité. S'ils sont émancipatoires, c'est qu'ils permettent, comme le dit Marcuse, de transcender la réalité, d'entrevoir des possibilités d'être autres que ceux qui sont institués actuellement dans notre civilisation industrielle. C'est en cela, croyons-nous, que ces éléments traditionnels, affranchis des diktats méthodologiques, n'étant soumis à aucun intérêt économique et politique, constituent des espaces de liberté pour la pensée humaine. A travers eux, donc, la connaissance a la possibilité de renouer avec la sphère morale, avec un projet de liberté. Certes, la morale, ici, diffère complètement de la morale religieuse essentiellement conservatrice des clercs enseignants.

Mais si la pensée traditionnelle est antagonique au principe de rendement et recèle en cela un important potentiel émancipatoire, nous savons que dans la réalité socio-historique québécoise des années soixante et soixante-dix, la pensée qui a permis de procéder à la critique de la modernité est à proprement parler moderne: l'existentialisme, le freudisme, le marxisme et même l'épistémologie qui est une discipline critique. Ce sont ces courants de pensée qui ont servi à critiquer certains aspects de

la modernité et non la pensée traditionnelle qui est pratiquement absente des milieux intellectuels québécois.

Nous proposerons comme hypothèse dans notre troisième partie que la critique des aspects délétères de la modernité provient partiellement de la philosophie collégiale et que cette critique s'enracine dans des sources philosophiques modernes.

TROISIEME PARTIE

ETUDE DES THEMATIQUES ET DES COURANTS DE PENSEE
DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE
AU COLLEGIAT DEPUIS LA CREATION DES CEGEPS

INTRODUCTION DE LA TROISIEME PARTIE

Dans la société traditionnelle, la morale religieuse avait servi de parapet face à la modernisation de la société. Mais dans la société québécoise moderne, c'est une pensée dont les origines sont modernes qui s'est dressée pour critiquer les travers que la modernité présentait. Certes, cette pensée moderne ne pouvait être la rationalité scientifique qui était essentielle à la production industrielle et au contrôle du développement social. Alors, quelle est cette pensée critique et quel est le lieu de sa reproduction?

Nous avons soutenu dans notre chapitre cinq que l'humanisme contemporain présenté dans le Rapport Parent constituait une manière de pensée morale. Cet humanisme contemporain a trouvé une place de choix dans l'enseignement collégial dans lequel tous les étudiants des secteurs professionnel et pré-universitaire devaient recevoir une formation générale avancée. Les cours de philosophie ont constitué un des trois axes de la culture générale avec la littérature et l'éducation physique. La philosophie collégiale s'est surtout distinguée comme étant le lieu permettant aux étudiants d'acquérir une pensée critique, une pensée par laquelle il leur était possible de prendre la mesure de la modernité et des phénomènes sociaux qui accompagnaient celle-ci et d'amorcer une réflexion personnelle au sujet des valeurs et du sens de l'existence. C'est en ce sens que nous soutenons, avec les commissaires du Rapport Parent (1), que la pensée critique dans la philosophie collégiale s'apparente à un projet moral. Certes, le marxisme est une doctrine économique-politique qui a peu à voir avec la morale, et l'épistémologie, en tant que théorie de la connaissance, n'a aucun lien avec la pensée morale. Mais la philosophie constitue le regard le plus radical qui soit sur la réalité; elle travaille à l'élargissement d'un espace pour la pensée. Dans la mesure où la philosophie collégiale est comprise dans la culture

générale et qu'elle correspond, en théorie, à un projet d'éveil des consciences juvéniles aux réalités du monde contemporain, à un questionnement sur les finalités humaines, nous l'apparentons à la morale.

Mais la philosophie collégiale a-t-elle toujours été conforme à ce projet philosophique lors de son existence? La connaissance philosophique transmise dans les cours collégiaux est-elle émancipatoire en regard des contradictions de la modernité tardive? Si oui, cette émancipation a-t-elle toujours été de même nature? Le caractère de la critique philosophique a-t-il évolué au cours de l'existence de la philosophie collégiale? Est-il possible que le vent de conservatisme qui a soufflé sur les sociétés occidentales ou, à tout le moins, sur les sociétés nord-américaines à partir des années quatre-vingt ait influencé l'enseignement même de la philosophie collégiale?

Dans cette troisième partie de la thèse, nous étudierons les principaux thèmes et courants de pensée de l'enseignement collégial de la philosophie depuis la création des cégeps jusqu'à 1995. Après une description de ces thèmes et courants de pensée, nous chercherons à identifier la manière dont cet enseignement a évolué dans ses trente premières années d'existence. Puis, nous analyserons cette évolution.

1. Nous avons cité, en marge de notre introduction générale un extrait du Rapport Parent dans lequel une filiation est clairement établie entre la formation critique que permet l'enseignement de la philosophie et l'éthique. Nous reproduisons, pour le bénéfice du lecteur, cet extrait de nouveau:

«ii. éveil de la conscience, formation critique et liberté. Celui qui a été initié, ne serait-ce que rapidement, à la discipline philosophique sera plus conscient et plus libre; habitué à réfléchir, à réexaminer les problèmes, il cédera moins facilement que d'autres aux propagandes, aux mouvements

collectifs irraisonnés; il saura se situer lui-même dans le monde, dans la société, saura préférer une chose à une autre. Il aura acquis la possibilité personnelle d'en arriver à la conscience claire d'un certain nombre de problèmes. Il prendra des décisions avec plus de lucidité et donc plus de liberté. La valeur éthique de cette formation est inestimable.» Rapport Parent, troisième partie, chapitre XXIV, p.192, §926.

CHAPITRE VIII - PROTOCOLE METHODOLOGIQUE

Comme nous l'avons suggéré dans la conclusion de la seconde partie, nous croyons que la pensée traditionnelle revêt un intérêt émancipatoire dans le contexte de la modernité tardive. Toutefois, au Québec, cette pensée traditionnelle n'est pas très présente. Ce qui ne signifie aucunement que la pensée émancipatoire n'existe pas, tant s'en faut. La philosophie collégiale est-elle le lieu de reproduction d'une pensée émancipatoire? Quels sont les thèmes et les courants de pensée de la philosophie collégiale qui seraient émancipatoires? Cet enseignement a-t-il toujours été critique? Ce sont les questions auxquelles nous essayerons de répondre dans ce chapitre et le suivant. Nous allons donc procéder à une étude de contenu de la philosophie collégiale depuis la création des cégeps jusqu'à la fin du Régime pédagogique de 1984 à l'hiver 1995. Cette étude sera menée selon des modalités que nous allons d'abord exposer.

1-METHODOLOGIE

1.1-ECHANTILLONNAGE

Nous avons choisi des documents qui attestent des contenus d'enseignement de la philosophie au collégial: plans de cours, plans-cadres provinciaux, plans-cadres départementaux, articles de revues spécialisées se rapportant à l'enseignement collégial de la philosophie, rapports de recherche, actes de colloques. Ce sont tous, à quelques exceptions près, des documents produits par des praticiens de l'enseignement de la philosophie au collégial.

Ce sont les plans de cours qui constituent notre base documentaire principale. Voici les critères qui ont présidé au choix des cégeps desquels nous avons obtenus des plans de cours:

-Critère géographique: au moins un cégep par zone administrative.

-Critère quantitatif: les collèges choisis regroupent plus ou moins 50% de la clientèle étudiante de la région.

-Critère politique: nous avons tenu compte des cégeps qui marquent le pas dans la définition des programmes, dont les membres sont actifs à l'échelle provinciale sur le plan pédagogique.

Voici maintenant les critères qui ont présidé au choix des plans de cours:

-Critère qualitatif: nous avons choisi des plans de cours présentant des thèmes communs de manière à pouvoir les comparer entre eux et mieux cerner les principales tendances de la philosophie collégiale. Nous avons choisi les plans de cours également en fonction de la qualité de l'information qu'ils contenaient. Certains plans de cours sont construits de manière telle que la problématique, les objectifs et les contenus du cours sont clairement définis.

-Critère historique: les plans de cours choisis correspondent aux différents régimes pédagogiques qui se sont succédés dans l'histoire des cégeps. Notre étude en couvre 6: ceux de 1967, 1968, 1970, 1973, 1977 et de 1984, lequel prend fin à l'hiver 1995.

1.2-DECOUPAGE DE L'OBJET PAR COURS ET PAR PERIODES HISTORIQUES

Nous avons défini notre objet par cours et par tranches historiques. Notre périodisation est déterminée en fonction de l'existence des programmes-cadres départementaux. Quant aux cours, ce sont les quatre cours au programme de philosophie: 101, 201, 301 et 401, qui au cours de l'histoire de la philosophie collégiale ont changé de nom à plusieurs reprises.

La première tranche historique va de la création des cégeps en 1967 à 1976. Cette période couvre les premières années

d'existence des cégeps. Les différents programmes de philosophie qui ont été définis pour cette période, dont le dernier en 1973 et qui a été dissout en 1977, relèvent tous d'une même problématique philosophique. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de les regrouper dans une même période historique. En plus des plans de cours dont nous disposons pour l'étude de cette période, nous possédons des études patentées sur l'enseignement collégial de la philosophie. La première étude est le Rapport Charbonneau-Lacharité-Vidricaire qui couvre la période 1967-1972. La seconde est celle de Claude Panaccio publiée en 1975 qui complète, sur des points précis, le Rapport Vidricaire. Nous n'avons que peu de plans de cours pour la période qui va de 1970 à 1976, mais les documents dont nous disposons suffisent à rendre compte adéquatement de l'enseignement de cette période.

La seconde tranche historique va de 1977 à 1983. C'est en 1977 que fut mis sur pied un nouveau cours de philosophie qui marque une évolution substantielle par rapport aux programmes de philosophie précédents. Pour l'étude de cette période, nous disposons de plans de cours, de rapports divers sur la philosophie collégiale, d'actes de colloques et, surtout, de plans-cadres départementaux.

La troisième tranche historique va de 1984 à 1995. La session d'hiver 1995 est la dernière du Régime pédagogique de 1984, lequel a été remplacé par le nouveau Régime pédagogique de 1993 institué par la réforme Robillard et qui est entré en vigueur en l'année scolaire 1995-1996. Donc, au cours de ces quelques dix années, le programme provincial de philosophie est demeuré le même. Pour cette période, nous possédons une abondance de plan de cours ainsi que des rapports sur la philosophie collégiale.

1.3-LES ZONES ADMINISTRATIVES ET LEURS CEGEPS

Voici une classification des cégeps par zones administratives. Le chiffre qui suit le nom du cégep correspond au nombre d'étudiants qui y étaient inscrits en 1993. Le premier chiffre suivant les deux points (:) représente le nombre total d'étudiants qui fréquentaient les cégeps dont nous avons obtenu les plans de cours. Le second chiffre correspond au nombre total d'étudiants collégiaux de la région administrative. Enfin, nous avons établi le pourcentage de la clientèle étudiante qui fréquentait les cégeps dont nous avons obtenu des plans de cours pour chacune des zones administratives. Nous produisons ce pourcentage de manière à indiquer que les cégeps (que nous avons regroupés par régions administratives) dont nous avons obtenu les plans de cours sont fréquentés par une proportion importante d'étudiants. Si, par exemple, nous n'avions obtenu les plans de cours que d'un seul cégep dans la région montréalaise, nous saurions que seulement une infime partie de la clientèle étudiante de la région a suivi les cours que nous étudions. Notre échantillonnage en plans de cours a d'autant plus de valeur qu'il rejoignait un nombre important d'étudiants.

01-Bas Saint-Laurent: La Pocatière-1 096; Matane-837; Rimouski-3 830; Rivière-du-Loup-1 509. Nous avons des plans de cours du cégep de Rimouski: $3\ 830/7\ 272 = 52.6\%$

02-Saguenay-Lac Saint-Jean: Alma-1 451; Chicoutimi-3 427; Jonquièrre-3 849; Saint-Félicien-1 220. Nous avons des plans de cours des cégeps de Jonquièrre et de Saint-Félicien: $5\ 069/9\ 947 = 50.9\%$

03-Québec: F-X-Garneau-4 997; Limoilou-6 496; Sainte-Foy-6 033. Une responsable de la direction des études du cégep de Sainte-Foy nous avait certifié, au mois d'août 1996, qu'elle nous ferait parvenir des plans de cours, ce qui n'a jamais été fait. Quant au cégep F-X-Garneau, nous n'avons jamais pu obtenir l'autorisation d'obtenir des plans de cours, ni de les consulter sur place. Nous n'avons donc que les plans de cours du cégep de Limoilou: $6\ 496/17\ 526 = 37\%$

04-Mauricie-Bois-Francs: Drummondville-1 844; Shawinigan-1 540; Trois-Rivières-4 816; Victoriaville-1 680. Nous avons des plans de cours des cégeps de Drummondville, de Shawinigan et de Victoriaville: $5\ 064/9\ 880 = 51.2\%$

05-Estrie: Sherbrooke-5 665. Nous n'avons pas obtenu les plans de cours du cégep de Sherbrooke, malgré la promesse du directeur du Département de philosophie, en août 1996, de nous les faire parvenir: $0/5\ 665 = 0\%$

06-Montréal: Ahuntsic-5 861; André-Laurendeau-2 578; Bois-de-Boulogne-3 215; Maisonneuve-5 202; Rosemont-3 003; Saint-Laurent-3 745; Vieux-Montréal-5 620. Nous avons les plans de cours de tous ces cégeps, sauf ceux d'André-Laurendeau: $26\ 646/29\ 224 = 91.1\%$

07-Outaouais: Outaouais 3 980. Nous avons les plans de cours de ce cégep: $3\ 980/3\ 980 = 100\%$

08-Abitibi-Témiscamingue: Abitibi-Témiscamingue, 2 879. Nous avons les plans de cours de ce cégep: $2\ 879/2\ 879 = 100\%$

09-Côte-Nord et 11-Gaspésie-Iles-de-la-Madeleine: Baie-Comeau-1 004; Sept-Iles-815; Gaspé-1 733. Une particularité est à noter ici. Nous avons, pour les commodités de la recherche, regroupé deux régions administratives. Nous avons les plans de cours du cégep Gaspésie-les-Iles: $1\ 733/3\ 552 = 48.7\%$. Nous avons donc un peu moins de 50% de représentativité de la clientèle étudiante totale de ces régions.

12-Chaudière-Appalaches: Beauce-Appalaches-1 275; Lévis-Lauzon-3 554; Région de l'Amiante-1 269. Nous avons les plans de cours des cégeps Lévis-Lauzon et de la Région de l'amiante: $4\ 823/6\ 098 = 79\%$

13-Laval: Montmorency 4 612. Nous avons les plans de cours de ce cégep: $4\ 612/4\ 612 = 100\%$

14-Lanaudière: Joliette-2 106. Nous avons les plans de cours de ce cégep: $2\ 106/2\ 106 = 100\%$

15-Laurentide: Lionnel-Groulx 3 074; Saint-Jérôme 3 473. Nous avons les plans de cours du cégep Lionnel-Groulx: $3\ 074/6\ 547 = 46.9\%$. Nous avons donc un peu moins de 50% de représentativité de la clientèle étudiante totale de cette région.

16-Montérégie: Edouard-Montpetit 7 071; Granby 1 545; Saint-Hyacinthe 2 508; Saint-Jean-sur-Richelieu 2 503; Sorel-Tracy 1 342; Valleyfield 1 985. Nous avons les plans de cours des cégeps Edouard-Montpetit et Saint-Hyacinthe: $9\ 579/16\ 954 = 56.4\%$

1.4-REPARTITION DES PLANS DE COURS PAR CEGEPS

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

Période 1967-1976: 0

Période 1977-1983: 0

Période 1984-1995: 101:3; 201:2; 301:2; 401:2

Total: 9

Cégep Ahuntsic

Période 1967-1976: 0

Période 1977-1983: 0

Période 1984-1995: 101:10; 201:3; 301:6; 401:3

Total: 22

Cégep Bois-de-Boulogne

Période 1967-1976: 101:4; 201:1; 301:1; 401:1

Période 1977-1983: 101:3; 201:4; 301:2; 401:2

Période 1984-1995: 101:4; 201:3; 301:3; 401:1

Total: 29

Cégep de Drummondville

Période 1967-1976: 0

Période 1977-1983: 0

Période 1984-1995: 101:5; 201:7; 301:2; 401:3

Total: 17

Cégep Edouard-Montpetit

Période 1967-1976: 201:1; 401:1

Période 1977-1983: 0

Période 1984-1995: 101:7; 201:5; 301:6; 401:5

Total: 35

Cégep François-Xavier-Garneau

Période 1967-1976: 0

Période 1977-1983: 0

Période 1984-1995: 101:1; 201:2; 301:0; 401:1

Total: 4

Cégep de la Gaspésie et des Iles

Période 1967-1976: 201:2

Période 1977-1983: 0

Période 1984-1995: 101:9; 201:11; 301:9; 401:8

Total: 39

Cégep Joliette-De Lanaudière

Période 1967-1976: 0

Période 1977-1983: 0

Période 1984-1995: 101:3; 201:2; 301:2; 401:1

Total: 8

Cégep de Jonquière

Période 1967-1976: 0

Période 1977-1983: 0

Période 1984-1995: 101:1; 201:1; 301:1; 401:1

Total: 4

Cégep de Lévis-Lauzon

Période 1967-1976: 0

Période 1977-1983: 0

Période 1984-1995: 101:16; 201:12; 301:19; 401:14

Total = 61

Cégep de Limoilou

Période 1967-1976:

Période 1977-1983:

Période 1984-1995: 101:16; 201:1; 301:13; 401:5

Total: 35

Cégep Lionnel-Groulx

Période 1967-1976: 401:1

Période 1977-1983: 0

Période 1984-1995: 101:2; 201:2; 301:2; 401:2

Total: 9

Cégep de Maisonneuve

Période 1967-1976: 101:4; 201:5; 301:1; 401:2

Période 1977-1983: 101:13; 201:5; 301:10; 401:1

Période 1984-1995: 101:14; 201:25; 301:13; 401:21

Total: 104

Cégep Montmorency

Période 1967-1976: 0

Période 1977-1983: 101:1; 201:1

Période 1984-1995: 101:7; 201:7; 301:4; 401:10

Total: 28

Cégep de l'Outaouais

Période 1967-1976: 0

Période 1977-1983: 0

Période 1984-1995: 101:3; 201:7; 301:5; 401:5

Total: 20

Cégep de la Région de l'Amiante

Période 1967-1976: 0

Période 1977-1983: 0

Période 1984-1995: 101:4; 201:5; 301:1; 401:1

Total: 11

Cégep de Rimouski

Période 1967-1976: 0

Période 1977-1983: 101:4; 201:2; 301:3; 401:4

Période 1984-1995: 101:2; 201:3; 301:2; 401:4

Total: 24

Cégep de Rosemont

Période 1967-1976: 0

Période 1977-1983: 0

Période 1984-1995: 101:12; 201:13; 301:8; 401:5

Total: 38

Cégep de Saint-Félicien

Période 1967-1976: 0

Période 1977-1983: 0

Période 1984-1995: 101:1; 201:1; 301:1; 401:1

Total: 4

Cégep de Saint-Hyacinthe

Période 1967-1976: 101:1; 201:1; 301:1; 401:4

Période 1977-1983: 0

Période 1984-1995: 101:11; 201:12; 301:8; 401:11

Total: 42

Cégep de Saint-Laurent

Période 1967-1976: 0

Période 1977-1983: 0

Période 1984-1995: 101:10; 201:3; 301:7; 401:3

Total: 23

Cégep de Shawinigan

Période 1967-1976: 0

Période 1977-1983: 0

Période 1984-1995: 101:1; 201:4; 301:3; 401:3

Total: 11

Cégep de Victoriaville

Période 1967-1976: 0

Période 1977-1983: 0

Période 1984-1995: 101:8; 201:2; 301:4; 401:3

Total: 17

Cégep du Vieux-Montréal

Période 1967-1976: 0

Période 1977-1983: 0

Période 1984-1995: 101:5; 201:5; 301:3; 401:5

Total: 18

Grand total de plans de cours: 612

Ce chiffre correspond au nombre total de plans de cours que nous avons en notre possession et desquels nous avons choisi nos extraits pour illustrer les thèmes les plus étudiés dans la philosophie collégiale.

Toutefois, il importe d'insister sur le fait que nous avons consulté au moins le double de plans de cours. Les 612 plans de cours ont été sélectionnés à partir d'une quantité beaucoup plus considérable de plans de cours. Il nous était impossible de tout faire photocopier; une sélection s'imposait. De plus, bon nombre de ces plans de cours sont communs à plusieurs professeurs. Mais nous ne les avons comptés qu'une seule fois.

Par ailleurs, nous avons obtenu aux archives du ministère de l'Éducation deux recueils de plans de cours de l'année 1969-1970 comptant plus de 250 pages chacun. Nous ne les avons pas comptabilisés dans le tableau ci-dessus. La raison en est la suivante. La très grande majorité de ces documents ne portent pas le nom du cégep d'où ils proviennent.

Mis à part les plans de cours, nous avons obtenu aux archives du ministère de l'Éducation un recueil de plan-cadres départementaux qui date de l'année 1979. Nous estimons que ceux-ci sont tout à fait représentatifs des pratiques pédagogiques des Départements d'où ils proviennent. Nous ne les avons pas comptabilisés non plus, car ce ne sont pas véritablement des plans de cours. Il en va de même d'articles tirés des revues spécialisées où sont définis les projets pédagogiques de différents Départements de philosophie.

1.5-LA DESCRIPTION THÉMATIQUE DES QUATRE COURS DE PHILOSOPHIE

Dans les plans de cours étudiés, nous identifierons des thèmes abondamment enseignés dans tous les cégeps et par un nombre très importants de professeurs. Donc, des thèmes qui structurent

l'enseignement collégial de la philosophie. Nous déterminerons si ces thèmes suivent de près ou s'éloignent des grandes orientations de l'enseignement de la philosophie que définit le ministère de l'Education.

Le but poursuivi est de déterminer, à la lumière de notre étude des plans de cours, s'il existe dans la pratique enseignante des paramètres culturels, des thématiques ou des courants de pensée plus importants que d'autres et, ensuite, comment l'enseignement de ces problématiques a évolué au cours des années. Certes, l'ensemble des pratiques pédagogiques ne se réduit pas aux tendances que nous identifierons, mais celles-ci constituent néanmoins des polarisations importantes de la philosophie collégiale.

1.6-LES DEBATS SUR LA PHILOSOPHIE COLLEGIALE

Les plans de cours et les programmes-cadres provinciaux ne sont pas les seules sources documentaires permettant d'étudier la philosophie collégiale. Les documents qui contiennent les débats qui ont eu lieu au sujet de cet enseignement constituent des sources d'informations précieuses. En effet, tout au cours de son histoire, la philosophie collégiale a été l'objet d'importants débats au sujet de sa pertinence dans le cadre de l'enseignement collégial et dans le cadre d'une société industrielle avancée. Bon nombre des critiques qui lui furent adressées sont venues du Conseil supérieur de l'éducation, du Conseil des collèges, du Conseil du patronat, du ministère de l'Education. Nous examinerons ces débats afin de mettre en lumière les forces qui ont pu influencer l'évolution de la philosophie collégiale.

Au chapitre 8, nous compléterons notre étude de la philosophie collégiale en examinant la manière dont certains des courants les plus présents dans l'histoire de cet enseignement ont

évolué au fil des années. Le but poursuivi est toujours de parvenir à cerner les déplacements des problématiques dans une perspective diachronique.

Au chapitre 9, nous porterons un jugement au sujet du statut de la critique dans l'histoire de la philosophie collégiale.

2-ANNEES 1967-1977

Notre tâche première est de décrire les principales thématiques de l'enseignement collégial de la philosophie à partir des programmes-cadres provinciaux et des plans de cours dont nous disposons pour cette période.

Des études de grandes valeurs existent déjà sur la philosophie collégiale pour la période allant de 1967 à 1977. Nous y aurons donc recours. La documentation retenue pour fins d'analyse porte sur les contenus de l'enseignement. Notre seconde tâche consistera donc à rendre compte de ces études.

Notre troisième tâche sera de montrer, en parallèle, les débats qui ont eu cours au sujet de l'enseignement de la philosophie pendant les années 1967-1977 de manière à mettre en évidence les facteurs qui ont influencé cet enseignement.

2.1-PRESENTATION DES PROGRAMMES-CADRES PROVINCIAUX DE 1970 ET 1973

Parmi les trois premiers plans-cadres provinciaux datant de 1967, 1968 et de 1970, c'est celui de 1970 qui nous semble présenter le projet philosophique le mieux défini. De plus, il ne diffère guère des premiers. Nous débuterons cette description du cours collégial de philosophie pour la période allant de 1967 à 1977 en citant de larges extraits du plan-cadre de 1970:

«En moi existent, en vrac, des questions. Mon milieu change tout le temps. N'y a-t-il pas quelque chose de plus fondamental et d'un peu plus durable dans son sens que ce qui m'arrive au jour le jour? Ne puis-je tenter de voir une fois s'il n'y a pas des questions qui m'engagent plus globalement et profondément dans tout ce que je suis? Comment m'unifier?

Je parle et j'écris depuis longtemps. Un premier objectif du cours de philosophie est de m'amener à me demander: comment est-ce que je dois procéder pour juger et argumenter dans la vie courante sans dire n'importe quoi n'importe

comment; comment penser et réfléchir en remettant en question ma position par rapport à toute réalité?

Il y a bien des façons de voir le monde. Un second objectif du cours de philosophie est de me rendre conscient des points de vue où je me place habituellement pour juger des choses: suis-je plutôt savant, magicien, religieux, technicien? Quel est le sens de mon travail et de l'univers?

Un troisième objectif du cours de philosophie est de m'interroger à propos de ce que je sais de moi et de l'homme: suis-je aussi simple que je puis le penser si je me regarde par morceaux, suis-je libre, Dieu existe-t-il?

Il y a longtemps que je me conduis de certaines façons. Les autres aussi. Je me dis parfois qu'on devrait faire autrement. Le quatrième objectif du cours de philosophie est de me faire questionner sur ce que je dois faire: au nom de quoi?

Ces quatre secteurs de questions et d'objectifs, des hommes les ont déjà esquissés au cours d'une tradition vieille de deux mille ans. Mais je ne puis me cacher derrière eux quand je me mets radicalement en question. C'est ouvertement, à partir de mes propres ressources que je dois commencer à m'exprimer pour réexaminer mes attitudes et mes projets, mes désirs et mes engagements.» (1)

L'orientation de ce cours de philosophie était manifestement personnaliste et existentialiste. C'est l'étudiant et non la tradition philosophique qui constituait le point de départ du projet philosophique. Les quatre objectifs étaient centrés sur la personne de l'étudiant. Celui-ci devait s'éveiller puis répondre aux questions susceptibles de donner une orientation et un sens à sa vie.

Le plan-cadre de 1973 est demeuré fortement existentialiste, mais avec lui, l'orientation du programme de philosophie s'est précisée. Voici l'extrait par lequel on voit le resserrement de la problématique:

«Voici une séquence de quatre cours de philosophie qui cherche à instaurer une réflexion radicale sur des problèmes fondamentaux de la condition humaine tels que vécus dans notre univers culturel: les diverses composantes de vision du monde présentes au coeur de notre culture; les images et les conceptions de l'homme entre lesquelles nous sommes parfois déchirés; les valeurs et les systèmes de valeurs qui

prétendent à l'orientation de notre action. Ces cours tentent aussi de répondre aux appels d'une authentique culture générale conçue comme capacité de recul, face aux modèles de notre culture, et comme effort personnel de reformulation du sens du monde de l'homme et des valeurs pour l'action. Ces cours conservent encore une continuelle préoccupation de l'étudiant, avec son monde d'expérience, de capacités intellectuelles et d'attentes pédagogiques. Mais, précisément, leur intention fondamentale est d'amener l'étudiant à cette nécessaire distanciation vis-à-vis du vécu personnel et collectif et à cette nécessaire appropriation personnelle du sens et des valeurs: par là même, ces cours demeurent fidèles aux dimensions et aux exigences fondamentales de projet philosophique.» (2)

La facture de ce programme demeure nettement existentialiste. Toutefois, ce qu'il y a de nouveau par rapport à l'ancien programme de 1970, c'est que la définition même du programme de 1973 s'articulait autour d'une double problématique: la «distanciation» et l'«appropriation». La distanciation constitue l'activité critique de l'étudiant face à son milieu culturel. Mais cette activité critique n'occupe pas tout l'espace du programme. L'appropriation est l'activité par laquelle l'étudiant, après avoir procédé à la critique de son milieu, reformule pour son propre compte, un ensemble de valeurs. Autrement dit, la critique est accompagnée par une production de culture qui constitue un aspect très important du cours de 1973. Cette production de culture par l'étudiant est tout à fait compatible avec une orientation existentialiste de la philosophie.

2.2-LA DESCRIPTION DES CONTENUS DES PLANS DE COURS

Nous procéderons maintenant à une description des plans de cours dont nous disposons pour les années 1967-1977. Nous chercherons à établir si la problématique des cours définis par les

professeurs dans leur plan de cours correspond à la problématique philosophique définie dans les programmes provinciaux.

Voici un premier extrait de plan de cours 101 du cégep de Maisonneuve qui date de 1971 :

«La pratique philosophique n'a évidemment pas sa source dans les représentations que nous renvoie notre société par l'entremise du public étudiant, bien que ces représentations en soient le point de départ, i.e. la matière première qu'il s'agit de transformer. Aussi notre travail théorique, tel que nous l'envisageons aujourd'hui, ne consiste-t-il pas en une théorie du reflet. Loin de nous cette intention de renvoyer les étudiants à leur propre image, afin qu'ils puissent s'y retrouver.

Nous croyons d'autre part que notre travail consiste à transformer ces représentations, i.e. à susciter chez notre public une attitude de distance par rapport à celles-ci. Distance renvoie ici à (...) (la) prise de conscience signifiant une mise à jour des conditions de la production de ces représentations.» Maisonneuve, Automne 1971

Un peu plus loin dans le même plan de cours, les auteurs décrivaient les deux moments des activités philosophiques des étudiants. Le premier consistait en la description des représentations, le second en leur transformation. Lisons ce qui se rapporte à ce second moment :

«Deuxième temps: transformer, i.e. modifier le rapport que nous entretenons avec elles (les représentations) en faisant surgir leur détermination sociale, et en dernière instance, leur détermination économique.» Maisonneuve, Automne 1971

Ce cours de philosophie 101 était fortement axé sur la culture ambiante qui constituait la source des représentations de l'étudiant. Les auteurs insistaient sur les «conditions de la production de ces représentations» et sur la tâche qui serait celle de l'étudiant de transformer ses représentations. Est-ce à dire qu'il importait de transformer le milieu d'où étaient issues ces représentations, ou de simplement prendre conscience de leurs déterminations sociales et économiques? Ce n'est pas une action

politique qui était préconisée dans ce cours, mais bien une démarche théorique, entendons ici une démarche visant à un éveil de conscience par la philosophie, démarche s'inscrivant néanmoins dans le milieu social et culturel de l'étudiant.

Par ailleurs, les dimensions du cours provincial de 1973, la «distanciation» et l'«appropriation», semblaient présentes implicitement dans ce cours 101 d'automne 1971. La substance du programme provincial de 1973 était donc déjà contenue dans la pratique avant sa reconnaissance officielle.

Voici maintenant un extrait d'un plan de cours 201 datant de l'année 1969-1970 du cégep de Saint-Hyacinthe:

«OBJECTIFS: a) il s'agit de sensibiliser et d'informer l'étudiant au sujet de ces deux réalités essentielles de la vie actuelle, la technique et le travail; b) il s'agit ensuite d'amener l'étudiant à réfléchir sur celles-ci et en particulier à prendre conscience des problèmes qu'elles posent, à partir des premières étapes de sensibilisation et d'information. (...) ORIENTATION THEORIQUE GENERALE: (...) - une réflexion ouverte, critique, s'avère une nécessité pour l'homme d'aujourd'hui au sein même de son monde technique et productif, s'il veut se situer et fonder sa situation dans le monde». Saint-Hyacinthe, années 1969-1970

Les auteurs de ce plan de cours qui étaient au nombre de cinq, incitaient l'étudiant à prendre conscience de «deux réalités essentielles de la vie actuelle». L'engagement préconisé était d'ordre théorique, entendons ici qu'il visait à une compréhension plus grande de la part de l'étudiant des réalités culturelles qui caractérisaient son milieu. La réflexion ne devait pas conduire à une action politique, mais principalement à une prise de conscience de la réalité socio-culturelle.

Voici un extrait de plan de cours 301 d'automne 1969 du cégep de Jonquière:

«Objectifs: Le cours de philosophie 301 veut favoriser chez l'étudiant une réflexion personnelle, sérieuse et critique sur l'originalité de la condition humaine et sur l'être

particulier de l'homme. Il vise à apprendre à l'étudiant à juger correctement les réalités humaines d'aujourd'hui (...) Contenu du cours: ce qui manifeste l'originalité de la condition humaine au plan social et individuel: la personne sociale, la culture, la vie humaine dans la politique et l'économique, la vie familiale, la vie quotidienne, l'intersubjectivité, la temporalité, le caractère dramatique de la vie humaine, connaissance affectivité, créativité, liberté et valeurs, la recherche de l'absolu et la destinée humaine.» Jonquière, Automne 1969

Ce cours était axé sur la relation que l'étudiant devait établir avec son milieu socio-culturel. Le contenu du cours se définissait par une mise en perspective des «situations concrètes de la vie d'aujourd'hui» peut-on lire ailleurs dans le plan de cours.

Nous présentons ici coup sur coup deux extraits de plan de cours. Celui-ci est d'un cours 401 du cégep Maisonneuve:

«L'individu entrant en société est introduit dans le registre symbolique de la culture (...) et du langage dont il doit intérioriser les règles. Actuellement, on constate une perte d'unité de la culture qui se désorganise sous nos yeux. Introduction à cette problématique.» Maisonneuve, Hiver 1972

L'autre extrait est du cégep de Saint-Hyacinthe et date de l'année 1969-1970:

«A partir des situations qu'il a vécues, l'étudiant sera invité à trouver des faits ou des conduites qui sont porteurs de valeurs et qui sont critiqués au nom d'exigences de valeurs. Ainsi l'étudiant formulera quelques-unes de ses propres croyances. Par là on vise à faire prendre conscience à l'étudiant des paradoxes, des ambiguïtés ou des conflits qui résultent de la coexistence de plusieurs codes moraux dans la culture contemporaine.» Saint-Hyacinthe, année 1969-1970

On peut constater la proximité des problématiques des deux cours. Ceux-ci s'inscrivaient dans un contexte de pluralisme des valeurs qui, aux dires du professeur de Maisonneuve, constituait une nouveauté dans le contexte socio-historique québécois. Il est

important de noter que l'étudiant était invité à prendre conscience de cette nouveauté culturelle qui était une réalité qui bouleversait les consciences et les habitudes culturelles des Québécois. Autrement dit, l'étudiant était invité à réfléchir au sujet d'un phénomène culturel absolument déterminant; son regard était orienté vers ce phénomène culturel. L'enseignement ne consistait pas à l'en détourner. Au contraire, il visait réellement l'engagement de l'étudiant dans son propre milieu.

Dans tous les extraits que nous avons cité jusqu'à présent, le mot conscience était présent. L'idée selon laquelle l'être humain se caractérise d'abord et avant tout par la conscience qu'il a des choses se retrouve dans l'extrait de plan de cours suivant du cégep Edouard-Montpetit de 1969:

«L'objet de ce cours est l'étude de l'homme. Mais cette étude se garde de considérer l'homme comme un objet; la structure biologique ou psychologique de l'homme ou son rôle et son statut dans la société sont volontairement écartés. C'est plutôt de l'homme-sujet dont il s'agit ici de circonscrire, de définir et d'évaluer l'être si cela est possible. Bref, il s'agira de s'interroger sur le propre de l'être de l'homme comparativement à tous les autres êtres qui l'entourent. Car si l'homme peut être objet de considération, cela présuppose qu'il a la faculté originale de considérer. Avant d'être objet, l'homme est sujet. Avant d'être un code génétique, un moi ou une entité plus ou moins intégrée dans une communauté d'êtres semblables, l'homme est une conscience qui se pense et pense "le reste". La conscience est le point zéro de l'univers. Toutes les vérités énoncées renvoient d'abord et avant tout à celui qui les énonce... l'homme.» Edouard-Montpetit, 1969

Il faut noter que l'étude objective des conceptions de l'être humain est écartée ici, mais elle deviendra prédominante dans le cours de philosophie du régime pédagogique de 1984.

La conscience, ou l'éveil de la conscience aux réalités socio-culturelles, aux valeurs ou aux phénomènes sociaux nous semble absolument prédominant dans les programmes de philosophie

d'avant 1977. Donc, dans les quatre cours de philosophie, si on se fie aux plans de cours que nous avons cités, le projet philosophique consistait bel et bien en une invitation lancée à l'étudiant de s'approprier son propre milieu socio-culturel et de s'y engager, et d'analyser l'homme comme sujet déterminé par les domaines institutionnel et symbolique.

2- 3-TYPOLOGIE DES GRANDES TENDANCES DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL DE LA PHILOSOPHIE SELON CHARBONNEAU-LACHARITE-VIDRICAIRE ET SELON CLAUDE PANACCIO DANS LES ANNEES SOIXANTE-DIX

Nous venons de procéder à une analyse de contenu des plans de cours pour la période qui va de 1967 à 1977. Nous avons pu remarquer que l'enseignement de la philosophie était centrée sur l'idée de conscience. Les auteurs du rapport Vidricaire et Claude Panaccio ont-ils observé dans leurs études la même tendance dans la philosophie collégiale?

A-Le Rapport Charbonneau-Lacharité-Vidricaire (1972)

Le Rapport Charbonneau-Lacharité-Vidricaire portait sur les représentations «de la philosophie comme savoir et comme pratique» des professeurs de philosophie dans les premières années d'existence des cégeps. Dans ce rapport, les auteurs ont procédé entre autres à une typologie ou classification des tendances marquées de l'enseignement de la philosophie au collégial. Il importe de se situer dans le contexte de l'époque. Les cégeps venaient à peine d'ouvrir leurs portes, les collèges classiques venaient à peine de les fermer. Plusieurs professeurs de philosophie dans les nouvelles institutions collégiales avaient enseigné dans les collèges classiques ou, à tout le moins, y

avaient reçu leur formation philosophique. Ce qui explique l'existence, selon les auteurs, d'un important courant philosophique identifié à la métaphysique traditionnelle.

Que faut-il entendre ici par métaphysique? Pour un groupe important de professeurs, la possibilité de réaliser une science unique de l'être était possible. Cette «profession de foi» comme l'appelait les auteurs résumait la position des tenants de la «philosophia perennis», laquelle aurait trouvé son accomplissement dans le thomisme. Selon ces professeurs, les préoccupations de la philosophie demeuraient identiques à travers l'histoire et les contextes socio-historiques. Le passage suivant consiste en des extraits d'entrevues menées par les auteurs auprès de professeurs représentant le courant métaphysique (le chiffre entre parenthèses indique le groupe auquel le professeur appartenait pour les entrevues):

«Ce qui distingue le plus la philosophie, c'est la métaphysique; c'est elle qui lui donne son caractère de réflexion sur la totalité des phénomènes» (7). «L'objet de la philosophie est la perception globale du réel» (17), «l'absolu, la vérité authentique, l'être» (1, 11); «la spécificité de la philosophie, c'est l'étude des causes» (16); il n'y a que la philosophie qui puisse montrer ce qu'est l'homme, la nature humaine (16)» (3)

Pour un autre groupe important de professeurs, la philosophie se constituait d'idéaux de la conduite, elle était la recherche du sens de l'existence. Les auteurs ont ainsi résumé les commentaires de ces professeurs:

«(ce) groupe partage des préoccupations pour les valeurs et les normes d'action: la philosophie porte sur ce qui est idéal (1), sur ce qui donne une orientation à la vie et un sens à l'existence (13, 17), sur les valeurs impliquées dans les perturbations sociales (1), et dans les connaissances scientifiques (7, 5), etc.» (4)

Un troisième groupe voyait en la philosophie une pratique consistant à critiquer des objets appartenant déjà à d'autres disciplines. Ces objets sont les suivants: «les sciences», «le discours scientifique lui-même», «les valeurs humaines impliquées dans les données et les théories scientifiques». Comme le faisaient remarquer les auteurs, ces objets appartenaient déjà à l'épistémologie et aux sciences humaines. Les professeurs en étaient conscients et estimaient que la philosophie avait perdu de sa spécificité comme discipline, position que rejetaient systématiquement les représentants des deux autres groupes.

A partir de ces indications sommaires sur les objets ou les problèmes de la philosophie venant des professeurs interviewés, les auteurs ont établi une typologie des tendances de l'enseignement de la philosophie.

a-premier type: la philosophie de type métaphysique ou philosophie des essences

Les auteurs mentionnaient que les professeurs faisaient référence, sans la nommer, à la philosophie qui s'était pratiquée dans les collèges classiques dans les années cinquante, à savoir, le thomisme (5):

«La philosophie de type métaphysique décrit ses objets en termes de totalité des phénomènes, essence de la nature humaine, principes ou valeurs intemporels et universels, vérité authentique, nécessaire, etc.» (6)

b-deuxième type: le type éthico-existentialiste ou la philosophie de l'existence

Ici, la philosophie à laquelle se référaient les professeurs est l'existentialisme. Les auteurs mentionnaient que plusieurs tenants de la philosophie thomiste s'étaient approprié le langage

éthico-existentialiste. Ils parlaient ainsi de philosophie de l'homme mais au nom d'un certain rationalisme qu'ils opposaient à l'anthropocentrisme des existentialistes:

«En effet, la conception éthico-existentielle décrit son objet en termes de vécu, de valeurs, de vie, de personne d'énigme» (7).

Les auteurs ajoutaient plus loin pour mieux cerner la spécificité de ce courant:

«Dans le noyau axiologique du type éthico-existentialiste prédominent les valeurs de la subjectivité, avec un fort accent sur la compréhension par l'affectivité, la communication humaine (le dialogue...) et le témoignage.» (8)

D'après les auteurs, les modèles explicites du type éthico-existentialiste étaient:

«le personalisme, l'existentialisme, le socratisme; on se réfère aussi à Nietzsche. Un professeur insiste pour appeler cette philosophie un humanisme en précisant bien qu'il ne voit de véritable humanisme que dans la philosophie existentialiste; il entend par là ce nouveau type de réflexion sur l'homme et sur l'existence qui n'a commencé que dans la deuxième moitié du siècle dernier, et auquel il fait contribuer Marx, Nietzsche, Gabriel Marcel et Teilhard de Chardin... (7)». (9)

c-troisième type: activité théorique et critique

Les professeurs de ce groupe faisaient référence, sans les nommer vraiment, à la logique et au structuralisme. On se rapprochait ici de la critique épistémologique (critique de la connaissance) (10). On s'éloignait, par le fait même, des essences, des totalités et même de l'affectivité propre au type éthico-existentialiste. La critique sociale appartenait également à ce troisième type.

La majorité des professeurs, selon les auteurs, appartenaient au groupe 3. C'est donc qu'il y avait évolution: on se distanciant de la philosophie traditionnelle. L'engouement était à ce point

grand pour la philosophie critique et théorique que les auteurs donnaient même à penser, sans l'affirmer directement, que le type métaphysique et le type éthico-existential auraient bientôt quelque chose de dépassé. Les auteurs ont donc observé l'importance du groupe 3 et ils affirmaient :

«Ces observations suggèrent, malgré qu'il nous soit impossible de faire un décompte des individus, que la majorité des professeurs s'exprime dans un langage de type III. Si c'est le cas, ce fait peut signifier que les professeurs de ce milieu s'éloignent progressivement des options les plus traditionnelles, telle la philosophie de l'essence (métaphysique) \ la philosophie de l'existence. (Il nous semble en effet y avoir eu une période, assez récente, de notre milieu philosophique, durant laquelle l'alternative avant-gardiste au thomisme était l'existentialisme et rien d'autre.» (11)

Pour quelles raisons s'est-on éloigné de la philosophie des essences ou métaphysique traditionnelle? D'après les auteurs, la grande majorité des professeurs appartenant au groupe 3 endossaient les vues de Fernand Dumont selon qui :

«rien ne permet plus la jonction d'un quelconque projet unitaire de la philosophie avec une culture qui offrirait l'image d'une certaine unité». (12)

Il y avait donc le sentiment largement partagé d'une désuétude des ambitions de la «philosophia perennis» dans le contexte d'une culture perdant ses fondements. Les professeurs du groupe trois refusaient définitivement de croire en toute «parousie philosophique» (13).

Mais revenons momentanément à Dumont. Nous croyons que l'idée d'après laquelle la culture moderne a perdu son unité est au fondement du programme de philosophie de 1973. Effectivement, l'idée d'une distanciation face au milieu culturel et d'une appropriation de la culture, d'une reformulation du projet culturel est au coeur de sa pensée et particulièrement de son livre Le lieu

de l'homme, paru en 1968, qui aux débuts des années soixante-dix était abondamment étudié dans les cours de philosophie collégiale. A l'ouverture des cégeps, le Québec vivait une période d'effervescence culturelle qui suivait une grande période de contestation sociale et culturelle. L'appropriation culturelle, la possibilité de reconstruire la culture individuelle et sociale était prégnante dans les premiers cours provinciaux de philosophie. Fernand Dumont est un de ceux qui au Québec a réussi le mieux à rendre compte, théoriquement, de ce phénomène culturel. Le sous-titre de son livre n'est-il pas «La culture comme distance et mémoire»? Ces concepts de distance et de mémoire sont proches des concepts de «distanciation» et d'«appropriation». D'ailleurs, dans un plan de cours du cégep de Bois-de-Boulogne d'automne 1975, un professeur écrivait au sujet des objectifs généraux des cours de philosophie:

Ces cours tentent de répondre aux appels d'une authentique culture générale (nous préférons la notion proposée par F. Dumont de culture fondamentale: un savoir critique qui critique tous les autres) i.e. une capacité de recul face aux modèles de notre culture (l'homme distancié) et un effort personnel de reformulation du sens du monde et de l'homme et des valeurs pour l'action (l'homme autonome).» Bois-de-Boulogne, automne 1975.

Nous voyons donc que le lien entre la pensée de Dumont et celle des professeurs de philosophie collégiale est grand.

Quant à la transition de la métaphysique vers les problèmes de l'existence, elle semblait s'achever en 1972 et, déjà, une autre transition débutait qui allait des philosophies de l'existence vers les disciplines critiques, épistémologiques, vers la logique et le structuralisme. C'est ce que nous verrons avec Claude Panaccio.

B-La classification de Panaccio (1975)

La classification qu'a produite Claude Panaccio suit de très près celle du Rapport Vidricaire. Rappelons la classification de Vidricaire-Charbonneau-Lacharité:

- type métaphysique (thomisme)
- type éthico-existential
- type théorique pour lequel la philosophie «s'identifie à l'activité critique de la raison». (14)

Panaccio pour sa part identifiait trois principaux courants de l'enseignement de la philosophie:

- le courant humaniste
- le courant freudo-marxiste
- le courant épistémologique (15)

L'auteur écrivait que la classification de Vidricaire était juste, mais qu'elle valait pour les années 1967-70. La situation en 1974 avait évolué. Le type métaphysique avait donc presque complètement disparu, ce qu'avaient prévu les auteurs du Rapport Vidricaire. Le type éthico-existential correspondant en tout point au courant humaniste s'était quant à lui maintenu. Le type théorique s'était précisé dans son orientation depuis 1969. Il était d'une part freudo-marxiste, d'autre part épistémologique (16).

Décrivons maintenant ces courants identifiés par Panaccio lui-même, mais en laissant la parole à ceux qui se sont compris comme en étant les représentants. Notre but est de montrer la valeur de la typologie de Panaccio en identifiant des discours qui s'insèrent dans chacune de ses catégories.

a-le courant humaniste

Dans ses nombreuses allocutions en tant que coordonnateur provincial de la philosophie, Jean Proulx, qui se considérait comme étant un humaniste, a cherché à définir l'essentiel de ce courant de pensée. Dans l'extrait suivant, il dévoilait l'esprit que recelait le type de pédagogie qu'il pratiquait au cégep d'Ahuntsic en 1972:

«Je tiens (...) à souligner que quelques amis et moi-même entendons poursuivre une recherche du côté de ce qu'on pourrait appeler un modèle existentiel de la pédagogie. Pensons en particulier à Nietzsche qui s'intéresse aux pré-socratiques pour découvrir des aspects de la grandeur humaine et trouver de «belles possibilités de vie», pensons à Jaspers qui s'attache à la pensée de certains philosophes pour chercher en elle «la mesure de l'humain». Une méthode existentielle serait préoccupée, me semble-t-il, de prime abord, par les contradictions du vécu et le tragique de l'existence. Elle se rattacherait à la primauté de l'intuition, elle chercherait à réconcilier l'affectif et le représentatif, le rationnel et l'irrationnel, la recherche intellectuelle et la personne globale. Une telle méthode saurait faire sa place à l'imaginaire et à l'esthétique.»
(17)

La saisie des contradictions du vécu semble ici essentielle dans l'orientation de ce projet philosophique. Mais cette saisie s'accompagnait également d'un dépassement de ces contradictions et de la reformulation du sens de l'existence. Ce projet philosophique était donc construit autour d'une double articulation: celle de la «distanciation» et celle de l'«appropriation».

b-le courant freudo-marxiste

Nous présentons ici un extrait de conférence prononcée par Claude Lapierre, professeur au cégep Montmorency. Dans celle-ci, il illustre la relation conflictuelle entre la philosophie

collégiale d'inspiration critique et l'orientation idéologique de l'Etat. Plus particulièrement, il soutenait que le but ultime de la philosophie collégiale était l'engagement social :

«Du moment que nous sommes conscients que l'exercice de la pédagogie constitue un acte politique, l'alternative est simple: ou bien nous devenons les agents du système, ou bien nous mettons notre savoir au service de la classe dominée par le système et qui est la seule à pouvoir le transformer. Les conditions réelles d'existence déterminent ainsi la ligne de conduite à suivre pour les intellectuels: parce que nous en avons la possibilité, nous devons nous donner les moyens d'entrer en contact avec la classe ouvrière pour, d'une part, être instruit par elle des problèmes à étudier et, d'autre part, pour mettre à son service les instruments que nous possédons, comme notre capacité à analyser les contradictions inhérentes aux choses et aux phénomènes. (...) Les objectifs de l'enseignement de la philosophie doivent viser à amener l'étudiant à avoir une conscience de classe; ils doivent l'amener à comprendre pourquoi les idées justes viennent de la pratique sociale, i.e. de la lutte des classes, de la lutte pour la production et de l'expérimentation scientifique. Ils doivent l'amener à comprendre que le progrès social ne peut être qu'à la condition que ces idées pénètrent les masses.» (18)

Ici, contrairement à l'extrait précédent de Jean Proulx, la contradiction était conçue comme étant dans les structures sociales, et non dans le vécu existentiel ou dans les valeurs individuelles. Elle n'était donc pas de nature existentielle mais de nature politico-sociale. Même si le passage cité ne contenait pas d'appel à l'action, l'enseignement de ce professeur contenait, implicitement, un projet de transformation des structures sociales. A tout le moins, cet enseignement ne devait pas se limiter à la définition théorique du concept de contradiction sociale, il devait amener l'étudiant à adhérer au marxisme, à éveiller sa conscience de classe. Ici, tout comme dans l'extrait se rapportant à l'humanisme, le projet philosophique était marqué par une double articulation comprenant la critique et l'appropriation du milieu,

appropriation devant passer non pas par la définition de nouvelles valeurs existentielles, mais par la transformation sociale.

c-le courant épistémologique

Les représentants du courant épistémologique, dont Claude Panaccio lui-même, identifiaient la contradiction au niveau des discours de tous ordres, particulièrement au niveau des discours scientifiques. Dans l'extrait suivant, Claude Panaccio qui venait à peine d'indiquer la force du courant humaniste dans la philosophie collégiale enchaînait avec le commentaire suivant indiquant bien ses allégeances épistémologiques :

«S'il est vrai que l'enseignement de la philosophie ne cherche plus à transmettre une éthique ou une métaphysique particulières, mais à développer chez l'étudiant le sens critique et les capacités d'analyse, alors il lui revient d'amener l'étudiant à réfléchir de façon critique sur tous ces discours parfois complémentaires et parfois contradictoires qui se chargent d'assurer son lien avec l'univers, les valeurs, la société.

Par le fait même il est évident que l'enseignement de la philosophie sera d'autant plus utile que les discours qu'il prendra pour objet seront ceux-là mêmes qui chaque jour sollicitent l'étudiant (le discours politique, le discours scientifique, le discours religieux, etc...). Dans cette optique, le cours de philosophie constitue une sorte d'initiation au self-defense intellectuel. Le point de départ de ce cours, c'est la situation de l'étudiant lui-même, assailli par un véritable bombardement d'idées, d'informations, de valeurs originant de l'institution sociale devant laquelle il est prévisible qu'il se sente un peu perdu. L'objectif en est tout simplement de l'aider à acquérir une instrumentation intellectuelle critique qui lui fasse comprendre le sens de cette saturation dans l'institution sociale et dans l'institution pédagogique».

(19)

Manifestement, ce courant de pensée consistait à identifier les failles, sinon les éléments «contradictaires» que les discours pouvaient présenter de manière à prémunir l'étudiant contre leurs

prescriptions implicites. En ce sens, cette orientation philosophique procédait à un repérage de contradictions que nous disons théoriques, qui étaient au fondement même de la construction des discours. Toutefois, nous ne voyons pas la partie positive de ce projet philosophique que contenaient les deux autres courants humanistes et freudo-marxiste. Claude Panaccio le disait lui-même: l'entreprise de la philosophie s'apparente à une action de «self-defense». Le courant épistémologique consistait d'abord à mettre en question, à soupçonner, non pas à formuler des valeurs ou un projet social. Le courant existentialiste et herméneutique consistait au contraire, d'après Jean Proulx, en une recherche ou une attente de sens, non en une méfiance à son endroit. C'est la raison pour laquelle nous soutenons que le programme de 1973, d'inspiration existentialiste, s'apparentait plus à un projet d'appropriation qu'à un projet de distanciation, même si les deux projets étaient co-présents dans le programme.

2.4-LA BI-POLARITE DU COURS DE PHILOSOPHIE COLLEGIAL: LA DISTANCIA-TION ET L'APPROPRIATION

Ce qui nous semble absolument déterminant dans la description à laquelle nous venons de procéder, c'est l'importance accordée à un pôle négatif et à un pôle positif de l'enseignement. Ce que semble confirmer les commentaires suivants de Claude Panaccio et de Jean Proulx. Citons d'abord Panaccio:

«L'enseignement de la philosophie au cégep ne vise pas la transmission d'un savoir particularisé (connaissance de certains auteurs, assimilation de telle échelle de valeurs, réponses définitives à certaines questions métaphysiques), mais le développement chez l'étudiant de certains processus intellectuels, qui dans les Cahiers de l'enseignement collégial portent les noms de distanciation et appropriation. Ces termes, croyons-nous, sont encore trop vagues pour proposer au professeur de philosophie des objectifs suffisamment précis. Mais ils demeurent néanmoins extrêmement

suggestifs: ce qu'ils nous disent c'est que le cours de philosophie permet à l'étudiant d'une part de prendre, par rapport à son orientation professionnelle et à sa vie quotidienne, un recul intellectuel critique (distanciation) et d'autre part d'essayer de définir sa propre situation axiologique, sociale ou épistémologique dans la culture qui l'entoure (appropriation).» (20)

Dans le compte rendu d'une conférence prononcée à l'occasion d'un colloque autour du Rapport Vidricaire, Jean Proulx, alors coordonnateur de l'enseignement de la philosophie, soutenait que la distanciation et l'appropriation devaient constituer les deux principales polarisations de la philosophie collégiale:

«Les contextes culturel, social et politique et, pour tout dire, l'ensemble de l'héritage ou de la tradition, ont besoin d'être interprétés et critiqués. L'interprétation (ou l'herméneutique) est essentiellement la recherche du sens et se traduit par l'attitude confiante face à l'héritage. Elle conduit finalement à l'appropriation de sens. La critique est essentiellement une contestation intellectuelle et se traduit dans l'attitude méfiante face à l'héritage. Elle conduit finalement à la distanciation. Critique et interprétation, distanciation et appropriation sont deux moments nécessaires d'une authentique culture générale.» (21)

Le plus important à retenir pour notre propos c'est que d'après Panaccio, cette double polarisation s'exerçait dans les trois principaux courants qu'il a identifiés:

«Ainsi compris, le cours de philosophie constitue à l'intérieur du cégep comme un espace de respiration où surgissent certains types d'interrogations générales qui n'ont droit de cité nulle part ailleurs dans l'institution pédagogique et qu'aucune autre discipline n'est à même de soulever. C'est là une fonction (...) que remplissent chacune à leur manière les trois approches que nous avons identifiées plus haut et qui, croyons-nous, demeure indispensable à toute formation pédagogique qui n'entend pas se limiter à une préparation professionnelle.» (22)

La philosophie collégiale était orientée vers la production de culture (appropriation), mais également vers la critique

(distanciatio)n). Cette critique passait par les trois principales tendances de cet enseignement identifiées par Panaccio (humanisme, freudo-marxisme, épistémologie).

2.5-DEBATS AU SUJET DE LA DIMENSION CRITIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PHILOSOPHIQUE

L'orientation critique de l'enseignement de la philosophie a trouvé ses adversaires. En 1975 paraissait le Rapport Le Collège, communément appelé Rapport Nadeau. Les auteurs du Rapport préconisaient de rendre l'enseignement de la philosophie non-obligatoire. De plus, une conception de la formation et de la culture y était définie qui s'opposait à la culture générale dispensée dans les cours de philosophie. En fait, à notre connaissance, c'est l'idée de «formation fondamentale» qui apparaissait pour la première fois dans les débats au sujet de la pertinence de la culture générale au niveau collégial. L'idée mise de l'avant dans le Rapport Nadeau était la suivante: l'enseignement général, particulièrement l'enseignement de la philosophie, pouvait être remplacé par un enseignement spécialisé favorisant l'acquisition d'habiletés de base transférables à d'autres champs de spécialisation. Autrement dit, la formation générale était susceptible d'être acquise dans la formation spécialisée. Evidemment, cette formation fondamentale était tout le contraire de la culture générale conçue comme un ensemble de connaissances jugées inutiles pour un esprit pragmatique dans le contexte de développement technologique. L'extrait suivant est tiré du Rapport Nadeau:

«La formation post-secondaire est professionnelle, mais elle vise la transformation de l'être à travers la maîtrise d'une technique, d'une discipline, d'un champ de savoir». (23)

Autrement dit, la spécialisation, quelle qu'elle fut, allait permettre d'atteindre à l'aspect le plus fondamental de la

formation. Cette conception de l'éducation, qui, on le devine, remettait ouvertement en question la philosophie collégiale, fut rejetée par la coordination provinciale de la philosophie. En octobre 1975, Jacques Ouellet, alors coordonnateur provincial rétorquait aux auteurs du Rapport Nadeau:

«A une conception utilitaire de l'école, impropre à satisfaire à long terme les besoins profonds de la personne, nous opposons une conceptions critique et humaniste de l'école. L'école au service exclusif de la fonction relève d'une idéologie que les auteurs du rapport paraissent avoir assez peu examinée. L'école, à notre avis, ne vise pas seulement à satisfaire les besoins de la profession ou à réduire la personne à un rôle. C'est donc dire que la nécessité de préparer l'individu à une fonction de travail ne justifie aucunement la «mise en veilleuse» des impératifs d'une formation intégrale de la personne. L'école a non seulement pour objectif fondamental de former l'intelligence technique d'automates au service de la société, mais de préparer à la vie en général: une multiplicité de rôles et de fonctions qui n'entrent pas dans le cadre du savoir technique requis par la profession.» (24)

Plus loin dans sa réponse au Rapport Nadeau, Jacques Ouellet déterminait la spécificité de l'enseignement de la philosophie:

«Pour l'étudiant (...) dont la vie ne s'arrête ni au rôle, ni à la fonction spécifique de la profession, la philosophie offre l'occasion unique de réfléchir méthodiquement sur les raisons de la vie, de l'être et des choses, de poser les questions fondamentales; de se situer dans le monde et la société; d'apprendre à justifier ses préférences et ses valeurs d'une manière critique et systématique.» (25)

Une vive opposition était palpable entre les défenseurs d'une conception générale de la culture et les partisans d'une formation plus utilitaire, répondant de manière plus directe aux besoins de l'économie. Plus particulièrement, c'est non seulement la dimension critique de la philosophie qui était mise en cause, mais la dimension production de la culture que permet la philosophie. Effectivement, la production de la culture consistait précisément

à formuler des valeurs ou un projet social prenant le contre-pied d'une vision utilitaire des choses.

*

Un autre débat absolument fondamental qui débutait vers les années soixante-douze, soixante-treize portait sur le militantisme d'un certain enseignement de la philosophie, notamment celui de la philosophie marxiste. Celle-ci, comme nous l'avons vu grâce aux auteurs du Rapport Vidricaire et de Claude Panaccio constituait un des courants forts de la philosophie collégiale. Nous ne voulons qu'évoquer ici ce débat, car vu qu'il a culminé vers la fin des années soixante-dix, nous ne l'analyserons que dans la prochaine section consacrée à la période de 1977-1983. Toutefois, nous citerons ici le coordonnateur de la philosophie collégiale dans les années soixante-douze, Jean Proulx, de manière à donner un aperçu du débat :

«pour ma part, je dirai non à la politisation entendue comme tentative d'embrigadement, comme fanatisation, comme conditionnement révolutionnaire des étudiants (...). Pour reprendre ici la position de Max Weber dans Le savant et le politique, je dirai que le professeur de philosophie ne peut être un petit chef politique, ni un sauveur des libertés par le conditionnement révolutionnaire. Ses qualités ne sont pas celles d'un messie et son objectif n'est pas de former des sectes de fanatiques, aptes à faire sacrifice de leur intelligence.» (26)

La présentation de ce débat, si succincte soit-elle, est essentielle pour bien comprendre les changements survenus dans l'enseignement de la philosophie à partir du programme provincial de 1977, changements que nous étudierons dans la prochaine section.

CONCLUSION: ANNEES 1967-1977

Dans une bien large mesure, l'enseignement était pluraliste, plusieurs courants de pensée se côtoyaient dans le champ de la philosophie collégiale, mais il demeurait fortement normatif, voire doctrinaire. Par normatif, entendons que les professeurs cherchaient à faire adhérer les étudiants aux thèses qu'ils enseignaient. Les humanistes visaient à fournir un sens à la vie, les marxistes visaient à la conversion idéologique des étudiants par une critique radicale de la société. Les auteurs du Rapport Vidricaire écrivaient qu'à la création des cégeps, certains partisans de la philosophie thomiste enseignaient la métaphysique dans un esprit absolutiste, considérant qu'elle seule avait la capacité de révéler la vérité de l'être.

Contrairement à ce qu'on serait porté à croire, le caractère critique de l'enseignement n'était pas l'apanage du courant marxiste. Certes, la critique marxiste de la société capitaliste était virulente et, de ce fait, c'est elle qui principalement a retenu l'attention des observateurs de l'enseignement de la philosophie collégiale. Mais la critique était également présente dans le courant épistémologique. Celle-ci avait pour objet non pas les institutions sociales, mais les discours appartenant à la culture ambiante et à la culture savante, dont le discours scientifique. Enfin, la critique était présente dans le courant humaniste dans lequel les étudiants devaient procéder à la critique des valeurs de la culture ambiante en plus de reformuler leurs propres valeurs.

Cette activité de reformulation des valeurs est capitale. Elle permet de voir que la dimension critique de l'enseignement n'occupait pas tout l'espace de l'enseignement. En effet, l'enseignement s'est déployé, à partir de 1973 selon une double polarité, celle d'une distanciation face à la culture (critique)

et celle d'une appropriation de la culture. Cette double polarité était présente, comme l'a indiqué Panaccio dans les trois tendances de l'enseignement qu'il a identifiées.

Que ce soit à travers la critique du milieu ou à travers une réappropriation du milieu, l'étudiant était invité à s'invertir dans sa culture: en l'étudiant d'abord puis en la transformant. L'objet de cette transformation était les valeurs pour les humanistes, la société pour les marxistes.

Si on devait identifier un principe intégrateur de la philosophie collégiale dans ses premières années, ce serait celui de l'éveil de la conscience aux réalités culturelles et sociales de l'étudiant (concept de distanciation). L'accent n'était pas mis sur l'étude objective de systèmes de pensée ou sur la connaissance des systèmes philosophiques, mais bien sur l'étudiant en tant que conscience s'éveillant aux réalités de son propre univers intérieur et extérieur. Cet éveil de conscience devait conduire par la suite à une redéfinition de la culture par l'étudiant (concept d'appropriation).

*

Par ailleurs, déjà dans la première portion des années soixante-dix, on commençait à pointer du doigt la philosophie collégiale pour son inutilité dans le contexte de production technologique et de défis économiques mondiaux. En quoi la philosophie devait-elle contribuer à rendre la société plus performante demandaient les détracteurs de cet enseignement et de la culture générale. Les professeurs de philosophie ont réussi à résister à l'assaut. Le nombre de cours et le nombre d'heures d'enseignement hebdomadaire de la philosophie collégiale ont été maintenus. De plus, tous les étudiants des cégeps, ceux du secteur pré-universitaire et ceux du secteur professionnel, étaient

toujours tenus de suivre les cours généraux (philosophie, français, éducation physique).

Toutefois, l'enseignement est-il demeuré le même à la suite de l'adoption du nouveau Régime pédagogique de 1977? Se pourrait-il que, dans les faits, le caractère fortement engagé de la philosophie collégiale (pensons au courant marxiste) ait causé suffisamment de remous et soulevé assez de critiques pour que celui-ci ait été transformé?

NOTES ET REFERENCES

1. Cahiers de l'enseignement collégial, 1972-73, p.0-51.
2. Cahiers de l'enseignement collégial, 1976-77, p.0-36.
3. CHARBONNEAU, François, Normand LACHARITE et André VIDRI-CAIRE. Rapport d'enquête - APPEC 1967-1970. Les professeurs de philosophie des collèges du Québec: leurs représentations de la philosophie comme savoir et comme pratique, mars 1972, 59-60. Nous ferons référence au Rapport Vidricaire pour désigner ce rapport, conformément à l'usage dans les milieux philosophiques québécois.
4. Rapport Vidricaire, op. cit., p.60
5. Rapport Vidricaire, op. cit., pp.83-84
6. Rapport Vidricaire, op. cit., p.84.
7. Rapport Vidricaire, op. cit., p.84.
8. Rapport Vidricaire, op. cit., p.85.
9. Rapport Vidricaire, op. cit., p.85.
10. Rapport Vidricaire, op. cit., p.86.
11. Rapport Vidricaire, op. cit., p.87.
12. Fernand Dumont cité par les auteurs du Rapport Vidricaire, p.88
13. Rapport Vidricaire, op. cit., p.88
14. Rapport Vidricaire, op. cit., p.30
15. COORDINATION PROVINCIALE DE PHILOSOPHIE (coordonnateur: Panaccio, Claude). «La philosophie dans l'enseignement collégial», Bulletin de la société de philosophie du Québec, mai 1974, p.28.
16. COORDINATION PROVINCIALE DE PHILOSOPHIE, op. cit., p.30.
17. PROULX, Jean. Situation de l'enseignement collégial de philosophie, Rapport de la Coordination provinciale de philosophie, 20 avril 1972, p.42.
18. LAPIERRE, Claude. «Relation entre l'activité théorique et les médiations pédagogique» in Actes du colloque sur l'enseignement de la philosophie, Université du Québec à Montréal, Département de philosophie, juin 1973, p.88.
19. COORDINATION PROVINCIALE DE PHILOSOPHIE, op. cit., p.
20. COORDINATION PROVINCIALE DE PHILOSOPHIE, op. cit., p.31
21. PROULX, Jean. «Enseignement de la philosophie et objectifs de culture générale» in Actes du colloque sur l'enseignement de la philosophie, Université du Québec à Montréal, Département de philosophie, juin 1973, p.56.
22. COORDINATION PROVINCIALE DE PHILOSOPHIE, op. cit., p.31.
23. CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Rapport le Collège, 1975, p.51.
24. OUELLET, Jacques, (Coordination provinciale de la philosophie). «Place et rôle de la philo au collégial», (1975), p.3. Ce document se trouvait dans les archives du ministère

de l'Education. Nous n'avons pas de référence plus précise.

L'année de publication est donnée sous toute réserve.

25. OUELLET, op. cit., p.9.

26. PROULX, («Situation de l'enseignement collégial de philosophie») op. cit., p.38.

3-LES ANNEES 1977-1983

Les années 1977-83 constituent une période charnière. Avec le programme-cadre provincial de 1977, une partie du programme-cadre de 1973 s'est maintenue pour disparaître dès le tournant des années 1980, et une partie du programme-cadre de 1984 a pris naissance. Evidemment, il y a des éléments qui ont traversé les trois programmes-cadres. Mais d'autres éléments tout à fait caractéristiques du cours de 1973 ont faibli pendant le cours de 1977, alors que les éléments caractéristiques du cours de 1984 constituaient déjà ce qui faisait la nouveauté du cours de 1977 par rapport à celui de 1973. Nous essaierons surtout de montrer dans la période 1977-1983 ce qui est nouveau par rapport au programme précédent de 1973.

Par ailleurs, nous croyons que la description fort détaillée à laquelle nous procéderons ultérieurement pour les années 1984-95 recouvre en bonne partie celle des années 1977-83. La description des années 1977-83 ne sera donc que sommaire. En principe nous aurions dû procéder à l'inverse: faire une description aussi exhaustive que possible pour les années 77-83, puis, dans la description des années 84-95, montrer succinctement les liens avec la période antérieure. C'est notre difficulté à obtenir des plans de cours pour la période 77-83 qui nous oblige à procéder comme nous l'avons mentionné. Qu'est-ce qui nous indique qu'il y a bel et bien recouvrement entre les deux périodes au chapitre des thématiques au programme?

Mis à part les éléments du cours de 1973 qui se sont maintenus dans le cours 1977, nous avons de bonnes raisons de croire que le cours de 1977, surtout à partir du tout début des années quatre-vingt, ressemblait déjà à celui mis en place en 1984. Certes, l'intitulé des cours a changé et la définition de ceux-ci a été précisée dans les Cahiers de l'enseignement collégial, mais

la problématique, les objectifs et les contenus sont, pour l'essentiel, demeurés pareils. La filiation entre le cours de 1977 et celui de 1984 est très grande.

De plus, nous savons que le Régime pédagogique de 1984 n'a été remplacé qu'à l'automne 1995. Nous en concluons donc que de 1977 à 1994, le cours collégial de philosophie est demeuré semblable malgré l'adoption d'un nouveau Régime pédagogique en 1984.

Mentionnons toutefois que notre carence en plans de cours est compensée avantageusement, croyons-nous, par des plans-cadres départementaux d'une quinzaine de cégeps.

Notre travail consistera donc à donner une description sommaire du programme de 1977 pour montrer ce qui le distingue du programme de 1973 et pour éventuellement montrer sa continuité avec le programme de 1984. Ensuite, nous évoquerons les débats dont l'enseignement collégial de la philosophie fut l'objet au cours des années 1977-83.

3.1-PRESENTATION DES THEMES DU COURS 340-101-77: LA PHILOSOPHIE ET LA CONNAISSANCE

A-La description du cours dans les Cahiers de l'enseignement collégial (1983-1986)

Voici la description du cours 101 telle qu'elle apparaît dans les Cahiers de l'enseignement collégial:

«LE CHAMP. Les cours présentés dans ce champ portent sur les différents discours de la connaissance.

Ces discours peuvent être abordés sous l'angle de la logique, de l'épistémologie, de la méthodologie, de la théorie de la connaissance, de la philosophie du langage, de la théorie de la philosophie.

CONTENUS SUGGERES. Chaque contenu peut être développé et étudié à l'intérieur d'un seul cours, plusieurs contenus peuvent aussi constituer un cours. Langage quotidien. Discours affectifs, scientifiques, éthiques, etc. Apprentissage

du raisonnement, des lois, processus et opérations de la pensée. Etude des méthodes scientifiques, de leur mode et de leurs lois. Etude critique des principes, des hypothèses et des théories des diverses sciences; leur origine logique, leur valeur et leur portée objective. Etude du rapport du sujet connaissant et de l'objet connu; nature et validité de la connaissance. Situation du discours philosophique quant à ses préoccupations de départ, aux tendances contradictoires qui l'animent, aux postulats, conditionnements extérieurs, valeurs pour discerner finalement les exigences méthodologiques, les conditions et les limites de tout discours rationnel. Elements d'histoire de la philosophie.» (1)

Ce que l'on peut constater d'emblée, c'est que le ton du discours a changé considérablement par rapport à celui du programme-cadre de 1970 (2). Celui-ci s'adressait directement à l'étudiant et l'invitait à un questionnement existentiel. Ce n'est plus du tout le cas ici où le ton est très impersonnel. Il s'apparente à celui de la science où la distance est créée entre le sujet et l'objet. Le nouveau programme semble axé sur des problématiques épistémologiques. Il est question de «validité de la connaissance», de critique des discours, d'«exigences méthodologiques». Il est de plus question, et c'est le second élément que nous voulons mettre en perspective, d'«histoire de la philosophie». Ce nouveau programme de philosophie a-t-il été inclus dans l'enseignement des professeurs? C'est ce que nous allons vérifier par l'examen des plans de cours.

B-Les principales thématiques du cours 340-101-77

Le cégep de Rimouski a centré son enseignement sur les éléments de la logique et sur l'épistémologie comme en fait foi cet extrait:

«Objectifs spécifiques et contenus: 1-Initier l'étudiant au discours philosophique et aux lois logiques et dialectiques qui le sous-tendent, c'est-à-dire, présenter à l'étudiant les exigences minimum d'une réflexion philosophique cohérente,

structuré et autonome. Contenus possibles: -lois et opérations logiques de la pensée; -notions logiques de concept, de catégorie, de proposition, de raisonnement, d'hypothèse, de postulat, de principe, d'argumentation, de causalité, d'identité, d'inclusion, d'exclusion, de déduction, d'induction, de /dépendance, de corollaire; -étude des lois dialectiques. 2-Initier aux théories critiques de la connaissance (...)." (3)

Examinons maintenant les «contenus suggérés» du cégep de Matane. Nous remarquerons l'insistance sur les thèmes épistémologiques comme les lois du raisonnement et les niveaux de connaissance:

«Contenus suggérés. Les différents niveaux de langage. Apprentissage du raisonnement, des lois, processus et opérations de la pensée. Les conditions et les limites de tout discours rationnel. Les rapports entre le sujet connaissant et l'objet connu. La nature et la valeur des différents niveaux de connaissance.» (4)

Ce plan-cadre du cégep de Gaspésie s'inscrit dans une orientation semblable à celle du programme précédent:

«Orientation globale du cours 101. Pour le département, le cours 101 est une introduction générale à la philosophie. Aussi le plan de cours devra-t-il refléter le souci d'initier l'étudiant à la logique, à la problématique de la philosophie, tout particulièrement à celle de la connaissance, et de le mettre en contact avec les grands maîtres de la pensée occidentale.

Objectifs du cours 101. Le cours a pour but de faire comprendre à l'étudiant le processus de la pensée, le phénomène de la connaissance, la spécificité et la terminologie du discours philosophique ainsi que de développer chez lui l'aptitude à la réflexion critique et cohérente.» (5)

Donc, l'enseignement de la logique et les préoccupations épistémologiques ont été d'une grande importance dans les programmes départementaux des années 1977-1983.

Y a-t-il eu d'autres problématiques nouvelles par rapport au cours 101 de 1973? L'extrait suivant du plan-cadre du cégep de

l'Outaouais présentait une nouvelle problématique centrée sur l'histoire de la philosophie et la relativisation des systèmes de pensée. Il est à noter que la présence d'une approche historique était également présente dans le programme précédent du cégep de Gaspésie. Toutefois, dans celui-ci, il était fait référence aux «grands maîtres de la philosophie» et non à la «relativisation par l'histoire de la philosophie» comme dans l'extrait suivant. On pourrait croire que la première approche historique était normative et que la seconde était critique. Quoi qu'il en soit, l'histoire de la philosophie semblait être une nouvelle thématique du cours 101. Voici l'extrait du cégep de l'Outaouais:

«Objectif pédagogique: Relativisation par l'histoire de la philosophie. A la suite du cours, l'étudiant doit percevoir que les représentations actuelles sur le monde sont historiques. Il doit prendre conscience qu'à chaque époque de l'histoire, les philosophies s'inscrivent dans une société qui pose les idées en vérité absolue. Cela doit conduire l'étudiant à affirmer le caractère relatif des représentations qui lui sont imposées comme a-historiques, comme absolues par la société dans laquelle il agit.» (6)

Cette approche historique de la philosophie nous semble tout à fait aux antipodes d'une approche dogmatique de la philosophie. Autrement dit, il se pourrait que cette pratique de la philosophie soit devenue la solution à la polarisation politique qu'avait exercée le marxisme dans la philosophie collégiale (7).

Un dernier extrait vaut la peine d'être cité. Il est tiré d'un plan de cours du cégep Bois-de-Boulogne. Le cours est orienté vers l'étude de différents discours possible sur la réalité (problématique qui deviendra centrale dans le cours 340-101-84):

«(...) en vous aidant de vous-même et de textes d'autres philosophes, il sera possible de prendre conscience de ce que vous entendez par: le langage quotidien: celui qui sert dans toutes les conversations ordinaires; langage dénué, en grande partie de précision, teinté de subjectivité, destiné davantage à l'utilité pratique qu'à la connaissance pure. Ainsi, par exemple, la publicité (...), la mode, la

propagande, les slogans, les préjugés, les discours spontanés et affectifs, etc... Puis viendra le langage philosophique: celui où la raison prédomine, qui est conforme à la raison et au bon sens à partir de l'expérience singulière et concrète. Autrement dit, celui qui fait appel à un processus logique de raisonnement (méthode). En résumé, celui qui vise à la compréhension objective du monde et de l'homme (...). Enfin, on essaiera d'expliquer ce qu'est le langage symbolique: celui qui procède par image et par analogie, par comparaison au discours rationnel tels que: le mythe, le rêve, la folie, la poésie, la religion et l'art.» Bois-de-Boulogne, Automne 1982

A la lumière de ces extraits, on constate que l'orientation existentialiste de la période de 1967-1977 semble avoir cédé la place à une approche épistémologique de la philosophie. Retournons brièvement au programme provincial de 1973 afin de mieux cerner cette évolution:

«CONTENU. Situations fondamentales. La culture: culture savante et culture populaire, les modèles culturels, la création culturelle, civilisation et culture, culture et réflexion philosophique. Le langage: niveaux de langage, la recherche de sens, langage et pensée, langage et parole, la parole comme expression et communication, le langage philosophique. La quotidienneté: caractère de la quotidienneté, le quotidien et le sens de l'existence, les mythologies du quotidien, quotidienneté et philosophie». (8)

Plus loin, il est question des «exigences de la mise en oeuvre du projet philosophique (rationalité, méthode, conceptualisation, etc...)». En ce sens, on serait porté à croire que s'il était question de rationalité et de méthode, le cours de 1973 était identique à celui de 1977. Tant s'en faut. L'arrière-fond philosophique, comme nous l'avons vu dans la partie descriptive de la période 1967-1977, se constituait d'une double polarité: la distanciation et l'appropriation. La dimension critique du cours était certes importante en 1973, mais la dimension appropriation, reformulation du sens par l'étudiant à partir de sa propre situation dans le monde était encore plus déterminante. Avec le

programme de 1977, c'est plutôt l'inverse qu'on observe. La dimension critique, la capacité de juger des différents discours et de leur cohérence logique a pris le pas sur la production de sens.

De plus, dans le programme de 1977, l'orientation critique de l'enseignement était donc bien établi. Mais cette orientation empruntait principalement la voie épistémologique et non pas celle de l'économie politique (marxisme). Etablir la validité de la connaissance et des discours semble avoir eu plus d'importance que de dénoncer les travers des phénomènes sociaux ou que de découvrir le sens de l'univers. Elle est surtout là la nouveauté du programme de 1977 par rapport aux programmes précédents.

3.2-PRESENTATION DES THEMES DU COURS 340-201-77: La philosophie, la nature et la culture

A-La description du cours dans les Cahiers de l'enseignement collégial (1983-1986)

Le cours 201 est décrit de la manière suivante dans les Cahiers de l'enseignement collégial:

«LE CHAMP. Les cours donnés dans ce champ visent la relation de l'homme à son milieu naturel et les représentations qu'il s'en fait.

Cette étude peut être envisagée sous l'angle de la cosmologie, de la philosophie et de la nature, de l'écologie, de la philosophie, de la culture et de la philosophie de l'histoire.

CONTENUS SUGGERES. Chaque contenu peut être développé et étudié à l'intérieur d'un seul cours: plusieurs contenus peuvent aussi constituer un cours. Action de l'homme sur la nature (par le travail, la technique, l'art, etc.). Le développement technique. L'idée de progrès. L'espace et le temps. Le donné et le construit. Les inter-relations de l'homme et de son milieu. La ville. Nature et culture. Culture et civilisation. Le mythe. Culture et histoire. L'homme et l'histoire. Déterminisme et finalité. Contingences et nécessité. Etc.» (9)

Tout comme pour la présentation du cours 101, on constate que l'orientation existentialiste n'est plus dans ce cours provincial de 1977. De plus, une place importante semble ménagée à une approche historique de «la relation de l'homme à son milieu nature».

B-Les principales thématiques du cours 201-77

Commençons notre étude des principales thématiques du cours 201-77 avec une extrait du plan-cadre départemental du cégep Bois-de-Boulogne centré sur les différents systèmes de représentation de la nature et de la culture:

«But poursuivi. 1. Sensibiliser l'étudiant à sa relation au milieu naturel et culturel; 2. Permettre à l'étudiant de se situer parmi les différentes représentations (scientifiques, mythiques, philosophiques, religieuses...) que l'homme se fait de sa relation au milieu naturel et culturel. (...) Contenu. (...) Différentes visions du monde. Action de l'homme sur la nature (par le travail, la technique, l'art,...). Le développement technique. L'idée de progrès. L'espace et le temps. Le donné et le construit. Les interrelations de l'homme et de son milieu. La ville. Nature et culture. (...)» (10)

Bref, le cours est calqué sur le plan-cadre provincial. Il nous semble se distinguer à la fois d'un enseignement trop engagé politiquement ou d'un enseignement existentialiste. Toutefois, ses liens avec une approche épistémologique sont certains. Nous avons vu que dans le cours 101-77 l'étude des discours occupait une place privilégiée. Ici, dans le cours 201-77 c'est l'étude de visions du monde ou de divers systèmes de représentation qui est privilégiée. En fait, il s'agit toujours d'une étude de discours, mais ceux-ci portent sur la relation de l'homme à la nature.

Le collège de Sherbrooke définissait un cours axé d'une part sur la logique et la méthodologie du travail intellectuel et d'autre part sur une épistémologie des sciences:

«OBJECTIFS SPECIFIQUES ET CONTENUS. (...) Acquisition de connaissances, compréhension, application. L'analyse logique des textes longs. Les critiques internes et externes. La problématisation et les étapes de la recherche. La synthèse. L'induction et la méthodologie des sciences: l'analogie, les connections causales, les structures et l'évaluation des explications scientifiques, l'hypothèse, l'expérience, la classification, la probabilité. L'application de ces éléments méthodologiques dans le champ délimité, comme illustration de la relation nature-culture: histoire d'une discipline scientifique, ses conditions (historiques) de scientificité, les éventuels rapports avec d'autres disciplines.» (11)

Le cours est orienté vers une analyse de la «méthodologie des sciences» et vers l'«histoire d'une discipline scientifique».

Présentons un dernier extrait du cégep de Trois-Rivières:

«OBJECTIFS GENERAUX. Le cours 201 a pour objectif de poser et de comprendre diverses problématiques sur les relations de l'homme avec son milieu naturel et culturel, ainsi que les représentations qu'il s'en fait. (...) Contenu. 1-Modes et modèles de participation au monde: dialogue anthropocosmique, mentalité et comportement de l'homme primitif dans son univers, mythe et symbole. 2-Modes et modèles d'explication et de transformation du milieu naturel et culturel. A-L'histoire des modèles d'explication de la nature: avènement de la rationalité en Grèce, vision chrétienne du monde, la Renaissance, la Révolution scientifique du XVIIe siècle, le siècle des Lumières, l'époque romantique, nouvelle révolution scientifique du XXe siècle. B-La transformation du milieu naturel et culturel: relation technicienne de l'homme au monde, création artistique, l'écologisme. 3-Réflexions critiques sur la culture: (...) critique du rôle et des effets de la science et de la technique (...).» (12)

Ce qui frappe ici, c'est que l'étude des relations de l'homme à la nature, des différents systèmes de représentation et visions du monde se fait dans une perspective historique.

D'une manière générale, on peut dire que le cours 201-77 consistait en une mise à distance, une évaluation des systèmes de représentation du cosmos, beaucoup plus qu'en une appropriation ou une production de la culture par l'étudiant. Qu'en était-il du cours 201 dans le programme provincial de 1973? Suivait-il la même orientation épistémologique? Citons cet extrait du cours provincial 201-73:

«OBJECTIFS PHILOSOPHIQUES. Inviter l'étudiant à dire comment il voit le monde et l'aider à prendre conscience du fait que nous avons tous, individuellement et collectivement, une vision du monde. Chercher, soit à étudier quelques-uns des grands modèles historiques de vision du monde, avec les structures mentales, les représentations et les valeurs qui les caractérisent (distanciation). L'étudiant procédera ensuite à une relativisation, soit de ces composantes diverses qui se synthétisent en vision du monde, soit de ces modèles historiques de vision du monde qui auront été identifiées précédemment (appropriation).» (13)

A peu de chose près, nous croyons que le cours 201-77 ressemblait au cours 201-73. Toutefois, dans celui-ci, le projet d'appropriation était central. Autrement dit, l'étude des modèles historiques semblait devoir ultimement nourrir la réflexion de l'étudiant au sujet de sa propre vision du monde. C'était sans doute encore le cas dans le cours de 1977, mais dans celui-ci, la mise à distance par l'histoire semblait plus prégnante que l'appropriation de l'histoire. Autrement dit, l'orientation épistémologique devenait plus forte que la dimension existentialiste.

Ce que les cours 201-77 tels que définis dans les plans-cadres départementaux semblent avoir en commun, c'est qu'on y sent la nécessité de mettre l'étudiant en relation avec différents systèmes de représentations dans l'histoire occidentale. Le recours à l'histoire est ici déterminant: il ne vise pas à permettre à l'étudiant de s'approprier la pensée philosophique occidentale, celle

des grands philosophes par exemple, mais à lui faire voir que la pensée se situe dans un horizon historique, lequel confère à celle-ci un caractère relativiste.

3.3-PRESENTATION DES THEMES DU COURS 340-301-77: La philosophie et l'homme

A-La description du cours dans les Cahiers de l'enseignement collégial (1983-1986)

Voyons la description que donne le ministère du cours 301 dans ses Cahiers:

«LE CHAMP. Les cours offerts dans ce champ étudient le problème de l'homme. Cette recherche peut se faire par les voies de la psychologie rationnelle, de la métaphysique, de l'anthropologie philosophique, de la philosophie des sciences humaines.

CONTENUS SUGGERES. Chaque contenu peut être développé et étudié à l'intérieur d'un seul cours; plusieurs contenus peuvent aussi constituer un cours. L'homme et l'animal. Les mécanismes psychologiques. La question du sujet. La liberté. La volonté. L'homme comme être temporel. Raison et déraison. L'essence et l'existence. Le conscient et l'inconscient. Les problèmes de l'absolu. Les conceptions matérialistes et idéalistes de l'homme. Les conceptions de l'homme dans les sciences humaines. Etc.» (14)

La mise en contact de l'étudiant avec une pluralité de systèmes de pensée semble prédominante ici. Aucun relent de philosophie existentielle ne semble subsister. Les plans-cadres départementaux suivent-ils la même orientation?

B-Les principales thématiques du cours 301-77

Dans le plan-cadre départemental du cégep de Rimouski, le cours 301 était construit autour de conceptions scientifique, culturelle et philosophique de l'être humain:

«Objectifs spécifiques et contenus: 1. Présenter une vision synthétique de la totalité anthropologique. Contenus possibles: dimension écologique, dimension biologique, dimension socio-culturelle. 2. Définir la nature et la portée des dynamismes subjectifs de la condition humaine. Contenus possibles: les différentes interprétations des dynamismes psychiques: behaviorale, perceptuelle, psychanalytique...; l'aspect métaphysique du sujet, du moi, de la volonté, de l'imaginaire...; les contenus actuels du conscient: besoins, aspirations, sentiments... 3. Dégager une problématique de la liberté humaine à partir des données objectives et subjectives de la condition humaine. Contenus possibles: les sens de l'existence humaine (conscience malheureuse, absolu, théisme et athéisme); les conditions de possibilité du projet humain (rapport individu-espèce, liberté-praxis, subjectivité et intersubjectivité...). 4. Mener l'analyse de la réduction de l'homme et du projet humain par la société actuelle. Contenus possibles: les formes de réductivismes (positivisme, scientisme, pragmatisme, ésotérisme...); perte de l'identité personnelle et de la pensée critique; identification du bonheur au bien-être matériel». (15)

Voici maintenant un extrait du programme du cégep de Sherbrooke qui était, comme le précédent, axé sur la diversité des conceptions de l'être humain:

«1. Connaître et comprendre un certain nombre de concepts fondamentaux et/ou de données et/ou de théories fournis par: soit divers champs de recherche (la physique, la biologie, l'écologie, la philosophie) et relatives à notre représentations actuelle de monde et de la place que l'homme y occupe; soit la psychologie comparée de l'homme et de l'animal; soit la psychanalyse; soit le matérialisme dialectique; soit le courant phénoménologico-existentialiste; soit la révolution culturelle. 2. Analyser les processus de divers déterminismes: psychiques, bio-écologiques, socio-culturels, psychiques. 3. Examiner des voies de libération.» (16)

L'enseignement défini dans ces plans de cours était centré sur la diversité des conceptions de l'être humain. Aucune n'était présentée comme étant prédominante par rapport aux autres. Au contraire, le manque de liens nécessaires entre elles nous indique qu'il importait de les présenter toutes dans un esprit de

relativisme culturel, d'objectivité philosophique. La mise à distance semble poussée à son paroxysme en ce sens qu'aucune activité d'appropriation ne semble présente dans le cours. Pour établir le contraste d'avec le programme de 1973, nous citerons un extrait de celui-ci :

«Situations fondamentales de l'homme: le moi, la personne, la corporéité, désirs et besoins, la liberté, la passion de l'infini, l'émotion, l'imaginaire, la conscience et l'inconscient; la relation à autrui: je et tu, solitude et communion, rapports fonctionnels et rapports gratuits; le moi en rapport avec le monde: le tragique, la responsabilité, l'engagement, le sens de l'histoire; les ouvertures sur l'absolu: théisme, athéisme, agnosticisme, le transcendant, mort et survie». (17)

Certes, les «modèles de conception de l'homme» étaient mentionnés dans le programme provincial de 1973: existentialiste, structuraliste, religieux, pragmatique, spiritualiste, personnaliste, matérialiste. Seulement, on sent que leur étude procédait d'une perspective existentialiste, qu'ils servaient à nourrir la réflexion de l'étudiant au sujet de la situation de l'homme dans le monde, y compris la sienne.

Cette perspective était absente dans les programmes provinciaux de 1977 et les plans-cadres départementaux. Certes, l'existentialisme était enseigné comme on a pu le constater dans nos extraits, mais toutes les conceptions de l'être humain procédaient d'une perspective d'objectivité ou de mise en relativité des systèmes de pensée ou des conceptions de l'être humain. L'enseignement visait à fournir une information au sujet des conceptions de l'homme, mais il visait également à servir de mise en garde contre tout monisme philosophique. La philosophie ne visait plus à un engagement de la pensée dans un système de pensée ou de valeur, mais à un processus d'objectivation, d'analyse de mise à distance des systèmes de pensée par le sujet. Le sujet était

absolument prédominant ici, mais il n'était plus conçu en tant qu'une conscience en éveil mais en tant qu'instance d'analyse.

3.4-PRESENTATION DES THEMES DU COURS 340-401-77: Ethique et politique

A-La description des cours dans les Cahiers de l'enseignement collégial (1983-1986)

Comme nous l'avons fait pour les autres cours, nous débutons notre description avec celle qu'en donne le ministère dans ses cahiers:

«LE CHAMP. Les cours dans ce champ ont trait aux problèmes éthiques, sociaux et politiques. Cette recherche peut se faire du point de vue de l'éthique, de la morale, de la philosophie des valeurs, de la critique des idéologies. CONTENUS SUGGERES. Chaque contenu peut être développé et étudié à l'intérieur d'un seul cours; plusieurs contenus peuvent aussi constituer un cours. Origine et nature des principes de l'action, leur validité, leur application. Système et théories des valeurs au cours de l'histoire (codes moraux). Procédés de valorisation de l'action; étude des situations et justification des choix. Evolution du jugement moral. Le fait et le droit, la loi, les fondements et les règles de l'action en société. L'influence des représentations sociales sur le jugement personnel. Théories de l'Etat. Les rapports sociaux (rouages économiques et politiques). La lutte des classes. L'idéologique et les idéologies. Rapport de l'idéologique, et l'économique et du politique.» (18)

La même perspective généalogique que le cours 201-77 semble présente ici dans ce cours 401-77. En effet, de la même manière que le cours 201-77 portait sur les systèmes de représentation de la nature et, dans bien des cas, sur leur développement historique, dans le cours 401-77, ce sont des systèmes de pensée morale ou politique qui semblent étudiés. Vérifions s'il en est ainsi dans les plans-cadres départementaux.

B-Les principales thématiques du cours 401-77

Voici les objectifs définis dans le plan-cadre du cégep de Gaspésie:

«Objectifs. Amener l'étudiant à une réflexion critique qui met en jeu des valeurs. Amener l'étudiant à reconnaître le code éthique qui caractérise le plus son action personnelle face à son milieu. L'étudiant devra pouvoir établir les relations qui existent entre une conception du monde donnée, une conception de l'homme et un tel code éthique. Faire une analyse des grands courants socio-politiques contemporains afin de reconnaître les valeurs principales qui commandent ces idéologies. Faire une synthèse rigoureuse des principales institutions qui forment notre culture: y relever les principales valeurs pour en faire une critique judicieuse. Rendre conscient l'étudiant du pluralisme des codes moraux.» (19)

Dans ce cours 401-77, il semble y avoir un équilibre de fait entre la critique des systèmes de pensée et la réflexion de l'étudiant au sujet de son propre code moral. Mais, le dernier objectif portait sur la nécessité de rendre l'étudiant conscient de la pluralité des codes moraux. Autrement dit, la dimension critique du cours était centrale. Examinons maintenant le contenu du plan-cadre du cégep de Trois-Rivières:

«Contenu suggéré: 1. Ethique: origine et nature des valeurs, systèmes et théories des valeurs au cours de l'histoire, influence des représentations sociales sur les jugements de valeur, étude des situations et justifications des choix dans l'action. 2. Politique: le fait et le droit, la loi, les fondements et les règles de l'action en société (normalité, pouvoir, légitimité, autorité, violence), rapport entre les dimensions idéologiques, économiques et politiques, lutte des classes, l'idéologique et les idéologies, théories politiques et économiques.» (20)

Dans ce plan-cadre, la formulation par l'étudiant d'une morale personnelle, le projet d'appropriation ont moins d'importance que la détermination de l'origine des systèmes des valeurs

et de leurs fondements. Encore une fois, c'est la mise à distance qui est privilégiée. Retournons au cours provincial de 1973 afin d'établir une comparaison:

«OBJECTIFS PHILOSOPHIQUES. Dans un mouvement de distanciation, professeur et étudiants chercheront à prendre conscience de faits et de conduites qui sont porteurs de valeurs au coeur même de la culture ambiante; ils conduiront leur réflexion de manière plus radicale, vers certains problèmes fondamentaux de la conduite humaine; ils tenteront d'identifier quelques modèles philosophiques de l'agir humain. Dans un mouvement d'appropriation, l'étudiant procédera à la relativisation ou mise en rapport des éléments recueillis, à partir de l'identification de faits et conduites, de problématiques fondamentales et de modèles philosophiques, pour répondre de façon personnelle et autonome aux questions: quelle sera ma conduite? quel sens donner à ma vie?» (21)

Ici, le projet de distanciation était subordonné à celui d'appropriation. Ce n'est pas le cas du cours du cégep de Sherbrooke où l'étude des «systèmes et théories des valeurs au cours de l'histoire» était à l'honneur. Le cours 201-73 était d'orientation existentialiste, tandis que les programmes départementaux de 1979 étaient orientés vers une perspective plus épistémologique, laquelle, toutefois, n'occupait pas forcément tout l'espace du cours. Effectivement, la dimension d'appropriation pouvait être présente. Prenons le cas du plan-cadre du cégep de Gaspésie. Il y est écrit: «Amener l'étudiant à une réflexion critique qui met en jeu des valeurs». Toutefois, d'une manière générale, ce n'étaient pas forcément les valeurs de l'étudiant qui étaient en jeu, ni celles de son propre environnement culturel, mais celles de différents systèmes moraux et politique appartenant à l'histoire. En fait, la critique portait sur des éléments qui n'étaient pas intérieurs au sujet: ils lui étaient extérieurs. La matière était présentée comme un objet que l'étudiant devait considérer à distance. Ce qui nous incline à croire que le cours était beaucoup

plus d'inspiration épistémologique que d'inspiration existentialiste.

3.5-ANALYSE DES DEBATS ENTOURANT LA PHILOSOPHIE COLLEGIALE

Nous présentons ici deux débats principaux autour de l'enseignement collégial de la philosophie qui ont eu lieu entre 1977 et 1983. Le premier était une reprise du débat concernant la pertinence de la formation générale offerte en philosophie. Le second concernait l'engagement politique de la philosophie collégiale.

A-Le caractère engagé de la philosophie mis en cause

En 1978, l'enseignement de la philosophie a fait l'objet d'un vaste débat provincial dont les principaux acteurs étaient les suivants: le ministère de l'Éducation représenté par le ministre de l'époque, Jacques-Yvan Morin, le Conseil supérieur de l'éducation, la Coordination provinciale de philosophie, les départements de philosophie des cégeps de Drummondville, de Rosemont, Montmorency et du Vieux-Montréal, diverses associations de parents des élèves de cégep, la Ligue des Droits de l'Homme, divers avocats représentant les étudiants. L'objet du débat était le suivant: plusieurs observateurs ont soutenu que l'enseignement de la philosophie était devenu trop engagé idéologiquement, et ce, à l'échelle provinciale, et non seulement dans les cégeps précédemment mentionnés et identifiés comme étant des bastions marxistes.

C'est principalement le Conseil supérieur de l'éducation qui a mis le feu aux poudres en publiant un texte intitulé: «Polarisations culturelles et politiques dans l'enseignement de la philosophie et d'autres disciplines au collège» (22). Dans ce

texte, le Conseil mentionnait qu'un malaise existait dans l'enseignement de la philosophie relié à l'engagement idéologique de certains professeurs qui auraient cherché à endoctriner les étudiants. Aucun courant de pensée n'était mentionné dans le texte, mais plusieurs documents que nous avons analysés font mention du marxisme. Lisons un extrait du texte du Conseil :

«... 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 fréquemment.» (23)

Le principal reproche qui a été fait au Conseil portait précisément sur le fait qu'il avouait ne pas pouvoir établir des «vérifications incontestables» et le fait de n'avoir procédé qu'à partir d'échos et non à partir d'informations tangibles. Mais le texte du Conseil a fait couler beaucoup d'encre. Le syndicaliste Marcel Pépin, entre autres, a fait inscrire sa dissidence lors du vote d'adoption du texte. Le dossier a été abondamment commenté dans tous les médias. Le plus important, nous semble-t-il, c'est que le ministre Morin a donné son aval, sur plusieurs points, au document produit par le Conseil. Voici un extrait d'une lettre envoyée par le ministre au président du Conseil, Jean-Marie Beauchemin (7 avril 1978) :

«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 idéologies». (24)

Les réserves du ministre au sujet du document du Conseil visaient un projet de Loi garantissant la «neutralité idéologique» dans les cégeps. Toutefois, le ministre se disait ouvert à la proposition de reporter dans le temps l'enseignement de la philosophie (donc à le destiner à des adultes). L'enseignement collégial de la philosophie à l'époque avait manifestement, aux yeux de plusieurs, fort mauvaise réputation.

B-Crise de la philosophie en tant que noyau de la culture générale au collégial

Dans la première portion des années quatre-vingt, la philosophie collégiale traversait une nouvelle crise. En 1975, le Rapport Nadeau avait mis en question sa pertinence au sein du cours collégial, partant, son caractère obligatoire. Il y avait à peine cinq ans, certains de ses professeurs avaient été soupçonnés de s'adonner à l'endoctrinement politique (marxiste) des étudiants. Voici qu'un projet de Régime pédagogique visant à réaménager l'enseignement obligatoire axé sur la culture générale était défini.

Ce projet d'un nouveau Régime pédagogique circulait dans les officines gouvernementales en 1983. Un nouveau Régime pédagogique entra effectivement en vigueur à l'Automne 1984, mais il ne correspondait pas au projet auquel nous nous attardons ici. S'il n'a pas été institutionnalisé, pourquoi nous-y arrêtons-nous? C'est que non seulement la philosophie devait y être réduite considérablement, mais l'esprit même des cégeps était mis en question. Effectivement, les cégeps ayant été conçus pour dispenser des cours de culture générale obligatoires aux étudiants des secteurs pré-universitaire et professionnel, voici que ce projet de Régime pédagogique offrait la possibilité aux étudiants réguliers du secteur technique de suivre un programme où la

formation générale était réduite au minimum (2 cours de français au lieu de 4, 0 cours d'éducation physique au lieu de 4, 1 cours au choix entre philosophie, économie du Québec et histoire du Québec au lieu de 4 cours de philosophie). Ce programme appelé «Certificat d'études collégiales» devait présenter une alternative au «Diplôme d'études collégiales». Ce dernier devait être maintenu pour les étudiants du secteur général. Mais comme l'indiquait Pierre Cohen-Bacrie (25), coordonnateur provincial de la philosophie en 1983, le D.E.C., bien que conservant les cours généraux, voyait le nombre des cours de philosophie passer de 4 à 3. Les professeurs ont dû justifier la présence de la philosophie dans le cours collégial, comme ils l'avaient fait en 1975 à la suite de la parution du Rapport Nadeau qui visait entre autres une importante réduction des cours de philosophie. Ils ont d'ailleurs réussi une fois de plus à conserver intact le programme de philosophie.

Maryvonne Roth du cégep de l'Outaouais a pris position en avril 1984 au sujet de la place de l'enseignement de la philosophie dans le programme collégial. D'après elle, toutes les légitimations possibles de cet enseignement avaient été mises de l'avant. Les plus courantes constituaient ce qu'elle dénonçait comme étant une «défense opportuniste»:

«(...) la défense opportuniste, nourrie d'une «philosophie spontanée de l'éducation» s'avère inopérante. Elle repose sur un bien fondé de l'action éducative revendiqué par toutes les disciplines. Ainsi, mise en demeure de désigner son objet, la philosophie répond en présentant des objectifs: rationalité, rigueur, critique, formation générale, démocratisation de la culture. Mais il est clair que la philosophie n'a pas l'apanage de la rationalité, de la rigueur, de la critique, de la formation générale démocratique. Et le cercle vicieux de la dénonciation-justification continue: pourquoi la philosophie? Pour briser le cercle, il faut accepter le risque d'une défense philosophique de la philosophie, oublier la prudence, reconnaître les faiblesses du statu quo, faire une

critique constructive du nouveau projet de règlement sur le régime pédagogique du Collégial». (26)

Or, selon Mme Roth, la philosophie fait beaucoup plus que d'amener l'étudiant à la rigueur intellectuelle. Toutefois, le dilemme lui apparaissait être le suivant: si la philosophie ne faisait que conduire à la rationalité et à la rigueur de la pensée, elle était jugée inutile par ses détracteurs qui alléguaient que tous les cours pouvaient mener à la rigueur. Si elle était production de culture, critique du statu quo politique, elle était jugée subversive. Dans les deux cas, elle devait être supprimée ou, à tout le moins, son temps d'enseignement devait être diminué. Bref, il apparaît que la philosophie a constitué, et de plus en plus, une véritable épine dans le pied du ministère de l'Education tout au long des années soixante-dix, et qu'il tardait à celui-ci d'apporter un correctif à cet enseignement jugé trop séditieux.

•

Entre les années 1977 et 1984, la philosophie collégiale a traversé deux crises. La première fut fortement politique: c'est la place de la philosophie dans la Cité qui était mise en question. La seconde fut beaucoup plus académique (en surface du moins): c'est la place de la philosophie dans l'enseignement collégial qui était mis en cause. Toutefois, cette mise en question de nature académique était, à n'en pas douter, profondément politique. Dans une perspective toute marxiste, le problème auquel avait fait face la philosophie collégiale vers la fin des années soixante-dix avait été défini de la façon suivante: comment l'existence d'un enseignement subversif est-il possible à l'intérieur d'un système éducatif régi par un Etat qui procède à l'éradication des résistances idéologiques dans la Cité? Manifestement, à la lumière du projet de Régime pédagogique de 1984 que nous avons étudié

(projet qui n'a pas été retenu puisque les cours de culture générale ont été maintenus en 1984, y compris les 4 cours de philosophie) le problème se posait avec acuité.

CONCLUSION: ANNEES 1977-1984

Nous croyons que la typologie de Panaccio aura été valable jusqu'à la fin des années soixante-dix. A partir du programme-cadre provincial de 1977, la dimension historique est devenue de plus en plus présente. Un virage s'est effectué alors dans l'enseignement de la philosophie. On visait à la neutralité idéologique. C'est dire que l'approche normative (marxisme et éthico-existentialisme) a commencé à diminuer en importance. En revanche, les activités épistémologiques, critique des discours et des systèmes de représentation, ont pris plus de place. Elles ont même été inscrites de manière explicite dans le programme-cadre provincial de 1977, ce qui constituait une nouveauté par rapport aux programmes-cadres antérieurs.

Donc, par rapport aux programmes-cadres provinciaux de 1970 et de 1973, le nouveau programme-cadre de 1977 fut le lieu de l'introduction de nouvelles pratiques philosophiques, notamment celle de la logique et de l'épistémologie. Avec ce programme de 1977, la production de sens cédait le pas au développement d'une pensée critique via la logique, la connaissance historique, la connaissance des diverses conceptions de l'homme, la connaissance des divers systèmes de valeurs.

Notre typologie de la philosophie collégiale pour ces années serait donc la suivante:

1-Le courant existentialiste consistant en une réflexion sur les valeurs et le sens de l'univers. Bien qu'évanescent, ce courant était toujours présent, mais comme en filigrane dans l'ensemble des éléments descriptifs des plans de cours. Il est souvent mentionné

dans ceux-ci que l'étudiant doit réfléchir sur les valeurs, mais cette nécessité pédagogique n'en constitue plus qu'une seule parmi d'autres qui nous semblent plus centrales, dont celle d'établir la validité des connaissances grâce à une méthode philosophique. D'où l'importance du courant épistémologique.

2-Le courant épistémologique consistant en l'établissement de la validité des discours et des fondements des systèmes de pensée dans l'histoire. Ce courant semblait occuper beaucoup d'importance dans l'ensemble du programme.

Quant au courant critique (marxisme), consistant en le développement d'une conscience sociale chez l'étudiant, sinon d'une conscience de classe, il avait presque disparu complètement des plans de cours.

Qu'est-ce qui explique des changements d'aussi grande importance relativement aux courants philosophiques dans l'enseignement collégial?

Certes, l'élaboration du Régime pédagogique de 1984 a donné lieu à des débats virulents sur la pertinence de la philosophie collégiale, d'un point de vue académique et d'un point de vue social (ce type de débat avait surgit une première fois en 1975 à la suite de la publication du rapport Nadeau). Celle-ci était tenue de rendre des comptes, de justifier sa présence dans le cours collégial et de définir son statut social. La mise en accusation portait sur son inutilité dans le cadre du cours collégial et dans le cadre d'une société industrielle avancée engagée dans un processus de compétitivité économique mondiale. Sous l'effet de ces pressions persistantes, la philosophie collégiale a cherché à se redéfinir.

Mais nous croyons que le débat le plus important qui a conduit à la transformation de la philosophie collégial a eu lieu entre 1974-75 et 1978-79. C'est en fait le caractère trop fortement engagé de la philosophie qui était mis en cause. C'est à partir de

cette période qu'un mouvement de l'enseignement a commencé à s'opérer vers le pluralisme historique et la neutralité idéologique, ce qui correspond à la fin du dogmatisme philosophique, voire du prosélytisme idéologique dont la philosophie collégiale était accusée.

Bien que le programme-cadre provincial de 1977 ne contenait plus de référence à la «distanciation» et à l'«appropriation», l'approche historique de la philosophie a permis de continuer ces projets du programme-cadre provincial de 1973, mais dans une bien plus faible mesure qu'à travers les courants normatifs que nous avons identifiées avec Vidricaire et Panaccio. En effet, la «distanciation» n'était plus réalisée par la critique directe des systèmes de pensée mais bien par la mise en relativité des contextes sociaux et historiques et des systèmes de pensée. L'«appropriation» n'était plus réalisée par l'investissement dans un projet existentiel ou social, mais bien par la redéfinition par l'étudiant de ses propres valeurs individuelles. Encore que cette dimension individuelle de l'enseignement n'était pas centrale.

La différence essentielle entre les deux programmes provinciaux de philosophie de 1973 et de 1977 consiste donc en ce que celui de 1973 était fortement interventionniste: il visait à critiquer (distanciation) puis à transformer (appropriation) le milieu culturel et social de l'étudiant, tandis que celui de 1977 prenait un virage vers l'histoire des différents systèmes de pensée.

Comment l'enseignement de la philosophie et les débats dont il a été l'objet ont-ils évolué à partir de l'entrée en vigueur du Régime pédagogique de 1984? Dans le contexte des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix où le «virage technologique», la «qualité totale» et la réduction des dépenses par l'Etat devinrent impératifs, l'enseignement de la philosophie, par réaction, a-t-il

retrouvé le caractère radical de sa critique ou, au contraire, a-t-il été muselé par les forces sociales en place?

NOTES ET REFERENCES

1. Cahiers de l'enseignement collégial, année 1983-1986, p.2-431.
2. En fait, le ton a changé par rapport à tous les programmes-cadres provinciaux antérieurs au programme de 1977.
3. COORDINATION PROVINCIALE DE PHILOSOPHIE (comité pédagogique, mai 1979, p.134. Ce document se trouve dans les archives du ministère de l'Education.
4. COORDINATION PROVINCIALE DE PHILOSOPHIE, op. cit., p.78.
5. COORDINATION PROVINCIALE DE PHILOSOPHIE, op. cit., p.117.
6. COORDINATION PROVINCIALE DE PHILOSOPHIE, op. cit., p.81.
7. Nous avons montré dans la partie portant sur les années 1967-1977 que le marxisme avait constitué une importante avenue du cours de philosophie. Ce que nous n'avons pas vu toutefois, c'est que l'infiltration de la philosophie collégiale par le marxisme a été l'objet de virulentes critiques dans la société québécoise. Nous étudierons l'important débat au sujet du caractère engagé de la philosophie collégiale au point 5 de cette section même portant sur la période 1977-1984.
8. Cahiers de l'enseignement collégial, année 1976-1977, p.0-38.
9. Cahiers de l'enseignement collégial, année 1983-86 p.2-431
10. COORDINATION PROVINCIALE DE PHILOSOPHIE, op. cit., p.10.
11. COORDINATION PROVINCIALE DE PHILOSOPHIE, op. cit., p.18.
12. COORDINATION PROVINCIALE DE PHILOSOPHIE, op. cit., p.105.
13. Cahiers de l'enseignement collégial, année 1976-77, p.0-39
14. Cahiers de l'enseignement collégial, année 1983-86, p.2-431.
15. COORDINATION PROVINCIALE DE PHILOSOPHIE, op. cit., p.143.
16. COORDINATION PROVINCIALE DE PHILOSOPHIE, op. cit., p.94.
17. Cahiers de l'enseignement collégial, année 1976-77, p.0-41
18. Cahiers de l'enseignement collégial, année 1983-86, p.2-432
19. COORDINATION PROVINCIALE DE PHILOSOPHIE, op. cit., p.127.
20. COORDINATION PROVINCIALE DE PHILOSOPHIE, op. cit., p.106.
21. Cahiers de l'enseignement collégial, année 1976-77, p.0-41.
22. CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION. Polarisations culturelles et politiques dans l'enseignement de la philosophie et d'autres disciplines au collège, février 1978.
23. CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, op. cit., p.1.
24. Nous avons trouvé une reproduction de cette lettre dans

les archives du ministère de l'Education.

25. COHEN-BACRIE, Bulletin de la société de philosophie du Québec, VOL 9 no2, avril 1983
26. ROTH, Maryvonne. Bulletin du la société de philosophie du Québec, V10, No2 1984, p.30

4-LES ANNEES 1984-1995

Nous procéderons maintenant à une étude détaillée des thématiques les plus présentes dans la philosophie collégiale entre 1984 et 1995. Nous montrerons ensuite les débats dont celle-ci a été l'objet durant cette période, comme nous l'avons fait pour les périodes précédentes.

4.1-PRESENTATION DES THEMES DU COURS 340-101-84: Philosophie, pensée et discours

A-Les objectifs du cours 340-101-84

Dans les plans de cours de cette période, la très grande majorité des professeurs reproduisaient des extraits du programme-cadre provincial pour annoncer les objectifs et les contenus de leurs propres cours. Citons les extraits des Cahiers de l'enseignement collégial se rapportant aux objectifs généraux et spécifiques du cours 101:

«Objectif général. Acquérir des connaissances et des habiletés nécessaires à la critique des discours et des pratiques qui, à travers diverses situations, déterminent le développement personnel sur le plan des idées et des comportements.

Objectifs spécifiques. Identifier, analyser et évaluer diverses sortes de pensée et de discours (leurs caractéristiques, leur mode de production, leur structure interne, leur rapport aux pratiques et leur statut). Acquérir des connaissances sur la pensée discursive (l'enchaînement articulé des opérations menant à une conclusion logique) et savoir en reconnaître les principaux éléments. Distinguer l'argumentation rationnelle de l'expression des sentiments ou des convictions et de la reproduction d'idées reçues. Identifier certaines contributions de la philosophie au développement de la pensée critique». (1)

Le cours 101-84 ressemble donc en tout point au cours 101-77. L'accent est mis sur la problématique des discours et sur l'argumentation rationnelle.

Ceci étant dit, voyons maintenant si les objectifs définis par les professeurs suivaient de près les objectifs ministériels. L'extrait suivant est tiré d'un plan de cours du cégep de Ahuntsic:

«Objectif général: (...) Traiter d'une question philosophique de façon rationnelle. Acquérir des connaissances et des habiletés dans le domaine du discours rationnel dans le but ultime de permettre à l'étudiant une autonomie de pensée et d'action.

Objectifs spécifiques: 1) Distinguer la philosophie des autres discours sur la réalité. 2) Présenter la naissance de la pensée rationnelle en Occident et quelques moments de son évolution. 3) Mettre au point une argumentation sur une question philosophique. 4) Identifier certaines contributions de la philosophie qui ont influencé et influencent la pensée critique de l'étudiant.» Ahuntsic, Automne 1994

Assurément, ce plan de cours suivait de près les objectifs du ministère. Maintenant, voyons cet autre extrait de plan de cours qui provient du cégep de Victoriaville:

«1. Disposer d'un savoir théorique minimum sur la philosophie, ses définitions, sa nature, son origine, son objet, sa méthode et son histoire, permettant ainsi de commencer à pratiquer la réflexion critique, ce qui est l'essence même de la philosophie. 2. Maîtriser les techniques de l'analyse préliminaire, du résumé, ainsi que de la problématisation. 3. Savoir distinguer les différents types de discours: religieux, philosophique, scientifique, expressif, informatif, argumentatif, etc. 4. Connaître les principaux moyens discursifs de convaincre. 5. Démontrer sa propre capacité à argumenter selon les règles et les normes enseignées dans le cours.» Victoriaville, Automne 1993

Ce plan de cours non plus ne présente aucune divergence de contenu majeure par rapport au programme ministériel. Dans les deux cours, le raisonnement philosophique était étudié ainsi que les différents types de discours sur la réalité. Dans le premier extrait du cégep Ahuntsic, un volet de l'enseignement était

également consacré à la naissance de la rationalité en Grèce. Ce type de cours où l'on étudiait successivement la philosophie dans la Grèce antique, la logique et les divers discours possibles sur la réalité constituait une tendance tout à fait dominante dans l'ensemble des cégeps.

B-Les contenus du cours 340-101-84

Les contenus étaient également définis par le ministère de l'Education. Ils étaient divisés en quatre groupes distincts: concepts, théories, références historiques, problématique contemporaine:

«Concepts. Quelques concepts utilisables par l'élève dans l'analyse philosophique de différents discours et les conditions qui en affectent la portée. A titre indicatif: discours et types de discours, concept jugement, argument, conclusion, définition, contradiction, jugement de fait et jugement de valeur, objectivité et subjectivité, langage et pensée, critère...

Théories. Quelques données théoriques d'ordre logique et épistémologique permettant de reconnaître et critiquer la nature, la structure et la fonction de différentes sortes de pensée et de discours. A titre indicatif: théories de la vérité, méthode expérimentale, empirisme, rationalisme, idéalisme, réalisme, culturalisme, phénoménologie...

Références historiques. Quelques repères permettant de situer dans leur contexte historique les discours philosophiques et autres, traités dans le cadre du cours. A titre indicatif: société archaïque et pensée mythique, naissance de la rationalité dans la Grèce antique, l'évolution de la logique depuis l'Organon d'Aristote à Bacon, le cartésianisme, la philosophie du siècle des lumières, société industrielle et positivisme...

Problématique contemporaine. Quelques problèmes ou phénomènes contemporains soulevant des questions d'ordre philosophique mettent en présence divers type de discours et leurs implications. A titre indicatif: publicité et propagande, la diffusion de l'information à l'époque contemporaine, discours personnel, discours institutionnel, savoir et pouvoir...» (2)

Voici maintenant le contenu d'un cours du cégep de Jonquière qui suivait étroitement les contenus définis par le ministère:

«Bloc 1: La philosophie comme connaissance et discours particulier. a) Nature de la philosophie. b) Comparaison de la réflexion philosophique à d'autres types de réflexion: scientifique, religieuse et artistique. (...)

Bloc 2: Origines de la philosophie occidentale. a) Les présocratiques. b) Socrate (en particulier Apologie de Socrate. c) Les sophistes et l'argumentation. C) Platon et Aristote (...).

Bloc 3: L'argumentation. a) Ses exigences: suffisances, pertinence, cohérence. b) Types de raisonnements. c) Les sophismes. d) Mise au point d'une argumentation valable (...).» Jonquière, Automne 1994

Dans l'extrait suivant, le contenu d'un cours du cégep de la Gaspésie et des Îles est présenté:

«La nature et la philosophie. L'histoire de la philosophie (la pensée mythique, la naissance de la rationalité occidentale, les quatre phases de l'histoire de la philosophie). Le discours (les statuts et les niveaux de discours, le discours philosophique, le discours scientifique). Le discours et la logique (la logique et ses éléments, les applications de la logique, les limites de la logique). L'appropriation personnelle de la philosophie (la distinction et l'appropriation du sens, l'élaboration d'une thématique, la recherche et l'exposé).» Gaspésie, Hiver 1994

Nous venons de voir que non seulement les objectifs mais les contenus suggérés par le ministère se retrouvaient dans les cours. Cela ne constitue aucunement une surprise car les objectifs et les contenus d'un cours sont nécessairement liés. Après ce premier coup d'oeil sommaire, le cours 101-84 nous semble avoir été fortement axé sur l'histoire de la philosophie dans la Grèce antique et l'enseignement de la logique. Ici une nuance s'impose au sujet de la dimension historique de l'enseignement. Les professeurs qui choisissaient dans leur itinéraire une station dans la Grèce antique présentaient la pensée de Platon et la figure de Socrate comme étant tout à fait exemplaires de la philosophie. Donc, dans

ces cas-ci, le recours à l'histoire n'avait pas un but d'objectivité mais un but normatif.

Au delà de la définition des objectifs et de la description des contenus, nous cernerons l'esprit dans lequel les principales thématiques étaient enseignées. Ces thématiques, nous les avons identifiées à partir de l'étude de l'ensemble des plans de cours. Toutefois, nous pourrions voir dans la description que nous faisons de ces thématiques, qu'elles rejoignent les thématiques ministérielles.

Une précision s'impose dès maintenant. Rares sont les professeurs dont l'enseignement gravitait autour d'une seule thématique. Presque tous, sauf quelques exceptions, enseignaient plusieurs thématiques dans un même cours. Quelques professeurs dont on sent l'attachement à la tradition philosophique enseignaient plusieurs thématiques mais à partir de la seule philosophie grecque.

C-Les principales thématiques du cours 340-101-84

-naissance de la rationalité dans la Grèce antique

Cette thématique est omniprésente dans les plans de cours. L'extrait suivant d'un plan de cours du cégep Ahuntsic nous situe quant à la raison de son enseignement:

«Dans un premier temps, autour de la figure de Socrate, nous nous pencherons sur les origines de la philosophie en Occident. Nous verrons alors comment, avec les Grecs, la pensée scientifique émerge de l'explication religieuse et mythique du monde tout en la bousculant et comment, avec Socrate, s'ouvre le NO MAN'S LAND, cette zone grise de l'activité intellectuelle qu'on appelle philosophie. L'Apologie de Socrate, que vous aurez à lire, nous permettra de mettre aussi en lumière les relations que le philosophe entretient non seulement avec les idées, mais aussi avec l'organisation sociale et politique de son temps. On comprendra alors pourquoi la figure de Socrate est devenue le modèle du philosophe en Occident. Nous essaierons enfin de

voir comment ce modèle s'est incarné au fil des époques, jusqu'à nos jours». Ahuntsic, Automne 1994

Cet autre extrait provient d'un cours enseigné au cégep de Maisonneuve:

«L'invention de la démocratie par les Grecs, au sixième siècle avant J.-C., marqua l'éclatement de la société traditionnelle. Pour la première fois, le règne des certitudes et des absolus s'écroulait; d'une «civilisation des réponses», on passait à une civilisation des questions et des problèmes, à une civilisation devant faire des choix difficile entre des «possibles» dont aucun ne s'imposait a priori. Désormais, il ne suffit plus au citoyen qui prend la parole à l'assemblée du peuple de faire appel à la tradition, à son pouvoir personnel, ou à l'autorité de quelqu'un d'autre. Il doit maintenant convaincre ses citoyens en justifiant la position qu'il a choisi de défendre. Il doit démontrer qu'il a raison.» Maisonneuve, Automne 1993

Cet extrait est particulièrement intéressant car il montre que l'argumentation en philosophie répond à une nécessité historique. Ainsi le professeur se trouvait à faire d'une pierre deux coups. Il montrait aux étudiants l'«utilité» de la philosophie à une époque où les consensus au sujet de la vie sociale sont à refaire et il suivait le plan-cadre ministériel qui suggérait de couvrir la thématique de la naissance de la rationalité dans la Grèce antique et celle des éléments de logique.

-la logique, la rationalité, le raisonnement philosophique, l'argumentation

L'enseignement d'une méthode rationnelle de validation ou d'analyse des propositions et l'enseignement des règles de l'argumentation constituaient un important paramètre du cours 101, sinon le plus important. Evidemment, des nuances s'imposent ici. L'argumentation, qu'Aristote classait dans la rhétorique, n'est pas la logique formelle. Il faudrait de plus distinguer logique

traditionnelle ou classique et logique contemporaine, mais nous regroupons dans un même thème ces différentes composantes de la logique qui toutes se rapportent au raisonnement philosophique.

Dans un plan de cours du cégep Montmorency, un professeur écrivait :

«La civilisation occidentale se caractérise volontiers comme rationaliste et cherche à fonctionner selon ce modèle. Cela veut dire que la même démarche ou le même raisonnement doit toujours aboutir au même résultat ou à la même conclusion. Ceci implique à son tour l'élaboration et la formulation d'un code régissant et sanctionnant les démarches de l'esprit : la logique. L'idéal rationaliste et ses formes larvées - les unes honnêtes, les autres perverses - font l'objet de ce cours.» Montmorency, 1994

Un autre professeur, celui-ci du collège de Rosemont, indiquait l'importance de l'argumentation dans la formation des étudiants :

«Ce cours porte sur la pensée et le discours. Soucieux de vous fournir l'occasion d'acquérir des notions de base qui vous serviront non seulement dans les cours de philosophie mais aussi dans les autres matières et même dans des situations courantes, vos professeurs ont choisi d'aborder avec vous l'étude de l'argumentation. (...)

Nous verrons plus principalement en quoi consiste l'argumentation, quelles en sont les fonctions et quel en est le mode de fonctionnement. Vous apprendrez à analyser et à évaluer des argumentations; vous apprendrez aussi à construire des argumentations justes, solides et efficaces.

Dans cette mesure, le cours de philosophie a l'ambition de développer chez vous une attitude rationnelle.» Rosemont, Automne 1992

Dans un autre plan de cours, un professeur de Maisonneuve indiquait que la rationalité permettait de contrer le «défaitisme intellectuel» et le «relativisme théorique» qui, selon lui, sévissait (Maisonneuve, Automne 1993). Donc, le cours 101 constituait une introduction à la rationalité philosophique. On y montrait à l'étudiant qu'elle constituait un outil de connaissance

fiable dans un contexte socio-historique où la rationalité était critiquée.

-l'étude des discours, spécificité du discours philosophique

La présente thématique consistait en l'étude de la spécificité du discours philosophique en regard des discours scientifique, religieux, mythique, poétique, des opinions communes et de l'expression des sentiments. Un professeur du cégep du Vieux-Montréal écrivait:

«Le premier thème que nous aborderons sera celui du Monde Parlé. A la question de l'origine de l'univers, nous constatons que la science, la religion (mythe sacré) et la philosophie ont produit des discours différents sur cette origine. Nous confronterons ces trois types de discours et évaluerons tant leur démarche spécifique que leurs limites respectives.» Vieux-Montréal, Hiver 1987

L'extrait suivant est tiré d'un plan de cours du cégep de Limoilou:

«Identifier, analyser et évaluer diverses sortes de pensées et de discours (leurs caractéristiques, leur mode de production, leur structure interne, leur rapport aux pratiques et leur statut). Acquérir des connaissances sur la pensée discursive (l'enchaînement articulé des opérations menant à une conclusion logique) et savoir en reconnaître les principaux éléments. Distinguer l'argumentation rationnelle de l'expression des sentiments ou des convictions et de la reproduction d'idées reçues. Identifier certaines contributions de la philosophie au développement de la pensée critique.» Limoilou, Automne 1991

Afin de montrer les liens entre la problématique du raisonnement philosophique et celle des discours, nous citerons l'extrait suivant d'un professeur du cégep Bois-de-Boulogne qui insiste sur la nécessité du mener des raisonnements justes et de discerner les discours captieux:

«Mal raisonner est un handicap sérieux. Très souvent, nous pensons trop vite et... mal. Mal raisonner est un handicap sérieux et les publicistes, les politiciens (...), les vendeurs (...) de tout genre, y inclus certains groupes religieux le savent très bien. Il en profitent ou tentent d'en profiter. C'est pourquoi, (...) il (...) (est) question de la nécessité d'un cours d'autodéfense.» Bois-de-Boulogne, Automne 1993

Cette problématique d'«autodéfense» n'est pas sans nous rappeler que selon Claude Panaccio, le cours collégial de philosophie devait se constituer en une espèce de self-défense intellectuel. C'est donc que la pensée de Panaccio a fortement influencé la philosophie collégiale. D'ailleurs, l'étude des différents discours sur la réalité s'inscrivait dans une perspective épistémologique que Panaccio représentait. Dans ce type d'étude, le professeur montrait la spécificité du discours philosophique en regard des autres discours sur la réalité. Par exemple, que les arguments fondés sur la rationalité philosophique sont incompatibles avec les arguments à forte teneur émotive et la propagande publicitaire ou politique. Le professeur indiquait également aux étudiants les limites des différents discours en regard de certaines dimensions de la réalité. Par exemple, le discours scientifique peut être d'une grande utilité dans le domaine des phénomènes naturels mais moins dans le domaine de l'éthique.

D-Les thématiques périphériques

-historique des grandes étapes de la philosophie en Occident

Cette thématique consistait en une étude épistémologique de différents systèmes philosophiques dans l'histoire occidentale. Bien qu'importante, cette thématique l'était moins que les précédentes. Dans l'extrait suivant, du cégep Bois-de-Boulogne, le

professeur a recensé les grandes étapes de la pensée philosophique dans l'histoire et a identifié le type de questionnement qui les caractérisait:

«Les anciens Grecs: d'une pensée mythique à une pensée véridique (...); la maïeutique de Socrate: intériorisation du questionnement (...); Platon: la dialectique, l'art du dialogue (...); Aristote: la philosophie comme métaphysique, science première (...); la chrétienté: transcendance et immanence: élèvement de questionnement jusqu'à Dieu (...); le Moyen Age (la scolastique (...); la Renaissance: scientification du questionnement (...); l'époque moderne: établissement systématique des fondements d'un rapport scientifique au monde (16e et 17e siècles) (...); le siècle des Lumières; 19e siècle: Nietzsche, Freud, Marx (...); 20e siècle: déconstruction (...) phénoménologie (...).» Bois-de-Boulogne, Automne 1993

Cette approche historique portait donc sur les «conceptions du monde et du savoir» comme il est montré dans le calendrier des activités du plan de cours suivant du cégep Maisonneuve:

«Les philosophes présocratiques. Platon et l'Académie. Aristote et le Lycée. Scepticisme, Epicurisme, Stoïcisme. Saint Augustin. Thomas d'Aquin. Le moyen-âge (sic), la féodalité et la conception du monde et du savoir. Copernic et Galilée. Descartes. Le XXVIIième siècle, Rousseau. Philosophie allemande, Marx, Nietzsche, Heidegger. Philosophie française, Sartre, de Beauvoir. Philosophie anglo-saxonne, Russell, Watts. Philosophie québécoise, Hertel.» Maisonneuve, Automne 1993

Cette approche historique conduisant au relativisme philosophique était présente dans le cours 101, mais comme nous le verrons sous peu, elle l'était encore beaucoup plus dans les cours 201 et 401.

-critique de la culture

Cette thématique recoupait en bonne partie la thématique de l'étude des divers discours sur la réalité. Toutefois, elle s'en

distanciait légèrement en ce qu'elle incluait des objets autres que les discours. Au cégep de Lévis-Lauzon, cette thématique était étudiée. Les objectifs suivants l'attestent :

«développer les moyens d'une attitude plus critique face aux journaux et aux émissions d'opinion par l'analyse de leur traitement de l'information; développer les moyens d'une attitude plus critique face aux phénomènes de mode et à la publicité par la compréhension de leur fonctionnement et de leurs effets» Lévis-Lauzon, Automne 1993

Un professeur du cégep de Drummondville consacrait environ le quart de son enseignement à une «Problématique contemporaine reflétant le conditionnement de la personne humaine». Dans la rubrique «problématique» de son plan de cours, on peut lire :

«Société de consommation et publicité. La propagande et l'idéologie. La mode. L'éducation. Autres thèmes.»

Ce n'est donc pas la spécificité du discours philosophique qui était étudiée ici, mais bien le phénomène du conditionnement humain, étude rendue possible grâce à la philosophie devenue mode d'interrogation et non plus objet d'investigation. Effectivement, dans la thématique des divers discours sur la réalité, le discours philosophique était étudié pour lui-même au même titre que les autres discours. Ici, c'est la philosophie qui servait à étudier différents phénomènes culturels.

E-Conclusion sur le cours 101-84

Dans les années quatre-vingt-dix, les thématiques les plus présentes dans le cours 101 étaient la naissance de la rationalité dans la Grèce antique, les éléments de logique et l'étude des différents discours sur la réalité. Les autres thématiques étaient présentes dans presque tous les cégeps, mais dans une moindre mesure que les trois premières. La stratégie des professeurs

consistait habituellement à consacrer différentes parties de leur cours à différentes thématiques. D'une manière générale, dans le cours 101-84, les professeurs enseignaient donc un peu d'histoire, un peu de logique et, dans une perspective épistémologique, la spécificité du discours philosophique en regard des discours mythique, religieux et scientifique.

L'enseignement était axé sur une introduction à la pensée philosophique et à la pratique de la philosophie via la logique.

La critique était présente dans le cours 101. Elle s'insérait dans un cadre épistémologique. Elle prenait principalement la forme d'une étude des principes au fondement des discours. Mais cette critique demeurait étrangère à une critique d'inspiration politique comme la critique marxiste ou s'inscrivant dans un projet moral ou philosophique comme la critique des idées reçues faite dans un certain existentialisme.

4.2-PRESENTATION DES THEMES DU COURS 340-201-84: L'être humain et son milieu

A-Les objectifs du cours 340-201-84

Nous présenterons d'abord les objectifs que le ministère définissait dans les Cahiers de l'enseignement collégial et nous étudierons ensuite les objectifs tels que définis par les professeurs eux-mêmes.

«Objectif général. Acquérir des connaissances théoriques et méthodologiques permettant de traiter de façon rationnelle et critique des conceptions et des pratiques qui sont à la base de l'organisation de la vie et du milieu humain.

Objectifs spécifiques. Identifier certaines contributions de la philosophie à l'analyse et à la critique des idées et des pratiques qui modèlent et structurent les rapports de l'être humain et de son milieu. Analyser les effets de la science et de la technique sur l'être humain et son milieu. Identifier les processus idéologiques et leurs impacts sociaux et

économiques, en particulier dans les sociétés industrielles.»
(3)

Ce cours 201-84 s'inscrit tout à fait dans le prolongement du cours 201-77. La critique rationnelle des manières dont l'être humain établi un rapport avec son milieu est centrale. La même problématique se trouve-t-elle dans les plans de cours des professeurs? Examinons les objectifs d'un plan de cours du cégep de Saint-Hyacinthe:

«Objectif général. Vous devrez acquérir des connaissances permettant d'analyser les rapports de l'être humain avec son milieu, aussi bien en tant qu'être connaissant qu'en tant qu'être agissant.

Objectifs spécifiques. A. Vous devrez comprendre la spécificité de la connaissance scientifique, comprendre quelques concepts scientifiques fondamentaux (exemple: hypothèse, théorie), voir comment ce type de connaissance a émergé en Occident. B. Vous devrez comprendre la part de la science et de la rationalité dans la vision du monde, réaliser comment notre vision du monde comprend des éléments non scientifiques et même non rationnels qui, lorsqu'ils sont propres à un groupe social constituent sa culture. C. Vous devrez analyser les relations entre la connaissances (sic) et de (sic) l'action *les dangers du manque de rationalité *les dangers du monopole de rationalité *Science et technique. *Science, technique et écologie.» Saint-Hyacinthe, Hiver 1994

Ce qui est remarquable dans cet extrait de plan de cours, c'est la neutralité du discours. La connaissance scientifique était étudiée en elle-même, dans une perspective épistémologique. Elle était étudiée ensuite dans une perspective historique, puis dans une perspective socio-culturelle où le professeur cherchait à montrer sa relation avec différentes visions du monde. Ce qui caractérise cet enseignement, c'est son dégageant en regard du monde culturel dans lequel se trouvait l'étudiant. La pédagogie consistait d'abord en un effort de compréhension objective, de recherche de ce qui est au principe de la science et de ce qui distingue celle-ci d'un point de vue historique, puis d'un point

de vue socio-culturel. Autrement dit, la science n'était pas présentée ici, dans une perspective de critique visant à montrer d'abord comment elle serait un instrument d'aliénation de l'homme dans la société industrielle avancée. La critique de la science était modérée. Elle consistait en une prise de conscience de ce qu'elle est et non en une mise en cause de sa présence et de son rôle dans le contexte des sociétés industrielles avancées.

B-Les contenus du cours 340-201-84

Les contenus du cours 201 proposés par le ministère étaient les suivants:

«Concepts. Quelques concepts que l'élève pourra employer dans sa réflexion sur le rapport entre l'être humain et son milieu. A titre indicatif: représentation, idéologie comme représentation, travail et praxis, nature, univers, système, progrès, espace-temps, matière...

Théories. Quelques repères théoriques utiles à l'interprétation philosophique de la nature et de la structure de notre rapport au monde comme pratique et comme représentation. A titre indicatif: matérialisme historique, ontologie, cosmologie scientifique, philosophie des sciences, théories du progrès, vitalisme, mécanisme, finalisme, théories de l'art...

Références historiques. Quelques données permettant de situer dans leur contexte historique certaines interprétations philosophiques ou idéologiques du rapport au monde. A titre indicatif: le cosmos grec et la cité; la chrétienté médiévale, le géocentrisme et la révolution copernicienne; la révolution industrielle et la philosophie du progrès...

Problématique contemporaine. Aspects de certains problèmes propres aux modes contemporains d'interaction avec le milieu. A titre indicatif: la protestation écologique, l'idéologie du progrès, la production industrielle et le sens du travail, l'impérialisme culturel et le modèle américain, la résurgence du scientisme, le retour à la nature...» (4)

Un professeur du cégep de Rosemont a émis le commentaire suivant au sujet de l'intitulé du cours 201. Nous le reproduisons,

car il nous renseigne sur la spécificité du cours, mais également sur son étendue.

«L'intitulé L'être humain et son milieu recouvre, à toute fin pratique, une infinité de champs de questionnement et d'exploration.

Si il est assez simple de s'entendre, à un niveau très superficiel, sur une définition de l'expression «être humain», il faut déjà faire un choix dans les multiples significations que peut recouvrir le terme «milieu»: parle-t-on du milieu naturel (l'environnement), du milieu socio-culturel ou du milieu métaphysique (le monde des valeurs que reconnaît et partage un groupe d'individus humains)?

Plus encore, que signifie le «et»? Il doit être question des rapports que nous entretenons avec notre (nos) milieu(x), mais ici encore, le pluriel est de rigueur, même en simplifiant à l'extrême. Avec les différents milieux évoqués ci-dessus:

- 1- nous établissons des rapports de connaissance (compréhension, explication, prévision, ...) et/ou d'action (production, transformation, destruction,...).
- 2- dans l'autre sens, ces milieux exercent sur nous diverses influences (idéologies dominantes, influence des lois, limites naturelles à notre pouvoir et à notre liberté d'action, ..» Rosemont, Hiver 1993

Comme on peut le constater, le cours 201-84, beaucoup plus que les autres, se distinguait par l'étendue des problématiques qu'il recouvrait. C'est à la fois ce qui a fait la force et la faiblesse de ce cours. Effectivement, le professeur pouvait, à l'intérieur de ce cours, emprunter une multitude de voies d'enseignement possibles, tout en demeurant dans les limites prescrites par le programme-cadre provincial. Toutefois, c'est en vertu de l'absence d'une problématique centrale, intégratrice, que ce cours a, depuis la création des cégeps, été fortement critiqué.

(5)

C-Les principales thématiques du cours 201-84

Nous présentons maintenant les thématiques les plus récurrentes du cours 201-84 telles qu'elles se retrouvaient dans les plans de cours. Ces thématiques étaient nombreuses et l'ensemble du cours présentait moins d'unité que le cours 101-84, lequel se caractérisait par la convergence des contenus enseignés. Toutefois, une certaine convergence de contenus existait dans le cours 201-84, même si celle-ci n'était pas aussi grande que celle du cours 101-84.

-les visions du monde, les systèmes d'interprétation du réel

L'étude historique des différentes visions du monde constituait certainement le noyau le plus important du cours 201-84. Toutefois, si on a pu avancer que la naissance et de la rationalité et les éléments de logique constituaient des contenus omniprésents du cours 101-84, on ne peut pas affirmer la même chose de l'étude des visions du monde dans le 201-84. Tout en constituant la thématique la plus étudiée, les visions du monde n'étaient pas de tous les plans de cours. En fait, il serait plus juste de dire que l'étude des visions du monde prenait diverses formes que nous allons illustrer avec l'aide de plans de cours. Dans l'extrait suivant, le professeur du cégep Rosemont mettait en opposition deux visions du monde: celle de l'homme grec et celle de l'homme moderne:

«(...) s'il y a quelque chose comme un milieu humain, c'est parce que fondamentalement, l'homme n'est pas un simple vivant entièrement soumis à la nature, il est bien plutôt cet être qui, par sa production, ses engins, se fait exister en dehors de la nature et la soumettant à ses desseins. Aussi le cours s'articulera-t-il autour de deux grands axes: le rapport de l'homme grec à la nature, en ce qu'il entraîne une soumission de l'homme au cosmos comme à un ordre divin, et le

rapport de l'homme moderne à la nature qui en est devenu un de domination. En sorte que, à partir de ces deux conceptions fondamentales, l'objectif terminal de ce cours sera d'amorcer avec les étudiants une réflexion sur l'époque contemporaine, comprise par la plupart des penseurs de notre temps comme l'époque de la domination planétaire de la technique». Rosemont, Automne 1993

Le thème de la domination du monde par la technique et par la science étaient récurrents dans le cours 201-84. Une manière de procéder à la critique de cette domination était de montrer la relativité dans l'histoire d'un modèle culturel fondé sur la science et la technique. L'extrait suivant est d'un plan de cours du cégep de Maisonneuve:

«Reconnaître et distinguer les caractéristiques du milieu humain en prenant comme modèles la relation du «primitif» au monde et celle de l'homme moderne qui a donné naissance à la conception scientifique et technocratique du monde. (...)

Bloc 1: Le premier modèle est celui du «primitif», qui conçoit la nature comme un être doué de volonté et de sensibilité et qui l'exprime par le mythe. Bloc 2: Le deuxième modèle nous est fourni par les grecs, qui ont conçu la nature à la façon d'un tout organique doué de finalité. Bloc 3: Le troisième modèle fut celui élaboré aux XVIIe et XVIIIe siècle (sic) et qui permet de voir la nature en tant que «mécanique» (ou horloge) douée de «rouages» et soumises aux lois du déterminisme. Bloc 4: Notre époque, héritière de tous ces modèles, a imposé une «vision du monde» surtout inspirée par les sciences et les techniques qui ont déclassé les modèles classiques, mais dont les contours sont loin d'être définitivement arrêtés. L'homme doit-il être le maître ou le serviteur de la nature? Le temps est venu de porter un «regard nouveau» sur le monde.» Maisonneuve, Hiver 1994

Un enseignement centré sur les connaissances mythique, philosophique et scientifique du monde constituait une avenue importante du cours 201-84. D'autres professeurs parlaient de visions anthropocentrique, théocentrique, logocentrique et scientifique du monde. La présentation de la variété des visions

du monde dans l'histoire constituait donc une approche centrale dans le cours 201-84, et sans doute la plus importante.

-le thème de la science

Le thème de la science est particulièrement intéressant car il donnait lieu à des approches différentes.

Premièrement, il y avait l'approche de la science comme vision du monde, ce que nous venons de voir et que résume admirablement ce court extrait d'un plan de cours du cégep François-Xavier-Garneau:

«La vision du monde de la science est actuellement dominante, mais on peut en compter bien d'autres, celle de la religion, de l'écologie, de la politique, de la littérature, de la musique...» Garneau, 1985

Deuxièmement, il y avait l'approche historique de la science qui consistait à découvrir les étapes de son développement. Selon certains professeurs, il convenait de faire débiter le développement de la science avec les Grecs, selon d'autres avec la Révolution copernicienne. C'est le cas de ce professeur du cégep de Saint-Hyacinthe:

«La session sera divisée en trois. Il sera question, dans les premières semaines, de la révolution astronomique qui s'articule autour de Copernic. C'est alors la place de la terre dans le Cosmos qui est mise en question.

La deuxième partie de la session portera sur une autre révolution: celle causée par la théorie darwinienne de l'évolution. C'est alors la place centrale de l'homme vis-à-vis des autres espèces animales et de la nature qui se trouve questionnée. Ces deux révolutions illustrent bien les changements que l'avènement de la science a entraînés dans nos façons de concevoir le monde. (...)

Pour l'ensemble du cours, la question de la définition et du rôle de la science, ainsi que celle de ses incidences sur notre vision du monde servira de fil conducteur.» Saint-Hyacinthe, Automne 1993

Troisièmement, il y avait l'approche épistémologique de la science qui consistait à découvrir les propriétés du savoir issu des sciences expérimentales. Voici les objectifs d'un module intitulé «Connaissance et pratique scientifique» enseigné au cégep de Drummondville. Nous ne citerons que les objectifs relatifs à l'épistémologie des sciences expérimentales:

«-Définir le concept de science. -Etablir les critères de scientificité d'une connaissance. -Connaître les critères utilisés pour évaluer une théorie scientifique. -Distinguer les sens de certains concepts fondamentaux: loi, théorie, hypothèse, postulat, fait scientifique, vérification, méthode expérimentale, obstacle épistémologique, objectivité scientifique, sciences mathématiques et sciences expérimentales.» Drummondville, Hiver 1993

Quatrièmement, la science était entrevue dans une perspective critique. Elle était alors conçue comme phénomène idéologique. C'est d'ailleurs cette approche de la science qui était la plus fréquente. La description de contenu suivante se trouve dans un plan de cours du cégep Ahuntsic:

«-Définition du concept de l'idéologie ainsi que sa présence en science. -Scientisme, idéologie du progrès (concept de modernisation) et développement. -Répercussion de la technoscience sur le mode de vie de l'Occident et du tiers monde (...).» Ahuntsic, Automne 1994

Certes, nous venons de le mentionner, cette approche critique était la plus importante du thème sur la science que nous étudions ici. Toutefois, ne perdons pas de vue que cette perspective critique n'était pas la seule à l'intérieur de notre thématique. Nous en avons étudié trois autres. De plus, la thématique sur la science n'est pas la seule du cours 201-84. De sorte que la critique de la science en tant que phénomène idéologique n'occupait qu'une infime partie de l'ensemble du cours 201-84. Ce qui ne veut pas dire que la critique était absente de ce cours. Tant s'en faut. Car la science conçue en tant que vision du monde et en tant que

produit historique donnait lieu à une critique de la science, critique que nous jugeons toutefois moins radicale qu'une critique de la science en tant que phénomène idéologique.

-la question de la technique

La question de la technique était traitée, tout comme la science, de multiples façons. Elle était vue dans une perspective historique: on voyait alors les conséquences de la Révolution industrielle sur l'organisation et la conception du travail; on voyait le caractère aliéné du travail, la division sociale qu'entraîne la Révolution industrielle.

La question de la technique était également conçue en étroite liaison avec la science. Ce sont alors les retombées sociales de la domination de la science et de la technique qui étaient étudiées. Examinons les objectifs suivants d'un plan de cours du cégep de Lévis-Lauzon:

«-Expliquer les rapports entre la science et la technique. - Expliquer la domination de la pensée technique sur les autres types de pensée. -Analyser les conséquences de cette domination sur l'être humain et son environnement. -Constater la nécessité de l'équilibre des types de connaissance chez un individu et dans une civilisation. -Identifier les éléments essentiels de la critique actuelle de la raison.» Lévis-Lauzon, Hiver 1994

Ici, manifestement, la critique était plus mordante qu'une étude historique de la technique. La technique et la science étaient présentées en tant que contribuant à la domination de l'être humain.

D-Les thématiques périphériques

Bien d'autres thèmes étaient étudiés qui, sans être marginaux, n'étaient pas très dominants. Enumérons-les: dualité nature-culture, histoire des conceptions de la nature, mondialisation des marchés, savoir et pouvoir, nouveaux paradigmes culturels, histoire critique du capitalisme, le capitalisme comme idéologie, l'idéologie du progrès, la crise écologique.

E-Conclusion

Si dans le cours 101-84 la rationalité était vue sous son meilleur jour, en tant qu'outil de connaissance, moyen d'éveil de la conscience critique des étudiants, dans le cours 201-84, au contraire, la rationalité, plus particulièrement la rationalité scientifique et technologique, pouvait même être présentée comme un mode de connaissance qui conduit à la mise en place d'un monde totalitaire. Lisons cet extrait d'un plan de cours du cégep de Rosemont:

«Le monde n'est plus un spectacle et l'homme n'est plus le spectateur émerveillé de ce qui se déroule sans lui. Le monde, peu à peu, se trouve «désenchanté», il devient le champ d'action de la technique productrice car ce n'est plus en vue d'elle-même que la nature doit être interprétée mais en vue de l'homme qui s'en approprie en tant que matière première destinée à être transformée pour son usage. Ce n'est plus dans la nature que l'homme réside mais devant la nature qu'il se pose comme sujet devant un objet. La saisie par la pensée du sens des choses dites «physiques» doit maintenant passer par un autre chemin, une autre méthode, conduisant cette fois à concevoir le monde comme un ensemble d'unités mesurables en vue de la calculabilité totale des phénomènes.» Rosemont, Hiver 1993

Nous conservons du cours 201-84 une impression d'éparpillement qui n'est pas sans fondement, mais qui n'est pas tout à fait

juste non plus. Nous croyons qu'il existait plusieurs manières d'aborder un même thème, celui, par exemple, des conséquences de la domination techno-scientifique dans notre monde. Le professeur qui choisissait de parler de l'écologie traitait de la question de la science et de la technique, tout comme celui qui parlait des conceptions de la nature et celui qui faisait l'histoire de la pensée scientifique ou qui procédait à une recension des visions du monde de notre époque. Donc, la critique se déployait à l'intérieur de ce cours, mais elle prenait différents visages. Elle s'insérait à l'intérieur d'une étude historique ou épistémologique, comme nous l'avons vu, ou encore, dans une étude de type sociologique et philosophique qui consistait à étudier les conséquences de la domination de la techno-science sur l'être humain et son environnement.

L'approche historique de certains thèmes semblait récurrente dans le cours 201-84. Elle occupait déjà une place importante dans le cours 101-84. Nous déterminerons si elle était également présente dans les cours 301-84 et 401-84.

4.3-PRESENTATIONS DES THEMES DU COURS 340-301-84: Les conceptions de l'être humain

A-Les objectifs du cours 340-301-84

Nous débutons la description des objectifs du cours 301 avec la présentation des objectifs définis le ministère de l'éducation dans les Cahiers de l'enseignement collégial:

«Objectif général. Connaître quelques conceptions de l'être humain exprimées dans des discours et des pratiques significatifs pour la culture occidentale contemporaine et pour pouvoir se situer de façon critique par rapport à ces conceptions.

Objectifs spécifiques. Distinguer et rallier quelques théories et conceptions de l'être humain appartenant à la culture contemporaine, particulièrement parmi celles qui sont

issues de la philosophie, de la biologie et des sciences humaines, et les situer dans une perspective historique. Identifier les conceptions de l'être humain en cause dans quelques pratiques individuelles et sociales. Clarifier et relier aux théories étudiées les éléments de conception de l'être humain auxquels l'élève adhère et dégager les conséquences de cette adhésion pour la pratique.» (6)

Ce cours 301-84 est, tout comme le cours 301-77, centré sur les diverses conceptions de l'être humain. Vérifions si l'enseignement des professeurs fut axé sur pareille problématique. L'extrait suivant est tiré d'un plan de cours d'un professeur du cégep de Saint-Laurent. Son enseignement, tel qu'illustré dans cet extrait, était tout à fait représentatif de l'enseignement à l'échelle provinciale:

«L'étudiant aura l'occasion, du point de vue de l'information, de connaître quelques conceptions de l'homme, de constater qu'elles varient en fonction des contextes socio-culturels qui les produisent autant qu'ils s'y retrouvent. Il disposera donc d'une vision panoramique qui lui permettra d'identifier des discours sur l'homme, d'en voir la relativité et les limites, bref, d'avoir en main des outils pour mieux se situer par rapport aux débats contemporains en la matière.» Saint-Laurent, Automne 1992

Un professeur du cégep Montmorency présentait son cours de la même manière que le professeur précédemment cité et qu'une multitude d'autres professeurs. Le cours visait à introduire l'étudiant à la multiplicité des discours tenus au sujet de la spécificité de l'être humain:

«(...) dans le contexte où le thème de l'être humain est quelque chose d'extrêmement vaste, chacun, de quelque milieu ou de quelqu'horizon qu'il provienne, se permet de donner son avis sur la question. Or qui parle dans chacun de ces cas? Les sciences pures, telles la physique, la chimie ou la biologie, les sciences humaines, telles l'anthropologie, l'archéologie, l'ethnologie, la psychologie, la science politique, la sociologie ou l'histoire, le domaine des arts et des lettres? Il y a donc nécessairement plusieurs approches possibles de la question de l'être humain,

plusieurs interlocuteurs différents qui ne saisissent pas et qui ne parlent pas du sujet de la même manière, ni du même point de vue». Montmorency, Automne 1993

Le cours prenait donc l'allure d'une espèce de panorama des conceptions de l'être humain. Nous verrons sous peu la manière dont les professeurs agençaient celles-ci de manière à structurer leurs enseignement.

B-Les contenus du cours 340-301-84

Voyons maintenant les contenus que suggérait le ministère de l'éducation pour l'enseignement du cours 301:

«Concepts. Quelques concepts que l'élève pourra employer dans sa réflexion sur l'être humain et sa condition. A titre indicatif: nature humaine, condition humaine, féminité et masculinité, personne, individu, collectivité, conscient, inconscient, liberté, déterminisme, animalité...

Théories. Les coordonnées essentielles de quelques théories et systèmes de pensée propres à l'interprétation philosophique de l'être humain et de sa condition. A titre indicatif: doctrines philosophiques élaborées pour soutenir la théologies chrétienne: augustinisme, thomisme, Pascal; théories scientifiques: évolutionnisme, psychanalyse, behaviorisme, structuralisme; conceptions philosophiques: marxisme, existentialisme, personnalisme...

Références historiques. Les informations contextuelles nécessaires à la mise en situation historique de certaines conceptions et problématiques étudiées. A titre indicatif: la Grèce antique et la notion de l'homme comme citoyen, le féodalisme et les conceptions de l'être humain issues du pacte féodal, les grandes découvertes et l'humanisme sceptique de la Renaissance, le développement de la technologie et le rationalisme positiviste et matérialisme...

Problématique contemporaine. Les données de base de quelques grands problèmes contemporains mettant en cause la conception de l'être humain. A titre indicatif: les conceptions discriminatoires de l'être humain (sexisme et racisme), élitisme et égalitarisme, le féminisme, répressions et agressions contre l'humain, (la marginalisation, l'exclusion, la manipulation, la persécution et la torture)...» (7)

A la lecture de cette description de contenu, l'amplitude thématique du cours 301-84 semble avoir été extrêmement grande. Elle l'était en théorie, mais nous croyons qu'elle l'était beaucoup moins dans les faits, dans la réalité de l'enseignement. Autrement dit, le cadre défini par le ministère dépassait largement les pratiques convergentes et récurrentes que nous avons identifiées pour le cours 301-84. Cette constatation, nous le reconnaissons, va à l'encontre d'une perception d'un enseignement collégial de la philosophie complètement éclaté. Mais les plans de cours permettent de la confirmer. Voici le contenu d'un cours du cégep de Rimouski:

«1-La conception rationaliste de l'être humain. 2-L'anthropologie chrétienne. 3-La conception naturaliste de l'être humain. 4-La conception marxiste de l'être humain. 5-La conception freudienne de l'être humain.» Rimouski, 1993

Dans ce dernier plan de cours, les objectifs pédagogiques révèlent que l'étudiant devait être en mesure de «tracer les grandes lignes» des conceptions de l'être humain que nous venons de citer, d'en discuter, puis d'«explicitier sa propre conception de l'être humain». Mais comment était-il possible à l'étudiant de passer de l'objectivité philosophique, selon laquelle il importe d'examiner sans prévention les systèmes de pensée, à l'engagement philosophique? Il nous semble que la production philosophique, la prise de position philosophique s'enchaîne mal avec l'étude objective d'une série de conceptions de l'être humain, objectivité qui présuppose une attitude de retrait et de non allégeance.

C-Les principales thématiques du cours 301-84

Le cours 301-84 est sans doute celui qui présentait le plus d'unité au niveau de ses thématiques, encore plus que le cours 101-84. Les conceptions de l'être humain étudiées étaient généralement les mêmes: cartésianisme, existentialisme sartrien, personnalisme,

humanisme, marxisme, psychanalyse freudienne, psychologie skinnérienne, nietzschéisme. Ces conceptions de l'être humain pouvaient être présentées séparément, mais elles étaient susceptibles d'une multitude d'agencement thématiques qui permettaient de faire des rapprochements et des confrontations entre elles. Ainsi, dans certains cours, l'enseignement était centré sur les conceptions scientifiques de l'être humain. Ces conceptions relevaient de la biologie, la sociologie, la psychanalyse, la psychologie, la physique. Voici le contenu définit par un professeur du cégep Lévis-Lauzon:

«L'étudiant et l'étudiante devront acquérir une certaine connaissance de ce que les sciences humaines, sociales, physiques et biologiques disent de la nature de l'être humain. Ils devront s'exercer à la recherche d'informations ainsi qu'à la discrimination de cette information. Ils devront pouvoir reformuler de façon critique leur conception de l'être humain en tenant compte de leurs nouvelles connaissances». Lévis-Lauzon, Hiver 1994

Dans d'autres cours, l'accent était plutôt mis sur les conceptions philosophiques et religieuses de l'être humain. Ces conceptions étaient l'existentialisme, le marxisme, le personalisme, l'humanisme, la religion judéo-chrétienne, les religions ou les philosophies orientales. Mise à part la biologie, l'enseignement présenté dans le plan de cours suivant du cégep Ahuntsic se rapprochait du profil que nous venons de décrire. En plus d'indiquer les conceptions de l'être humain étudiées, les professeurs fournissaient une justification de leur choix. Encore une fois, cet extrait révèle l'esprit dans lequel le cours 301 était généralement donné:

«Dans l'histoire de la représentation de l'humain par lui-même nous avons décidé de retenir: le christianisme, le naturalisme (Darwin, Lorenz, Wilson), le marxisme, Freud, l'existentialisme de Sartre. Pourquoi? Parce qu'ils sont représentatifs des principaux courants de pensée à l'intérieur desquels l'humain se pense aujourd'hui en

Occident. L'idée n'est pas de soutenir que l'un dit vrai et que les autres ont tort; chacun de ces courants apporte une contribution à l'exploration de ce que nous sommes. Est-ce à dire qu'ils ont tous raison et que leurs points de vue ne sont que complémentaires? Non. Si nous affirmions une telle chose, nous ignorerions leurs affirmations contradictoires. Sur des points importants, ils ne sont guère conciliables. Nous les étudierons, nous les comparerons, nous mettrons en évidence leur compatibilité et leur incompatibilité, nous y réfléchirons et nous en discuterons». Ahuntsic, Automne 1994

Cet extrait est révélateur de l'orientation du cours. Il s'agissait d'une confrontation entre différents systèmes de pensée, et non d'une exposition d'un système de pensée de manière à en montrer la supériorité sur un autre.

Les dualismes entre déterminismes scientifiques et liberté, entre déterminismes culturels et liberté et entre nature et culture constituaient également des avenues du cours 301-84. Voici un exemple du cégep de Rosemont:

«Les diverses conceptions de l'être humain nous intéressent non pas parce qu'elles répondent à la question «qu'est-ce que l'Homme?» mais parce qu'elles permettent de nous poser la question «Pourquoi les êtres humains se représentent-ils l'Homme différemment selon leur époque?»

Le problème de l'homme se trouve du même coup traduit en problème de la connaissance de l'homme. Cette approche nous incite donc à l'analyse et à la critique des images ou des représentations toutes faites de l'homme véhiculées au cours de l'histoire comme, par exemple: le modèle humaniste versus le modèle scientifique de l'être humain.» Rosemont, Automne 1992

Nous pouvons voir ici que le professeur empruntait la voie de l'histoire pour étudier les différentes conceptions de l'être humain entre elles. Il ne cherchait pas à défendre une conception aux dépens des autres. Au contraire, il cherchait à montrer comment elles étaient le produit de l'histoire. En ce sens, nous croyons que cet enseignement consistait à montrer l'irréductibilité des conceptions entre elles et peut-être moins à les confronter entre

elles. Ce qui est certain, c'est qu'il ne visait pas à la promotion d'un seul système de pensée.

L'extrait suivant d'un plan de cours du cégep Saint-Laurent indique bien la variété des avenues possibles du cours 301-84:

«Comprendre la spécificité de l'homme n'est pas une mince tâche. Les approches sont variées et contradictoires. Doit-on le considérer à partir de sa dimension physique et par là le percevoir dans la nature simplement comme un mammifère semblable aux autres de ce groupe? Serait-il plus juste, au contraire, de le comprendre à partir de son aspect spirituel? Le débat entre ces deux optiques se transpose facilement en une opposition déterminisme/liberté. On peut, d'autre part, questionner l'homme quant à son essence ou à sa nature afin de savoir s'il ne serait pas plus véridique de le considérer comme un produit culturel plutôt qu'un produit de nature.»
Saint-Laurent, Automne 1992

Encore une fois, le cours 301-84 consistait en la présentation de la variété des conceptions de l'être humain et non en la définition de celui-ci à partir d'un système philosophique présenté comme dominant et seul valable.

D-Les thématiques périphériques

D'autres avenues encore étaient empruntées. Toutefois, en regard de celles que nous venons de présenter, elles étaient secondaires, moins présentes: l'être humain comme être pluridimensionnel (être unique, social, historique, libre), le créationnisme et l'évolutionnisme, la spécificité de l'être humain (en regard des êtres humains d'autres cultures, des animaux, des dieux, de la nature).

E-Conclusion

La tendance forte du cours 301 consistait donc à présenter des conceptions philosophiques, scientifiques et même religieuses

de l'être humain. Quelles que furent les combinaisons élaborées par le professeur, c'était essentiellement les mêmes conceptions de l'être humain qui étaient étudiées (8).

Encore une fois, on constate pour ce cours, comme pour les deux premiers, la présence de la perspective épistémologique et, dans une moindre mesure, de la perspective historique. Dans des plans de cours cités, des professeurs parlaient d'informations transmises au sujet des diverses conceptions de l'être humain au programme. Nous soutenons que l'enseignement visait à présenter un panorama des différentes conceptions de l'être humain dans la culture contemporaine ou dans l'histoire, et non à susciter l'adhésion des étudiants à certains courants philosophiques. Ce panorama pouvait certes conduire à des confrontations entre les systèmes de pensée, à montrer les postulats qui en constituaient les fondements, bref, à en montrer le caractère relatif, ce qui constitue une manière de critique.

Le thème central du cours était donc celui de la connaissance de l'être humain. Insistons sur le mot connaissance. Le cours visait moins l'appropriation d'une conception de l'être humain par l'étudiant que de lui montrer en quoi est problématique la connaissance de l'être humain. Autrement dit, la problématique du cours était épistémologique et non existentielle.

4.4-PRESENTATION DES THEMES DU COURS 340-401-84: Ethique et politique

A-Les objectifs du cours 340-401-84

Comme nous l'avons fait pour la description des trois autres cours, nous allons tout d'abord présenter les objectifs du ministère:

«Objectif général. Acquérir les connaissances et les méthodes permettant de comprendre les rapports entre l'éthique et la

politique et de s'engager de façon rationnelle et responsable face aux valeurs et aux normes de comportement de notre société.

Objectifs spécifiques. Déterminer la nature et la place de l'éthique dans la vie des sociétés. Dégager les fondements des conceptions et des systèmes de valeurs éthiques et politiques en confrontation dans la société contemporaines; les situer dans une perspective historique. Définir les articulations entre le politique et l'éthique, entre l'organisation de la collectivité et les valeurs individuelles. Appuyer par une argumentation rationnelle des positions éthiques et des positions politiques.» (9)

Tout comme pour les trois cours précédents du programme de 1984, le cours 401-84 présentait une grande filiation avec le cours qui y correspondait dans le programme de 1977. Les fondements des systèmes de pensée et leur situation dans une perspective historique étaient au coeur même des cours 401 de 1977 et de 1984. Examinons maintenant les plans de cours afin de déterminer leur filiation avec le programme ministériel de 1984.

Le premier extrait de plan de cours que nous avons choisi pour illustrer la pratique pédagogique des enseignants provient du cégep de Saint-Laurent. Il résume, en quelques phrases clefs, mieux encore que ne le fait le texte du ministère, l'esprit du cours 401:

«Emmanuel Kant, philosophe allemand du XVIIIe siècle - et lecteur attentionné de Rousseau - résumait ainsi, sous la forme de trois questions, l'objet d'investigation du discours philosophique: Que puis-je connaître? Que puis-je espérer? Que dois-je faire? Les précédents cours de philosophie du cursus collégial ont abordé les problématiques soulevées par les deux premières questions. Le cours de philosophie 401, pour sa part, est consacré à la troisième et dernière question qui, sans l'ombre d'un doute, constituait aux yeux de Kant la plus importante des problématiques philosophiques: celle de l'action humaine». Saint-Laurent, Automne 1992

Citons maintenant un plan de cours du cégep de Joliette dans lequel étaient précisés les objectifs du cours 401:

«Déterminer la nature et la place de l'éthique et du politique dans la vie des sociétés; dégager les fondements

des conceptions et des systèmes de valeurs éthiques et politiques en confrontation dans la société contemporaine; les situer dans une perspective historique, définir les articulations entre le politique et l'éthique, entre l'organisation de la collectivité et les valeurs individuelles; développer des positions éthiques et des positions politiques à l'aide d'une argumentation rationnelle.» Joliette-de Lanaudière, Automne 1992

Le cours visait donc à permettre à l'étudiant de se positionner face aux différents systèmes de valeurs éthiques et politiques, de prendre conscience de ce qui faisait la spécificité de son propre système de valeurs. Ce projet philosophique ne conduisait pas l'étudiant à s'engager dans la transformation de ce milieu social, mais à s'éveiller à ce qui le caractérisait et à ce qui caractérisait sa propre pensée. Selon ce profil de formation, l'étudiant n'était pas tant conçu comme étant un intellectuel critique que comme un citoyen averti, connaissant son milieu, mais ne cherchant pas nécessairement à le mettre en cause.

B-Les contenus du cours 340-401-84

Le ministère de l'éducation avait défini pour le cours 401 les contenus suivants:

«Concepts. Quelques concepts applicables à l'analyse et à la compréhension des problèmes éthiques et politiques. A titre indicatif: valeur, droit, responsabilité, norme, pouvoir, autorité, légitimité, bien, mal, fin, moyen, l'Etat, morale, conscience morale...

Théories. Les coordonnées essentielles de quelques théories et systèmes philosophiques qui définissent, structurent et mettent en relation les sphères éthiques et politiques. A titre indicatif: démocratie et totalitarisme, socialisme, libéralisme, communisme, épicurisme, hédonisme, amoralisme, Stoïcisme...

Références historiques. Les informations nécessaires à la mise en situation de quelques théories et systèmes éthiques et politiques dans leur contexte historique. A titre indicatif: la hiérarchie féodale, les légistes, la doctrine

du droit divin et le pouvoir absolu, les théories de Machiavel, de Hobbes, de Spinoza, de Rousseau et Hegel, les théories du contrat social de la nation et de l'Etat appliquées à la constitution américaine et à la révolution française, la société capitaliste et l'individualisme moral, la révolution socialiste et la dictature marxiste-léniniste du prolétariat, le nationalisme intégral de Gobineau, de Chamberlain, de Mauras, les fascismes et la dictature des démocraties modernes.

Problématiques contemporaines. Les principaux aspects de quelques questions actuelles concernant l'éthique, le politique ou leurs relations. A titre indicatif: le relativisme éthique de l'époque contemporaine, droits individuels et droits collectifs, violence et justice, la peine de mort, la décision en bioéthique (euthanasie, avortement, manipulation génétique), militarisme et pacifisme, enracinement national et solidarité internationale, les inégalités économiques..."

(10)

Le cours 401 présentait assurément une très grande variété de contenus; il nous apparaît même comme ayant été hétéroclite. Effectivement, il y a loin de Hobbes au pacifisme, de la hiérarchie féodale au militantisme et au pacifisme. Par contraste, dans le cours 101-84, l'enseignement de la logique pouvait se faire à partir du contexte de la Grèce antique. Deux exigences du ministère se voyaient ainsi satisfaites d'une manière qui n'était pas du tout forcée. Dans le cours 301-84, les conceptions de l'être humain les plus étudiées se renvoyaient toutes les unes aux autres selon des nécessités théoriques diverses. Par exemple, la psychanalyse (déterminismes de l'inconscient) s'oppose au rationalisme cartésien et à la liberté sartrienne. Mais dans le cours 401-84, les rapports entre les divers éléments au programme n'avaient pas tous entre eux des liens nécessaires.

Le contenu suivant, d'un cours enseigné au cégep du Vieux-Montréal, présente une certaine diversité de contenu:

«Contenu. Concepts: Quelques concepts nécessaires à l'analyse et à la compréhension de la notion de pouvoir: autorité, légitimité, contrat social, Etat, rapports de force, stratégies, résistances, etc... Théories: Eléments de

quelques théories qui systématisent le pouvoir: machiavélisme, démocratie, libéralisme, socialisme, communisme, anarchisme. Références historiques: Machiavel (XVIe) et les techniques de maintien du pouvoir; Rousseau (XVIIIe) et le contrat social; des anarchistes du XIXe et du XXe siècles et la critique du pouvoir d'Etat; Foucault (XXe) et la diffusion du pouvoir. Problématiques contemporaines: étude de quelques lieux de pouvoir diffus: sexualité, médecine, science, services publics» Vieux-Montréal, Hiver 1987

Il importe de souligner au sujet du contenu de ce cours, que l'étude de Foucault en constitue le couronnement. Nous avons pu remarquer que le cégep du Vieux-Montréal présentait des contenus de cours où l'élément critique semble absolument déterminant. En ce sens, l'enseignement de la philosophie qu'on y donne nous semble plus engagé que dans les autres cégeps. Il importe toutefois de noter que les plans de cours que nous avons obtenus datent de 1987. Nous ne savons donc pas si l'enseignement des années '90 s'est orienté vers une perspective plus historique. Dans l'extrait précédent, l'objectivité historique est présente, mais y compris la critique de la culture.

C-Les principales thématiques

Nous avons pu observer dans les plans de cours 401 une grande variété de contenus. Nous allons présenter les thèmes qui nous semblent avoir été les plus enseignés.

-l'histoire de la morale

L'histoire de la morale occupait une place centrale dans le cours 401-84. A Maisonneuve, à l'automne 1993, un professeur présentait la «réflexion morale et politique à travers l'histoire». Quatre stations étaient choisies: Hobbes, les épicuriens, les stoïciens (Marc-Aurèle), Kant. Le but du cours consistait à montrer

la variété de la réflexion morale dans l'histoire et, surtout, l'actualité de certaines pensées. Donc, l'étude historique des systèmes de pensée n'empêche pas du tout une certaine appropriation de la pensée des philosophes par les étudiants. Toutefois, cette appropriation se fait un peu par la bande et toujours parmi une variété de systèmes de pensée, ce qui doit, reconnaissons-le, confondre parfois l'étudiant, sinon, malgré les intentions des professeurs, le conduire au relativisme philosophique.

Il y avait d'autres thèmes contenus dans l'histoire de la morale: la critique de la morale traditionnelle par Nietzsche, la morale du devoir selon Kant, la justice dans la République de Platon, la conception de la morale chez Sartre et chez Freud. Voici un extrait de contenu de plan de cours du cégep Lévis-Lauzon:

«L'éthique.

2.1 Les théories morales

2.1.1 Les morales empiristes

-les morales de l'intérêt: l'épicurisme, l'utilitarisme

2.1.2 Les morales rationnelles

-les morales du devoir: le kantisme

-les morales du bien: du bonheur (Aristote); de la perfection (Stoïcisme)

2.1.3 Les morales empirico-rationnelles

-les morales du sentiment: Rousseau, Schopenhauer»

Lévis-Lauzon, Hiver 1993

Un professeur de Rosemont pour sa part enseignait la morale en regard des thèmes de l'autonomie morale, de la critique de la morale et de la détermination morale. Son parcours était le suivant: il s'interrogeait sur ce qu'est la morale, sur les notions de devoir et d'autonomie. Il examinait les influences de Marx, de Nietzsche et de Freud sur la réflexion morale, puis il établissait une relation entre le politique et l'éthique, entre l'Etat et les valeurs.

Un professeur du cégep de Maisonneuve enseignait la pensée de Platon, Hobbes, Rousseau et Mill dans le but d'étudier la question

de la légitimation des institutions, particulièrement celle de l'Etat:

«qu'est-ce qui légitime aux yeux de la raison l'ordre imposé par nos différents gouvernements? Quel est le fondement, s'il y en a un, au droit de commander et de devoir obéir? Quels doivent être les buts prescrits à l'Etat et les moyens que nous, citoyens, devons lui reconnaître? Quels doivent être les objectifs d'un ordre social juste et équitable? Dans un ordre social juste, les citoyens n'ont-ils que des droits ou y a-t-il des devoirs qui font contrepoids aux droits individuels?» Maisonneuve, Hiver 1994

La même problématique était reprise, mot pour mot, par un autre professeur du cégep de Saint-Laurent. Manifestement, ces professeurs, bien que de collèges différents, avaient construit leur cours en collaboration. Ce type de collaboration où deux ou même professeurs inscrivaient leur nom sur un même plan de cours était fréquent à l'intérieur d'une même institution.

Un autre thème à la mode consistait à étudier le phénomène de l'absorption de la morale par la sphère du politique chez Machiavel.

Une bonne partie de l'enseignement d'un professeur du cégep de l'Outaouais était consacrée à l'étude historique des fondements éthiques des systèmes sociaux. Voici un extrait de son plan de cours:

«Nous essaierons (...) de nous intéresser aux fondements éthiques des rapports sociaux spécifiques aux différents modes de production. Une analyse des modes d'organisation politique des sociétés dites antique esclavagiste, moyenâgeuse féodale et moderne capitaliste, nous permettra de voir comment les rapports entre l'éthique et le politique ont évolué depuis l'Antiquité.» Outaouais, Hiver 1993

Enfin, soulignons l'étude de thématiques qui n'étaient pas liées à la morale mais plus spécifiquement à l'histoire: l'histoire du droit et l'histoire de l'Etat.

La perspective d'enseignement historique ne nous semble pas conduire à une appropriation du milieu par l'étudiant. Elle n'incite pas l'étudiant à le transformer, à le vouloir autrement qu'il n'est. Toutefois, le relativisme historique permet à l'étudiant de concevoir le caractère contingent de son propre milieu historique et de ses propres valeurs. En ce sens, le relativisme historique favorise une certaine distanciation culturelle, mais indirectement, et non par la confrontation directe avec le milieu socio-culturel.

-la problématique individu-société

Cette problématique était également importante dans le cadre du cours 401-84. C'est un professeur du cégep de Rosemont qui l'a définie le mieux:

«Le problème de la morale et de la politique est surtout celui de leur liaison. Les difficultés ne surgissent qu'à partir du moment où il faut concilier les exigences du bien, toujours ressenties par une conscience individuelle, et la réalisation de ces mêmes exigences, concrétisation qui passe souvent par un renoncement des individus à eux-mêmes. (...) Bien sûr, nous sommes apparemment libres de nos choix, mais cette impression de liberté est souvent trompeuse, car nos choix n'ont de sens qu'à condition d'être «universalisables». Cette condition est dans le fond exorbitante puisqu'elle suppose toujours la priorité des intérêts collectifs sur ceux des individus, porte à tous les abus dont peut s'autoriser une société dite «juste» sur les individus, mais surtout elle rend fort improbable la réalisation de ces objectifs: comment, en effet, unifier et harmoniser des intérêts particuliers?» Rosemont, Hiver 1993

Ici, une réflexion était amorcée sur les relations entre la morale et le politique, sur les relations entre l'individu et la société. Toutefois, elle semble avoir conduit à la mise en garde de l'étudiant contre la tendance des Etats moderne à contraindre la liberté des individus dans le but de faire triompher la juste

cause. Mais aucun adversaire n'est désigné clairement. La problématique, dans une certaine mesure, est présentée théoriquement et non dans le but d'inciter l'étudiant à se rebeller contre une situation bien déterminée.

D-Les thématiques périphériques

-la confrontation de l'étudiant à une problématique morale

Cette thématique, certes, était présente dans les plans de cours, mais un professeur du collège de Valleyfield croyait pour sa part qu'elle était d'une grande popularité à travers la province. A partir de notre étude des plans de cours, on peut affirmer qu'elle était présente, mais pas autant que les problématiques que nous avons déjà identifiées. Cette thématique consistait à demander à l'étudiant d'analyser une situation ou un problème moral. Au cégep de Limoilou, on retrouvait la problématique du «Radeau»:

«Neuf personnes dérivent sur un radeau en pleine mer, ignorant leur position exacte. Elles découvrent, lorsque le vent se lève que le radeau est trop petit pour les contenir toutes; quatre d'entre elles devront être rejetées à la mer. Quelles seront-elles et pourquoi?» Limoilou, Automne 1991

Une autre étude de cas était au programme au cégep Ahuntsic à l'hiver 1994:

«Est-ce bien ou mal de tuer un homme? Ne répondez pas tout de suite! Ecoutez plutôt ceci d'abord...» Ahuntsic, Automne 1994

Suivait un extrait de roman où des personnages exposent les motifs pour lesquels ils s'apprêtent à tuer un homme. Il s'agissait pour l'étudiant de porter un jugement sur les motifs invoqués par les personnages et sur leur geste.

Ces études de cas moraux interpellaient l'étudiant et constituaient une invitation à la réflexion, mais en aucun cas elles permettaient d'aller au fond des problèmes éthiques auxquels nos sociétés contemporaines sont confrontées.

-problématiques contemporaines

Les problématiques contemporaines étaient variées. Elles n'étaient généralement qu'énumérées dans les plans de cours, et non présentées dans une problématique de type narratif. Elles étaient les suivantes: inceste, avortement, manipulations génétiques, sectes religieuses, crise des valeurs, l'inégalité sociale, la pornographie, le racisme, le sexisme, etc.

E-Conclusion

Nous gardons de ce cours 401-84 l'impression que le traitement de la morale se faisait de manière théorique. Le recours à l'histoire conduisait à parcourir les différents systèmes moraux et politiques des siècles passés mais non à conduire l'étudiant à s'investir dans sa propre culture. Certes, l'étude des problématiques contemporaines permettait pareil investissement. Mais ces problématiques nous semblent avoir été moins étudiées que les visions du monde dans l'histoire. Du moins, l'essentiel des cours n'était que rarement consacré intégralement à une problématique du genre. Celle-ci permettait le plus souvent de compléter le tableau historique présenté à l'étudiant. Le recours à l'histoire permettait toutefois à l'étudiant de comprendre que le système social dans lequel il vivait n'était pas fondé en nature, qu'il était un produit historique et, qu'en cela, il était susceptible de disparaître au profit d'un autre système. Conséquemment, il saisissait la relativité des systèmes moraux et politiques

entre eux, ce qui pouvait le conduire non pas à les mettre en question, mais à se distancier d'eux, à les considérer avec une certaine méfiance.

•

Au risque de nous répéter, le recours à l'histoire était tout à fait caractéristique de l'enseignement de la philosophie dans les années 1984-1995. Ce recours à l'histoire, au pluralisme des systèmes de pensée pouvait certes conduire l'étudiant à se méfier de ceux-ci, mais aucunement à recevoir la culture, la tradition comme pouvant contenir une réponse au questionnement d'aujourd'hui au sujet de la bonne vie en société. Autrement dit, la philosophie du soupçon qui n'est pas tempérée par un projet d'appropriation ne peut être très rassurante pour l'étudiant. Comment est-il possible de s'enraciner dans la pensée philosophique, si, comme le soutenait Claude Panaccio, celle-ci doit conduire à une pratique du «self-defense» intellectuel (11) ? Comment peut-on s'investir dans sa culture si tout système culturel est déclaré comme étant taré par nature et, surtout, comment l'étudiant peut-il s'investir dans un nouveau projet culturel habité par l'idée selon laquelle ce projet n'est pas plus valable qu'un autre et ne répond à aucune nécessité universelle? Prendre le parti de l'universel, même dans une perspective de finitude humaine, c'est s'inscrire en faux contre le relativisme de la pensée.

4.5-LES DEBATS SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE

A-Le projet-pilote d'une approche-programme en biologie (1988)

En 1988, s'amorçait un débat d'une importance capitale, non seulement pour l'enseignement de la philosophie mais pour l'ensemble de l'enseignement collégial. Ce débat portait sur la question d'adapter un cours de philosophie au programme des sciences de la nature. A notre connaissance, ce débat n'a provoqué aucun remous dans l'opinion publique et a été tenu à l'intérieur des cadres administratifs du système collégial. De plus, le projet n'a pas été entériné. La coordination provinciale n'était pas encline à voir la philosophie se constituer en ce que Pierre Cohen-Bacrie appelait des cours de services. Toutefois, ce projet d'approche-programme, même s'il avait été mis de côté à l'époque, n'est pas demeuré lettre morte dans les officines gouvernementales. L'introduction de l'approche-programme allait constituer une des principales innovations de la réforme collégiale de 1995. Qu'est-ce donc que l'approche-programme et en quoi le projet d'adapter des cours de philosophie au programme des sciences de la nature annonçait-il la réforme de 1995?

L'approche-programme consiste en la constitution de différents profils académiques où les cours généraux sont adaptés aux besoins de formation de l'étudiant selon son programme. C'est l'esprit même des cégeps qui était mis en cause par l'éventuelle introduction de l'approche-programme. Les cégeps sont des institutions qui dispensent un enseignement général. Celui-ci est destiné à tous les étudiants du secteur pré-universitaire et du secteur professionnel et est indépendant de la formation spécialisée. L'approche-programme menaçait cet équilibre entre formation générale et formation spécialisée car la première devait s'adapter à la seconde. Par exemple, dans le cas évoqué

précédemment, il était question qu'un cours de philosophie soit modifié dans son contenu afin que soient abordées des problématiques qui relevaient du champ d'étude des étudiants en sciences de la nature, comme par exemple, les relations science-technologie-société. Dans une lettre envoyée au Chef du Service des programmes collégiaux, Mme Louise Cazeault, en octobre 1989, Pierre Cohen-Bacrie insistait sur l'urgence de discuter du projet pour les raisons suivantes:

«Ceci est essentiel, compte tenu des questions soulevées: groupes homogènes, risque de généralisation de la solution retenue, précision accrue d'au moins un cours etc.» (12)

Cet extrait de document, bien que court, est fort révélateur des modifications que l'approche-programme était susceptible d'entraîner au niveau de l'enseignement collégial. Si les cours généraux devaient être définis en fonction des divers programmes, c'est le principe même d'autonomie départementale qui était mis en cause. Effectivement, les professeurs n'auraient plus le loisir de définir des cours à partir des programmes-cadres provinciaux prévus pour la philosophie ou le français, mais seraient contraints de les définir en fonction des besoins de formation propres à chaque programme. Ainsi, enseigner le 401 à des groupes d'étudiants en science de la santé aurait signifié que l'enseignement soit centré sur l'éthique bio-médicale. Conséquemment, ces étudiants auraient abordé l'étude de la philosophie non pas dans une large perspective de réflexion et de contenu, mais dans la perspective de problématiques reliées à leur propre spécialisation. Avec l'approche-programme, c'est donc le principe même d'une éducation commune offerte à tous les étudiants collégiaux qui était mise en cause.

Ricardo Pucella, professeur de philosophie au cégep de Rimouski a quant à lui défendu le projet visant à adapter le cours de philosophie 201 au programme des sciences de la nature. Ses

arguments en faveur du débat étaient les suivants (13). D'abord, c'était la première fois à sa connaissance que les responsables d'un département collégial, celui des sciences de la nature, sollicitaient l'aide de la philosophie pour parfaire la formation des étudiants inscrits dans leur programme. C'était l'occasion rêvée de montrer la pertinence de la philosophie dans le cours collégial. D'après lui, il importait non seulement d'adapter le cours 201 au programme des sciences de la nature en centrant sa problématique sur l'épistémologie des sciences, mais il importait de l'adapter aux besoins d'autres programmes. Il soutenait ainsi que la problématique de ce cours devait se centrer sur l'épistémologie des sciences humaines pour le programme de sciences humaines, sur la philosophie existentialiste ou sur l'esthétique pour le programme de lettres, sur une critique de la technologie et de la société industrielle pour les programmes techniques. D'après lui, la philosophie, dans le contexte socio-historique des années quatre-vingt-dix, n'est aucunement susceptible d'une auto-justification. Elle doit pouvoir montrer son «utilité», sa pertinence dans l'univers de la culture, et le projet-pilote d'adapter le cours de philosophie 201 au programme des sciences de la nature constituait une occasion de le faire. Malheureusement, croyait-il, plusieurs professeurs ont cru que la philosophie allait devenir, avec l'approche-programme, un cours de service, ce qui rappelait à plusieurs l'époque où la philosophie était une discipline inféodée à la théologie.

B-L'adoption d'une séquence des habiletés intellectuelles vers 1991-1992

L'évolution la plus significative des cours de philosophie pendant le Régime pédagogique de 1984 s'est produite vers le début des années 1990. Il s'agit de l'adoption par les professeurs d'une

séquence d'habiletés intellectuelles pour les quatre cours de philosophie au programme. Cette séquence visait principalement à intégrer le programme de philosophie qui avait été au fil des années en butte aux critiques au sujet de son éparpillement. Avec cette séquence, le caractère critique de l'enseignement se trouvait considérablement réduit. En fait, la critique devenait une habileté parmi cinq autres (conceptualiser, analyser, comparer, problématiser et synthétiser) et elle était réduite à la capacité de «remettre en question un point de vue; juger de la valeur d'un point de vue». Il est évident que la critique ainsi définie n'avait rien de commun avec la critique marxiste de la société capitaliste des années 1970.

L'exposition de ce programme philosophique se trouvait dans un texte de Pierre Cohen-Bacrie alors coordonnateur provincial de l'enseignement de la philosophie (14). Ce qui doit nous intéresser au premier chef dans ce programme philosophique, c'est tout autant la légitimation que la coordination en donnait que son contenu lui-même.

Le rapport rédigé par M. Cohen-Bacrie consistait essentiellement en une défense de l'enseignement de la philosophie collégiale à l'approche de la Commission parlementaire sur l'avenir de l'enseignement collégial qui devait s'ouvrir en novembre 1992 et à l'occasion de laquelle le programme de la culture générale allait être redéfini. Le Conseil des collèges s'était manifestement déclaré en faveur d'une réduction de moitié des cours de philosophie. Ce qui était de mauvais augure pour la coordination, c'est que le Conseil semblait avoir l'oreille de la ministre de l'éducation de l'époque, Mme Lucienne Robillard.

Dans son rapport, la légitimation de l'enseignement de la philosophie par Pierre Cohen-Bacrie est pour le moins inusitée. Celui-ci dressait d'abord un tableau des nouveaux besoins économiques dans le contexte de la mondialisation des marchés et

des besoins en formation qu'impliquaient ces besoins économiques. Or, selon lui, la philosophie était à même de 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 besoins.» (15)

Les nouveaux besoins auxquels Cohen-Bacrie faisait allusion étaient bien évidemment ceux qui ont surgi du contexte de la compétitivité économique mondiale. Donc, un lien très étroit était établi entre le marché du travail et l'enseignement de la philosophie qui devait être orienté vers l'acquisition de compétences, vers le développement des «habiletés intellectuelles», vers une «formation fondamentale» (16). Lisons cet extrait du rapport de Cohen-Bacrie:

«Les cours obligatoires de philosophie contribuent à différents niveaux à l'atteinte des compétences visées par tout programme d'étude. Ces niveaux sont au nombre de trois: a\Développement d'habiletés intellectuelles (mais aussi langagières) par le biais de l'insistance sur l'argumentation rationnelle intrinsèque à toute approche philosophique; b\Ouverture d'esprit, élargissement du champ de la conscience et du questionnement par la réflexion sur les thèmes abordées en philosophie; c\Acquisition de repères culturels signifiants par l'étude d'auteurs et de textes marquant l'élaboration de la pensée contemporaine.» (17)

Il semble bien, à la lecture de ce texte, qu'on soit passé de la formation d'un esprit «critique» à la formation d'un esprit «ouvert». Certes l'idée de critique était toujours présente, mais elle était centrée sur la vision du monde du sujet, ce qui est très bien, mais la critique systématique des contradictions des sociétés industrielles avancées n'occupait que bien peu de place dans le programme de la coordination provinciale. L'idée d'ouverture

d'esprit sur laquelle l'auteur insistait tant ne se retrouvait aucunement dans les premiers programmes-cadres provinciaux. En fait, l'idéal de formation philosophique semble être moins de former des esprit critique que des esprit avertis, informés, renseignés et surtout des «compétences générales». Lisons d'autres extraits du rapport afin de mieux en déterminer la teneur:

«8\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'autre 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 rationnelle.» (18)

Ici, aucune mention n'est faite de la relation problématique du sujet et de son milieu. La critique du social est absente. Cohen-Bacrie soulignait l'importance de la formation critique, mais cette formation critique était favorisée par l'acquisition des habiletés intellectuelles, et non par la familiarisation avec un courant de pensée comme c'était le cas dans les années 1970. Il y a dans le discours de l'auteur une méfiance certaine à l'égard des idéologies et des systèmes de pensée.

Certes, la formation critique demeurait présente dans le programme de philosophie, mais elle devait procéder d'un nouveau paradigme culturel centré sur l'acquisition des habiletés intellectuelles et non plus sur l'adhésion à un système idéologique comme le marxisme. Ce n'est pas que nous regrettons le marxisme comme courant de pensée intégrateur de la philosophie collégiale. Mais nous croyons que l'idéal de formation générale centré sur la critique de la culture au sens où Fernand Dumont l'entendait s'est perdu au profit d'un nouveau paradigme culturel «épistémologique» qui nous apparaît désincarné.

Nous venons à peine de mentionner que la critique dans les années soixante-dix procédait d'une adhésion idéologique à un

courant de pensée, soit le marxisme. Pour nous en convaincre et pour marquer la distance idéologique qui sépare les positions de la coordination dans les années soixante-dix et dans les années quatre-vingt-dix, nous citerons ici un extrait du célèbre 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 étudiants du secteur professionnel. Les auteurs, tous du cégep Maisonneuve, soutenaient que la philosophie est essentielle dans la formation de l'étudiant au collégial, et essentielle également au futur travailleur et technicien. Toutefois, la légitimation de cet enseignement passait par l'idée de «distanciation», et non par l'idée d'intégration comme on la retrouve dans les écrits de Cohen-Bacrie. En réponse donc au Conseil du patronat et à sa conception utilitaire de l'enseignement, les auteurs écrivaient:

«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 engagés.» (19)

La nature des rapports qui étaient établis entre l'enseignement de la philosophie et la formation générale des étudiants d'une part et d'autre part 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 qui rendait l'étudiant averti des conflits entre classes sociales, formation qui, partant, le rendait

contestataire. En revanche, la coordination en 1992 semblait tendre la main au monde du travail et l'assurer que l'enseignement de la philosophie rendait les travailleurs plus productifs, plus compétents. Certes, il était encore question de formation d'esprits critiques, mais cette critique semblait plus de nature académique et historique que culturelle à proprement parler. La critique ne visait plus tant la «distanciation» face à la culture et au milieu. La critique se limite à une certaine compréhension des choses, à une certaine ouverture de l'esprit aux réalités humaines et sociales; elle ne consistait plus, comme dans les années 70, à rechercher les contradictions qui sont au fondement du réel afin de les résoudre, partant, à établir un lien entre la théorie et la pratique.

A la suite de la lecture de la séquence des habiletés intellectuelles définies par la coordination en 1992 (20), il devient évident que le développement de celles-ci pouvait se faire de manière purement académique, c'est-à-dire par l'étude théorique des textes philosophiques. De plus, ces habiletés, certes, pouvaient favoriser l'adaptation, l'intégration sociale du sujet, mais non favoriser la transformation du monde.

Dans les années soixante-dix, le but de la philosophie était de penser le monde. Dans les années quatre-vingt-dix, le monde n'était pas à mettre en question, c'était la philosophie qui devait être transformée afin de mieux répondre aux besoins du monde. Les exigences ici étaient posées par le monde à la philosophie, alors que dans les années soixante-dix, la philosophie posait ses exigences au monde. Les termes ont été renversés.

De plus, l'évolution de la philosophie vers l'adoption d'une séquence d'habiletés intellectuelles n'est peut-être pas étrangère à la suppression d'un des quatre cours. Car l'argument qui menace la philosophie ainsi réduite dans sa finalité, c'est que toute matière est en mesure de développer ces mêmes habiletés chez

l'étudiant. Même les responsables des programmes en service de garde soutiennent que dans leurs cours, les étudiants développent des habiletés transférables. S'il en est ainsi, pourquoi ne pas supprimer les cours de philosophie?

Il nous semble que la véritable justification de la philosophie collégiale était dans sa vocation de critique de la culture comme c'était le cas au début des années soixante-dix, même si sa présence dans le cours collégial, voire dans la société québécoise, était dérangeante. C'est le programme en entier qui risque d'y passer lors d'une éventuelle mise en question de la philosophie dans l'enseignement collégial. Effectivement, nous soutenons qu'il vaut mieux que la philosophie dérange que de la voir trop empressée à s'adapter aux besoins du marché afin de mieux justifier sa présence au sein du cours collégial.

CONCLUSION: ANNEES 1984-1995

Nous avons vu que pendant la période de 1967-1977, l'enseignement de la philosophie, selon les auteurs du Rapport Vidricaire et selon Claude Panaccio, était pluraliste, ce qui contrastait d'avec le monisme philosophique des collèges classiques. Dans la période qui va de 1977 à 1983, nous avons pu observer un glissement de l'enseignement vers le pluralisme historique. Mais le pluralisme philosophique de 1967-77 et le pluralisme historique de 1977-83 et qui s'est poursuivi de 1984 à 1995 différaient considérablement l'un de l'autre. Dans le pluralisme de la première période, c'est la philosophie qui était pluraliste: elle n'était plus exclusivement thomiste, mais éthico-existentialiste et critique (épistémologie et freudo-marxiste). Dans le pluralisme de la seconde période, ce sont les professeurs eux-mêmes qui sont devenus pluralistes. Ils enseignaient plusieurs thèses philosophiques dans une perspective d'objectivité historique. Leur

enseignement a pris l'allure d'un panorama de thèses philosophiques et des visions du monde qu'ils cherchaient à démarquer d'un enseignement doctrinaire.

Certes, ce pluralisme historique n'était pas incompatible avec une intention critique. Des professeurs ont orienté leur enseignement dans une perspective critique, sans pour autant chercher à défendre une seule école de pensée. Des thèmes étaient définis où s'exerçait la critique, mais les professeurs demeuraient circonspects à l'égard de la promotion d'une seule doctrine. Ils recherchaient la neutralité idéologique. La critique s'exerçait mais à travers la pluralité de doctrines. Par exemple, la critique du scientisme s'exerçait par la mise en évidence d'autres types de rapports au monde. Une approche anthropologique des sociétés non-occidentales permettait d'illustrer les limites de la culture occidentale. Donc, la «distanciation» était pratiquée, mais non pas une «appropriation» conduisant à militer en faveur d'une révolution sociale. L'«appropriation» a pris modestement la figure d'une redéfinition des valeurs individuelles par l'étudiant.

Ici, une distinction importante s'impose. Cette redéfinition des valeurs par le sujet nous semble étrangère à la redéfinition des valeurs dans une perspective existentialiste. Dans celle-ci, la redéfinition des valeurs procède du sentiment que la contradiction est au fondement du réel. Dans l'existentialisme, c'est le sens de l'être qui est mis en cause, c'est la culture ambiante, la quotidienneté. L'étrangeté est à l'origine de la quête de sens, de la révolte du sujet. Cette radicalité du regard philosophique semble s'être perdu dans le programme collégial de philosophie. Redéfinir ses propres valeurs en 1994 ou 1995, cela conduisait à un repli du sujet sur lui-même, à la consécration du statut de la sphère du privée. C'est la raison pour laquelle nous estimons que la réflexion au sujet des valeurs au début des années '70 et au début des années '90 est une activité dont la portée

culturelle est totalement différente. Dans les années '70, cette réflexion était ouverture sur le monde; dans les années '90 elle était l'activité du sujet replié sur lui-même.

Convenons donc que le projet d'appropriation s'est poursuivi dans les années '80, mais qu'il passait par la redéfinition des valeurs individuelles. L'appropriation n'était pas étrangère non plus à l'acquisition d'une méthode de raisonnement philosophique servant à concevoir des idées claires et fondées rationnellement. En ce sens, la critique était beaucoup plus individuelle que sociale.

Par ailleurs, vers la fin des années quatre-vingt, l'appropriation a de nouveau changé de nature avec l'orientation de l'enseignement vers le développement des habiletés intellectuelles. Effectivement, l'enseignement visait de plus en plus à la neutralité idéologique et on cherchait à montrer son utilité pratique. Pierre Cohen-Bacrie lui-même a tenté, comme nous l'avons vu, de légitimer l'enseignement de la philosophie par son utilité sociale. L'adoption d'une séquence d'enseignement axée sur les habiletés intellectuelles devait permettre la formation de citoyens capables de jugement et de travailleurs autonomes et compétents. Ici, l'appropriation a effectivement pris l'allure d'une intégration dans la société et dans le monde du travail. Sa nature avait donc changé. Elle est passée d'un projet de reformulation des valeurs sociales, voire de transformation des institutions sociales, à un projet d'intégration sociale. Elle n'était donc plus exclusivement culturelle, elle ne consistait plus seulement en la reformulation des valeurs, mais devait se traduire en des compétences et en la capacité par l'étudiant de s'adapter au milieu du travail.

Le projet de distanciation a également changé de nature au cours de l'histoire de la philosophie collégiale. La distanciation était toujours présente dans les années 1990, mais elle n'était

plus normative comme dans les années 1970. Cette distanciation affiliée à l'adhésion à un courant de pensée normatif est devenue marginale à partir des années 1980.

Non seulement on ne critiquait plus de la même manière en 1970 (soit à partir d'un courant normatif) et en 1990 (soit à partir du pluralisme philosophique), mais l'objet même de la critique a changé. En effet, dans les années '70, c'est le contexte socio-culturel, les valeurs, les contradictions sociales qui étaient l'objet de la critique, alors que dans les années '90 c'étaient les systèmes de représentation dans l'histoire et les thèses appartenant au corpus philosophique. Dans ce cas précis des thèses philosophiques, la distanciation de type académique qui lui est affiliée a été rendue possible grâce à une approche historique de la philosophie.

A partir des années '80, la critique était désormais défensive et non militante ou devant conduire à l'action sociale. Les étudiants devaient être conscients des enjeux technologiques de la société, mais non pas tendre vers la révolution sociale à la manière de mai 68. En fait la portée de la critique était de moins en moins sociale. Cela est d'autant plus vrai que la philosophie collégiale ne percevait plus négativement les enjeux technologiques. Au contraire, nous avons montré, à travers le débat au sujet des habiletés intellectuelles, qu'il importait de former des étudiants capables de s'adapter aux nouvelles réalités économiques dans un contexte de mondialisation des marchés. A en croire Pierre Cohen-Bacrie, ces nouvelles réalités économiques étaient presque devenues une bonne affaire pour la philosophie collégiale.

La philosophie collégiale semble donc avoir été partagée, dans les années quatre-vingt-dix, entre un enseignement axé sur le pluralisme des systèmes philosophiques et des visions du monde et le développement des habiletés intellectuelles. La prédominance de ces deux types d'enseignement dans les années quatre-vingt-dix tend

à confirmer la thèse selon laquelle l'enseignement perdait de plus en plus de son caractère normatif.

NOTES ET REFERENCES

1. Cahiers de l'enseignement collégial, programme de 1984
2. Cahiers de l'enseignement collégial, programme de 1984
3. Cahiers de l'enseignement collégial, programme de 1984
4. Cahiers de l'enseignement collégial, programme de 1984
5. C'est d'ailleurs le cours 201 qui fut supprimé lors de l'adoption du nouveau Régime pédagogique de 1993.
6. Cahiers de l'enseignement collégial, programme de 1984
7. Cahiers de l'enseignement collégial, programme de 1984
8. Consulter en annexe les tables des matières des principaux manuels d'enseignement produit pour le cours 301
9. Cahiers de l'enseignement collégial, programme de 1984
10. Cahiers de l'enseignement collégial, programme de 1984
11. PANACCIO, Claude, (Coordination provinciale de philosophie). «La philosophie dans l'enseignement collégial» in Bulletin de la société de philosophie du Québec, Vol.1, no1, 1974-1975, p.33.
12. Nous avons trouvé une reproduction de cette lettre dans les archives du ministère de l'Education.
13. Ricardo Pucella nous a fait part de ses positions lors d'un entretien téléphonique au mois d'août 1996.
14. COHEN-BACRIE, Pierre (coordonnateur de la philosophie collégiale). «Le rôle de la philosophie dans le renouveau du DEC» in Philosopher, no13, 1992, pp.11-46.
15. COHEN-BACRIE, op. cit., p.25.
16. COHEN-BACRIE, op. cit., pp.33-34.
17. COHEN-BACRIE, op. cit., p.35.
18. COHEN-BACRIE, op. cit., p.43.
19. Coordination provinciale de la philosophie, rapport de 1974, «La formation générale au cégep. Réponse au mémoire du Conseil du patronat» in Bulletin de la société de philosophie du Québec, octobre 1974, p.28.
20. COHEN-BACRIE, op. cit., pp.44-45.

CHAPITRE IX

LES COURANTS DE PENSÉE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA
PHILOSOPHIE: ETUDE DE QUELQUES CAS PARTICULIERS

Nous procéderons maintenant à une analyse de certains courants de pensée de la philosophie collégiale qui nous semblent avoir été plus importants que d'autres. Ces courants de pensée sont les suivants: l'humanisme, le marxisme, la psychanalyse, l'existentialisme sartrien et le nietzschéisme. Nous déterminerons l'évolution de l'enseignement de ces courants de pensée, tout comme nous l'avons fait dans notre étude thématique. Il sera intéressant de voir si leur enseignement suit la tangente déjà identifiée dans cette description thématique, à savoir que l'enseignement devient moins normatif après la fin des années soixante-dix. Par exemple, nous croyons que l'enseignement du marxisme dans les années soixante-dix ne correspond aucunement à son enseignement dans les années quatre-vingt-dix. Nous identifierons donc ce qui change dans l'enseignement de ces courants de pensée au fil des années.

1-SENS, HUMANISME ET TRADITION

L'humanisme constituait encore au début des années quatre-vingt-dix un des courants de pensée importants de l'enseignement collégial de la philosophie, même s'il était loin d'être aussi dominant que les pratiques axées sur le pluralisme historique. Certes, dans ce courant humaniste, le recours à l'histoire était primordial, mais l'histoire servait à montrer notre filiation au passé, non à le présenter comme étant quelque chose de parfaitement contingent.

L'humanisme que nous cherchons à définir ici regroupe des auteurs provenant de tous les courants philosophiques, ce qui inclut autant Platon, saint Augustin que Pascal et les

existentialistes chrétiens. Les auteurs personalistes trouvaient une place de choix parmi ce courant de pensée. Mais même des philosophes modernes comme Rousseau et Nietzsche pouvaient trouver place dans ce courant. Tous les professeurs du cégep Ahuntsic qui se définissaient comme humanistes au tout début des années soixante-dix avaient Platon et Nietzsche comme maîtres à pensée (1). Ce courant de pensée était centré sur le domaine des valeurs, la compréhension du monde et de soi. Il avait pour préoccupation non pas la critique de la société ni l'affinement d'une méthode philosophique rationnelle, mais la place de l'Homme dans l'univers comme en témoigne l'extrait suivant:

«si l'on considère la philosophie comme la formulation, en termes clairs, de ce qui est vécu de façon plus confuse et complexe, vous êtes en quelque sorte conviés à un temps de réflexion vous permettant de faire le point sur votre vécu et de ré-orienter, le cas échéant, votre action. Trois grandes sphères d'interrogations sont prévues dans la séquence philosophique du ministère: le Monde, l'Homme, l'Action humaine. Nous nous consacrerons à la question de l'homme, à partir d'un triple volet: d'où vient-il? qui est-il? où va-t-il?» Montmorency, Hiver 88

Ce courant humaniste est essentiellement traditionnel. D'une manière générale, l'invocation de la tradition n'était aucunement reliée à une conception «onto-théologique» de l'être ni à une conception «ontologisante» du passé où, par exemple, les oeuvres du passé auraient contenu une valeur éternelle en regard de laquelle toute pensée moderne (ou contemporaine) se serait révélée imparfaite. Le recours à la tradition, à la pensée des grands auteurs ne consistait pas à vénérer le passé et à déclarer son incontestable supériorité sur la culture contemporaine, mais bien à établir un dialogue avec la tradition afin que le questionnement des Anciens servit de ferment au questionnement contemporain. Il ne s'agissait aucunement de rechercher des arguments dans la tradition pouvant être présentés comme des solutions toutes faites aux

problèmes contemporains. L'extrait suivant est tiré d'un plan de cours du cégep de Saint-Laurent:

«Il est certes ridicule de croire que ce qu'on apprend dans les livres représente l'alpha et l'oméga de l'éducation mais la lecture est toujours nécessaire, en particulier à une époque où les exemples vivants de valeur sont rares. Et l'enseignement des livres constitue une bonne partie de ce qu'un professeur peut apporter à ses élèves: une instruction fondée sur la lecture et dispensée de façon adéquate dans une atmosphère où les relations entre le livre et la vie sont naturelles. Les élèves de cet enseignant vont faire l'expérience de la vie: le mieux qu'il puisse espérer, c'est que ce qu'il leur apprendra pourra orienter leur vie.» Saint-Laurent, 1992

Toutefois, il existait chez certains représentants de ce courant des relents d'une conception de la vérité certaine et absolue, même si le fondement de cette vérité n'était pas présenté comme étant onto-théologique. Par exemple, dans le texte Résurgences au Collège Sainte-foy (2), les auteurs évoquaient la nécessité de fournir des principes directeurs à l'élève, à tout le moins, celle de l'amener à «regarder dans la bonne direction» et décrivaient «ce qu'est l'éducation dans son véritable sens, c'est-à-dire la direction dans laquelle les élèves devraient regarder» (3). Les auteurs parlaient du «principe unificateur, (...) (du) but de l'éducation» comme s'il s'agissait de quelque chose de bien établi et qu'ils avaient la capacité de soustraire à l'ensemble de la pensée historique et des débats publics sur l'éducation.

Mais ce serait être fort malhonnête envers le groupe Résurgences que de réduire leur pensée à un effort nostalgique de récupération du passé et aux quelques présomptions que nous avons évoquées au sujet de la «véritable» éducation. Le but de leur enseignement n'était pas de révéler la «Vérité» à leurs étudiants grâce aux oeuvres consacrées de la philosophie occidentale, mais bien, grâce à elles, de montrer à ces étudiants leur appartenance

à l'histoire et, surtout, de faire surgir le doute au sein même de leur pensée:

«(L') esprit de dialogue philosophique est à l'origine du groupe Résurgences. Voilà une quinzaine ou même une vingtaine d'années que nous pratiquons la lecture des auteurs philosophiques, mettant à l'épreuve nos propres convictions en cherchant les objections que les grands auteurs pourraient nous faire. Le sort nous a rassemblés dans le même département collégial, le goût de la lecture et du dialogue philosophiques nous a progressivement rapprochés pour enfin nous lier dans le groupe Résurgences, qui n'a finalement d'autre but que d'introduire aussi l'étudiant aux grands débats de l'Occident.» (4)

Le principal danger qui guettait ce courant de pensée selon le coordonnateur de l'enseignement collégial de la philosophie et directeur de la revue Philosopher en 1989, Pierre Cohen-Bacrie, était celui de la «présomption du savoir» (5). La philosophie selon lui se distingue dans l'ordre du savoir de par son questionnement et non ses réponses. Cette «présomption du savoir», croyons-nous, conduit à une forme de dogmatisme de la tradition quand la pensée traditionnelle est présentée comme ayant une valeur atemporelle et est mise à l'abri du questionnement contemporain.

La démarche pédagogique du groupe Résurgences ne semble rien avoir eu de dogmatique. Les professeurs évitaient le piège identifié par Cohen-Bacrie, à savoir une pré-fabrication de la «Vérité» par la tradition. Le questionnement philosophique semblait présent dans la projet du groupe Résurgences, ce que ses membres appelaient, nous l'avons vu dans le dernier passage cité, l'«esprit de dialogue philosophique». De plus, leur pédagogie était axée sur une confrontation de la pensée de différents auteurs:

«Pour que l'étudiant ne s'égare pas dans le dogmatisme, nous n'affichons, comme groupe, aucun maître à penser, ne sommes officiellement les défenseurs d'aucune doctrine particulière et ne proposons aucun auteur comme détenant la vérité. La vérité, la beauté et l'excellence, choses vraiment divines, ne sont pas la propriété d'un mortel. C'est plutôt les plus

grands débats de l'histoire que nous proposons à l'étudiant. Peu à peu, il apprend ainsi à prêter sérieusement l'oreille à la critique: ses opinions les plus chères ne sont plus monnaie sonnante et il s'en recherche de plus réfléchies et de mieux ajustées.» (6)

Le cégep de Saint-Jérôme a également conçu un programme centré sur l'humanisme traditionnel (7). La légitimation de cet enseignement se faisait sur un arrière-fond culturel plus critique que celui du groupe Résurgences. Son auteur, Pierre Talbot, n'a pas fait qu'affirmer le bien que représente pour l'élève la fréquentation des auteurs classiques, il a procédé, à la suite des écrits de Fernand Dumont, à une analyse des problèmes reliés à la rationalisation de la culture occidentale auxquels il proposait comme solution la culture philosophique traditionnelle. D'après lui, non seulement avons-nous assisté à la rationalisation de la culture en Occident, mais nous avons assisté, à travers la pédagogie behavioriste, à l'objectivation de la culture scolaire:

«Nous vivons dans une culture, au sens sociologique du terme, que la science a entrepris de rationaliser complètement. Dans la foulée des sciences humaines, l'enseignement et les savoirs sont à leur tour devenus des objets d'étude et de rationalisation pour la science. C'est ainsi qu'au Québec, on a créé dans les universités des facultés des sciences de l'éducation (...). Armés de la rationalité scientifique, qui est essentiellement analytique et ordonnatrice, une foule de spécialistes (...) se sont employés à rationaliser et les savoirs scolaires et la démarche de leur transmission. Un tel processus «informatique» conduit inévitablement à la fragmentation et à la parcellisation. Et il s'accompagne toujours de la perte de sens de la fonction ainsi rationalisée et informatisée (...).» (8)

C'est cette perte de sens que Talbot déplore. Selon lui, l'objectivation du monde, de la culture et de l'homme est devenue le fondement de l'éducation. Au contraire, soutient-il, l'humanisme traditionnel fait du «Sujet transcendantal», par opposition au sujet empirique soumis à l'investigation scientifique, le centre

intégrateur de l'éducation. Les concepts de «sens», de «réflexion» et de «compréhension» deviennent ici centraux:

«Sur l'éventail des positions concernant l'éducation, on trouve encore des positions qui s'inspirent de la riche tradition humaniste occidentale. Cet humanisme s'alimente au christianisme et/ou à la pensée des grands philosophes et écrivains de notre tradition culturelle. L'humanisme reconnaît en l'homme quelque chose qui échappe à toute tentative d'objectivation, que la philosophie appelle le Sujet transcendantal, et qui donne une valeur irréductible à chaque personne humaine, qu'on ne saurait en aucun cas réduire au statut de machine bio-psycho-sociale.» (9)

Donc, dans l'éducation, il importe d'après Talbot, et la philosophie répond tout à fait à cet impératif, de favoriser le développement de la conscience du Sujet, le raffinement de sa vision du monde, non pas à partir d'une perspective d'objectivité historique ou de relativisme philosophique tels qu'on a pu les identifier dans les cours de philosophie à partir des années quatre-vingt, mais à partir d'un corpus philosophique centré sur la problématique du sens et des valeurs. De plus, l'éducation philosophique à laquelle Talbot fait référence est diamétralement opposée à une éducation de type utilitariste devenue dominante dans les systèmes éducationnels en Occident:

«On est ici loin de l'approche utilitariste de l'éducation, qui voudrait limiter l'école à la seule préparation des futurs agents économiques. (...) la notion de culture générale humaniste renvoie, au delà de la juxtaposition et de la fragmentation des savoirs, à une approche où tous les savoirs alimentent un centre intégrateur, la conscience ou l'esprit d'un Sujet humain, qui les juge et les intègre à sa vision du monde dans un processus dynamique d'élargissement et de réaménagement incessant.» (10)

Le professeur du cégep de Saint-Laurent, dont nous avons cité un extrait précédemment, a formulé pour ses étudiants l'objectif philosophique général suivant:

«Renforcer l'habileté à se reformuler, à partir de ce que l'on est et de ce que l'on vit, une nouvelle vision du monde, des origines de l'homme et du sens de la vie humaine. Cette

vision nouvelle du monde construite par l'élève et appropriée par lui pourra servir par la suite de forces-motrices à des conduites humaines susceptibles de faire devenir dans la réalité ce qu'il est virtuellement.» Saint-Laurent, Automne 1992

Le courant de pensée que nous venons de présenter est d'une grande importance dans l'enseignement collégial. Dans les archives que nous avons consultées au ministère de l'Education, nous avons découvert que le projet pédagogique du Cégep de Saint-Jérôme a été acheminé au Ministre de l'Education de l'époque (1989), Claude Ryan, qui affirmait dans une lettre en avoir pris connaissance ainsi que ses proches collaborateurs du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Le projet a d'ailleurs circulé et a été commenté dans l'ensemble des Départements de philosophie collégiaux de la province.

Ce courant de pensée a surtout son importance pour nous, par la légitimation qui lui était donnée. Ceux qui l'enseignaient voyaient en lui une culture qui contrevenait aux effets pervers de la rationalisation de la culture et de l'utilitarisme de la connaissance. Autrement dit, l'ordre de la pensée dépasserait la connaissance objective du monde et se distinguerait d'abord par sa dimension morale. Evidemment, nous croyons que cet enseignement a peu évolué depuis les années soixante-dix. Un courant normatif ne peut pas devenir objectif sans se dénaturer. Ce qui a changé toutefois, c'est que la tradition n'y est plus présentée comme étant fondée en absolu. La fréquentation des Anciens est plutôt présentée comme étant l'occasion d'une réflexion de fond sur le sens de la vie et sur les valeurs.

2-LE MARXISME

Nous allons maintenant déterminer le statut de cet enseignement avant et après les années soixante-dix. Nous croyons qu'il y a eu d'importants changements dans la manière d'enseigner le marxisme dans l'histoire de la philosophie collégiale.

2.1-L'enseignement du marxisme dans les cours de philosophie dans les années soixante-dix

Nous avons vu dans notre section portant sur les débats survenus autour de la philosophie collégiale dans les années 1977-1983 que celle-ci avait été accusée de procéder à l'endoctrinement idéologique des étudiants. On sait que c'est le marxisme qui était principalement visé dans ce qui avait pris les allures d'un vaste débat public (11). Or, cet enseignement était-il aussi dogmatique que ses détracteurs, dont le Conseil supérieur de l'éducation, le prétendait? Que nous apprennent les plans de cours à ce sujet? Voici un premier extrait du cégep de Drummondville:

«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, que rôle a joué l'impérialisme dans notre situation actuelles 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 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 système capitaliste; 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 créées par le capitalisme.» Drummondville, 1978

Tout le plan de cours est constitué d'un long texte théorique dont la teneur est à l'avenant de cet extrait.

Un autre plan de cours du cégep Drummondville comprend un extrait de texte intitulé: «Langue, lutte des classes et oppression nationale». Ce texte porte sur la domination sociale et nationale de la classe ouvrière québécoise au Canada et au Québec. En voici un extrait:

«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.»
Drummondville, années '70

D'une manière générale, cet enseignement visait bien à éveiller l'étudiant aux réalités sociales que met en lumière la théorie marxiste. Dans les programmes de philosophie des années 70, le développement de l'esprit critique est très important. Toutefois, on devine ici que l'enseignement ne visait pas seulement à éveiller l'étudiant aux réalités sociales. Il visait également son engagement dans la lutte, sa conversion au marxisme. Même si leur teneur est fortement théorique, ces documents que nous analysons ressemblent moins à des plans de cours qu'à des pamphlets dirigés contre les travers de la société capitaliste québécoise. Des professeurs nous ont même mentionné que dans un plan de cours du cégep de Rosemont, les étudiants étaient invités à aller manifester à la grève de l'usine de «7 up» située à proximité du collège (12). Quoi qu'il en soit, ce qui est important de retenir ici, c'est la dimension critique de l'enseignement et la nature de l'objet de la critique, soit la société capitaliste et ses tares.

2.2-La situation dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix

Dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, le marxisme est demeuré un courant de pensée important de l'enseignement de la philosophie, surtout dans le cours 301. Dans ce cours, l'enseignement n'était plus du tout militant. On le présentait comme une conception de l'être humain parmi d'autres. L'extrait de plan de cours suivant revêt un caractère particulier. Il ne provient pas d'un cours obligatoire, mais d'un cours à option intitulé: «Le marxisme». Le cours se donnait au cégep de Saint-Hyacinthe à l'automne 1984:

«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.» Saint-Hyacinthe, Automne 1984

Voyons un autre extrait du cégep de Gaspésie qui date de l'automne 1984:

«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». Gaspésie, Automne 1984

Il est à noter que cette «problématique de l'humanisme contemporain» vue à travers le marxisme, l'existentialisme et le personnalisme constitue le programme d'une seule semaine d'enseignement. On constate donc que le temps d'étude consacré au marxisme est limité.

Mais ce qui est essentiel pour notre propos, c'est que l'enseignement présenté dans les deux plans de cours précédents est

aux antipodes de celui présenté dans les deux premiers plans de cours datant des années 70. Ce qui diffère, c'est le caractère académique de l'enseignement dans les années 80, par opposition au caractère fortement idéologique et politique de l'enseignement dans les années 70. Ce sont les thèses et la pensée marxistes qui sont étudiées dans les cours des années 80, non pas les contradictions de la société québécoise à partir d'une grille d'analyse marxiste. Le regard est braqué sur les concepts, non sur les phénomènes d'exploitation ou de lutte de classe qui se déroulent sous les yeux de l'étudiant à l'extérieur des murs d'école. Dans les années 70, un lien étroit était établi entre la théorie et la pratique, lien qui a été rompu au profit de la théorie à partir des années 80.

De plus, des premiers aux seconds plans de cours, le statut de la critique a changé. L'objet critique des premiers extraits est le capitalisme lui-même et ses travers. L'objet de la critique dans les seconds sont les «positions philosophiques» de l'étudiant, sinon la pensée marxiste elle-même, car celle-ci est présentée en rapport avec d'autres systèmes de pensée.

L'orientation de la philosophie au collégial a changé après le débat de 1978 que nous avons évoqué précédemment. L'enseignement devient moins normatif, moins engagé et plus historique ou académique.

3-LA PSYCHANALYSE

3.1-L'enseignement de la psychanalyse aux débuts des années soixante-dix et après l'année quatre-vingt-quatre

Dans l'histoire de ce courant de pensée dans la philosophie collégiale, il y avait deux manières importantes de l'enseigner. D'après Claude Panaccio, le courant freudo-marxiste constituait un des trois courants philosophiques les plus importants de

l'enseignement collégial en 1975. La psychanalyse était donc inscrite dans un projet philosophique critique. Le freudo-marxisme consistait en une violente critique de la civilisation occidentale et de la répression à laquelle celle-ci procède. La présence de Marcuse, lui qui dans Eros et civilisation a procédé à une synthèse entre le freudisme et la psychanalyse, est très importante dans les plans de cours de l'année 1969. Il semble donc que la psychanalyse ait été réquisitionnée dans la philosophie collégiale pour des fins critiques. Voici un premier exemple d'un plan de cours du cégep Edouard-Montpetit qui date de 1970:

«Ce cours veut répondre aux objectifs généraux du cours 301 (...). Pour tenter de donner aux étudiants des instruments de compréhension des problèmes humains, il leur propose l'étude de deux démarches: celles de Freud et de Marx. Ces démarches sont bien celles qui permettent d'aborder les problèmes réels des hommes, et l'on y retrouve bien les constantes méthodiques indiquées dans les objectifs généraux:

-compréhension des conflits à partir de la notion de contradiction.

-décentrement du sujet, et apparition de règles inconscientes des comportements humains.» Edouard-Montpetit, 1970

Il nous semble que l'enseignement de la psychanalyse à partir des années quatre-vingt a changé. Elle sert de moins en moins à la critique de la civilisation occidentale et de plus en plus à d'importants courants de pensée philosophiques occidentaux. C'est la deuxième manière d'enseigner la psychanalyse.

D'une manière générale, les objectifs reliés à l'enseignement de la psychanalyse dans le cadre du cours 301 variaient peu. Voici un exemple de présentation de ces objectifs:

«La conception psychanalytique de l'être humain

Objectifs de la onzième rencontre:

1. Connaître le processus qui a amené Freud à la «découverte» de l'inconscient.
2. Comprendre quelques concepts fondamentaux de la théorie psychanalytique: l'inconscient, le refoulement, l'importance

de la sexualité, la structure de la personnalité» Saint-Hyacinthe, Hiver 1994

Dans ces objectifs pédagogiques, il est question de la théorie de Freud et de son historique. Dans la description de contenu de cet autre plan de cours, la psychanalyse est mise en relation avec la philosophie de la conscience:

«Freud met en relief l'importance de la dimension psychique chez l'être humain. Il réhabilite en quelque sorte les désirs et les pulsions que la conception rationaliste avait relégués au deuxième rang quand elle n'avait pas essayé de les réduire à leur plus simple expression. Il fait ressortir l'existence d'une dimension psychique importante: l'inconscient. Les pulsions et les désirs refoulés dans l'inconscient influencent nos choix à notre insu dans des proportions insoupçonnées jusque-là. Contrairement à ce qu'on pensait auparavant, ce n'est pas notre conscience ou notre raison qui détermine vraiment nos choix et nos actions. La liberté de l'homme est donc grandement diminuée. Le but de la psychanalyse est justement de permettre à la conscience du sujet de reconquérir le plus possible cette liberté en accroissant sa maîtrise de sa vie psychique.» Edouard-Montpetit, Automne 1993

C'est à un examen plus attentif du conflit qui existe entre la psychanalyse et la philosophie de la conscience que nous voulons procéder maintenant.

3.2-La psychanalyse et la philosophie de la conscience

La psychanalyse et la philosophie de la conscience, pensons au rationalisme cartésien, sont des philosophies modernes qui s'opposent diamétralement. Cette opposition tient au fait que dans le cartésianisme, la conscience, la raison éclairée domine chez l'homme, constitue une détermination qui triomphe des passions, des traditions et des superstitions. La raison étant souveraine, ce qui ne répond pas aux canons de légitimité qu'elle établit se trouve discrédité.

La psychanalyse permet de mettre en cause le principe souverain de la raison. Dans la psychanalyse, l'homme est conçu comme étant habité de forces irrationnelles, inconscientes, qui constituent sa première détermination. Conséquemment, la raison ne serait qu'un épiphénomène anthropologique. L'homme conçu comme étant un être de raison ne serait qu'une illusion. Voici le commentaire qu'émettait Marie-Claire Lanctôt-Bélanger, psychanalyste et professeure de philosophie au cégep du Vieux-Montréal, lors d'une entrevue réalisée par Cécile Landry pour la revue Philosopher:

«C'est surtout la force de l'inconscient et de la sexualité qui souligne la conception freudienne de l'être humain. Avec l'inconscient, le sujet n'est plus défini par sa raison, sa logique, sa volonté. On a déjà dit que Freud a décentré le sujet, qu'il a placé le sujet du côté de l'inconscient et du désir. Du désir inconscient, toujours insatisfait par ses trouvailles d'objet. Freud a décentré le sujet: cela veut dire aussi obliger l'individu à sortir du leurre qui porte sur lui-même, avec sa rationalité, sa toute-puissance, sa volonté. Avec Freud, c'est l'inconscient refoulé qui porte le sens, qui porte le désir. Et cet inconscient n'est pas atteignable par la conscience, ni redressable par la volonté.»
(13)

C'est cette opposition entre inconscient et conscience qui semble animer l'enseignement de la psychanalyse dans le cours 301. Lisons l'extrait suivant d'un plan de cours de 1993:

«La culture moderne a (...) autorisé une immense opération de réduction (...) d'un sujet qui se voulait en tout opérateur et guide. Au terme de ce travail, il est apparu que pour l'"Homme", le sens se donne autrement que par le truchement de la raison consciente. Voilà l'opération dont nous voudrions esquisser la trace; opération qui a maintenant pour titre "les sciences de l'homme" ou "sciences sociales" (...). Le postulat qui les inaugure est paradoxal: c'est que ces "sciences", au demeurant ces réflexions, affirment le poids de l'irrationnel. (...) D'une certaine manière cette perspective procure une ouverture sur la déraison; d'une autre façon, elle permet un élargissement de la raison et de l'horizon du sens. On verra que pour Freud, tout geste prend

signification mais la référence qui permet de la saisir n'est plus le "moi", la "substance", l'Universel" des philosophes classiques. La référence est plutôt l'Etrange, ce qui m'échappe, l'inquiétant Autre».

Nous pouvons affirmer que ce sont les rapports entre la psychanalyse et le rationalisme qui sont le plus souvent établis dans les plans de cours des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix que nous avons analysés. Pourtant, la psychanalyse est confrontée à bien d'autres courants de pensée.

3.3-La psychanalyse face aux autres conceptions de l'être humain dans le cours 301-84

La psychanalyse constitue un courant de pensée qui possède une puissante action décapante. En Occident, Freud est considéré comme étant un des grands maîtres du soupçon, avec Nietzsche et Marx, et pour cause. La psychanalyse a donné, comme nous venons de le voir, un sérieux coup de boutoir au rationalisme. Selon Riccardo Pucella du cégep de Rimouski, Nietzsche est un des précurseurs de la conception freudienne de l'être humain. Pucella affirme que d'après Nietzsche, la source de vérité n'est pas dans la conscience mais «dans nos instincts les plus reculés». Lisons l'extrait suivant:

«Sigmund Freud (1856-1939) est le premier à effectuer une critique radicale de la conscience, dans sa quête pour tenter de pénétrer le psychisme humain, comme Nietzsche l'avait fait avant lui. Tous deux critiquent la position cartésienne de la conscience et ce que l'on appelait l'inconscient philosophique. Cet inconscient pouvait se ramener à une simple conscience virtuelle, car si la conscience pouvait se suffire à elle-même et tout rapporter à elle, l'inconscient ne pouvait donc qu'être constitué de ce sur quoi la conscience ne s'était pas encore attardée.

Si Nietzsche ébaucha une admirable critique de la conscience, ce fut Freud qui la formalisa.» (14)

Si, d'après Pucella, la pensée de Nietzsche rejoint celle de Freud au sujet de la critique de la conscience, Sartre quant à lui rejoindrait Descartes et s'opposerait à l'idée d'un déterminisme inconscient. Pucella écrit:

«L'inconscient freudien ne fait pas l'unanimité chez les philosophes. En effet, certains auteurs - dont Sartre, par exemple, qui disait en bon cartésien que l'homme est pleinement responsable de ses actes - se refusent fermement à admettre l'hypothèse de l'inconscient. Pour contrecarrer cette hypothèse, ces auteurs avancent celle d'une conscience ayant plusieurs degrés d'intensité et de clarté. Et les processus dont nous aurions la conscience la plus faible seraient précisément ceux que Freud et la psychanalyse qualifient d'inconscients, alors qu'ils demeurent dans le champ de la conscience et capables, avec une attention suffisante, de devenir conscients. (15)

Contre les rationalistes et les existentialistes, Pucella demeure convaincu que l'idée de forces inconscientes permet une meilleure compréhension de l'être humain.

Comme on peut le constater, il y a plusieurs manières d'étudier la psychanalyse dans le cours 301. Elle est soit confrontée à d'autres courants de pensée comme le rationalisme, c'est d'ailleurs le cas la plupart du temps, ou encore, elle est mise en relation avec d'autres philosophies pour montrer les divers déterminismes qui pèsent sur l'être humain. Ainsi, il n'est pas étonnant de retrouver la psychanalyse à côté de la socio-biologie de Laborit pour contrarier une conception de l'être humain fondée sur la liberté.

3.4-La popularité de la psychanalyse dans le cours collégial de philosophie

Qu'est-ce qui explique la popularité de la psychanalyse dans les cégeps aujourd'hui? Les professeurs qui enseignent la psychanalyse et qui l'opposent au rationalisme ont en vue la confrontation de conceptions de l'être humain et non la critique

de la vision rationnelle (ou technocratique) du social. En ce sens, l'idée d'une éventuelle critique des égarements de la modernité n'est pas tellement présente dans le cours 301.

Par ailleurs, nous croyons que la psychanalyse ne sert plus tant, comme à une certaine époque au Québec, à rompre avec le rigorisme de la morale religieuse. Au tout début des années soixante, le psychanalyste André Lussier a posé avec acuité la question de la liberté et de la morale religieuse dans le contexte social du Québec des années cinquante (16). Au regard de la «morale-censure» que décrit Lussier, la liberté devient répression des instincts, annihilation des forces vitales de l'homme. La dimension irrationnelle de l'âme y est complètement étouffée plutôt que tenue dans les limites de son état par la raison (comme dans la théorie platonicienne de l'âme). Il s'agit là d'une négation de la vitalité de l'homme, d'une «lobotomie» pour reprendre l'expression de Lussier.

La psychanalyse aurait donc servi au Québec à s'émanciper du rigorisme de la morale religieuse. Paradoxalement, la psychanalyse servirait aujourd'hui à renouer non pas avec la religion, mais avec une certaine spiritualité. Selon un professeur interrogé sous le sceau de l'anonymat, la psychanalyse répond actuellement à un besoin spirituel chez les étudiants, ce qui, empressons-nous de le mentionner, n'est pas sans le rendre mal à l'aise. Avec la chute de la religion et le renouveau des mouvements spirituels, les étudiants recherchent des courants de pensée qui portent sur la vie intérieure, qui présentent une réponse à leur quête spirituelle. La psychanalyse porte sur la vie intérieure. Mais, soutient notre professeur, la conception de la vie intérieure dans la psychanalyse est scientifique, rigoureuse. De son propre aveu, ce qui explique en partie la popularité de la psychanalyse, c'est la méprise même des étudiants sur les intentions de cette discipline scientifique.

Les réflexions de ce professeur sont d'une importance capitale pour nous. La psychanalyse semble avoir servi deux finalités critiques dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix. Une critique de la vision du monde de l'étudiant si elle était fondée exclusivement sur la raison, et une critique d'ordre académique où les thèses des philosophes occidentaux étaient renvoyées dos à dos. Mais la critique du milieu, de la répression des instincts dans notre civilisation que Marcuse dit reposer sur le principe de rendement, cette critique, disons-nous, semblait absente.

4-L'EXISTENTIALISME SARTRIEN

4.1-La popularité de l'existentialisme au Québec lors de la création des cégeps

Après la chute de la religion au Québec et l'introduction des savoirs scientifiques dans nos institutions d'enseignement supérieur, qui ont eu lieu au même moment, il y avait une place pour une philosophie du sens ne relevant toutefois pas d'un modèle culturel traditionnel.

Les auteurs du Rapport Vidricaire font état du fait qu'à l'époque de l'ouverture des cégeps, l'existentialisme (courant éthico-existentialisme) a été perçu comme étant une alternative philosophique au thomisme qui avait été la philosophie dominante dans les collèges classiques. Sans être une science de l'être, sans reposer sur des fondements métaphysiques, l'existentialisme cherche néanmoins une réponse à donner au sens de la vie.

Sartre, dont l'existentialisme est le plus enseigné, fait fi de la transcendance et de la morale. Voilà un thème qui devait plaire aux jeunes étudiants qui venaient de vivre la Révolution tranquille et qui suivaient de près les différentes révolutions étudiantes à travers le monde. Sartre fait également fi des

déterminismes historiques, concepts centraux dans les sciences sociales (qui gagnaient également en importance au Québec) et de la rationalité conçue comme un instrument servant à la transformation du monde ou à l'édification d'un système totalitaire. Bref, dans l'existentialisme, les préoccupations pour l'homme et sa liberté ont contribué à relancer la philosophie au Québec (avec le courant théorique ou épistémologique selon les auteurs du Rapport Vidricaire et Claude Panaccio), elle qui s'était trouvée exsangue après la longue période où avait dominé le thomisme. L'existentialisme a été institué en tant que critique des nouveaux savoirs dominants, autant ceux des sciences de la nature que ceux des sciences humaines.

4.2-L'existentialisme dans les plans de cours des années soixante et soixante-dix

L'enseignement de l'existentialisme dans les cégeps va dans le sens d'une revendication d'ordre philosophique qui vise à placer les thèmes de l'existence humaine au centre de la pensée. Celle-ci semble de plus en plus se cantonner dans les limites d'une compréhension scientifique et rationnelle du monde. Ce n'est pas tant, croyons-nous, que l'enseignement de l'existentialisme soit dirigé contre le bien fondé des sciences objectives, mais bien que la forte popularité de celles-ci a provoqué un oubli des questions concernant l'existence de l'homme.

D'après les auteurs du Rapport Vidricaire, l'existentialisme faisait parti d'un courant philosophique éthique, c'est-à-dire visant à favoriser la naissance d'une réflexion chez l'étudiant sur le sens de l'existence. L'étudiant devait pour son propre compte mener une réflexion existentielle sur la mort, la joie, l'angoisse, la vie, etc. Voici un exemple de plan de cours de 1969 dont l'objectif général indique bien l'orientation normative du cours:

«Objectif général: aider les étudiants à acquérir l'habitude de la réflexion méthodique, à même l'usage de principes universels;

-Contribuer à la formation intellectuelle des étudiants précocement influencés par l'humanisme scientifique et exposés à verser dans une spécialité sans contrepoids» (17)

Dans le plan de cours que nous avons cité, et dans bien d'autres de différents cégeps, le souci d'amener l'étudiant à réfléchir sur son vécu et sur le sens de la vie est présent.

Nous avons tiré d'un plan-cadre départemental du cégep de Sherbrooke, un objectif qui va dans le sens de l'extrait précédent, de par le questionnement philosophique qu'il contient et qui devait être insufflé à l'étudiant. C'est ce questionnement philosophique qui semblait structurer l'enseignement de l'existentialisme:

«Amener l'étudiant à se poser les premières questions philosophiques (Qui suis-je? Que puis-je faire de ma vie et de celle d'autrui, etc...) et l'amener à y répondre à travers son vécu quotidien.» (18)

On devine bien l'esprit dans lequel ce cours était donné: il visait à sensibiliser l'étudiant aux questions relatives à la condition de l'homme, aux problèmes existentiels. On reconnaît bien les thèmes de l'existentialisme. Dans le même plan-cadre départemental du cégep de Sherbrooke (1979), ces thèmes sont énumérés. Ils constituent le contenu afférent à un objectif pédagogique du cours 301:

«Amener l'étudiant à connaître du matériel littéraire décrivant des situations porteuses du problème du sens de l'existence: l'amitié et l'amour; l'enfant et l'adulte; la joie la fête, le jeu; l'angoisse, la peur, la solitude; l'étrangeté, l'imaginaire; la déraison, la folie; la vie et la mort.» (19)

Le cours constituait moins à déterminer les thèmes de la philosophie existentialiste qu'à amener l'étudiant lui-même à réfléchir sur ces thèmes et à les entrevoir comme étant tout à fait

centraux dans notre compréhension du monde? Il devait donc, pour son propre compte, procéder à un questionnement de type existentiel.

4.3-Vers un enseignement historique dans les années quatre-vingt-dix?

Mais ce souci d'amener l'étudiant à procéder pour son propre compte à une réflexion de type existentiel animait-il encore tout enseignant faisant découvrir la pensée existentialiste à ses étudiants dans les années '90? Il est parfois difficile de déterminer si, oui ou non, l'enseignement de l'existentialisme à cette époque était encore normatif. Citons cet extrait de plan de cours du cégep Edouard-Montpetit:

«Jean-Paul Sartre, philosophe français, se trouve en total désaccord avec cette façon de voir les choses (détermination de l'inconscient sur la conscience selon Freud) car elle représente une atteinte à l'autonomie de l'homme. Ce qui détermine une vie a peu à voir avec des événements malheureux qui ont pu se dérouler durant notre enfance et qui nous ont marqués. L'homme se définit en fonction d'un projet qu'il choisit librement et qui donne un sens à sa vie. Selon Sartre, il n'y a pas de nature humaine: «l'homme existe d'abord, se rencontre, surgit dans le monde et se définit après». Edouard-Montpetit, Automne 1993

Quand nous rencontrons dans un plan de cours une problématique comme celle que nous venons de citer, il est difficile de déterminer si l'enseignement avait pour but de renseigner l'étudiant sur la philosophie de Sartre ou s'il avait pour but de sensibiliser l'étudiant à la compréhension existentialiste du monde? Ce n'est pas du tout la même chose. De quoi en retournait-il au juste dans les cours? A l'examen des manuels destinés aux étudiants, et qui sont fort en vogue dans le cours 301, il est possible d'affirmer que l'enseignement visait beaucoup plus à la

transmission d'un savoir au sujet des thèses existentialistes qu'à la sensibilisation au souci existentiel. Voici un extrait d'un des manuels les plus étudiés dans les cours 301:

«Selon l'existentialisme sartrien, l'être humain n'est pas définissable en soi, c'est-à-dire que nous ne pouvons pas lui donner une belle et savante définition qui délimiterait sa nature propre. Il n'y a pas une nature humaine qui se retrouverait chez tous les humains, mais plutôt des existants particuliers et singuliers "situation". L'être humain est en situation dans le sens où il s'inscrit dans des conditions d'existence concrètes, il est visé par ce qui se passe dans l'instant; il fait face à des données qui sont déjà là.» (20)

Dans l'avant-propos de ce manuel à l'intention des étudiants du cours 301, l'auteur définissait ainsi son approche théorique:

«Chaque chapitre propose, dans un langage clair et accessible à l'élève de niveau collégial, un exposé théorique des principes et des concepts clés à partir desquels est défini l'être humain. La présentation qui en est faite se veut objective et sans parti pris. Une introduction fait un survol du contexte historique dans lequel le penseur a évolué et qui a favorisé l'émergence de sa philosophie.» (21)

Ce qui caractérise le discours de l'auteur au sujet de la philosophie de Sartre et de son approche théorique, c'est la distance qui est prise face aux courants philosophiques étudiés. L'étudiant doit se comporter à la manière d'un observateur circonspect face aux divers systèmes philosophiques. La pédagogie ne consiste pas à l'y plonger de manière à ce qu'il puisse s'en nourrir ou s'en réclamer.

5-LE NIETZSCHEISME

Nietzsche est une des figures de proue de l'enseignement collégial, même s'il n'est pas aussi populaire que les autres grands maîtres du soupçon, Marx et Freud, ou que l'existentialiste

Sartre. Mais il est, très certainement, le représentant le plus étudié de la philosophie postmoderne.

5.1-Nietzsche, le premier grand critique des fondements de la modernité

Nietzsche est le premier grand critique des fondements culturels de l'Occident, le christianisme et la raison. La partie critique de son oeuvre consiste en un procès des acquis de la modernité.

La modernité s'est édiflée sur la base du sujet pensant, de la rationalité, de la conscience, contre la tradition et les préjugés. La postmodernité vient à son tour critiquer ces fondements modernes. Le postmodernisme est essentiellement une critique du principe unitaire d'une culture (principalement de la culture moderne), ou si l'on préfère, de ses fondements.

Le premier extrait de plan de cours que nous citons, du cégep Montmorency, porte sur la critique nietzschéenne du statut ontologique de la nature humaine. On sait que le concept de nature humaine est essentiel non seulement dans tous les humanismes de type traditionnel mais, également, comme nous le souligne ce professeur, dans la pensée politique moderne:

«On pourrait (...) se demander s'il est encore possible de tenir un discours universel sur l'être humain. Y a-t-il, aujourd'hui, une charte des droits de l'homme qui puisse prétendre à l'universalité. (sic) Plusieurs pensent qu'un tel humanisme est révolu et qu'il faut aujourd'hui prendre une attitude beaucoup plus pragmatique et utilitariste face à de telles questions. Peu de philosophies ont été aussi critiques que Nietzsche à la fin du siècle dernier. Sa méthode généalogique est venue saper les bases de la métaphysique traditionnelle. A partir d'un texte de Nietzsche, nous interrogerons ce nihilisme contemporain qui a pris des formes très diverses dans notre culture aujourd'hui.» Montmorency, Automne 1993

S'il n'y a ni nature humaine, ni principe unitaire, s'il n'y a que le changement perpétuel, comment peut-on alors soutenir qu'il y ait des valeurs éternelles? L'extrait suivant est tiré d'un plan de cours du cégep Maisonneuve. Il dit peu de choses, mais on comprend que Nietzsche a procédé à une critique des valeurs grâce à sa généalogie des valeurs chrétiennes:

«Origine collective et sociale de la conscience morale. Lien avec l'union massive des forces réactives du ressentiment.»
Maisonneuve, Hiver 1994

La critique des valeurs est centrale dans l'enseignement de la pensée de Nietzsche. Dans la postmodernité, tout fondement culturel est considéré comme une négation du mouvement de la vie ou encore, comme une mise au rancart de la question de l'être. Chez Nietzsche, Zarathoustra est celui qui invente ses propres valeurs et son propre destin. Toutefois, au collège Edouard-Montpetit, un professeur insiste dans son enseignement sur les conséquences dans la culture contemporaine de cette mise à mal des valeurs traditionnelles:

«Le créateur doit avoir le courage de s'éloigner de tout ce qui paralyse en soi la liberté absolue, c'est-à-dire de tout ce qui gêne le dépassement constant, exigence et règle constitutive de l'individualité. Négations successives qui peuvent, Nietzsche en est lui-même l'exemple, concourir hélas à la confusion et à l'amalgame. La limite est parfois difficile à apercevoir entre individu souverain et éloignement d'autrui, entre dépassement de la rationalité et oubli de la raison». Edouard-Montpetit, Automne 1993

La vie pour Nietzsche est un débordement, un excédent, non pas de travail, de matière, mais de vitalité ou de sens. L'enfermement de l'être dans les limites d'une pensée dont les fondements seraient fixes, selon les vues d'une nature humaine ou d'une morale est à casser.

La pensée de Nietzsche sert donc à décaper les idées fondatrices de notre civilisation occidentale. Bien évidemment, les

étudiants sont familiers avec la critique de la religion et des valeurs. Mais, comme il est suggéré dans le premier extrait de plan de cours, il est possible d'actualiser la pensée de Nietzsche et de s'en servir pour critiquer la prétention des droits de l'homme à l'universalité.

Il est un autre fondement de la modernité que Nietzsche se plaît à démonter: celui de la raison. Ce fondement est d'autant plus important que la vision du monde de l'étudiant est centrée sur la rationalité et que les impératifs de la performativité font presque partie de sa conscience première des choses. D'ailleurs, cette vision des choses chez l'étudiant est d'autant plus forte que toute sa formation académique est venue la renforcer. Lisons l'extrait suivant:

«Notre but ne sera pas tant de démolir la raison que de mettre en question sa prétention à la domination exclusive. De ce point de vue, la pensée d'Héraclite nous permettra de comprendre qu'il est possible de "tenir ensemble" la raison entendue comme effort de compréhension, effort de faire ressortir le même, le stable, l'identique, l'Un et l'expérience du monde, de ce qui apparaît, des phénomènes auxquels nous ouvre notre corps qui n'est peut-être pas si trompeur qu'il est apparu à Socrate. Nous verrons donc qu'il existe un état entre raison et déraison, essence et apparence, réflexion et expérience où il est peut-être plus sage d'essayer de se tenir que celui, illustré par Socrate, où la raison tenterait d'en finir avec son "autre"». (22)

Mais que peut être cet «autre» de la raison auquel ce professeur fait allusion? L'«autre de la raison», c'est ce qui demeure inaccessible à la raison, ce qui ne se laisse pas penser à travers les schèmes de la pensée utilitaire. On rejoint, ici, le thème de l'ouverture chez Heidegger. L'ouverture sur l'être est une espèce de déblaiement qui s'effectue dans le domaine de la pensée et qui permet d'accéder à l'être des choses, lesquelles apparaissent dans une nudité originelle, c'est-à-dire sans qu'elles soient déformées par la pensée rationnelle.

5.2-Nietzsche, objet d'un enseignement normatif ou historique?

L'enseignement de la pensée de Nietzsche consiste-t-il à développer un sens critique décapant chez les étudiants ou à les renseigner sur la pensée de Nietzsche et de la présenter en tant qu'un système de pensée parmi d'autres? Dans le cours 401, les professeurs présentent Nietzsche comme ayant formulé la première grande critique des valeurs traditionnelles dans la modernité. Cet enseignement nous semble plus historique que normatif. Toutefois, dans certains des extraits cités précédemment, invoquer la philosophie de Nietzsche pour mettre en évidence le fait que les Droits de l'homme ne reposeraient pas sur des fondements universels constitue déjà une attitude critique face à notre propre culture.

Au tout début des années soixante-dix, la présence de Nietzsche dans la philosophie collégiale devait correspondre à des besoins normatifs ou critiques. Le Québec sortait à peine d'une révolution culturelle menée contre les forces de la tradition. Les tensions entre la pensée traditionnelle et la pensée moderne, même dans la philosophie collégiale, aux dires des auteurs du Rapport Vidricaire, étaient encore vives, même si elles s'atténuaient graduellement. Voici un extrait de plan de cours du cégep de Maisonneuve qui date de janvier 1972. Les philosophies de Nietzsche, de Freud et de Marcuse étaient au programme. Un des segments du cours consistait à tenir un débat sur les valeurs:

«Troisième bloc. Organisation d'un débat sur les valeurs de la contre-culture mené par les représentants d'au moins trois positions: par exemple a) défenseurs des valeurs traditionnelles b) partisans des valeurs de la contre-culture c) tenants d'une critique marxiste de la contre-culture»
Maisonneuve, Hiver 1972

On a peine à imaginer aujourd'hui un débat sur les valeurs traditionnelles en milieu collégial. Mais le débat devait être brûlant d'actualité à l'époque. On peut concevoir que la pensée de

Nietzsche a pu servir de munition contre les tenants des valeurs traditionnelles. On peut concevoir également que cette même pensée ait pu servir à critiquer les valeurs dominantes dans les années quatre-vingt-dix. On en a eu un exemple avec la critique des droits de l'homme et de la raison. Toutefois, nous avons l'impression que la critique de la tradition en milieu collégial était plus forte au début des années soixante-dix que ne l'était la critique de la rationalité instrumentale dans les cégeps dans les années quatre-vingt-dix.

CONCLUSION

Cette étude des courants de la philosophie collégiale complète notre première étude thématique. Elle nous a permis d'investiguer la philosophie collégiale dans une perspective différente de notre étude thématique. Toutefois, cette étude des courants de pensée vient confirmer nos premiers résultats obtenus à la suite de l'étude thématique, à savoir que l'enseignement collégial de la philosophie a évolué d'une perspective normative dans les années soixante-dix à une perspective objective à partir des années quatre-vingt. Dans certains cas, l'enseignement semblait correspondre à un projet d'érudition où l'étudiant voyait défiler devant lui une multitude de systèmes de pensée philosophiquement désamorcés ou neutres. Dans la majorité des plans de cours des années 70 que nous avons étudiés, l'étudiant était directement interpellé par le professeur. Celui-ci avait pour tâche, dans son enseignement, de donner la parole à l'étudiant. Dans les plans de cours des années 80 et 90, la parole était donnée au philosophe étudié dans le cours. L'étudiant s'initiait à des systèmes philosophiques et non à la critique de son milieu socio-culturel. Quel jugement devons-nous porter au sujet de ce type d'enseignement?

NOTES ET REFERENCES

1. C'est ce que nous ont confirmé Jacques Dufresne et Jean Proulx à l'été 1994. Le fait que des humanistes s'identifient à Nietzsche peut en étonner plusieurs. Mais Nietzsche est un philosophe qui a posé la nécessité de réinventer les valeurs. En revanche, il est également celui qui a procédé à une dissolution de la métaphysique, donc des grands récits de l'Occident, et qui s'est déclaré hostile au rationalisme de Socrate et de Platon. Les représentants de la philosophie postmoderne se réclament tous de Nietzsche. C'est en ce sens que nous croyons que le fait qu'un humaniste ait Nietzsche pour maître à penser est surprenant. Rien ne nous semble plus éloigné de l'humanisme que la pensée de Lyotard et de Vattimo, par exemple, celui-ci ayant notamment procédé à une vive critique de l'humanisme, tout comme Heidegger avant lui.
2. Résurgences, cégep de Sainte-Foy, in Philosopher, no 9, 1990, pp.125-141.
3. Résurgences, op. cit., p.128.
4. Résurgences, op. cit., p.136.
5. COHEN-BACRIE, Pierre. «Formation générale et philosophie» in Philosopher, pp.57-65.
6. Résurgences, op. cit., p.137.
7. TALBOT, Pierre.
 - «Formation fondamentale et culture humaniste dans les études collégiales» in Philosopher, no13, 1992, pp.205-216.
 - «Philosophie et formation fondamentale au collégial» in La formation fondamentale, Collectif sous la direction de Christiane Gohier, Les Editions Logiques, Montréal, 1990.
 - «La contribution de la philosophie à la formation de niveau collégial. Position officielle du département de philosophie du cégep de Saint-Jérôme» in Philosopher, no8, 1989, pp.227-242.
8. TALBOT, «Formation fondamentale et culture humaniste dans les études collégiales» in Philosopher, no13, 1992, pp. 205-216. Nous n'avons pas la page de la citation car nous avons travaillé à partir du manuscrit de Pierre Talbot avant publication.
9. TALBOT, voir note 8.
10. TALBOT, voir note 8.
11. Au sujet de l'allégeance marxiste de certains cégeps, Michel Dufour du cégep Maisonneuve écrivait en 1975: «(...) le Vieux-Montréal, Edouard-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, volume 1, numéro 4, p.53.

12. Nous n'avons pu en obtenir de copie, étant donné qu'il date du début des années soixante-dix et que les plans de cours de cette époque n'ont pratiquement pas été conservés dans les cégeps.
13. LANDRY, Cécile. «La conception freudienne de l'être humain (entrevue avec Marie-Claire Lanctôt-Bélanger) in Philosopher, no5, 1988 p.42.
14. PUCELLA, Ricardo, «L'inconscient comme instance psychique» in Philosopher, no12, 1992, p.118.
15. PUCELLA, op. cit., p.121.
16. LUSSIER, André. "Les dessous de la censure" in Cité libre, juin-juillet, 1960, XIe année, No. 28.
17. COORDINATION PROVINCIALE DE PHILOSOPHIE, Comité pédagogique, Plans-cadres locaux, mai 1979, p.61. Il est à noter que ce document n'a circulé qu'à la Coordination provinciale. Il se trouve aux archives du ministère de l'Éducation.
18. COORDINATION PROVINCIALE DE PHILOSOPHIE, op. cit., p.94.
19. COORDINATION PROVINCIALE DE PHILOSOPHIE, op. cit., p.94.
20. CUERRIER, Jacques. L'être humain. Quelques grandes conceptions modernes et contemporaines, McGraw-Hill, Éditeurs, 1995, p.184. L'auteur enseigne la philosophie au cégep de Saint-Jérôme.
21. CUERRIER, op. cit., p.VIII.
22. Nous avons perdu la référence, mais il s'agit d'un extrait de plan de cours des années quatre-vingt-dix.

CHAPITRE X
EVOLUTION DU STATUT DE LA CRITIQUE DANS
L'HISTOIRE DE LA PHILOSOPHIE COLLEGIALE

Nous allons maintenant formuler un jugement au sujet de l'évolution de la philosophie collégiale dans son histoire, de son statut normatif dans les années '70 à son statut épistémologique et historique à partir des années '80. Notre attention se portera particulièrement sur l'évolution du statut de la critique.

1-LES ORIENTATIONS THEORIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE
AU COLLEGIAL DE 1967 A 1995

En guise de rappel de notre partie descriptive, nous dressons ici un tableau des grandes orientations théoriques de l'enseignement de la philosophie collégiale au cours de son histoire.

Une mise en garde s'impose. Nous pouvons dire au sujet des tendances que nous identifions ici, ce que les auteurs du rapport Vidricaire et Claude Panaccio dans son propre rapport en 1975 faisaient remarquer au sujet des tendances qu'ils avaient eux-mêmes identifiées: elles n'ont de valeur qu'en tant que repères des grandes orientations des pratiques enseignantes. Tous les professeurs des années quatre-vingt n'ont pas forcément enseigné dans une perspective de relativisme historique, tant s'en faut. Tous les professeurs des années quatre-vingt-dix n'ont pas axé leur enseignement sur le développement des habilités intellectuelles. Nous avons cherché à identifier des tendances dominantes; nous ne voulons aucunement insinuer que ces pratiques étaient les seules en vigueur dans la philosophie collégiale.

A-Période 1967-1977

L'enseignement était principalement normatif, voire doctrinaire, engagé. Le professeur de philosophie s'inscrivait dans un courant de pensée principal auquel il adhérait et auquel il tentait de faire adhérer ses étudiants.

B-Période 1977-1984

La tendance a été celle d'un déplacement de l'enseignement normatif vers un enseignement consistant en la présentation de thèses philosophiques dans une perspective d'objectivité historique. La critique philosophique a été maintenue, mais son statut a changé considérablement par rapport à celui qui prévalait dans les premières années d'existence des cégeps. Ce qui a changé, c'est que la critique n'était plus conditionnelle à l'adhésion à un système philosophique.

La critique s'est même exercée sans arrière-fond moral. C'est le cas notamment de la critique des discours religieux, philosophique et scientifique (101). C'est le cas également de la critique par le recours à l'histoire des systèmes de représentation de la nature (201), des conceptions de l'être humain (301) et des systèmes moraux et politique (401), critique consistant à montrer ce qui fonde les différents systèmes de représentation et leur relativité dans l'histoire, partant, la relativité de nos propres conceptions du monde.

C-Période 1984-1995

Au cours de cette période, la perspective historique est demeurée, mais une nouvelle orientation de l'enseignement de la philosophie a vu le jour qui consistait en le développement des

habiletés intellectuelles. En 1992, la coordination provinciale de philosophie définissait une séquence de cours visant à favoriser le développement des habiletés intellectuelles suivantes: conceptualiser, analyser, comparer, critiquer, problématiser, synthétiser. D'une manière générale, l'accent était mis sur la maîtrise du raisonnement philosophique, sur ce qui distingue la philosophie des autres types de discours et sur les fondements des discours. Evidemment, la maîtrise du raisonnement philosophique pouvait conduire à des activités critiques, mais celles-ci procédaient moins de systèmes ou de thèses philosophiques que d'une méthode critique fondée sur le raisonnement philosophique.

2-DE L'ORTHODOXIE PHILOSOPHIQUE DES ANNEES SOIXANTE-DIX AU PLURALISME PHILOSOPHIQUE DES ANNEES QUATRE-VINGT ET QUATRE-VINGT-DIX: EVOLUTION DU STATUT DE LA CRITIQUE

On a longtemps décrit au Québec le monolithisme philosophique dans les collèges classiques et les auteurs du Rapport Vidricaire se sont réjouis de le voir remplacé par le pluralisme philosophique. Nous avons constaté tout au long de notre partie descriptive que le pluralisme était bien présent dans l'enseignement philosophique au collégial. Toutefois à partir des années quatre-vingt, le pluralisme n'était pas le même que celui des premières années d'existence des cégeps. En effet, à l'époque, c'est la philosophie elle-même qui était pluraliste. Le champ de la philosophie se subdivisait en trois principaux courants de pensée (humaniste, freudo-marxiste et épistémologique selon la typologie de Claude Panaccio datant de 1974) et chacun des professeurs adhérait à l'un ou à l'autre de ces courants. A partir du programme-cadre de 1977, c'est le professeur lui-même qui était pluraliste, en ce sens que son enseignement était composé de plusieurs systèmes de pensée.

De plus, la critique ne s'exerçait plus de la même manière dans les années quatre-vingt-dix que dans les années soixante-dix. L'objet de la critique dans les années soixante-dix était la société et le milieu culturel de l'étudiant, tandis que dans les années quatre-vingt-dix, cet objet était devenu les systèmes de représentation culturelle dans l'histoire, les systèmes de pensée philosophique et les divers discours sur la réalité.

L'approche philosophique elle-même avait changé. Au lieu de s'investir dans la culture, l'étudiant était invité à considérer le monde de la pensée dans une perspective d'objectivité historique.

De même, la pensée de Marx était toujours enseignée dans le cours 301 dans les années quatre-vingt-dix, mais les professeurs cherchaient à déterminer sa contribution à la compréhension de l'être humain, sa place dans la philosophie, non à critiquer ou à transformer la société à partir d'elle. L'enseignement de la pensée de Freud ou de Sartre dans le cours 301 s'est fait dans le même esprit que l'enseignement de la pensée de Marx. Au début des années soixante-dix, leur étude avait servi à liquider la culture traditionnelle au Québec, mais à partir des années quatre-vingt, les thèses de l'inconscient et celles de la liberté sartrienne n'ont plus eu le même pouvoir décapant. L'enseignement des années quatre-vingt-dix a néanmoins servi à faire comprendre à l'étudiant ce qu'est l'être humain, à faire connaître les thèses existentialistes et les déterminations qui agissent sur lui et les forces contradictoires qui jouent en lui, même si la portée socio-culturelle de cet enseignement était faible comparativement à ce qu'elle était dans les années soixante-dix.

Il ne faut pas conclure de tout ceci que la pensée critique a cessé d'exister pendant le Régime pédagogique de 1984. Dans les années soixante-dix, la critique était directement inspirée de la conjoncture culturelle et des contradictions sociales. A partir des

années quatre-vingt, le corpus philosophique et les systèmes de pensée (systèmes philosophiques et visions du monde) ont constitué une fin en soi de l'enseignement, non plus la critique socio-culturelle. La critique à partir des années '80 se trouvait au bout de l'enseignement de l'histoire de la pensée. Par exemple, dans le cours 201, la critique du monde était consécutive à la fréquentation par l'étudiant du corpus philosophique ou des visions de la nature dans l'histoire: l'enseignement de la philosophie ne procédait pas d'un sentiment d'urgence de critiquer le milieu socio-culturel de l'étudiant comme dans les années soixante-dix.

Encore une fois, une précision s'impose. Ce sont là des tendances générales que nous cherchons à circonscrire. Il y a très certainement une foule de professeurs qui ont refusé dans les années quatre-vingt-dix de pratiquer le relativisme historique. Mais dans les plans de cours, le relativisme historique se donnait à voir d'une manière plus nette que les autres pratiques pédagogiques.

3-JUGEMENT AU SUJET DE LA CRITIQUE DANS LA PHILOSOPHIE COLLEGIALE

Dans un article datant de 1975 sur la philosophie critique, Michel Dufour du cégep de Maisonneuve écrivait qu'en France, la philosophie critique a eu maille à partir avec le pouvoir qui a aboli les cours obligatoires de philosophie:

«Les protestations ont volé de toutes parts; des philosophes aussi différents que Derrida et Jankélévitch se sont croisés (...). D'un côté comme de l'autre, on dénonce cette évacuation de la philosophie, et on l'interprète comme le fruit d'une politique éducative, de plus en plus soumise aux exigences techno-économiques qui déterminent les règles de jeu de notre formation sociale.» (1)

Michel Dufour ajoutait plus loin dans son article que la radicalité du regard philosophique ne pouvait trouver de légitimité dans un Etat technocratique:

«Si la philosophie n'assume plus la fonction idéologique qui lui donnait un sens dans le système, si on va de l'analyse de la cohérence logique à celle de la fonction idéologique d'un discours, si la cosmologie et la métaphysique se transforment en histoire et en épistémologie des sciences, si la morale s'attarde sur l'originalité des marginaux, la philosophie s'avère non seulement inutile mais nuisible. D'où la question-thème des technocrates: pourquoi y a-t-il de la philosophie plutôt que rien?» (2)

Nous tirons de ce texte la réflexion suivante: la philosophie à vocation critique a toujours été en porte-à-faux dans sa relation avec le pouvoir. Quelle doit être la fonction de la philosophie dans un système d'éducation obligatoire et quelle est la teneur des activités critiques qui y est tolérée? Autrement dit, la critique a certainement sa place dans le système d'enseignement québécois, mais de quelle critique s'agit-il? jusqu'où peut aller son action décapante?

Nous croyons que le type de pluralisme historique instauré à partir du programme-cadre provincial de 1977 a en partie dénaturé le statut de la philosophie au collégial qui devait favoriser l'engagement de l'étudiant dans la culture et non constituer un programme d'instruction à saveur académique ou historique. La pratique du pluralisme historique a privé la philosophie d'une partie de son pouvoir émancipatoire, de sa capacité de mettre réellement les choses en questions. Jean-Jacques Pelletier du cégep Lévis-Lauzon écrivait en 1979 au sujet du pluralisme:

«Il s'agit de savoir si c'est vraiment une notion ou, si ce n'est pas plutôt un mot qui sert à éliminer tout ce qui peut déranger. Le pluralisme ne serait-il que l'orthodoxie dominante? Par exemple, ne serait pas pluraliste celui qui serait engagé. A la limite, l'instauration du pluralisme ce serait de cantonner la philosophie dans le domaine d'un jeu intellectuel séduisant, intéressant, pour une élite tout

comme à Athènes, qui ferait de la philo pendant que tout le restant du peuple est en esclavage.» (3)

Le pluralisme historique que nous avons identifié dans les cours de philosophie a réduit le pouvoir critique de la philosophie, mais ne l'a pas annihilé pour autant. Il a permis une certaine pratique de la critique philosophique. Ici, des distinctions s'imposent. La critique peut ne pas être sociale ou déconstructionniste. Elle peut prendre l'allure d'une justification rationnelle d'une opinion ou d'une idée par l'étudiant. Par exemple, se situer de manière critique face aux valeurs ambiantes ne conduit pas nécessairement à les rejeter, à les déconstruire pour les dépasser, afin d'instaurer un nouveau principe de réalité dirait Marcuse. Se positionner de manière critique face à elles permet de comprendre en quoi elles sont différentes des nôtres et, à la limite, cela permet de mettre celles-ci en question.

Nous croyons que c'est ce type de critique qui a prévalu dans l'enseignement de la philosophie collégiale à partir des années quatre-vingt. Mais comment expliquer son origine? Selon Louise Marcil-Lacoste, cette origine était d'emblée socio-historique. Dans le contexte du débat au sujet de l'endoctrinement marxiste dans la philosophie collégiale à la toute fin des années 1970, Louise Marcil-Lacoste écrivait que ce qu'on reprochait à la philosophie, c'était moins son caractère doctrinaire ou engagé que son incapacité à définir des principes unificateurs dans le nouveau contexte de pluralisme culturel et social. Nous croyons que ce pluralisme culturel a grandement influencé la philosophie collégiale, l'a conduit à s'orienter vers un relativisme historique. L'extrait suivant est de Louise Marcil-Lacoste:

«... quand on critique la diversité des cours de philosophie dans les cégeps, on critique moins l'une ou l'autre des théories philosophiques qui seraient enseignées ici ou là dans les collèges que l'apparente incapacité de la philosophie de servir de garde-fou contre les excès des

divergences en milieux pluralistes (...). Plus profondément encore, lorsqu'on critique la diversité des cours de philosophie dans les cégeps, on met en cause ce qui semblerait être le refus de la philosophie de fournir des principes communs à une société qui a tous les problèmes du monde à se supporter comme pluraliste». (4)

Donc, la philosophie a été critiquée pour son «refus (...) de fournir des principes communs» à une société qui se supporte mal comme pluraliste. Mais «fournir des principes communs» ne pouvait signifier, pour les enseignants de la philosophie, se mettre au service de l'idéologie dominante. Les adversaires de la philosophie ne pouvaient souhaiter non plus voir la philosophie fournir des «principes communs» inspirés de l'orthodoxie marxiste. La seule solution acceptable pour les deux camps ne pouvait être qu'une orientation vers une philosophie ne fournissant plus de «principes communs», ce qu'a permis le pluralisme philosophique tel qu'il s'est pratiqué à partir des années 1980. Mais nous croyons que cette solution n'a pas déplu entièrement aux membres de l'Etat québécois. Expliquons.

Le dogmatisme philosophique signifie communément le fait d'orienter la pensée à partir d'un point de vue déterminé. Conséquent, le pluralisme historique institué dans le Régime pédagogique de 1977 et renforcé par celui de 1984 serait aux antipodes du dogmatisme. Toutefois, à bien y regarder de près, ce pluralisme n'était-il pas une manière d'orienter la pensée comme on le ferait à partir d'un point de vue déterminé? L'absence de point de vue unique constitue tout autant une manière d'orienter la pensée que la défense d'un seul système philosophique. Car c'est une manière de diviser la philosophie ou d'empêcher des courants normatifs de se répandre et de parvenir à l'adhésion des étudiants. C'est une manière de favoriser le statu quo social en édulcorant le contenu des cours de philosophie. Louise Marcil-Lacoste soutenait même que le nouveau type de critique institutionnalisée dans

la pratique philosophique a été engendré par le pluralisme culturel dans la société québécoise. Etre critique était devenu une manière de refuser toute adhésion à un système philosophique. Se peut-il que la nouvelle orientation pluraliste des professeurs de philosophie ait permis à l'Etat de mieux exercer le contrôle idéologique sur les contenus en philosophie? Dans l'extrait suivant, Louise Marcil-Lacoste montre clairement que les professeurs ont senti que la critique devait passer par le désengagement idéologique, ce qui ne pouvait que réjouir les membres de l'Etat québécois qui craignaient les «polarisations politiques» dans la philosophie collégiale:

«parce que la problématique sociale de la philosophie est téléguidée par la recherche d'un consensus sociétal et parce que la fragmentation des aires de consensus semble vouer une telle démarche à l'impossible, on conclut que les cours de philosophie devront avoir en commun l'absence même de contenus privilégiés et qu'ils devront présenter cette absence de contenu comme modèle même de la pensée critique. En ce contexte, on postule que la seule façon d'être sûr d'être vraiment critique non seulement par rapport aux autres mais aussi par rapport à soi, c'est de ne rien penser du tout ou du moins de ne jamais présenter le contenu de sa pensée comme une pensée qu'on aurait de bonnes raisons de défendre et de préférer à d'autres.» (5)

La pensée philosophique s'est prise pour objet de sa propre critique, au lieu de prendre pour objet de sa critique le monde à transformer. D'où la question suivante: la critique signifie-t-elle exclusivement qu'il faille prendre distance par rapport au corpus philosophique et aux systèmes de pensée? Si oui, ce type de critique empêche l'élaboration d'un autre type de critique à partir d'un point de vue unitaire, laquelle critique risque d'être beaucoup plus corrosive que la critique de type académique.

Certes, il est toujours question de critique dans les programmes du ministère mais cette critique n'a évidemment pas le même statut que celle définie dans la Théorie critique ou, encore,

que celle qui prévalait dans les cours de philosophie collégiale dans les années soixante-dix.

A défaut de pouvoir exiger de la philosophie qu'elle soit à l'origine de l'unité des savoirs et des valeurs sociales, on a exigé d'elle qu'elle sombre dans une espèce de relativisme historique plat. Evidemment, le type de pluralisme le plus dérangeant qui soit, c'est précisément celui qu'ont constaté les auteurs du Rapport Vidricaire au début des années soixante-dix, quand la philosophie était subdivisée en trois tendances «normatives». C'est ce type de pluralisme qui permet à la philosophie de s'affirmer selon sa propre nature, c'est-à-dire selon un engagement réel dans la réalité historique, et non selon un survol historique de la pensée philosophique et des systèmes de représentation.

CONCLUSION

Nous venons de voir les raisons qui ont pu conduire au changement de cap de la philosophie à partir des années 1980. Toutefois, nous croyons que le pluralisme philosophique ne servait que très indirectement les intérêts de l'Etat québécois. Il aurait mieux valu un enseignement visant à renforcer l'idéologie dominante, mascarade à laquelle les professeurs de philosophie ne se seraient jamais prêtés. Toutefois, vers la fin des années quatre-vingt, les critiques dirigées contre la philosophie collégiale sont réapparues. Celle-ci était sommée de montrer son «utilité» pour le système. La solution retenue fut celle du développement des habilités intellectuelles. Tout travailleur devrait dorénavant savoir analyser, synthétiser, problématiser pour produire efficacement, autant celui oeuvrant dans les milieux de l'industrie que celui oeuvrant dans les milieux professionnels ou des affaires.

Ce qui nous semble certain, c'est que la philosophie collégiale, via le pluralisme philosophique et le développement des habiletés intellectuelles s'est éloignée d'un enseignement normatif tel que pratiqué dans les années soixante-dix.

NOTES ET REFERENCES

1. DUFOUR, Michel. «La philosophie, critique et victime de l'idéologie», in Bulletin de la Société de philosophie du Québec, volume 1, no 4, 1975, p.53.
2. DUFOUR, op. cit., p.53.
3. PELLETIER, Jean-Jacques. «Pour une critique de la rationalité productiviste», in Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec, Actes du colloque, Vol.1, no2, 1979, p.95.
4. MARCIL-LACOSTE, Louise. «Le rôle futur de l'enseignement de la philosophie au collégial» in Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec, Actes de colloque, Vol.1, No2, 1979, p.89.
5. MARCIL-LACOSTE, op. cit., p.90.

CONCLUSION GENERALE

Dans cette thèse, nous avons étudié les relations entre la connaissance et la morale. Nous avons vu que dans l'histoire de la pensée occidentale, les rapports entre la connaissance et la morale ont évolué. En fait, ces deux sphères de la pensée humaine sont liées chez Platon, elles deviennent indépendantes chez Kant, bien qu'elles demeurent co-présentes, et Lyotard constate que la connaissance dans les sociétés post-industrielles s'est complètement affranchie de la morale.

Cette brève étude théorique des rapports entre la connaissance et la morale nous a servi d'arrière-plan à notre étude sur le statut des savoirs contemporains, sur la transition des savoirs traditionnels aux savoirs modernes au Québec et sur la philosophie collégiale de 1967 à 1995. En effet, ce qui caractérise l'ensemble de ces savoirs, ce sont les rapports qu'ils entretiennent avec la morale. Nous avons soutenu que les savoirs dominants dans nos sociétés industrielles avancées se caractérisent par leur autonomie en regard de la morale. Nous avons montré que la philosophie collégiale a cherché progressivement à s'émanciper de la sphère de la morale. Elle est effectivement devenue moins critique envers le milieu socio-culturel dans lequel est plongé l'étudiant et elle s'est orientée vers une pédagogie se caractérisant par sa neutralité idéologique, son relativisme, voire son intégration au milieu socio-économique.

Voyons maintenant s'il est possible d'établir un parallèle entre la philosophie des cégeps et la philosophie des collèges classiques, ensuite, entre la philosophie collégiale et le mouvement philosophique contemporain, voire, la culture occidentale contemporaine?

Des collèges classiques aux cégeps, l'enseignement de la philosophie a-t-il vraiment changé du tout au tout comme on le

croit généralement? Certes, la philosophie des collèges classiques était thomiste et celle du début de l'existence des cégeps était fortement marxiste. Rien n'est plus aux antipodes du thomisme que le marxisme. Pourtant, l'enseignement du thomisme dans les collèges classiques et celui des principaux courants philosophiques dans les cégeps des années soixante-dix étaient fortement normatif. A travers l'enseignement de la philosophie, une lecture du réel était proposée aux étudiants et considérée par celui qui l'enseignait comme étant définitive et comme étant le dernier mot sur l'histoire.

A partir du Régime pédagogique de 1977 et plus particulièrement à partir des années quatre-vingt, l'enseignement de la philosophie collégiale a évolué d'une perspective normative vers une perspective de relativisme historique et de pluralisme philosophique. Certes, les auteurs du Rapport Vidricaire avaient montré que l'enseignement de la philosophie vers la fin des années soixante avait été pluraliste par opposition à la philosophie des collèges classiques qui avait été moniste. Il faut comprendre que selon ces auteurs, c'est le champ de la philosophie qui était devenue pluraliste vers la fin des années soixante. Nous avons soutenu que dans les années quatre-vingt, ce sont les professeurs eux-mêmes qui étaient devenus pluralistes. Ils enseignaient indistinctement divers systèmes philosophiques sans chercher à en présenter aucun comme ayant constitué le sommet de la pensée philosophique. Il y a à partir des années quatre-vingt une importante mutation dans l'enseignement de la philosophie collégiale. Graduellement, son objet est devenu de moins en moins le milieu culturel de l'étudiant et de plus en plus les systèmes de pensée (philosophies et visions du monde). Paradoxalement, d'un point de vue sociologique, cette philosophie fortement pluraliste était, par certains côtés, extrêmement proche du monisme philosophique des collèges classiques. Effectivement, nous avons soutenu, avec Bri-

gitte Dumas, que la philosophie thomiste telle que comprise et diffusée au Québec, avait conduit à un engourdissement de la critique sociale. La philosophie collégiale des années quatre-vingt a conduit à un phénomène similaire. La dimension critique de la philosophie s'est estompée considérablement. L'investissement dans la culture et la société qui caractérisait la philosophie collégiale aux débuts des années soixante-dix a cédé la pas un désengagement social vers le début des années quatre-vingt. La critique est demeurée, certes, mais elle est devenue plus conservatrice. D'une philosophie fortement engagée dans la culture, on est passé à une philosophie favorisant l'acquisition de connaissances des différents systèmes philosophiques contemporains et historiques dans une perspective académique.

En quoi est-ce que cette transformation de la philosophie collégiale nous renseigne au sujet de nos sociétés occidentales et de notre société québécoise? Nous croyons que ce sont les réflexions de Jean-François Lyotard au sujet de «La condition postmoderne» qui sont les plus instructives pour notre propos. Lyotard a effectivement annoncé la fin des grands récits, ce qui selon lui allait sonner le glas de la modernité. Effectivement, la modernité peut se comprendre comme étant une volonté de statuer de manière définitive au sujet des essences de l'être humain et du déroulement de l'histoire. Kant a défini l'être humain comme étant le porteur de structures mentales parfaitement indépendantes des contingences historiques. Marx a soutenu que le communisme adviendrait à la fin de la lutte des classes. Lyotard a tenté de mettre fin à ce type de synthèses universelles au sujet des essences humaines et du cours de l'histoire. Lyotard est le représentant d'une philosophie qui a pris un tournant relativiste. Selon lui, les récits sont fragmentés ainsi que l'univers de la connaissance. Il n'y a plus d'unité de la culture. Lyotard croit

en la possibilité de créer de nouveaux récits. C'est à l'homme qu'échoit la tâche d'établir des normes, lesquelles, toutefois, n'ont plus aucune prétention à l'universel.

L'enseignement collégial de la philosophie dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix s'inscrivait tout à fait dans ce courant culturel et philosophique identifié par Lyotard. Le pluralisme philosophique, tel que présent dans cet enseignement, conduisait à présenter les discours comme étant irréductibles les uns face aux autres. Il n'y avait plus aucun terrain commun permettant de porter un jugement fondé sur la réalité historique. Comment alors appréhender celle-ci? C'est la raison pour laquelle nous soutenons que l'éclatement de l'univers du discours conduit la philosophie à refouler la réalité historique, puisque aucun système de pensée ne survit à cet éclatement qui permettrait d'en prendre la mesure.

Est-il encore possible aujourd'hui de parler de vérité dans le cours de philosophie alors que celui-ci est désormais orienté vers le développement des habiletés intellectuelles et vers l'étude historique du corpus philosophique et des visions du monde? Une telle pensée est-elle en mesure de contrecarrer le caractère réifié de la pensée sociale et l'impératif méthodologique dans l'ordre de la connaissance? Est-elle en mesure de pallier au délestage de la morale dans l'ordre de la pensée? Existe-t-il une pensée capable de solutionner les problèmes auxquels la modernité est confrontée? Quel rôle doit jouer en ce sens la philosophie collégiale? Est-il envisageable, actuellement que la philosophie puisse retrouver sa vocation normative? Cela suppose qu'un courant aussi dominant que le thomisme ou que le marxisme puisse s'imposer dans l'enseignement de la philosophie et soit enseigné d'une manière doctrinaire.

Il se pourrait que le relativisme historique et le pluralisme philosophique que nous avons identifiés dans la philosophie collégiale constituent une pensée normative qui a été érigée en système absolu.

* * *

Cette thèse ne constitue qu'une amorce de réflexion au sujet de l'éducation au Québec. Parmi les pistes susceptibles d'être explorées nous identifions les suivantes.

Il y a premièrement une étude des idéologies pédagogiques. Plusieurs discours dans la société sont tenus sur l'éducation. Une étude visant à les confronter permettrait de découvrir les vecteurs de l'éducation. Nous croyons que notre système d'éducation est complètement dominé actuellement par l'impératif d'arrimer les études au marché de l'emploi, à tous les niveaux d'enseignement (sauf le primaire) ce qui a pour effet de disqualifier complètement ce que nous avons appelé les savoirs herméneutiques ou existentialistes que nous croyons si essentiels au développement intellectuel et affectif de l'élève.

Il y a deuxièmement l'urgence de s'attaquer au contrôle qu'exercent actuellement le ministère de l'Education et les Départements des sciences de l'Education sur l'enseignement. La pédagogie instituée dans nos écoles secondaires n'est pas étrangère au phénomène de décrochage que nous connaissons actuellement. Pourtant, les responsables des sciences de l'éducation soutiennent que le salut de celle-ci passe par une formation des maîtres encore plus poussée à la didactique et à la psychopédagogie. L'enseignement du secondaire est actuellement soumis au contrôle des sciences de l'éducation quant à la formation des maîtres et au ministère de l'Education quant à la définition des programmes qui sont eux-mêmes largement déficients. Il importe donc de déterminer

la manière dont ces deux institutions exercent leur contrôle sur l'éducation.

Enfin, troisièmement, une étude critique des programmes de français permettrait de voir les idées qui les fondent et les raisons de leur institutionnalisation. Pourquoi tant d'importance accordée à la forme des textes et si peu à leur valeur esthétique et à leur sens? Pourquoi tant d'importance accordée à la créativité et si peu à la fréquentation des oeuvres littéraires consacrées? Pourquoi le ministère entérine-t-il cet enseignement du français et pourquoi interdit-il que le français ne soit enseigné autrement?

Il nous semble que l'impératif d'arrimer les études au marché de l'emploi, la conception de l'éducation que réussit à répandre les sciences de l'éducation (dont les deux mamelles sont la didactique et la psychopédagogie) et l'enseignement formel du français (centré sur la structure du texte et sur la créativité) qu'on retrouve dans nos écoles contribuent à disqualifier un humanisme éducatif devant conduire à une réflexion en profondeur sur le sens de l'être.

ANNEXE 1

LES DIFFICULTES RELIEES A L'ANALYSE DES PLANS DE COURS

La description des contenus que nous avons faite comporte certaines lacunes. Elle tient en partie à la nature même des matériaux analysés: les plans de cours. Ceux-ci ne présentent pas tous des informations très significatives. Ils peuvent révéler l'enseignement de telles ou telles thématiques, mais pas forcément la nature de cet enseignement. Par exemple, on peut apprendre que Sartre est au programme, mais le but dans lequel se fait l'enseignement de sa pensée est plus difficile à déterminer. Ce n'est que tout récemment que les Services pédagogiques dans certains cégeps ont exigé des professeurs qu'ils définissent la problématique de leur cours, et non seulement les objectifs et le contenu. C'est dans la problématique du cours qu'il est possible de cerner l'esprit du cours. Dans la grande majorité des cégeps, les plans de cours n'ont pas été conçus de manière à y inclure une problématique. Nous avons eu parfois beaucoup de mal à trouver des extraits qui rendaient compte de manière satisfaisante de l'enseignement donné. De plus, nous avons dû résister à la tentation de citer des plans de cours provenant des mêmes cégeps. Ceux du cégep Edouard-Montpetit sont littéralement de petits manuels pédagogiques fort complets à l'usage de l'étudiant. Ceux du cégep de Saint-Laurent, bien que moins complets que les précédents, revêtent néanmoins pour nous un intérêt premier, parce qu'une problématique y est définie.

Une autre lacune de notre partie descriptive est liée de nouveau aux plans de cours. Ils étaient difficiles à obtenir pour les années quatre-vingt et encore plus pour les années soixante-dix. Evidemment, au cégep de Maisonneuve, il n'y a aucune difficulté à les obtenir. Ils sont tous à la bibliothèque, et ce, depuis la première année d'opération du cégep. Ceci constitue toutefois une exception. Car dans plusieurs cégeps, même quand les plans de cours sont entreposés à la bibliothèque, il faut obtenir une permission spéciale pour les consulter et les reproduire.

ANNEXE 2

ETUDE DU RAPPORT D'INTENTION DE LA MINISTRE ROBILLARD CONDUISANT
A LA REFORME DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL DE 1993

1.1-La double nécessité du maintien et d'une réforme de l'enseignement collégial

Dans le premier chapitre du rapport d'intention de la ministre Robillard, il est mentionné, fort élégamment, que le vingt-cinquième anniversaire des cégeps appelle «des célébrations axées sur une réflexion de fond». L'expression nous semble judicieusement choisie. Les intervenants à la Commission parlementaire sur l'avenir des cégeps s'entendaient pour dire que les cégeps constituaient une réussite sur le plan académique et qu'ils avaient largement contribué au développement de la société québécoise. Mais il y a un envers à la médaille. La société québécoise a évolué, les besoins académiques des étudiants et les besoins sociaux, culturels et économiques ont changé depuis la création des premiers cégeps vers la fin des années soixante. Le temps était venu, vers le début des années quatre-vingt-dix, de revoir de fond en comble l'enseignement collégial. Non pas tant dans ses structures, écrit-on dans le rapport, mais dans les contenus d'enseignement.

Nous allons donner un aperçu des transformations survenues dans l'enseignement collégial à l'occasion de l'adoption du Régime pédagogique de 1993 et dans l'enseignement de la philosophie.

1.2-La mise en oeuvre du projet de réforme de l'enseignement collégial par le gouvernement du Québec

Le gouvernement libéral a demandé que la Commission parlementaire de l'éducation tienne une consultation générale sur l'avenir de l'enseignement collégial québécois. Comme on le rapporte dans le rapport, «Deux cent dix-neuf (219) mémoires ont été soumis à la Commission parlementaire de l'éducation, qui a siégé du 4 novembre au 18 décembre 1992, tenant 105 heures d'audiences et accueillant 109 groupes et organismes».

Ce vaste projet de réforme de l'enseignement collégial ne s'est pas limité à la seule tenue d'une Commission parlementaire. Le gouvernement a effectivement mis à contribution trois conseils consultatifs qui ont chacun produit un avis:

-Avis sur l'enseignement collégial de demain préparé par le Conseil des collèges et rendu public en mai 1992.

-Avis sur les objectifs et la structure de l'enseignement supérieur québécois, préparé par le Conseil supérieur de

l'éducation à la demande de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et rendu public en octobre 1992.

-Avis sur les jeunes et l'enseignement collégial, préparé par le Conseil permanent de la jeunesse à la demande du Premier Ministre et rendu public en novembre 1992.

Le Conseil des collèges a pavé la route de la Commission parlementaire. Mis à part l'avis précédemment mentionné, le Conseil des collèges a produit un important rapport intitulé: L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL: DES PRIORITES POUR UN RENOUVEAU DE LA FORMATION. Ce rapport fut lui-même le produit d'une vaste consultation auprès d'intervenants s'intéressant à l'enseignement collégial. Il donnait suite à des tables rondes tenues de novembre 1990 à mai 1991, à 58 mémoires et à une cinquantaine d'audiences d'organismes et de d'établissements différents.

Quant à la Commission parlementaire qui eut lieu de novembre à décembre 1992, les lignes de fond consensuelles se dégagant de ces audiences étaient les suivantes:

- réactualiser et renforcer la formation générale commune
- réévaluer la place de la philosophie et de l'éducation physique
- rénover la formation pré-universitaire (secteur général)
- assurer un meilleur arrimage entre les ordres d'enseignement
- créer un organisme externe d'évaluation des collèges

L'essentiel de la réforme, comme on peut le voir, a porté sur les programmes académiques. C'est d'abord une réforme pédagogique qui était visée, et non pas tant une réforme administrative.

Notre attention porte ici sur la réforme de la formation générale commune à tous les étudiants collégiaux. Pour éviter toute confusion, la formation générale commune n'était pas un enseignement destiné exclusivement aux étudiants appartenant au secteur général (secteur pré-universitaire). Cette formation générale commune était obligatoire pour tous les cégépiens, y compris ceux du secteur professionnel. Dans le Régime pédagogique de 1984, cette formation générale commune était appelée le «tronc commun».

1.3-Les «acquis majeurs» de l'enseignement collégial et la nécessité de la réactualisation de sa mission académique

Les «acquis majeurs» de la formule collégiale adoptée au Québec sont énumérés dans le rapport d'intention de la ministre. Ces «acquis majeurs» constituent la réalisation des grands objectifs que les artisans du Rapport Parent avaient conçus au sujet de l'enseignement collégial:

- augmenter l'accès à l'enseignement post-secondaire depuis la création des cégeps (de 16% à plus de 60%)

- hausser le niveau culturel de la formation technique
- favoriser l'accès au niveau universitaire (85,9% au général et 19,4% au technique en 1990-1991)
- favoriser la mobilité entre les secteurs général et technique.

Selon la ministre, ces «acquis majeurs» devaient être maintenus, sinon renforcés, mais ne pas faire oublier les éléments ayant conduit à la nécessaire réforme des cégeps. La constante mutation de l'environnement socio-culturel a obligé les collèges à revoir leur mission d'enseignement. Voici deux des paramètres socio-culturels les plus importants identifiés dans le rapport d'intention ayant conduit à la réévaluation de l'enseignement collégial:

- l'émergence de standards internationaux de compétence, en particulier dans le secteur technique.

- l'exigence d'une formation générale de base, même dans les secteurs techniques. La compétence culturelle, par opposition aux compétences spécialisées et professionnelles, serait déterminante dans la réussite professionnelle («maîtrise de la langue d'usage, connaissance d'autres langues, rigueur de la pensée, ouverture à l'histoire et aux réalités culturelles, créativité, autonomie, sens des responsabilités, capacité de travailler en équipe, sens critique, conscience morale»). Ces compétences culturelles seraient essentielles dans la réussite personnelle et sociale, et non seulement professionnelle.

Il importait donc de tenir compte de ces nouvelles réalités et exigences sociales, économiques et culturelles dans l'élaboration d'un projet de réforme de l'enseignement collégial. C'est, d'après la ministre, l'émergence même de ces éléments nouveaux dans la société québécoise qui a rendu nécessaire la réactualisation de la mission académique de collèges.

1.4-Description de la réforme

Le renouveau proposé portait sur quatre grandes dimensions de l'enseignement collégial:

- la réussite des études
- les programmes d'études
- les responsabilités académiques et la création d'un organisme d'évaluation des collèges
- la recherche de nouveaux partenariats

Comme nous l'avons déjà mentionné en introduction, les changements majeurs qui ont été apportés au curriculum d'enseignement collégial portaient surtout sur la formation générale qui est commune au secteur pré-universitaire et au secteur technique.

Non seulement la formation générale devait-elle être maintenue, mais elle devait être enrichie, réactualisée. Il fut proposé

de redistribuer les 26,66 unités (1) attribuées aux «cours obligatoires» et aux «cours complémentaires» en trois nouveaux blocs constituant l'ensemble de la formation générale.

Le premier bloc dit de «formation générale commune à tous les programmes» comprend 14,66 unités, dont 7,33 unités en langue d'enseignement et littérature, 2 unités en langue seconde, 4 unités en philosophie et 1,33 unités en éducation physique.

Le second bloc dit de «formation générale spécifique à un programme» comprend 6 unités, dont 2 unités en langue d'enseignement et littérature, 2 unités en langue seconde et 2 unités en philosophie.

Le troisième bloc dit de «formation générale complémentaire» comprend 6 unités. L'étudiant doit choisir 6 unités parmi au moins 2 des 5 domaines suivants: culture scientifique et technologie, sciences humaines, langage mathématique et informatique, art et esthétique, langue moderne (troisième langue). L'étudiant doit obligatoirement choisir des cours qui ne sont pas reliés directement à son programme d'étude. Par exemple, un étudiant inscrit au programme en sciences humaines doit choisir ses cours complémentaires, par exemple, dans les domaines de l'art et de l'esthétique ou dans le domaine de la culture scientifique et technologique, de manière à diversifier sa formation.

Ce réaménagement de la formation générale ne s'est pas limité à une refonte des composantes de formation générale en trois nouveaux blocs (formation générale commune, spécialisée et complémentaire). Ce réaménagement portait également sur les nécessités suivantes.

Premièrement, la nécessité de «préciser les objectifs et les contenus communs en langue d'enseignement et littérature, en philosophie et en éducation physique» de manière à rendre l'ensemble de l'enseignement collégial comparable d'une institution à une autre.

Deuxièmement, la nécessité d'«accroître le temps alloué à la maîtrise de la langue d'enseignement».

Troisièmement, la nécessité d'introduire des cours de langue seconde.

Quatrièmement, la nécessité de «réduire l'éventail des cours complémentaires, de resserrer la complémentarité elle-même» de manière à réduire l'éparpillement de la formation, l'hétérogénéité de l'ensemble des cours donnant accès au diplôme d'études collégiales.

Ce réaménagement de la formation générale a grandement affecté les cours de philosophie qui sont passés de 8 unités à 6 unités et de 4 à 3 cours. Les cours de philosophies ont été maintenus, car le type de formation qu'ils permettent rencontre les objectifs généraux de formation poursuivis dans l'enseignement collégial. En fait, les grandes visées de l'enseignement collégial et celles de l'enseignement de la philosophie se recourent. De part

et d'autre, une très grande importance est accordée à la capacité de raisonner et d'argumenter avec rigueur, au développement de la réflexion critique en regard des «valeurs et des réalités éthiques» et à l'élargissement de la conscience historique permettant de «situer les grandes étapes d'une évolution de la pensée et des idées dont nous vivons toujours».

BILAN-SYNTHESE

Bien des raisons expliquent la réforme collégiale de 1993, Dans ce texte, nous avons évoqué la suivante qui nous semble avoir plus de poids que les autres: la nécessité des collèves québécois de s'adapter à la nouvelle conjoncture économique mondiale; ce qui s'est traduit par l'introduction de cours de langue seconde (anglais) dans la formation générale commune. Une plus grande importance accordée à la maîtrise des langues d'enseignement et seconde devait fatalement se traduire par la réduction du temps d'enseignement d'autres cours. Ce sont les cours de philosophie et d'éducation physique qui ont écopé.

Par ailleurs, il importe de mentionner que le nouveau régime pédagogique de 1995 est marqué par l'introduction de l'approche-programme. Désormais, un cours de philosophie et un cours de français sont définis en fonction du programme de formation (spécialisation) de l'étudiant. Certains y ont vu une menace aux cours de culture générale communs à tous les étudiants.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1-L'unité est ainsi définie dans le document intitulé: *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*: «mesure équivalent à 45 heures d'activités d'apprentissage et qui est utilisée pour reconnaître l'atteinte des objectifs d'un cours». Direction générale de l'enseignement, 1984, p.13.

BIBLIOGRAPHIE

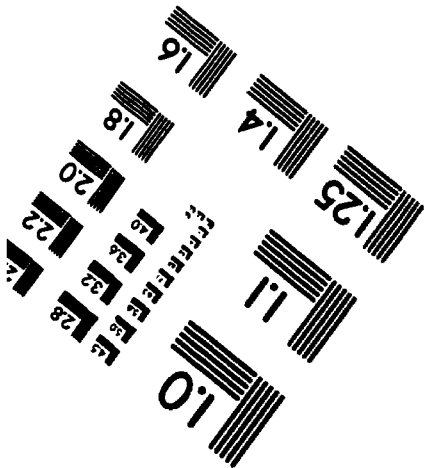
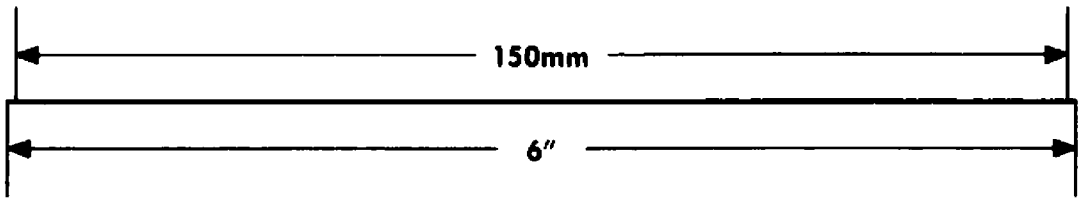
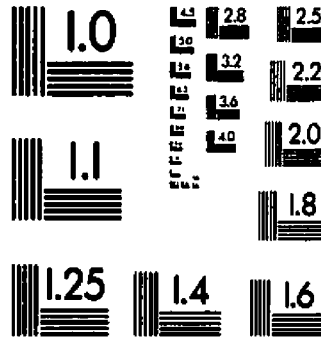
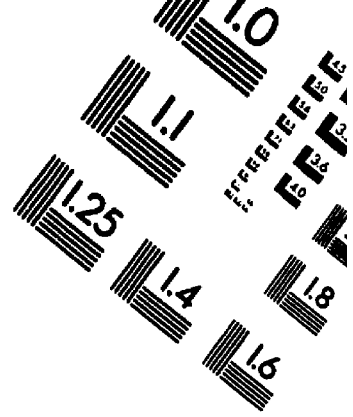
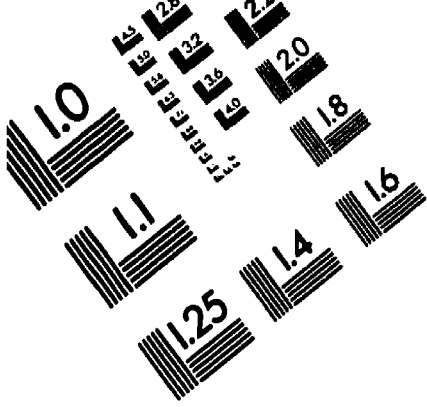
- ADORNO, Theodor, et Karl POPPER. De Vienne à Francfort. La querelle allemande des sciences allemandes, Editions complexe, Bruxelles, 1979.
- ADORNO, Theodor. «Sociologie et recherche empirique» in De Vienne à Francfort. La querelle allemande des sciences sociales, Editions complexe, Bruxelles, 1979.
- BATAILLE, Georges. La part maudite, Editions de Minuit, Paris, 1980.
- BENSON, Hugh H. «A Note on Eristic and the Socratic Elenchus» in Journal of the history of philosophy, 1989 (27).
- BOURDIEU, Pierre. Les héritiers, Les Editions de Minuit, Paris, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. La reproduction, Les Editions de Minuit, Paris, 1993.
- COHEN, Stanley. «Criminology and the Sociology of Deviance in Britain» in Deviance and social control, edited by Paul Rock and Mary McIntosh, Tavistock Publications.
- COMMISSION ROYALE D'ENQUETE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUEBEC. RAPPORT PARENT, Volumes 1,2,3,4,5, Fides, Montréal, 1965.
- CONSEIL DE LA FACULTE DES ARTS, Université de Montréal. Notes du comité permanent sur l'enseignement secondaire, 1937.
- DAHRENDORF, Ralf. «Commentaires sur les discussions de Tübingen» in De Vienne à Francfort. La querelle allemande des sciences sociales, Editions complexe, Bruxelles, 1979.
- DEPARTEMENT DE PHILOSOPHIE, Cégep de Sainte-Foy. Séquence des cours de philosophie du groupe Ariane, le 5 décembre 1991.
- DORION, Louis-André. «La subversion de l'"elenchos" juridique dans l'"Apologie de Socrate"», in Revue philosophique de Louvain, 1990 (88).
- DUMAS, Brigitte. «Philosophy and sociology in Quebec: a socio-epistemic inversion», in The Canadian Journal of Sociology, Volume 12, No 1-2 Spring 1987.
- DUMAS, Brigitte, et TOUPIN, Louis. «Le statut de la normativité dans la modernité, lecture diagonale de Habermas», in Revue de l'institut de sociologie, 1989 3-4.
- DUMONT, Fernand. Le lieu de l'homme, Editions Hurtubise, Montréal, 1971.
- DUMONT, Fernand. Les idéologies, Presses Universitaires de France, Paris, 1974.
- DUMONT, Fernand. Le sort de la culture, L'Hexagone, Montréal, 1987.
- DUMONT, Fernand. Genèse de la société québécoise, Boréal, Montréal, 1993.

- DUMONT, Fernand, L'avenir de la mémoire, Nuit blanche éditeur, 1996.
- DUMONT, Louis. Essais sur l'individualisme, Seuil, Paris, 1983.
- DURKHEIM, Emile. Education et sociologie, Presses Universitaires de France, Paris, 1989.
- EUCHNER, Walter. «Conflits de méthodes dans la sociologie allemande», dans Archives de philosophie, 33, 1970.
- FEDERATION DES COLLEGES CLASSIQUES. Notre réforme scolaire, I, II, Centre de psychologie et de pédagogie, 1962 et 1963.
- FEDERATION DES COLLEGES CLASSIQUES. L'organisation et les besoins de l'enseignement classique dans le Québec, Fides, Montréal, 1954.
- FORQUIN, Jean-Claude. Ecole et culture, DeBoeck, Bruxelles, 1992.
- FOURNIER, Marcel. L'entrée dans la modernité, Editions Saint-Martin, Montréal, 1986.
- FUKUYAMA, Francis. La fin de l'histoire et le dernier homme, Flammarion, Paris, 1992.
- GADAMER, Hans-Georg. Vérité et méthode, Seuil, Paris, 1996.
- GADAMER, Hans-Georg. Vérité et méthode, Seuil, Paris, 1976.
- GADAMER, Hans-Georg. «The Proofs of Immortality in Plato's PHAEDO.» in Dialogue and Dialectic: Eight Hermeneutical Studies on Plato, Yale University Press, New Haven and London, 1980.
- GAGNON, Nicole. «L'idéologie humaniste dans la revue L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE», in Recherches sociographiques, Vol.IV, N.2, 1963.
- GALARNEAU, Claude. Les collèges classiques au Canada Français (1620-1970), Fides, Montréal, 1978.
- GERVAIS, Jean-François, et Jean HENAIRE. «L'enseignement des sciences dans les collèges classiques, XIXe et XXe siècles» dans Recherches sociographiques, vol. XV, no 1, 1974.
- GRONDIN, Jean. Emmanuel Kant. Avant/après, Criterion, Paris, 1991.
- GRONDIN, Jean. L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine, Vrin, Paris, 1993.
- GRONDIN, Jean. L'universalité de l'herméneutique, Epithémée, Presses Universitaires de France, Paris, 1993.
- GROULX, Lionel. Directives, Les éditions du zodiaque, Montréal, 1937.
- GUSDORF, Georges. Introduction aux sciences humaines, Editions Ophrys, Paris, 1974.
- HABERMAS, Jürgen. Connaissance et intérêt, Gallimard, Paris, 1979.
- HABERMAS, Jürgen. La science et la technique comme idéologie, Gallimard, Paris, 1990.
- HABERMAS, Jürgen. Le discours philosophique de la modernité, Gallimard, Paris, 1988.

- HEIDEGGER, Martin. Lettre sur l'humanisme, Aubier, Paris, 1964.
- HEIDEGGER, Martin. «Dépassement de la métaphysique», in Essais et conférences, Gallimard, Paris, 1992.
- HEIDEGGER, Martin. «La question de la technique», in Essais et conférences, Tel, Gallimard, Paris, 1992.
- HORKHEIMER, Max. Théorie traditionnelle et théorie critique, Gallimard, Paris, 1974.
- JAEGER, Werner. Paideia, Gallimard, Paris, 1964.
- JAY, Martin. L'imagination dialectique. Histoire de l'École de Francfort (1923-1950), Payot, Paris, 1977.
- KANT, Emmanuel. Critique de la raison pure, Garnier-Flammarion, Paris, 1976.
- KANT, Emmanuel. Critique de la raison pratique, Paris, Presses Universitaires de France, 1983.
- KANT, Emmanuel. Ou'est-ce que les Lumières?, Garnier-Flammarion, Paris, 1991.
- KANT, Emmanuel. Réflexions sur l'éducation, Vrin, Paris, 1993.
- KANT, Emmanuel. Vers la paix perpétuelle, Garnier-Flammarion, Paris, 1991.
- LAROSE, Jean. La petite noirceur, Boréal, Montréal, 1987.
- LAROSE, Jean. L'amour du pauvre, Boréal, Montréal, 1991.
- LESEMANN, Frédéric. Du pain et des services, Editions Saint-Martin, Montréal, 1981.
- LIPOVETSKY, Gilles. L'ère du vide, Gallimard, Montréal, 1983.
- LUSSIER, André. «Les dessous de la censure» in Cité libre, juin-juillet, 1960, XI^e année, No. 28.
- LYOTARD, Jean-François. La condition postmoderne, Editions de Minuit, Paris, 1979.
- LYOTARD, Jean-François. Le postmoderne expliqué aux enfants, Editions Galilée, Paris, 1988.
- MARCUSE, Herbert. Eros et civilisation, Éditions de Minuit, Paris, 1971.
- MARCUSE, Herbert. Vers la libération, Les Editions de Minuit, Paris, 1969.
- MARCUSE, Herbert. L'homme unidimensionnel, Les Editions de Minuit, Paris, 1979.
- MARCUSE, Herbert. La dimension esthétique, Seuil, Paris, 1979.
- MARCUSE, Herbert. «L'existentialisme» in Culture et société, Les Editions de Minuit, Paris, 1980.
- MARCUSE, Herbert. «La philosophie et la théorie critique», in Culture et société, Les Editions de Minuit, Paris, 1980.
- MARCUSE, Herbert. «Remarques à propos d'une redéfinition de la culture» in Culture et société, Editions de Minuit, Paris, 1980.
- MARX, Karl, et Friedrich ENGELS. L'idéologie allemande, Editions sociales-Messidor, Paris, 1982.

- MARX, Karl, et Friedrich ENGELS. Le manifeste du Parti communiste, Le Livre de Poche, Paris, 1973.
- MARX, Karl. Le capital, Garnier-Flammarion, Paris, 1985.
- MARX, Karl. Critique de la philosophie du droit de Hegel, Aubier, Paris, 1971.
- MOREAU, Joseph. «Le paradoxe socratique.» in Revue de théologie et de philosophie, 110 (1978).
- MOREAU, Joseph. «La cité et l'âme humaine dans la REPUBLIQUE de Platon.» in Revue internationale de philosophie, 1986 (40).
- MOUNIER, Emmanuel. Introduction aux existentialismes, Idées, Gallimard, Paris, 1962.
- NIETZSCHE, Friedrich. La naissance de la tragédie, Folio, Gallimard, Paris, 1986.
- NIETZSCHE, Friedrich. Ecce homo, Gallimard, Paris, 1985.
- NIETZSCHE, Friedrich. Le crépuscule des idoles, Garnier-Flammarion, Paris, 1985.
- NIETZSCHE, Friedrich. La généalogie de la morale, Gallimard, Paris, 1983.
- PASCAL, Blaise. Pensées, Garnier-Flammarion, Paris, 1976.
- PHILONENKO, Alexis, «Kant et le problème de l'éducation», in Réflexions sur l'éducation, Vrin, Paris, 1993.
- PLATON. Apologie de Socrate, Garnier-Flammarion, Paris, 1965.
- PLATON. Le banquet, Garnier-Flammarion, Paris, 1964.
- PLATON. La République, Garnier-Flammarion, Paris, 1966.
- PLATON. Lettre VII, Garnier-Flammarion, Paris, 1987.
- PLATON. Phédon, Garnier-Flammarion, Paris, 1965.
- PLATON. Protagoras, Garnier-Flammarion, Paris.
- PLATON. Sophiste, Société d'Édition "Les Belles Lettres", Paris, 1963.
- POPPER, Karl. Misère de l'historicisme, Plon, Paris, 1956.
- POPPER, Karl. «La logique des sciences sociales» in De Vienne à Francfort. La querelle allemande des sciences sociales, Editions complexe, Bruxelles, 1979.
- POPPER, Karl. Conjectures et réfutations, Payot, Paris, 1985.
- RENAUD, Gilbert. A l'ombre du rationalisme, Editions Saint-Martin, Montréal, 1984.
- RIOUX, Marcel. «Laïcité, démocratie et enseignement», in L'école laïque, Editions du jour, Montréal, 1961.
- RIOUX, Marcel. «La décléricalisation de l'éducation et la communauté nationale du Québec», in Justice et paix scolaire, Les éditions du jour, Montréal, 1962.
- RIOUX, Marcel. «Sur l'évolution des idéologies au Québec», Revue de l'institut de sociologie, Bruxelles, 1968.
- RIOUX, Marcel. Essai de sociologie critique, Hurtubise HMH, Montréal, 1978.
- RIOUX, Marcel. Le besoin et le désir, L'Hexagone, Montréal, 1984.

- ROCHER, Guy. Le Québec en mutation, Hurtubise HMH, Montréal, 1973.
- TALBOT, Pierre. «Philosophie et formation fondamentale au collégial» in La formation fondamentale, Collectif sous la direction de Christiane Gohier, Les Editions Logiques, Montréal, 1990.
- SARTRE, Jean-Paul. L'existentialisme est un humanisme. Les Editions Nagel, Paris, 1970.
- TAYLOR, Charles. Grandeur et misère de la modernité, Bellarmin, Montréal, 1993.
- TOURAINÉ, Alain. La société post-industrielle, Denoël\Gonthier, Paris, 1969.
- TURCOTTE, Paul-André. L'enseignement secondaire public des frères éducateurs (1920-1970), Bellarmin, Montréal, 1988.
- VATTIMO, Gianni. La fin de la modernité, Seuil, Paris, 1987.
- VEERMAN, Dick. «Introduction to Lyotard», in Theory, Culture and society, «Postmodernism», Sage Publications, London, Vol. 5, Number 2-3, (1988).
- VIDRICAIRE, André, François CHARBONNEAU et Normand LACHARITÉ. Rapport d'enquête - APPEC 1967-1970. Les professeurs de philosophie dans les collèges du Québec: leurs représentations de la philosophie comme savoir et comme pratique, mars 1972.
- WARNKE, Georgia. Gadamer. Hermeneutics, Tradition and Reason, Polity press, Cambridge, 1987.



APPLIED IMAGE, Inc
 1653 East Main Street
 Rochester, NY 14609 USA
 Phone: 716/482-0300
 Fax: 716/288-5989

© 1993, Applied Image, Inc., All Rights Reserved

