

VERS UNE ÉDUCATION À L'AUTONOMIE? LA CRISE CONTEMPORAINE DE  
L'ÉDUCATION VUE PAR CORNELIUS CASTORIADIS

Marilyne Gauvreau

Thèse soumise à la  
Faculté des études supérieures et postdoctorales  
dans le cadre du programme  
de maîtrise ès arts en sociologie

Département de sociologie et d'anthropologie  
Faculté des sciences sociales  
Université d'Ottawa

© Marilyne Gauvreau, Ottawa, Canada, 2013

*Les possibles sont infinis – Antonine Maillet*

Titre du film réalisé par Ginette PELLERIN (2009, ONF).

Sans considération, sans pitié, sans pudeur,  
autour de moi, grands et hauts on a bâti des murs.

Et, maintenant, me voilà, ici, à me désespérer.  
Je ne songe qu'à ce festin qui ronge mon esprit;

car j'avais tant de choses à accomplir au dehors.  
Ah, quand on dressait ces murs, comment n'ai-je  
pris garde ?

Pourtant, je n'ai pas entendu de bruits de maçons, ni  
d'échos.  
Insensiblement on m'a muré hors du monde.

Poème « Murs » de Constantin P. CAVAFY (*Poèmes*, Paris, Éditions  
Les Belles-Lettres, 1958, p. 42).

Système de la dissociation : pour que ceux qui se  
taisent ne se mettent pas à poser des questions, pour  
que ceux qui disent oui ne commencent pas à dire  
ce qu'ils pensent. Pour que les esseulés ne se  
regroupent pas et pour que l'âme ne rassemble pas  
ses morceaux.

Le système sépare l'émotion et la pensée comme  
elle sépare le sexe et l'amour, la vie intime et la vie  
publique, le passé et le présent. Si le passé n'a rien à  
dire au présent, l'histoire peut dormir tranquille  
dans le placard où le système garde ses vieux  
déguisements.

Le système nous vide la mémoire, ou nous la  
remplit de déchets, et nous apprend ainsi à répéter  
l'histoire au lieu de la faire. La première fois  
comme tragédie, la seconde fois comme farce,  
annonçait la célèbre prophétie. Mais pour nous c'est  
plus grave, les tragédies se répètent en tragédies.

Poème « Divorces » d'Eduardo GALEANO (*Le livre des étreintes*,  
Montréal, Lux Éditeur, 2012, p. 119).

## REMERCIEMENTS

Ma reconnaissance s'adresse à toutes les amies et les amis que j'ai côtoyé(e)s tout au long de mon parcours universitaire, aux membres de ma famille avec qui j'ai eu des échanges enrichissantes et, parfois même, assez mouvementées, aux professeur(e)s qui ont contribué à alimenter mon esprit critique et à toutes celles et ceux avec qui j'ai eu la chance de dialoguer au fil des années. Plus particulièrement, je désire accorder un intérêt tout spécial à ces deux personnes inoubliables qui occupent et occuperont une présence importante, au grand jamais, dans mon cœur.

Tout d'abord, je tiens à remercier mon père, l'éducateur le plus près de moi, qui m'a sensibilisée à la critique du système éducatif et qui m'a transmis de bonnes valeurs citoyennes et réflexives sur l'humanité. Toujours à mon écoute, il a su me conseiller et me donner les bons outils lorsque j'étais craintive face à certaines situations tout en m'aidant à affronter les eaux agitées de mes nombreuses traversées existentielles. Papa, tu es l'éducateur qui m'a donné cette fameuse envie de m'interroger et d'agir constamment sur l'inachèvement de mon être pour finalement y trouver un sens.

Ensuite, je veux souligner l'apport éducatif, à la fois sur le plan académique et personnel, que m'a légué ma directrice de thèse, Diane Pacom. Je ne sais pas pourquoi le destin m'a mis en contact avec cette amie, mais, peu importe la raison, tout ce que je peux dire, c'est que j'apprécie énormément le geste de cette force métaphysique qui nous a permis de nous rencontrer. Fidèle à tes convictions et animée par l'amour, et je dirais même

l'espoir, de ta vocation, Diane, tu as réussi à ne pas laisser les gens qui te côtoient indifférents. Notre apprentissage avec toi restera gravé dans nos mémoires estudiantines.

Enfin, un merci tout spécial à Marie-Thérèse Séguin, une professeure en science politique de l'Université de Moncton, qui m'a donné accès à la pensée riche de plusieurs auteur(e)s qui ont réfléchi, de manière critique, sur l'éducation (Paulo Freire, Hannah Arendt et Jacques Rancière) lors de la rédaction de mon essai final au baccalauréat; à Christina Allain, pour son soutien et son écoute toujours appréciés; à Karine Cyr, à Luc Léger et à Renée Thériault qui m'ont aidée à la révision et à la correction de mes textes; et, en dernière instance, aux deux membres de mon jury, Philippe Couton et Ann Denis, pour leurs critiques constructives et positives ainsi que les commentaires qu'ils m'ont livrés tout au long de ce processus.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Résumé .....</b>	<b>vii</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>Chapitre 1 - L'éducation dans tous ses états : ébauche d'une analyse sociologique sur la crise de l'éducation dans la société contemporaine québécoise .....</b>	<b>10</b>
1.1. L'essor culturel de la Révolution tranquille .....	10
1.2. Vers une réadaptation du système d'éducation .....	13
1.3. Réflexions sur l'autonomie : le cas du Québec contemporain .....	21
<b>Chapitre 2 - L'approche théorique développée par Cornelius Castoriadis. Analyse critique du livre : <i>L'institution imaginaire de la société</i> .....</b>	<b>30</b>
2.1. Aperçu théorique .....	30
2.2. Le social-historique .....	34
2.3. Les trois idées-force de l'imaginaire .....	37
2.3.1. La psyché comme imagination radicale .....	38
2.3.2. L'imaginaire social institué et instituant .....	41
2.3.3. Les significations imaginaires sociales .....	43
2.4. L'institution social-historique et le principe ontologique du chaos .....	46
<b>Chapitre 3 - Les dérives de l'éducation dans « une société à la dérive » .....</b>	<b>52</b>
3.1. Le projet d'autonomie comme signification imaginaire sociale .....	52
3.1.1. La définition du projet d'autonomie .....	53
3.1.2. Les expériences social-historiques du projet d'autonomie.....	55
3.1.3. « L'expansion illimitée de la maîtrise rationnelle » : une signification imaginaire sociale centrale dans les sociétés occidentales contemporaines.....	60
3.2. Les effets de la crise des sociétés occidentales sur le système éducatif.....	63
3.3. Différences entre les concepts d'éducation, de scolarisation et de pédagogie.....	72
<b>Chapitre 4 - La <i>paideia</i> comme point d'appui à l'institution imaginaire de l'autonomie .....</b>	<b>77</b>
4.1. L'institution imaginaire de l'autonomie : un projet social-historique bidimensionnel .....	77
4.2. La <i>paideia</i> et le projet d'autonomie .....	82
4.2.1. Quelques points de repère sur la <i>paideia</i> .....	83

4.2.2. La <i>paideia</i> comme processus de socialisation.....	88
4.2.3. Quelle place pour une <i>paideia</i> démocratique? .....	94
<b>Conclusion .....</b>	<b>99</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>104</b>

## RÉSUMÉ

Dans le cadre de cette recherche, l'approche théorique de Cornelius Castoriadis nous permettra de saisir, avec précision et cohérence, la crise sociétale globale du monde occidental et ses conséquences directes sur notre système d'enseignement depuis les années 1960. La dimension imaginaire que comporte la théorie de Castoriadis nous permettra également d'éclairer autant le processus de l'institution de la société que l'institution de l'autonomie par le biais de la *paideia*, la formation sociale des individus. En somme, notre cadre théorique nous donnera des outils analytiques pour comprendre la crise du système d'enseignement que doivent gérer les sociétés occidentales contemporaines à partir de la deuxième moitié du XXe siècle et des obstacles qu'elles doivent surmonter en vue de former des citoyen(ne)s autonomes. Pour appuyer ce propos, nous jetterons un regard attentif sur ce qui s'est passé au Québec au tournant des années 1960 avec le dépôt du *Rapport Parent*.

## INTRODUCTION

Selon les extraits d'un rapport soumis à l'UNESCO par la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (1999), intitulé *L'éducation : un trésor est caché dedans*, il est mentionné que l'éducation devrait reposer sur quatre types fondamentaux d'apprentissage : « apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être » (p. 34). Parmi ces piliers, celui qui nous intéresse particulièrement est le suivant :

*Apprendre à être*, pour [fournir la possibilité aux individus d'] être en mesure d'agir avec une capacité toujours renforcée d'autonomie, de jugement et de responsabilité [citoyenne]. À cette fin, ne négliger dans l'éducation aucune des potentialités de chaque individu : mémoire, raisonnement, sens esthétique, capacités physiques, aptitude à communiquer [...] (Commission internationale sur l'éducation, 1999, p. 34).

En référence à l'extrait précédent, il en ressort la nécessité, pour les institutions éducatives, de remplir non seulement cette mission de l'apprentissage à être, mais aussi d'aider les futur(e)s citoyen(ne)s à accéder à leurs potentialités d'autonomie. À ce titre, tous ces attributs mentionnés ci-haut devraient représenter le but ultime de tout système social fondé sur les principes et les valeurs démocratiques. Or, des obstacles institutionnels, culturels et économiques se sont dressés sur le chemin de l'éducation à la citoyenneté démocratique, celle-ci appréhendée en termes de responsabilités, de droits et de devoirs, créant ainsi certains problèmes quant à la formation d'individus autonomes.

Bien que des réformes aient été appliquées dans le but de démocratiser l'accès à l'éducation, plusieurs valeurs instituées dans nos sociétés industrielles avancées (progrès, utilitarisme,

rentabilité, rendement, etc.) semblent être en contradiction avec cette volonté de rendre l'éducation démocratique en vue de former des individus autonomes. Guy Rocher, un sociologue québécois qui fut nommé membre de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, connue aussi sous l'appellation de la Commission Parent, considère que l'échec des réformes qu'a connu le système d'éducation québécois, en pleine période de mutation sociale durant les années 1960, est dû à la difficulté qu'a éprouvée le système social de l'époque à changer radicalement ses structures et sa mentalité (Rocher, 1973). En d'autres mots, Rocher croit qu'il était impossible de réformer, à l'époque, le système d'éducation de manière démocratique en préservant les valeurs, les modes de penser et de faire de la société industrielle et capitaliste :

[...] une authentique réforme pédagogique [doit mener] à la remise en question des valeurs les mieux établies de notre civilisation industrielle et capitaliste. C'est que tout se tient dans la vie sociale, et l'éducation en particulier ne peut être repensée sans qu'on mette en cause les structures sociales et la mentalité de la société globale (Rocher, 1973, p. 158).

Pour sa part, le philosophe grec Cornelius Castoriadis croit que l'apparition d'une nouvelle représentation de la société à elle-même, c'est-à-dire un nouveau rapport à elle-même, serait l'une des hypothèses qui pourrait expliquer pourquoi les sociétés occidentales de l'après-1950 sont devenues de plus en plus conformistes en renonçant à leur capacité de remettre en question les normes incarnées dans l'espace social et d'en créer de nouvelles (Castoriadis, 2000 ; Castoriadis, 2007b). De ce fait, l'émergence d'une société conformiste expliquerait, selon lui, les dérives et les morcellements que connaît le système d'éducation actuel qui, comme toutes les autres institutions sociales, se conforme, lui aussi, aux valeurs instituées et qui produit, en retour, des individus conformistes.

Dans cette même ligne de pensée, nous constatons donc que le système éducatif peut socialiser l'individu de deux manières (Bélanger et Rocher, 1970, p. 30). Autrement dit, les institutions éducatives peuvent façonner le rapport individu-société selon deux avenues possibles. D'une part, l'éducation peut être progressiste lorsque nous la considérons comme un processus de socialisation qui, à travers l'apprentissage, l'acquisition des connaissances et des savoir-faire, encourage les membres de la société à devenir autonomes et à participer au changement social et culturel. Dans ce cas-ci, il s'agit d'une socialisation qui encourage le changement. D'autre part, l'éducation peut être qualifiée de conservatrice quand ses fervents défenseurs n'apprécient les vertus éducatives que dans la transmission d'un savoir qui est au service du statu quo, de l'ordre établi ainsi que des institutions et des valeurs qui sont dominantes. Ce type de socialisation est donc orienté surtout vers le conformisme et le maintien des traditions. En résumé, cette éducation conservatrice sera, avant tout, préoccupée par la sauvegarde des structures sociales sur lesquelles elle a été fondée, tandis que l'éducation progressiste cherchera à transformer les structures de la société en vertu d'une vision de l'avenir qu'elle considère comme étant meilleure pour les individus et pour la collectivité.

Prenant conscience de ces conjonctures sociales limitatives, nous devons alors nous demander si cette visée d'autonomie est toujours viable<sup>1</sup> dans le contexte social de la deuxième moitié du XXe siècle et si elle peut être réalisée dans la sphère des activités

---

<sup>1</sup> Selon le philosophe grec Cornelius Castoriadis, le projet d'autonomie se radicalise, tant sur le plan politique et social qu'intellectuel, pendant la période moderne (1750-1950) en même temps qu'apparaît « une nouvelle réalité sociale-économique », le capitalisme entendu comme « expansion illimitée de la maîtrise rationnelle » (Castoriadis, 2000, p. 19). C'est pourquoi nous voulons analyser si le projet d'autonomie a toujours sa raison d'être dans la société contemporaine.

éducatives. Quelques phénomènes inquiétants que nous retrouvons dans nos sociétés actuelles, tels que le décrochage, parfois massif, dans certaines commissions scolaires, l'analphabétisme et le chômage chez les jeunes, illustrent clairement la difficulté qu'a le système éducatif actuel à promouvoir l'autonomie chez nos jeunes. À partir de ce constat, voici quelques interrogations qui nous ont poussés à centrer notre recherche de maîtrise sur la crise actuelle du système d'éducation. Nous voulons préciser, tout de suite, que la question du « pourquoi » le système éducatif ne parvient pas à former des individus autonomes sera au cœur de notre projet. Dans la même logique, il est important de noter que nous concentrerons notre intérêt sur la nature des obstacles qui empêchent le système social actuel de réaliser cette visée. Aussi, nous nous interrogerons sur la capacité qu'a la société actuelle à mettre en place un système d'enseignement qui soit apte à produire des citoyen(ne)s autonomes. Toutes ces réflexions, qui découlent de notre problématique de recherche, nous mènent donc à deux questions fondamentales qui constitueront l'axe principal de notre recherche : A) Pourquoi notre système éducatif contemporain n'est pas capable de contribuer à la formation de citoyen(ne)s autonomes, une tâche pourtant fondamentale qui semble faire partie intégrante de sa mission? B) En quoi et comment l'éducation peut-elle constituer une voie qui permet l'instauration d'un projet d'autonomie qui se veut global, tant sur le plan individuel que social?

Cette recherche a pour principal objectif de comprendre les raisons sous-jacentes à la crise et/ou à l'échec que connaît notre système d'éducation contemporain, et ce, malgré les diverses stratégies et les multiples tentatives déployées depuis l'instauration de l'État-providence pour éduquer les individus à l'autonomie afin qu'ils deviennent des sujets libres,

capables d'émettre des jugements sur eux-mêmes et sur ce qui les entoure et aptes à participer à part entière à la gestion socio-politique de la vie collective. En revanche, bien que ces institutions éducatives, au centre desquelles se trouve évidemment l'école, ne soient pas parvenues aux résultats escomptés en ce qui a trait à cette visée de l'autonomie<sup>2</sup>, nous croyons tout de même que l'éducation comme processus de socialisation peut encore représenter une avenue privilégiée et essentielle en vue de la formation d'individus autonomes. Par contre, nous voulons souligner que cette éventualité requiert, selon nous, *a priori* la mise en place d'une différente conception de l'éducation qui ne peut être réalisée qu'à travers une remise en question radicale des valeurs de la société actuelle.

Pour donner une suite logique à notre réflexion, nous comptons diviser notre travail de recherche en quatre chapitres. Le premier chapitre aura pour but de jeter un éclairage nouveau sur la crise du système éducatif dans la société contemporaine québécoise. Puisque le Québec et ses institutions sociales ont connu une période de mutation importante au cours de la deuxième moitié du XXe siècle, nous croyons nécessaire de porter une attention particulière sur la mise en place de la Commission Parent et ses recommandations, comme point tournant décisif qui a fait apparaître une prise de conscience collective et une volonté de transformer démocratiquement son système d'enseignement. Nous mettrons donc en contexte cette période de transition entre deux imaginaires sociaux où des remises en

---

<sup>2</sup> Nous voulons souligner ici que nous sommes évidemment conscients du fait que certains projets d'écoles alternatives (p. ex.: l'École de Summerhill, fondée par Alexander S. Neill en 1921 et qui existe encore aujourd'hui) ont été créées dans le but de stimuler et de promouvoir l'autonomie chez les jeunes. Cette nouvelle philosophie institutionnelle s'est distancée du modèle traditionnel de l'école publique par les valeurs démocratiques qui se dégagent de son enseignement et de sa structure organisationnelle. Elle reste, cependant, dans l'ensemble marginale.

question significatives du système d'éducation québécois et des réformes en sont émergées, mais qui n'ont pas, pour autant, réussi à le réformer démocratiquement.

Dans le deuxième chapitre, toujours en ayant la question du rapport entre l'autonomie et l'éducation en vue, nous nous pencherons, de façon approfondie et systématique, sur la théorie développée par Cornelius Castoriadis. Selon nous, le modèle analytique, que cet auteur propose, peut nous permettre de saisir, avec précision et cohérence, le processus par lequel la société s'institue. Dans ce chapitre et à cette fin, nous concentrerons notre analyse, plus spécifiquement, sur l'ouvrage intitulé : *L'institution imaginaire de la société*<sup>3</sup>. Des concepts et des thèses spécifiques de la théorie castoriadienne, tels que les notions de social-historique, d'imaginaire social (institué/instituant) et de ses significations imaginaires sociales, ainsi que la thèse du fondement tragique de toutes institutions, feront partie de notre analyse, étant donné qu'ils représentent dans l'œuvre de Castoriadis les forces motrices sur lesquelles est fondée l'institution de la société. Cette réflexion nous conduira, tout au long du projet, à la compréhension du rapport qui existe, selon Castoriadis, entre les notions d'autonomie et de *paideia* qui seront à la base de notre réflexion sur l'éducation et la société.

Par la suite, le troisième chapitre nous permettra d'établir des liens avec les concepts théoriques développés dans le chapitre précédent pour mieux saisir la nature et les fondements de la crise dans laquelle sont entrées les sociétés occidentales au tournant des années 1950 (Castoriadis, 2007b, pp. 11-29). Pour notre auteur, ce n'est qu'à partir de ce moment où les sociétés occidentales font désormais face à l'apparition d'une nouvelle ère

---

<sup>3</sup> Ce livre fut publié pour la première fois en 1975 aux Éditions du Seuil.

socio-historique caractérisée, avant tout, par un conformisme généralisé (Castoriadis, 2000, pp. 11-28). Ce chapitre nous permettra ainsi de mieux analyser et comprendre non seulement la crise qui sévit dans le système d'enseignement québécois, mais aussi les défis qu'il n'arrive pas à surmonter pour former des individus autonomes.

Enfin, l'approche théorique de Castoriadis nous aidera à mettre en évidence le potentiel créateur qui est, selon lui, inhérent à l'institution de toutes les sociétés humaines. C'est par l'intermédiaire de cette dimension instituante de l'imaginaire social, la création social-historique, qu'il s'avère toujours possible, d'après Castoriadis, de concrétiser un véritable projet d'autonomie tant sur le plan individuel que social. Mais, pour que cela puisse advenir, notre auteur fait appel à l'institution imaginaire sociale qui est selon lui la plus radicale de toutes et qu'il nomme la *paideia*<sup>4</sup>. La *paideia*, entendue comme étant le processus continu de la formation sociale des individus (Castoriadis, 2000, p. 139), est appelée à jouer un rôle essentiel dans « l'institution imaginaire de l'autonomie »<sup>5</sup> comme force sociale, puisque notre auteur considère qu'elle est la seule dimension qui puisse incarner la signification imaginaire sociale du projet d'autonomie et la transmettre aux individus. Cette notion fondamentale que nous empruntons à Cornelius Castoriadis sera au centre de notre recherche sur la part de l'éducation dans la formation d'individus autonomes.

---

<sup>4</sup> Castoriadis définit la *paideia* comme étant « [...] la part de toutes les institutions qui vise l'écolage, l'élevage, l'éducation des nouveaux venus – ce que les Grecs appelaient *paideia* : famille, classes d'âge, rites, école, coutumes et lois, etc. » (Castoriadis, 2000, p. 143). Sa fonction sociale est de pourvoir à « l'interfaçage psyché-société » (David, 2000, p.78). Elle fait donc le lien entre le domaine psychique de l'individu et le domaine collectif. Nous pouvons également affirmer qu'elle est un lieu de régulation de l'imagination et de l'imaginaire.

<sup>5</sup> Expression tirée de l'ouvrage *Le projet d'autonomie* de Philippe Caumières (Caumières, 2007, p. 65).

Avant de terminer cette introduction, nous tenons à souligner que dans cette recherche, nous avons décidé de privilégier l'approche théorique de Castoriadis pour deux raisons fondamentales. D'un côté, parce qu'elle nous permet de mieux comprendre le processus de l'institution de la société et ses limites à l'heure actuelle; et, d'un autre côté, parce qu'elle nous offre des pistes de solution aptes à redonner vie au projet d'autonomie. De plus, nous avons choisi cette perspective théorique, car elle est fondée sur la thèse selon laquelle l'institution de l'autonomie, tant sur le plan individuel que social, ne peut advenir sans faire appel à l'éducation comme support central de la socialisation de la psyché des individus qui incarne et investit cet objet social qu'est le projet d'autonomie.

Bien sûr, nous sommes conscients du fait qu'il existe de nombreux ouvrages qui ont été écrits sur le sujet de la crise de l'éducation et qui ont abordé l'enjeu que représente l'autonomie dans une perspective citoyenne. La littérature existante sur ce sujet est très vaste et plurielle. Évidemment, il nous est impossible, dans le laps de temps auquel nous sommes restreints, de parvenir à rendre compte de toute cette littérature. Voilà pourquoi nous avons donc décidé de concentrer notre intérêt sur une approche théorique spécifique, celle de Cornelius Castoriadis, qui nous fournira les outils analytiques nécessaires pour expliquer cet échec du système éducatif contemporain à ne pas pouvoir former des individus autonomes, mais qui dans l'absolu, pour notre auteur, demeure toujours un objectif encore possible à l'intérieur d'un projet collectif démocratique.

Dans les prochaines pages, nous aborderons le premier chapitre de notre thèse qui présentera un portrait du Québec en pleine mutation au cours des années 1960 et qui s'attardera sur les

conséquences de cette transformation sociale sur le système d'éducation québécois, tel que nous le connaissons actuellement.

# CHAPITRE 1 - L'ÉDUCATION DANS TOUS SES ÉTATS : ÉBAUCHE D'UNE ANALYSE SOCIOLOGIQUE SUR LA CRISE DE L'ÉDUCATION DANS LA SOCIÉTÉ CONTEMPORAINE QUÉBÉCOISE

## 1.1. L'essor culturel de la Révolution tranquille

D'après Guy Rocher, la société québécoise est entrée dans une période de transformations culturelles d'une grande ampleur, suite à la révolution industrielle qu'elle a connue entre la fin du XIXe siècle et la première moitié du XXe siècle (Rocher, 1973, p. 16). Selon lui, ce n'est qu'avec le déclenchement de la Révolution tranquille dans les années 1960 que de nouvelles mentalités commencent à prendre leur forme autant chez les individus qu'au niveau de la collectivité. Pour sa part, Andrée Dufour caractérise, quant à elle, la période des années 1950 comme étant « une décennie annonciatrice de grands changements »<sup>6</sup> (Dufour, 2004, p. 16) où une remise en question, venant de la part de divers acteurs, de l'éducation avait déjà commencé à s'établir avant la Révolution tranquille.

Cela dit, cette révolution dite « tranquille » (Bélanger et al., 2000) n'a pu évidemment advenir qu'en raison d'une remise en question radicale des idées et des valeurs qui existaient auparavant. C'est justement cette attitude critique, venant de la part des individus et de la société, envers tout ce qui était institué, qui donna le coup d'envoi à cette mutation socio-culturelle. À cet effet, Guy Rocher fait la remarque suivante : « [...] la mutation culturelle s'est effectuée concurremment au plan des idéologies collectives et à celui de la morale des conduites individuelles et sociales » (Rocher, 1973, p. 21). Nous n'avons qu'à penser au

---

<sup>6</sup> Castoriadis est, du même avis, en ce qui concerne l'avènement d'un nouveau contexte socio-historique qui prend place dans nos sociétés occidentales.

rejet du conservatisme social et politique pour mener la société vers une idéologie orientée vers le changement<sup>7</sup>. La société québécoise est touchée, à la fois, par une crise de l'autorité et par une volonté de s'émanciper. De plus, ces changements d'esprit, stimulés par une nouvelle vision du monde, ne se sont pas créés sans l'influence de ce qui se passait ailleurs en Occident. Les expériences et les crises sociales qui ont eu lieu à l'extérieur du Québec après la Deuxième Guerre mondiale (la décolonisation en Afrique, le mouvement des droits de la personne aux États-Unis, les mouvements étudiants, etc.) ont contribué à forger une nouvelle conscience politique et sociale propre à la société québécoise. En conséquence, Rocher décrit cet état d'être comme suit : « Grâce aux idéologies d'emprunt pour une large part, la jonction s'est opérée pour la première fois au Québec entre l'analyse des problèmes politiques et celle des problèmes sociaux. La crise d'identité nationale s'est doublée d'une crise de conscience sociale » (Rocher, 1973, p. 24).

Aux prises avec de tels bouleversements culturels, le Québec s'est vu dans l'obligation de remettre en question ses structures sociales afin qu'elles correspondent aux nouvelles normes de la société émergente. Au-delà de la crise globale vécue à ce moment-là, il n'est pas étonnant de constater que le domaine de l'éducation fut, plus particulièrement, affecté par ces transformations. Tel que le mentionne Rocher au sujet de l'enseignement : « Notre système d'enseignement actuel est le reflet de notre société » (Rocher, 1973, p. 157). C'est donc affirmer que cette mutation de la société québécoise s'est transposée évidemment aussi au niveau institutionnel. Donc, comme nous le savons, de nombreuses réformes seront proposées et, par la suite, appliquées au système d'enseignement québécois, notamment avec

---

<sup>7</sup> Par exemple, la religion, qui constituait auparavant le pilier de la société canadienne française, perd ainsi sa grande prise et son autorité sur la vie des individus en s'assouplissant.

le dépôt du *Rapport Parent*<sup>8</sup>, publié en cinq volumes entre 1963 et 1966 par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. *De facto*, il s'agit d'un document fondamental, ayant recueilli l'avis des gens en provenance de divers milieux, qui incarne les valeurs émergentes de la société québécoise contemporaine et qui expose les défis ainsi que les nouveaux besoins à partir desquels le système d'enseignement devra se réajuster. De surcroît, Rocher confirme ce désir de la société québécoise, manifesté dans le *Rapport Parent*, de moderniser et de démocratiser ses institutions :

Si le Rapport Parent demeure un essentiel référent de l'évolution sociale du Québec, c'est qu'il a incarné une double aspiration de son époque : celle de l'entrée du Québec dans la modernité et celle de la démocratisation de la société québécoise. De ces deux objectifs, c'est assurément celui de la démocratisation qui, dans l'esprit des membres de la Commission Parent, a occupé la première place, qui a été l'intention dominante inspirant tout leur rapport. [...] La démocratisation leur est apparue comme la voie obligée entraînant l'entrée dans la modernité du système d'enseignement et de la société québécoise. Sans diminuer l'intention de modernisation, c'est celle de la démocratisation qui a principalement présidé aux réflexions et aux délibérations des membres de la Commission et à la rédaction de leur rapport. C'est à cette intention de démocratisation de tout le système d'enseignement, prioritaire dans l'esprit des membres de la Commission, qu'il faut revenir pour faire un bilan équilibré et juste des suites du Rapport Parent (Rocher, 2004, pp. 7-8).

De plus, Claude Corbo ajoute :

[...] la Commission recevra trois cents mémoires produits par tous les groupes sociaux, économiques, éducatifs, culturels et même politiques du Québec. Comme l'écrit le sociologue Guy Rocher, lui-même membre de la Commission, « la Commission Parent symbolisait et concrétisait l'esprit et les espoirs de la Révolution tranquille en cours ». C'est en ce sens que le *Rapport Parent* constitue un document central de l'histoire du Québec, et, selon le propos de la Commission d'enquête sur

---

<sup>8</sup> Dans le cadre de cette recherche, le *Rapport Parent* sera cité à plusieurs reprises. Toutefois, la plupart des extraits que nous avons relevés sont tirés de l'anthologie du *Rapport Parent* écrit par Claude Corbo en 2002. Parallèlement à cette lecture, les citations que nous avons empruntées à l'ouvrage de Corbo font référence d'abord et avant tout aux trois premiers volumes du *Rapport Parent* (1963; 1964; 1964) qui s'attardent à l'étude des structures extérieures et pédagogiques du système d'enseignement québécois tandis que ses deux derniers volumes (1966; 1966) traitent, pour leur part, des enjeux reliés à l'administration de l'enseignement. Donc, les trois premiers volumes du *Rapport Parent* touchent davantage notre sujet de recherche contrairement aux deux derniers.

l'enseignement des arts au Québec, « le symbole le plus important de la volonté de rénovation du peuple québécois » (Corbo, 2002, p. 12).

Par rapport à ces extraits, nous constatons qu'une cinquantaine d'années plus tard ce rapport demeure toujours un point de référence central du Québec contemporain afin de comprendre les changements qui se sont institués dans le système d'enseignement et d'éducation québécois. Dans la prochaine partie, nous aborderons donc ce qu'a proposé le *Rapport Parent* au gouvernement québécois en fonction de son analyse des nouveaux défis contemporains qui avaient déjà commencé à affecter le domaine de l'éducation à l'époque. Puisque la société québécoise de l'époque était animée par une double volonté de changer ses institutions, soit celle de la démocratisation et de la modernisation, nous comprendrons que ces enjeux sociaux, dont il était question, en sont directement représentatifs.

## **1.2. Vers une réadaptation du système d'éducation**

Comme le soulève Rocher (1973), l'éducation au Québec a été profondément remise en question au cours des années 1960, puisque ses structures traditionnelles, y compris ses fondements et ses pratiques, n'arrivaient plus à se fondre dans la mouvance d'une nouvelle institution de la société. Tirailé, d'un côté, par des valeurs traditionnelles et, de l'autre côté, par des valeurs de l'industrialisation, le domaine de l'éducation était lui aussi de plus en plus confronté à cette nouvelle réalité sociale, celle de la société contemporaine. En vérité, il est clair que le système d'enseignement ne peut pas faire abstraction des transformations culturelles qui ont lieu, parce que la culture et la structure sociale<sup>9</sup> vont de pair. Marcel Rioux, un autre grand sociologue québécois, l'a d'ailleurs bien souligné dans son texte

---

<sup>9</sup> Nous faisons référence ici à la structure éducative.

« L'éducation a-t-elle un avenir au Québec? » lorsqu'il évoque que la crise de l'éducation s'inscrit dans une crise globale touchant à la société et à la culture dans son ensemble :

Un des plus sûrs indices qu'une société traverse une période de changements profonds, c'est lorsque l'éducation y est mise en question. La contestation qui s'élève au sujet de l'éducation traduit des bouleversements qui traversent la structure sociale – réseau de relations qui lient les individus et les groupes – ainsi que les infrastructures technologiques et économiques. C'est au-delà du système d'éducation lui-même qu'il faut chercher les causes qui provoquent sa contestation (Rioux, 2010, p. 218).

Il faut donc constater que, dans cette perspective, il est postulé que l'évolution d'une société dépend, avant tout, de la remise en question de son système d'éducation. À ce titre, nous pouvons dire que la société québécoise a témoigné de cette remise en cause de l'éducation. Se préparant à l'entrée vers un nouveau contexte socio-historique, le système d'enseignement québécois devait être en mesure de répondre, selon le *Rapport Parent*, à quatre enjeux importants : « une véritable explosion scolaire, la révolution scientifique et technologique présentement en cours, de profondes transformations dans les conditions de vie et une évolution rapide des idées » (Corbo, 2002, p. 52). Nous passerons brièvement à travers ces quatre dimensions identifiées par la Commission Parent afin d'en retirer les éléments les plus importants qui, selon nous, reflètent les nouveaux besoins du monde contemporain à partir desquels le système d'enseignement s'est adapté.

Le premier défi concerne l'explosion des effectifs scolaires. Cette augmentation est due à quatre facteurs principaux : le baby-boom, l'immigration accrue, la scolarité obligatoire et prolongée ainsi que l'accroissement du niveau de vie. Étant donné ces circonstances, le système d'enseignement québécois devra changer ses structures et ses programmes pour

rendre accessible l'éducation à toute la population. Pour arriver à de tels changements, la Commission Parent recommande que les autorités politiques et sociales fassent appel à des stratégies de planification dans le souci d'assurer le droit de tous à l'éducation :

Le système d'enseignement de la province doit, comme celui des autres pays, évaluer suffisamment à l'avance les besoins futurs et se préparer immédiatement à y répondre. Il faut mettre en place des organismes chargés de prévoir et de planifier, et des structures administratives efficaces pour exécuter les décisions (Corbo, 2002, p. 54).

Selon Castoriadis, cette volonté de prévoir à l'avance les besoins futurs en matière d'éducation relève d'une valeur spécifique à la période moderne, celle de la maîtrise rationnelle. Cependant, nous reviendrons à cette idée et à sa définition lorsque nous nous pencherons sur le concept castoradien de la **signification imaginaire sociale**.

Le deuxième enjeu renvoie à l'idée selon laquelle la société québécoise connaîtra une révolution techno-scientifique qui se déploiera rapidement dans tous les domaines de travail et, du même coup, touchera le système d'enseignement. D'après cette perspective, la spécialisation des technologies requerra des techniciens qualifiés qui devront constamment mettre à jour les connaissances qu'ils ont acquises afin de se spécialiser en fonction du cours de l'évolution technologique et scientifique. En même temps, les emplois tertiaires<sup>10</sup> seront appelés à se multiplier massivement. Avec une telle montée du secteur tertiaire en matière d'emploi, le niveau de vie s'élèvera lui aussi. En conséquence, la population réclamera des besoins plus raffinés en termes d'éducation (Corbo, 2002, p. 56). Ainsi, il faudra prévoir

---

<sup>10</sup> Ce secteur d'emploi comprend les activités professionnelles de service. Tel que le mentionne le Centre d'étude sur l'emploi et la technologie et de l'information sur le marché du travail chez Emploi-Québec, le secteur tertiaire est aujourd'hui celui qui engage le plus d'employé(e)s : « Au Québec, le secteur tertiaire comptait plus des trois quarts des emplois en 2009. Entre 1999 et 2009, il s'est créé plus de 540 000 emplois dans ce secteur. Pendant ce temps, le nombre d'emplois diminuait de 12 300 dans le secteur primaire et de 11 600 dans le secteur secondaire » (Direction du CETECH et de l'information sur le marché du travail, 2010, p.19).

d'énormes dépenses, vues sous l'angle d'investissements qui seront bénéfiques à la société globale, afin d'assurer le progrès et le rendement de chaque pays. Ce déplacement des travailleur(e)s des secteurs primaire et secondaire à celui dit tertiaire est caractéristique d'une société qui est en train de se bureaucratiser de plus en plus.

À titre d'exemple concret de cette réadaptation du système d'enseignement face aux changements structurels socio-économiques, nous n'avons qu'à penser aux enquêtes dirigées par le Programme international de l'OCDE<sup>11</sup> pour le suivi des acquis des élèves (PISA), publiées sous forme de rapports à tous les trois ans, qui cherchent à évaluer les compétences et à comparer le rendement scolaire des jeunes âgés de 15 ans à travers les 34 pays membres de l'OCDE et les autres pays partenaires<sup>12</sup>. Cette évaluation socio-économique est représentative de l'intérêt qui est accordé à l'éducation pour estimer le niveau de développement de chaque pays. Le niveau de vie de la société techno-scientifique, calculé en termes de satisfaction des besoins relevant du secteur social, devient ainsi de plus en plus dépendant de la qualité de l'éducation qu'elle reçoit.

À ce sujet, nous croyons que la Commission Parent avait vu juste, dès le départ, quant à l'orientation que devait prendre le système d'enseignement québécois dans les années futures. À l'affût des changements scientifico-techniques qui s'instituaient un peu partout dans le monde, elle s'est aperçue que le domaine de l'éducation ne pouvait pas faire fi de cette nouvelle vision du progrès et du rendement si le Québec voulait assurer sa prospérité à

---

<sup>11</sup> Cet acronyme signifie Organisation de Coopération et de Développement Économiques.

<sup>12</sup> La première évaluation de la PISA a eu lieu en 2000. Les compétences évaluées se rapportent aux domaines de la littératie, des mathématiques et des sciences. Pour de plus amples informations, consulter le site web suivant : [www.oecd.org/pisa/pisaenfranglais/](http://www.oecd.org/pisa/pisaenfranglais/)

l'échelle internationale en termes d'innovation sociale. De la sorte, la Commission justifie cette nouvelle réalité en disant : « Pour que la civilisation moderne progresse, ce qui est pour elle une condition de survie, il est devenu nécessaire que tous les citoyens sans exception reçoivent une instruction convenable et que le grand nombre bénéficie d'un enseignement avancé » (Corbo, 2002, p. 52). Ainsi, les valeurs propres au modèle entrepreneurial<sup>13</sup> sortent du domaine économique pour s'étendre aux autres domaines des activités sociales, tels que l'éducation (Caumières, 2007, p. 40). En somme, si nous nous rapportons aux deux enjeux que nous venons d'identifier dans un Québec en pleine mutation, il est clair que les conditions de vie du peuple québécois en seront affectées.

Quant au troisième enjeu, il renvoie à l'idée selon laquelle la manière de vivre des Québécoises et des Québécois avait déjà commencé à subir des changements importants. Les familles quittent massivement les régions rurales pour aller s'établir dans les centres urbains où une plus grande variété d'emplois et de services leur est offerte. De plus, avec l'apparition d'une culture de masse et des technologies d'information et de communication, toute connaissance devient accessible pour chacune et chacun. Les institutions socialisantes, telles la famille et l'école, seront, sans nul doute, influencées aussi bien positivement que négativement par cette nouvelle réalité sociale. Voici comment la Commission Parent explique les répercussions possibles causées par cette culture de masse :

[...] ces moyens de communication posent un [...] problème à cause de leur puissance d'envoûtement et à cause de leur emprise sur la jeunesse ; ils peuvent favoriser l'apathie intellectuelle et répandent le conformisme<sup>14</sup>. On mesure mal

---

<sup>13</sup> La Commission Parent perçoit le système d'enseignement comme étant « une entreprise collective » (Corbo, 2002, p. 57).

<sup>14</sup> Castoriadis caractérise justement la deuxième moitié du XXe siècle comme étant une période de conformisme généralisé (Castoriadis, 2000, pp.11-28).

encore la portée de cette influence qui, pour les jeunes, fait pâlir celle de l'école et même de la famille, et notre civilisation n'a pas apprivoisé tout à fait ces techniques de diffusion. [...] Dans une province où chaque famille possède un récepteur de télévision ou de radio, il faudra, s'appuyant sur l'étude des besoins du milieu, former un personnel enseignant qui puisse aider les jeunes à tirer tout le profit personnel possible de ces techniques (Corbo, 2002, p. 59).

Dans cette même ligne de pensée, cette diffusion de la culture de masse à grande échelle ne peut pas être comprise sans faire référence à un autre phénomène, l'avènement d'une société du loisir (Dumazedier, 1962). Ce passage d'une société industrielle à celle dite post-industrielle est dû au fait que les gens doivent consacrer beaucoup moins de leur temps au travail. Comparativement à la société industrielle, les jeunes étudient plus longtemps et l'horaire de travail des salariés est largement réduit. De ce fait, nous pouvons affirmer qu'au Québec, comme partout ailleurs dans les sociétés industrielles avancées de l'époque, le loisir occupe désormais une place centrale dans le mode de vie des individus. La Commission Parent insiste sur le fait que les autorités politiques devront penser à investir, au niveau universitaire, dans le secteur de l'éducation permanente afin de répondre aux attentes des citoyennes et des citoyens québécois(es) désirant recycler leurs connaissances pour leur propre intérêt et pour perfectionner leurs aptitudes dans leur domaine de travail (Corbo, 2002, p. 60).

Aussi, il ne faut pas oublier la réalité selon laquelle plusieurs personnes n'ont pas eu la chance auparavant de poursuivre leurs études secondaires, puisque ce niveau d'instruction n'était réservé qu'à une minorité. Souvent, les gens n'avaient même pas entamé et terminé leur scolarité au primaire. Par l'entremise de programmes particuliers de formation continue

offerts par diverses institutions d'enseignement et divers organismes, ces individus auraient maintenant l'occasion de maîtriser le savoir-lire et le savoir-écrire pour, par la suite, continuer leur apprentissage au niveau scolaire jusqu'à l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. De plus, ils auraient également l'opportunité de mettre à jour et de perfectionner leurs savoirs à travers de tels programmes de formation continue. En conséquence, nous pouvons facilement constater que, par rapport à ce dernier point, les universités québécoises et les CEGEP actuels, deux sous-produits importants du *Rapport Parent*, ont mis en pratique cette recommandation de la Commission Parent, car la plupart d'entre eux ont créé des centres d'éducation permanente. Donc, nous estimons que l'importance accordée à la formation continue correspond à une nouvelle conception de l'éducation qui a comme but de remettre en question la vision de l'apprentissage comme étant strictement l'affaire des jeunes<sup>15</sup>. Désormais, l'éducation devient l'affaire de tous et elle est omniprésente en tout temps, de la naissance jusqu'à la mort<sup>16</sup>. Dans cette société du loisir, l'éducation occupe une place importante dans le mode de vie de la plupart des individus. Somme toute, ces nouveaux modes de vie de la population québécoise ont inévitablement affecté le système d'enseignement, mais un autre facteur peut venir aussi expliquer ce réajustement du domaine de l'éducation : l'évolution des idées.

Le dernier défi est relié justement à l'apparition de nouvelles valeurs ainsi qu'à l'émergence de nouveaux modes de vie et idéaux. Après avoir connu les désastres engendrés par les

---

<sup>15</sup> La fin des études était, autrefois, une borne qui était déterminante pour décrire cette période de transition de la jeunesse à la vie adulte. Aujourd'hui, le calendrier d'entrée dans la vie adulte s'est transformé et la jeunesse est une identité qui se construit par elle-même sans faire nécessairement référence aux bornes qui caractérisent ce passage à la vie adulte (Gallant, 1999, pp. 71-73 ; Hamel, 1999, pp. 33-37).

<sup>16</sup> Lorsque Castoriadis parle de l'éducation, en référence à la *paideia* de la Grèce antique, il entend, lui aussi, une éducation à long terme qui commence dès la naissance et qui se poursuit jusqu'à la mort (Castoriadis, 2007a, p. 123). Par contre, il n'appréhende pas l'éducation permanente dans un cadre institutionnalisé.

régimes autoritaires en Occident, la plupart des pays, dont le Québec, ont décidé de ranimer l'esprit démocratique au sein de leurs institutions. Dans le cadre de notre travail de recherche, cette volonté de démocratiser la société nous semble être une des valeurs fondamentales qu'il faut absolument retenir :

La nécessité de démocratiser ainsi les structures s'étend à d'autres corps que ceux de l'État. [...] [Dans le milieu scolaire] s'opère lentement une revalorisation de l'esprit démocratique, esprit fondé sur le respect des droits de la personne, sur la tolérance qu'exige le dialogue et sur l'intérêt que chacun doit porter au bien commun (Corbo, 2002, p. 61).

En vérité, cette démocratisation des structures sociales cherche surtout à offrir des chances égales pour tou(te)s, malgré les différences socio-économiques qui persistent encore entre les individus. Ce souci de l'égalité des chances et des conditions s'inscrit ainsi dans une démocratie de type pluraliste et procédural. D'un côté, l'État est appelé à jouer un rôle de plus en plus interventionniste en matière de justice sociale, tant dans les secteurs de la santé que de l'éducation et de l'économie. Nous parlons ici de l'avènement de l'État-providence au Québec. D'un autre côté, l'État est le garant des droits et des libertés qui protège les individus par un ensemble de règles et de procédures démocratiques qu'il a définies. Évidemment, au cœur de cette nouvelle conception de la démocratie, se trouve l'idée centrale que chacune et chacun doivent désormais disposer du droit à l'éducation. Cependant, comme le souligne Castoriadis, l'idée de démocratie moderne n'est pas à confondre avec celle de la démocratie directe de la cité athénienne<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Cette nouvelle forme de démocratie, dite procédurale, s'est instituée dans la société contemporaine québécoise. Justement, Castoriadis s'est intéressé à cette nouvelle conception de la démocratie qui est, selon lui, limitative. Il attribue la cause de ce changement à la crise des significations imaginaires sociales : « Il est facile de voir que, quels qu'en soient les accoutrements philosophiques, une conception purement procédurale de la "démocratie" trouve son origine dans la crise des significations imaginaires concernant les finalités de la vie collective et vise à recouvrir cette crise en dissociant toute discussion relative à ces finalités de la "forme du régime" politique, à la limite même en supprimant l'idée même de telles finalités. Le lien profond unissant cette

Bien que cette démocratie de l'ère contemporaine octroie des droits aux différents groupes sociaux et encourage les gens à participer à la chose publique, cela ne veut pas dire, pour autant, qu'ils soient capables de s'autogouverner et de gérer, par eux-mêmes, l'espace public. Avec un État qui est devenu davantage responsable du bien commun, il est difficile de responsabiliser les Québécoises et les Québécois à une action collective et commune. De plus, la reconnaissance organisée du pluralisme dans l'espace social peut mener à la fragmentation de la société. Soucieuse de ces dangers, la Commission Parent demeure tout de même confiante que l'action de l'État sera bénéfique pour l'ensemble de la population québécoise : « Les pays démocratiques cherchent à éviter que l'État, s'il organise et subventionne l'enseignement, ne s'en serve pour asservir les esprits et les volontés; l'action de l'État apparaît plutôt comme un gage de liberté et une garantie de l'autonomie de la personne » (Corbo, 2002, p. 63). À partir d'une telle affirmation, nous devons donc nous poser la question suivante : comment est-il possible de garantir l'autonomie à l'individu si celui-ci n'a pas été socialisé à cette dernière? Parallèlement à cette question, nous analyserons, dans la prochaine section, la place et le sens attribués à l'autonomie dans la société québécoise contemporaine et, plus spécifiquement, dans son système d'éducation.

### **1.3. Réflexions sur l'autonomie : le cas du Québec contemporain**

Les référendums de 1980 et de 1995 nous rappellent bien des souvenirs, mais ils nous remémorent surtout l'espoir d'un peuple québécois en quête d'autonomie politique, économique et sociale. Toutefois, ce désir de créer, chez certain(e)s, un Québec souverain

---

conception avec ce que l'on appelle, assez dérisoirement, l'individualisme contemporain, est manifeste [...] » (Castoriadis, 2007b, p. 267).

n'est pas parvenu à se réaliser. Malgré le fait que ce projet collectif n'a pas pu se réaliser<sup>18</sup>, il est quand même possible de repérer certaines autres manifestations qui ont eu pour objectif l'autonomie, sans pour autant les inscrire dans une activité qui se veut globale et durable. En ce qui nous concerne, la mise sur pied de la Commission Parent représente, à nos yeux, une activité visant l'autonomie en matière d'éducation. À notre avis, plusieurs créations institutionnelles (les CEGEP, le Ministère de l'Éducation, etc.) émanent des recommandations émises dans le *Rapport Parent*. De surcroît, la remise en question lucide et délibérative des structures éducatives et de ses fondements, dont a fait preuve la Commission, confirme ce geste visant l'autonomie. Puisque ce rapport demeure le point de repère central quant aux transformations qui ont eu lieu depuis les années 1960 dans le système d'enseignement québécois, nous pouvons dire, dans le sens castoradien de ce terme, que cette création social-historique majeure, tout comme les autres créations sociales qui en découlent, est restée et reste encore solidement enracinée dans l'imaginaire social contemporain québécois<sup>19</sup>.

En revanche, il est primordial, à ce moment-ci, de comprendre aussi l'envers de la médaille à propos de l'indépendance qu'acquièrent les institutions. L'époque contemporaine témoigne d'un phénomène particulier, celui d'une relative autonomisation des institutions<sup>20</sup> où ces dernières sont capables de créer leurs propres conventions sans nécessairement dépendre de

---

<sup>18</sup> Selon nous, cette volonté d'un Québec souverain, exprimée par la population et les autorités politiques en place, a été l'expression la plus avancée de cette visée d'autonomie collective dans le contexte contemporain.

<sup>19</sup> Le social-historique et l'imaginaire social, deux notions empruntées au lexique théorique de Castoriadis, seront définis dans le prochain chapitre.

<sup>20</sup> Selon Castoriadis, ce phénomène social représente l'hétéronomie instituée. « C'est que les institutions sont là, dans la longue lutte que représente chaque vie, pour mettre à tout instant des butées et des obstacles, pousser les eaux dans une direction, finalement sévir contre ce qui pourrait se manifester comme autonomie » (Castoriadis, 1999, p. 163).

la société. Autrement dit, les institutions tendent à créer leurs propres lois au détriment des intérêts de la population, des autres institutions environnantes et parfois même de l'État. En effet, un morcellement s'annonce dans le processus de la socialisation, c'est-à-dire que la famille, les milieux d'enseignement (écoles, CEGEP, universités, etc.), les technologies d'information et de communication ont constamment des besoins et des objectifs différents, voire même discordants. L'esprit d'un projet éducatif global et d'une socialisation commune est ainsi en voie de disparition. Nous avons relevé plusieurs passages, dans les extraits du *Rapport Parent*, qui rendent clairement compte de cette gestion de plus en plus décentralisée de l'éducation. En voici quelques-uns :

Disons d'abord qu'au point de vue administratif, il n'y a aucune objection à ce qu'un centre d'études universitaires ait une entière autonomie ; il y a au contraire avantage à ce qu'il en soit ainsi du strict point de vue de l'efficacité administrative (Corbo, 2002, p. 248).

Il importe donc de transférer le plus tôt possible les pouvoirs des commissions scolaires locales à des unités administratives plus vastes, si l'on veut continuer d'assurer une certaine autonomie aux corps publics scolaires dans leurs décisions (Corbo, 2002, p. 337).

On ne doit pas cependant assimiler [la liberté universitaire] à une autonomie financière et administrative absolue, qui serait en contradiction avec les devoirs actuels du gouvernement, dans la mesure où celui-ci est responsable des deniers publics avec lesquels [il] subventionne les universités, et dans la mesure où il a des devoirs en matière d'éducation. On doit utiliser des formules administratives susceptibles de favoriser à la fois cette autonomie universitaire dans le domaine de l'esprit et l'exercice des responsabilités gouvernementales que l'État ne pourrait récuser (Corbo, 2002, p. 383).

À partir de ces extraits, nous constatons donc que les réformes institutionnelles proposées dans le *Rapport Parent* souhaitent accorder une plus grande part d'autonomie aux institutions éducatives qu'auparavant. Cette autonomisation des institutions est

représentative, d'après nous, des valeurs reliées à la bureaucratisation de la société. Bien qu'une volonté de changer les structures du système d'éducation se soit concrétisée par des actes clairs, concrets et précis, nous croyons néanmoins que ces réformes dites démocratiques et modernes n'ont pas réussi à changer de manière radicale les mentalités des individus quant à la visée d'instituer l'autonomie, tant sur le plan individuel que social<sup>21</sup>. À notre avis, il faut, tout d'abord, transformer les représentations imaginaires globales pour arriver à un véritable changement culturel. Tel que le constate Rocher, le système d'enseignement contemporain n'a pas réussi à se dégager des valeurs de l'ordre social établi<sup>22</sup> :

Notre système d'enseignement actuel est le reflet de notre société. Et on y retrouve les mêmes vices : prime à l'individualisme et au succès personnel, encouragement à la compétition la plus dure, déshonneur attaché au moindre échec, importance accordée au seul travail qui rapporte des points ou des récompenses (Rocher, 1973, p. 157).

Par contre, il est important de souligner aussi que nous ne pouvons pas affirmer que l'autonomie comme valeur est inexistante dans le contexte contemporain de la société québécoise<sup>23</sup>. Ce qui est remis en question, dans notre recherche, concerne plutôt les ambiguïtés associées à la définition de l'autonomie et, du même coup, la tension existante

---

<sup>21</sup> Hélène Gravel et Raymond Vienneau ont soulevé dans leur recherche qu'il est difficile actuellement de mettre en pratique une pédagogie de la participation et de l'autonomie citoyennes en raison des barrières systémiques et personnelles qui s'imposent. En voici quelques exemples : 1) obstacles systémiques (programmes d'études; structure organisationnelle de même que celle décisionnelle), 2) défis personnels (préconceptions de l'éducation; peur de l'inconnu, d'être jugé ou d'être rejeté (Gravel et Vienneau, 2002, pp. 145-148).

<sup>22</sup> Castoriadis remarque le même phénomène social lorsqu'il parle de l'effacement de l'auto-représentation des sociétés occidentales après la deuxième moitié du XXe siècle. Il dit : « [...] la société présente ne se veut pas comme société, elle se subit elle-même. Et si elle ne se veut pas, c'est qu'elle ne peut ni maintenir ou se forger une représentation d'elle-même qu'elle puisse affirmer et valoriser, ni engendrer un projet de transformation sociale auquel elle puisse adhérer et pour lequel elle veuille lutter » (Castoriadis, 2007b, pp. 25-26).

<sup>23</sup> « Car, qu'on le reconnaisse ou non, l'homme contemporain, assoiffé de liberté, d'autonomie et de pluralisme, demeure toujours hanté, et peut-être plus que jamais, par le grand rêve de l'unité humaine » (Rocher, 1973, p. 218).

entre la visée d'autonomie et les valeurs dominantes d'une société de plus en plus bureaucratifiée et réglementée dans tous ses secteurs d'activités<sup>24</sup>. En effet, il s'agit, plus précisément, de toujours mieux planifier le domaine de l'éducation en vue des transformations attendues de la société de demain. Mais, en gérant de cette manière la sphère éducative, distincte des autres institutions environnantes de la société, l'autonomie individuelle se retrouve subitement limitée par les contraintes fixées par l'appareil bureaucratique en place. Selon Castoriadis, l'autonomie, ainsi entendue, s'éloigne de son sens premier, c'est-à-dire l'autonomie comme capacité de l'individu à créer ses propres lois pour soi-même (Castoriadis, 1982, p. 130). À l'heure actuelle, elle ne fait que renvoyer à une (pseudo-)autonomie<sup>25</sup> qui est définie par les institutions au lieu d'être la création venant directement des individus et/ou des groupes sociaux.

Enfin, le *Rapport Parent* stipule que le système d'enseignement doit, avant tout, valoriser sur le plan pédagogique l'égalité et la liberté<sup>26</sup>, deux valeurs importantes de la société québécoise contemporaine. D'ailleurs, rappelons-nous que ces deux normes démocratiques se rapportent aussi à l'autonomie. Toutefois, malgré ce qui est soulevé ci-haut, il reste que dans le *Rapport Parent*, l'autonomie occupe une place secondaire, contrairement au projet d'autonomie valorisé par Castoriadis que nous présenterons plus loin. Dans l'extrait suivant,

---

<sup>24</sup> Par exemple, les valeurs de rendement, de compétitivité, d'utilitarisme, de conformisme, d'apathie, d'individualisme, etc.

<sup>25</sup> Castoriadis évoque cette expression de (pseudo-)autonomie à quelques reprises dans ses écrits pour dire que l'individu et la société sont loin d'être devenus autonomes dans leurs activités de création même si les institutions de nos sociétés occidentales prétendent, tant bien que mal, jouer un rôle qui favorise l'accès à leur autonomie.

<sup>26</sup> Castoriadis considère que le projet d'autonomie doit être réactualisé en tenant compte de trois valeurs démocratiques qui lui sont sous-jacentes : la liberté, l'égalité et la justice (Profumi, 2008, p. 67).

il est dit que l'individu autonome, capable de juger et d'agir face aux obstacles rencontrés, pourra seulement investir l'égalité et la liberté :

L'égalité démocratique suppose en effet une suffisante autonomie de jugement et d'action de chaque citoyen ; elle exige que chacun ait la possibilité de prendre en main sa vie personnelle et de faire librement les choix individuels ou collectifs qui s'imposent. La liberté n'existe vraiment que pour ceux dont l'intelligence, la volonté, l'imagination ont été assez éveillées, nourries et développées pour s'appliquer avec aisance et souplesse aux problèmes qui leur sont posés (Corbo, 2002, p. 85).

De plus, nous avons remarqué que le terme **autonomie**, dans la revue de la littérature choisie, est souvent employé comme un adjectif qualificatif qui signifie *a priori* l'indépendance de la personne par rapport aux institutions sociales. En ce sens, l'autonomie est comprise comme étant un moyen pour se protéger des influences extérieures qui pourraient devenir aliénantes et assujettissantes pour l'individu. Nous avons relevé quelques exemples qui reflètent cette définition de l'autonomie :

Pour comprendre quelque chose au monde dans lequel ils vivront, pour y demeurer lucides et autonomes en dépit des pressions, des sollicitations, des courants et des marées qui se feront de plus en plus puissants, pour pouvoir jouer un rôle utile dans un monde de plus en plus évolué et exigeant, tous les citoyens de demain, sans exception, devront avoir une formation intellectuelle plus solide et plus poussée [...] (Corbo, 2002. pp. 179-180).

Nous recommandons que l'enseignement secondaire vise à développer chez les élèves des habitudes de travail personnel et de conduite autonome (Corbo, 2002, p. 406).

C'est dans le contexte de cette hantise et pour réagir contre cette menace [...] 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 puissantes de la société (Rocher, 1973, p. 181).

À partir de ces extraits, il est facile de constater qu'il n'est aucunement question que l'autonomie des individus éduqués puisse devenir une source d'activité créatrice et instituante de nouvelles valeurs dans le monde social contemporain. Le constat, que nous venons tout juste d'émettre, est à l'origine des réflexions de Castoriadis sur ce à quoi devrait renvoyer le projet d'autonomie, qui est, à son avis, à la fois individuel et social. De plus, ce philosophe grec contribue également à éclairer ce phénomène qu'est la disparition progressive de ce projet dans notre **imaginaire social** contemporain. Sans pour autant s'éclipser totalement, nous nous sommes aperçus que l'autonomie continue toujours à faire partie intégrante de la mission de socialisation confiée au système d'éducation et à l'enseignement<sup>27</sup>. Toutefois, même si l'autonomie reste toujours valorisée, cela ne veut pas pour autant dire qu'elle a conservé le même sens qu'elle avait autrefois et qu'elle est toujours mise en pratique. Castoriadis considère que le projet d'autonomie va à contre-courant des valeurs dominantes, représentatives d'un nouvel esprit du capitalisme qui se veut total, dans nos sociétés occidentales et a perdu de son effectivité sur le plan pratique (Castoriadis, 2000, p. 27).

En somme, cette mutation culturelle qu'a connue le Québec à partir des années 1960 a eu des répercussions considérables sur le système d'éducation actuel. Aux prises entre deux contextes socio-historiques opposés, celui du passé et celui du futur, la société des années 1960 a orienté sa destinée vers le changement au lieu du *statu quo*. À cette fin, les structures sociales ont dû s'adapter aux nouveaux besoins et aux nouvelles valeurs qui s'instituaient

---

<sup>27</sup> « La mission de socialisation confiée à l'école vise à préparer les jeunes à devenir des citoyens autonomes et responsables et à promouvoir le vivre-ensemble. En corollaire, l'école doit favoriser une organisation et une pédagogie qui préviennent la marginalisation et qui préparent tous les individus à devenir des êtres libres et autonomes » (Conseil supérieur de l'éducation au Québec, 2003, p. 11).

dans l'univers social de l'époque. Elles ne pouvaient pas résister à ces changements culturels de grande envergure. Ainsi, le gouvernement, qui était à ce moment-là au pouvoir, a décidé d'agir en conséquence en créant la Commission Parent afin d'établir des mesures et des balises pressantes pour réformer le système d'enseignement québécois.

En ce qui a trait à l'autonomie comme un des fondements éducatifs importants parmi tant d'autres, nous avons constaté que la formation-socialisation à l'autonomie dans le système d'enseignement contemporain québécois n'a pas pu se réaliser pleinement. Puisqu'il n'y a pas de définition explicite du terme **autonomie**, il est difficile de placer au premier plan l'autonomie comme valeur centrale de tout système éducatif. Nous pouvons donc nous interroger sur la définition de l'autonomie dans notre société contemporaine, à savoir si elle a été redéfinie. Or, nous pouvons certes confirmer qu'elle ne correspond aucunement à la définition que lui donne Castoriadis. En résumé, voilà un portrait de l'état du système d'enseignement québécois après la deuxième moitié du XXe siècle. La formation sociale d'individus autonomes continue toujours à susciter des débats auprès des intervenants dans le système d'éducation, sans pour autant être capables de créer un consensus.

Dans le prochain chapitre, nous expliquerons les concepts fondamentaux et les thèses que nous retrouvons dans l'approche théorique développée par Cornelius Castoriadis dans son œuvre maîtresse intitulée : *L'institution imaginaire de la société*. Les notions du **social-historique** et d'**imaginaire social** constitueront les deux concepts, à la base de la théorie castoriadienne, que nous utiliserons afin de saisir sa lecture du processus de l'institution imaginaire de la société. De plus, nous terminerons ce chapitre en portant une attention

particulière à l'une des thèses castoriadiennes selon laquelle l'institution se forme par le biais du chaos qui lui est sous-jacent. Cette section validera cette représentation castoriadienne de la création social-historique à travers l'imaginaire social. Parallèlement à l'analyse socio-historique que nous venons tout juste d'élaborer dans ce chapitre, nous verrons comment le social-historique et l'imaginaire social peuvent expliquer les transformations culturelles qu'a subies l'institution de la société québécoise à partir de la deuxième moitié du XXe siècle au niveau de l'émergence de nouvelles valeurs et de ses effets sur le système d'éducation. À ce moment, il était essentiel que la société québécoise, en pleine transition, trouve une façon de gérer le chaos qui lui était sous-jacent afin que ses institutions secondaires, comme le système d'éducation, retrouvent un relatif équilibre, mais ce fondement chaotique de l'institution est aussi ce qui a permis de faire apparaître de nouvelles formes.

## CHAPITRE 2 – L’APPROCHE THÉORIQUE DÉVELOPPÉE PAR CORNELIUS CASTORIADIS. ANALYSE CRITIQUE DU LIVRE : *L’INSTITUTION IMAGINAIRE DE LA SOCIÉTÉ*

### 2.1. Aperçu théorique

Dans cet ouvrage, Castoriadis nous présente une théorie originale de la société et de son histoire, tout en mettant en évidence les limites de la pensée héritée. Il se distancie aussi de l’approche causale, déterministe et réductionniste qui est, selon lui, à la base des théories traditionnelles. À vrai dire, Castoriadis s’intéresse, avant tout, au non-causal, à l’indéterminé et à la créativité qui sont, selon lui, à la base du social-historique. Comme nous l’avons démontré dans le chapitre précédent, nous comprenons que l’institution de la société évolue et change à travers le temps. Elle n’est pas déterminée. Mais, comment est-ce possible d’expliquer ce phénomène social global à l’aide d’une théorie qui se prête à l’étude de l’insondable? Pour y répondre, la nouvelle approche sociopolitique que Castoriadis propose dans cette œuvre cherche à élargir nos perceptions de la sociabilité humaine et notre compréhension de son fonctionnement. Gérard David, un chercheur qui s’est penché sur la question du projet d’autonomie chez Castoriadis, est du même avis que nous lorsqu’il mentionne dans l’introduction de son livre :

[...] il est essentiel de rappeler que [Castoriadis] a bâti son œuvre autour de deux visées centrales qui, loin d’être disjointes, sont liées en profondeur : penser le projet d’une transformation radicale de la société vers l’autonomie, et repenser l’histoire, la société et la « création humaine » dans un cadre philosophique nouveau (David, 2000, pp. 7-8).

Par le biais de son analyse, Castoriadis redéfinit l’essence du social-historique. Sa critique du déterminisme historique et du rationalisme évoque la nécessité de repenser les Lumières en fonction du projet d’autonomie. Autrement dit, il analyse la société à travers le potentiel

créateur qu'il accorde à l'histoire en tenant compte de la composante imaginaire qui est constamment, d'après lui, active et présente au niveau social et historique. Le temps et le social s'impliquent ainsi réciproquement et ils sont constamment actifs. Nous reviendrons sur ces notions plus loin dans notre exposé lorsque nous les analyserons en profondeur.

Ensuite, Castoriadis considère que les théories sociales traditionnelles n'ont pas suffisamment insisté sur la critique théorique. Voici un court extrait tiré de *L'institution imaginaire de la société* qui explique cet argument :

[...] au-delà de la « confirmation » ou du « démenti » apporté par les faits à la théorie, c'est sur la signification de la théorie, sur son contenu le plus profond, sur les catégories qui sont les siennes et le type de rapport qu'elle vise à établir avec la réalité, que nous devons réfléchir (Castoriadis, 1999, p. 28).

En référence à cet extrait, nous constatons que cette nouvelle dimension théorique accorde une place centrale à l'indéterminé et à la création social-historique pour comprendre le processus de l'institution de la société et ses institutions. Cependant, il est important de préciser immédiatement que Castoriadis ne cherche aucunement à dégager une vérité absolue de sa théorie. Il veut plutôt démontrer que la vérité devrait être comprise autrement, c'est-à-dire « comme recherche de la vérité » (Profumi 2008, p. 56). Dans cette perspective, la vérité est donc entendue comme quelque chose qui change constamment et qui est toujours ouverte au lieu d'être donnée une fois pour toutes.

Ainsi, la démarche philosophique qu'emprunte Castoriadis pour expliquer la réalité sociale puise clairement ses origines dans une perspective dialectique. Contrairement à Hegel et à Marx, Castoriadis considère que l'union/tension de la société et de l'histoire ne peut pas être

comprise dans sa totalité sans l'aide d'une perspective dialectique ouverte<sup>28</sup>. À ce titre, il rejette tout système théorique qui se définit comme étant fermé et achevé. Dans cette même ligne de pensée, le passage qui suit exprime l'une des raisons, d'après Castoriadis, pour laquelle la théorie de Marx a échoué aussi bien sur le plan théorique que pratique et, du même coup, il exprime son désaccord avec les théories spéculatives et déterministes de l'histoire :

[...] Castoriadis note qu'il existe bien chez Marx deux « éléments » dont le sens et le sort historique ont été radicalement opposés : l'élément *critique-révolutionnaire* et l'élément *théorique-spéculatif*. Mais le second a pris le pas sur le premier et fait du marxisme un système théorique fermé et achevé, une théorie extérieure et supérieure à la pratique, réduite dès lors au statut de simple application (David, 2000, p. 33).

Résumant sommairement la critique fort détaillée de la perspective marxiste que fait Castoriadis dans la première partie de son livre dont il est question ici, le marxisme aurait perdu, selon lui, son côté révolutionnaire et serait devenu une simple idéologie. À travers une analyse méticuleuse de l'échec des régimes communistes, Castoriadis constate que la théorie marxiste a provoqué des conséquences négatives non seulement sur la compréhension de la société, mais également sur le plan politique où des dérives totalitaires se sont manifestées dans certains pays. Ainsi, dans une perspective castoriadienne, il est

---

<sup>28</sup> La dialectique, « [...] comme forme de savoir, [...] est la technique du dialogue, ou l'art de la dispute, tel qu'il a été développé et fixé dans le cadre de la pratique politique propre à la cité grecque » (Encyclopédie Universalis). La dialectique implique l'engagement du chercheur avec la réalité, c'est-à-dire que le sujet entretient constamment une relation avec l'objet qu'il étudie. Cette forme de savoir arrive à discerner la vérité par le mouvement historique de la pensée et des événements. Étant donné que la réalité est construite d'après un parcours historique, la dialectique permet de déceler les éléments qui se sont confrontés et réconciliés. De plus, la démarche dialectique, selon Castoriadis, doit être ouverte. Tel que le mentionne l'Encyclopédie Universalis, « [...] l'idée de dialectique est toujours liée à celle d'une *progression* : dans tous ses usages historiques, elle se trouve décrire un passage, passage d'un terme (réel ou pensé) à un autre. Il n'y a pas de dialectique sans un tel passage, il n'y a pas de dialectique immobile [...] ». Voir : [www.universalis-edu.com/encyclopedie/dialectique/](http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/dialectique/)

inconcevable, premièrement, de prédire la fin de l'histoire, peu importe les conditions auxquelles les citoyen(ne)s sont soumis(es), parce que l'histoire est vue dans cette approche comme un mouvement continu de créations social-historiques; et, deuxièmement, car la forte présence d'une union entre la théorie et la pratique dans le cadre socio-philosophique développé par Castoriadis se fait constamment ressentir. Comme nous l'avons exprimé plus tôt, le savoir théorique est, pour lui, dialectiquement lié à la pratique historique. Nous reviendrons sur ces deux constats plus loin dans ce chapitre.

Enfin, en ce qui concerne la position épistémologique de Castoriadis, il est important de souligner qu'elle s'inscrit dans le courant de la pensée critique contemporaine, et plus particulièrement, dans la sociologie critique influencée par la démarche des théoriciens critiques issus de l'École de Francfort. Nous pouvons donc dire que Castoriadis, comme les théoriciens critiques avant lui, est animé par ce désir de comprendre théoriquement la société tout en contribuant à sa transformation. À partir de cette posture épistémologique, il déploie des efforts pour réintégrer la théorie dans la pratique historique pour ne plus seulement se contenter d'interpréter le monde, mais aussi pour pouvoir le changer (David, 2000, p. 36). Et, sans aucun doute, l'auto-réflexivité, l'interrogation sans fin et l'importance de la praxis<sup>29</sup> sont des qualités que nous retrouvons dans sa posture de chercheur. Après avoir ressorti certains paramètres analytiques importants pour comprendre la théorie castoriadienne, nous analyserons immédiatement les grands concepts que nous retrouvons dans ce nouveau cadre

---

<sup>29</sup> La praxis est « l'action d'une personne qui se propose d'en aider une autre à accéder à ses potentialités d'autonomie » (Castoriadis, 2009, p. 281). De manière plus explicite, « [n]ous appelons praxis ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme des êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie. La vraie politique, la vraie pédagogie, la vraie médecine, pour autant qu'elles ont jamais existé, appartiennent à la praxis » (Castoriadis, 1999, p. 112).

théorique et, par la suite, nous expliquerons comment ces éléments sont intégrés dans le processus d'institution de la société.

## **2.2. Le social-historique**

Tel que nous l'avons déjà mentionné quelques fois précédemment, il est impossible de comprendre la totalité de l'approche théorique de Castoriadis sans faire référence à l'un de ses concepts centraux, celui du social-historique. Et, selon Castoriadis, ce n'est qu'à partir de cette notion du social-historique que nous pouvons réellement saisir l'institution de la société et de son histoire dans son ensemble. Dans son ouvrage *L'institution imaginaire de la société*, Castoriadis définit le social-historique comme étant ce qui s'exprime par « [...] le collectif anonyme, l'humain-impersonnel qui remplit toute formation sociale donnée [...] » (Castoriadis, 1999, p. 161), en déployant une forme d'imagination<sup>30</sup> collective qui lui est particulière. Bien que cette définition soit abstraite à première vue, le social-historique correspond à la fois à l'union et à la tension qui existe entre la dimension instituante et instituée ou, pour le dire autrement, entre l'étant et l'être de toute société historique. À vrai dire, ce mode d'être implique une relation circulaire entre le social et le temps qui transforme ce qui est institué en instituant de nouvelles formes, structures et significations sociales.

Le social-historique constitue donc une notion centrale dans la théorie de Castoriadis étant donné qu'il représente la composante active qui donne vie à l'institution de la société. Il renvoie, par définition, à l'idée de création humaine et d'altération de nouvelles valeurs, normes, etc. Nous le soulignons à nouveau, le social-historique est un concept qui englobe

---

<sup>30</sup> Nous définirons ce concept dans la section 2.3.

l'union-tension du social et du temps. En d'autres mots, le social-historique est constamment en mouvement et, par ce mouvement, il œuvre à la création. Mais, cette création ne sort pas de nulle part. Elle se ressource dans l'activité humaine. C'est pourquoi Castoriadis émet le postulat selon lequel la société et son histoire s'instituent par l'intermédiaire de l'activité de la création humaine. Ce sont les individus et les groupes sociaux qui créent de nouvelles formes sociales et des institutions porteuses de sens. Tel que le souligne Gérard David dans son texte, il s'avère que l'histoire de la société est construite et se reconstruit par le biais de l'action collective :

Dans ce nouveau référentiel théorique [élaboré par Castoriadis], la création humaine désigne l'auto-crédation de l'humanité [...], dans et par l'institution imaginaire de la société en général, et en même temps la création dans et par l'histoire d'institutions sociales et globales inédites qui correspondent chaque fois à une institution imaginaire spécifique (David, 2000, pp. 9-10).

Dans la logique castoriadienne, cette auto-crédation peut être également appelée **auto-altération**. Les termes de création et d'altération font parties intégrantes du social-historique. D'après Castoriadis, lorsqu'il y a création, une nouvelle forme apparaît, ce qui engendre une altérité en référence à ce qui était institué auparavant. Lorsque l'histoire se (re)crée perpétuellement par le social, elle génère à chaque fois un nouvel *eidos*, voire une nouvelle forme ontologique. Mais, il n'y a pas que l'histoire qui est appelée à se transformer. Le social et le domaine de l'être en général, y compris toutes les propriétés qu'il contient, subissent, eux aussi, ce même processus d'altération. Voici comment Castoriadis explique ce phénomène :

L'histoire est temporalité, et la temporalité vraie est surgissement de principes autres; autrement, la temporalité serait simple différence, à savoir spatialité pourvue d'une dimension supplémentaire. Les objets effectifs sont magmatiques, parce qu'ils sont

magmatiques, parce qu'ils sont historiques. L'être est magmatique, parce qu'il est création et temporalité. L'était-il au départ ? Il n'y a pas de départ. L'être est temps (et non pas « dans l'horizon » du temps) (Castoriadis, 1997, pp. 215-216).

Autrement dit, Castoriadis ne voit pas l'histoire comme une fatalité. Il croit plutôt que la socialité et l'historicité interagissent ensemble et que les individus sociaux sont appelés, non seulement, à les vivre, mais aussi à les transformer.

Après avoir délimité et défini ce qu'est le social-historique, il est important, à ce stade-ci, de revenir sur ce qui a été déjà mentionné plus tôt sur le déterminisme historique. Il apparaît évident de constater, déjà dans cette première analyse conceptuelle, que Castoriadis s'est éloigné consciemment et volontairement de toute forme de déterminisme historique. Pour lui, l'histoire n'est pas déterminée, elle se crée et se recrée incessamment par l'intermédiaire de l'activité instituante du social-historique. Contrairement à la pensée héritée qui s'appuyait sur la causalité pour penser l'histoire humaine dans une forme de déterminisme total, notre auteur part plutôt du principe que la dimension créatrice s'avère mieux fondée pour saisir la complexité de la réalité sociale. À ce propos, Arnaud Tomes résume bien, dans l'extrait suivant, l'argument que nous venons tout juste d'énoncer :

[...] le véritable caractère non-causal des phénomènes sociaux et historiques réside dans la dimension de création que l'on trouve par exemple dans l'histoire : l'histoire n'est pas simplement répétition ou position de déterminations tout à fait prévisibles d'après celles qui les précédaient, elle est le domaine de l'émergence de nouvelles formes, telle est la thèse fondamentale par rapport au social-historique (Tomes, 2008, p. 184).

Même si ce processus d'altération fait surgir des principes autres d'organisation sociale, cela ne veut pas nécessairement dire que la causalité est totalement rejetée. Pour Castoriadis, il

existe, sans aucun doute, des relations causales qui peuvent expliquer l'apparition de nouvelles significations imaginaires sociales. Néanmoins, ce que notre auteur remet ici en cause concerne plutôt l'idée selon laquelle « [...] il serait absurde de chercher une causalité du monde ou même une cause à tout ce qui se passe dans le monde » (Tomes, 2008, p. 195). C'est le caractère déterministe de l'histoire qui doit être, selon lui, remis en question. Somme toute, nous avons compris que l'institution de la société se crée par le biais de la puissance créatrice, l'imaginaire radical et instituant, du social-historique et prend sa forme dans l'imaginaire social. Puisque nous avons analysé ce premier concept, nous passerons immédiatement à la prochaine sous-section qui expliquera ce que sont spécifiquement l'imagination, l'imaginaire social et les significations imaginaires sociales au sens où Castoriadis les entend.

### **2.3. Les trois idées-force de l'imaginaire**

L'imaginaire est une catégorie que nous jugeons centrale dans la pensée sociale castoriadienne. Selon Castoriadis, l'imaginaire est présent au niveau de la psyché et du social-historique, puisque « [...] l'homme est un être psychique et un être social-historique. Et c'est à ces deux niveaux que nous retrouvons la capacité de création, que j'ai nommée imagination et imaginaire » (Castoriadis, 2007b, p. 134). Mais, avant d'aller plus loin, il apparaît nécessaire de distinguer l'imagination de l'imaginaire étant donné qu'ils renvoient à deux significations différentes bien qu'ils soient complémentaires. Nous définirons, tout d'abord, ce qu'est l'imagination et, par la suite, nous préciserons ce qu'est l'imaginaire. Après avoir circonscrit ces deux notions du lexique castoriadien, nous verrons ce que

représentent, pour Castoriadis, les significations imaginaires sociales dans l'institution de la société.

### 2.3.1. La psyché comme imagination radicale

Se référant au travail réalisé par Sigmund Freud pour comprendre l'origine de la représentation, Castoriadis s'intéressera dans son œuvre à la dimension imaginaire de la psyché de l'être humain (Castoriadis, 1999, p. 411). Pour lui, l'être psychique est propulsé par une dimension qu'il nomme imagination radicale. Sur le plan psychique, Castoriadis appréhende l'imagination radicale « [...] comme émergence de représentations, [d'affects et de désirs] ou flux représentatif non soumis à la détermination » (Castoriadis, 1999, p. 401). En conséquence, cette « toute-puissance imaginaire », présente dans la psyché, correspond à « [l']activité originaire de phantasmatisation [de la mise en image], qui préexiste et préside à toute organisation même rudimentaire de la pulsion » (Stephanatos, 2007, p. 126). En somme, Castoriadis définit la psyché de la manière suivante :

La psyché est un *formant* qui n'est que dans, et par *ce* qu'il forme et *comme* ce qu'il forme ; elle est *Bildung* et *Einbildung* – formation et imagination –, elle est imagination radicale qui fait surgir déjà une « première » représentation à partir d'un rien de représentation, c'est-à-dire à *partir de rien* (Castoriadis, 1999, p. 414).

En référence à cette citation, nous comprenons donc que la notion d'imagination se réfère à la capacité de créer de nouvelles formes. En d'autres mots, nous pouvons également la décrire comme étant une faculté qui se déploie dans le temps et dans l'espace sans nécessairement prendre conscience de son impact sur la réalité. De ce fait, cette imagination radicale est ici entendue comme la forme première qui émerge de la subjectivité psychique

ou de la « monade psychique de l'être vivant », une expression empruntée au lexique castoriadien. Elle représente donc une force créatrice que nous retrouvons dans la psyché humaine, contrairement à l'animal, qui ne peut pas concevoir le monde comme « un pour soi »<sup>31</sup>, puisqu'il s'adapte, de manière instinctuelle, aux conditions de son environnement naturel. Castoriadis affirme :

L'essentiel est que le monde psychique humain, moyennant un développement monstrueux de l'imagination, cette néoformation psychique, devient *a-fonctionnel*. L'homme est un animal radicalement inapte à la vie. « D'où », non pas comme « cause » mais comme condition de ce qui est, la création de la société. Cette a-fonctionnalité se manifeste dans l'insuffisance et, à proprement parler, dans la *rupture* des « régulations instinctuelles » - quel que soit le sens qu'on donnera à ce terme – qui dominant le comportement animal (Castoriadis, 1997, p. 261).

Ainsi, Castoriadis considère que l'être humain vit dans un état chaotique au tout début de son existence, puisque le nouveau-né ne parvient pas à faire la distinction entre le monde extérieur et son univers psychique. De manière générale, il n'arrive pas à trouver un sens à la réalité sociale dans laquelle il fait partie. Or, l'être humain n'aura pas le choix, en cours de route, d'investir le monde social dans lequel il vit s'il veut vivre raisonnablement. Comme le mentionne Castoriadis, « [l]'homme est un animal fou (qui commence par être fou) et qui, aussi pour cela, devient ou peut devenir raisonnable » (Castoriadis, 1999, p. 436).

Nous comprenons donc, à partir de l'explication précédente, que Castoriadis part d'une ontologie<sup>32</sup> de l'individu pour en arriver à une nouvelle ontologie du social. Il est impensable, selon lui, de comprendre la dimension psychique et les propriétés de l'individu

---

<sup>31</sup> Cette conception castoriadienne qui appréhende le monde comme « un pour soi » est caractérisée par deux éléments essentiels: l'être, en général, est autofinalité ou, pour le dire autrement, il est fin de lui-même ; et, il dispose d'une capacité de construire son propre monde, c'est-à-dire comme quelque chose à-être et à-faire (Castoriadis, 2000, p. 243).

<sup>32</sup> Définition de l'ontologie : « Partie de la métaphysique qui s'applique à l'être en tant qu'être, indépendamment de ses déterminations particulières » (Rey-Debove et Rey, 2007, p. 1744). L'ontologie est donc l'étude du domaine de l'être et de ses propriétés.

indissociablement de l'institution de la société et vice-versa (Castoriadis, 1999, p. 434). À ce sujet, Nicolas Poirier résume très bien la pensée de Castoriadis en ce qui concerne l'importance cruciale qu'implique la socialisation de la psyché afin que l'individu puisse trouver du sens dans le fait social. Voici comment Poirier rend compte de ce phénomène social :

C'est pourquoi la monade psychique est radicalement inapte à la vie, un nourrisson qui en resterait au stade du seul plaisir hallucinatoire deviendrait très rapidement psychotique, d'où la nécessité de socialiser la psyché au travers l'institution sociale qui la conditionne à endurer une certaine frustration et la force à accepter une réalité qui lui est au départ étrangère, mais ces moyens de dressage sont aussi et avant tout des moyens pour la psyché d'accéder au sens en acceptant de renoncer à son fantasme de clôture sur elle-même ; bien sûr, un tel processus comporte une part de violence, car il ne se produit que moyennant une rupture de ce qu'est l'état premier de la psyché, obligeant celle-ci au renoncement de son fantasme de fusion (Poirier, 2011, p. 461).

Pour reprendre l'expression citée dans le passage précédent, « la nécessité de socialiser la psyché au travers l'institution sociale », nous voyons que, pour notre auteur, c'est à partir de ce moment crucial que l'individu devient social. Selon Castoriadis, l'individu et la société ne se retrouvent pas aux prises dans une relation conflictuelle. Ce sont plutôt la psyché et la société, d'après lui, qui s'opposent. La psyché représente surtout la dimension instituante tandis que la société, quant à elle, est à la recherche constante de l'institué. Or, Castoriadis insiste fortement sur l'idée selon laquelle la psyché ne peut pas être complètement absorbée par l'institution sociale, ce qui laisse une marge d'action ainsi qu'une large part d'imagination à l'individu pour transformer et pour agir sur la société dont il fait partie. Poirier résume cet argument lorsqu'il mentionne :

[L]a psyché des humains singuliers, bien qu'elle n'existe que socialisée, ne peut jamais l'être complètement, c'est-à-dire que la psyché ne peut jamais être rendue

conforme à ce que les institutions exigent d'elle : ce monde « présocial » constitue toujours une menace pour le sens instauré par la société (Poirier, 2003, p. 401).

Puisque, selon Castoriadis, la psyché n'est jamais entièrement socialisée, les individus peuvent dès lors intervenir dans la création de nouvelles formes sociales. En d'autres mots, cette relation d'union-tension entre la psyché de l'individu et la société constitue le moteur de la création du social-historique. Après avoir expliqué ce que représente l'imagination, d'après Castoriadis, nous allons maintenant définir ce que recouvre la notion d'imaginaire social. Bien que l'imagination se rapporte à la dimension instituante de la psyché, elle est également appelée à jouer un rôle important dans la création social-historique, c'est-à-dire au niveau de l'imaginaire social. Voici un court extrait qui résume explicitement ce que sont l'imagination et l'imaginaire, et qui, du même coup, nous introduit à la notion d'imaginaire social :

[La définition] du terme imagination s'impose à cause des deux connotations du mot : la connexion avec l'*image* au sens le plus général (pas du tout simplement « visuel ») du terme, c'est-à-dire avec la *forme* [...] ; et sa connexion avec l'idée d'invention ou, mieux et à proprement parler, de création. Le terme imaginaire est ici un substantif, et se réfère carrément à une substance ; ce n'est pas un adjectif dénotant une qualité (Castoriadis, 1997, p. 228).

### 2.3.2. L'imaginaire social institué et instituant

Pour comprendre comment s'institue la société par le biais du social-historique, Castoriadis emploie le terme d'imaginaire social. Il entend, par imaginaire social, l'explication suivante :

Imaginaire : création immotivée, qui n'est que dans et par la position d'images.  
Social : inconcevable comme œuvre ou produit d'un individu ou d'une foule d'individus (l'individu *est* institution sociale), indériverable à partir de la psyché comme telle et en elle-même (Castoriadis, 1999, p. 364).

Étant donné que la psyché humaine ne peut pas être le leitmotiv de l'institution des lois sociales, seul l'imaginaire social peut accomplir une telle fonction. Cela veut donc dire que l'imaginaire social contient les objets de l'institution sociale qui sont appelés à changer par l'auto-altération de son activité instituante. L'imaginaire social est une dimension qui sert de médiation entre ce qui est institué et ce qui s'institue. Par là, Castoriadis considère que l'imaginaire social, bien qu'il soit institué, comporte également une dimension instituante, l'imaginaire radical. En d'autres mots, une fois que l'imaginaire social s'est institué dans la société, il est capable de s'auto-altérer par le biais du social-historique. Comme le mentionne Arnaud Tmes, l'originalité de l'œuvre théorique castoriadienne se trouve justement au niveau de cette voie instituante de l'imaginaire qui s'institue par le social-historique, le collectif anonyme :

La nouvelle approche [que Castoriadis nous propose dans sa théorie] se fonde sur le postulat d'un imaginaire instituant, qui n'est pas l'imaginaire de tel ou tel, mais qui n'est rien d'autre que le collectif anonyme, l'ensemble de la société en tant qu'elle est instituante (Tmes, 2008, p. 181).

En relation avec cette affirmation, Olivier Fressard ajoute que l'imaginaire social, tel que compris par Castoriadis, est l'œuvre de l'esprit objectif qui provient de l'agent collectif anonyme présent dans n'importe quel type de sociétés :

L'imaginaire social, au sens de Castoriadis, ne doit pas être considéré comme une faculté de l'esprit. C'est un attribut des collectifs en tant que tels, conçus de manière holistique et non individualiste. « L'imaginaire instituant » ne renvoie pas au modèle contractualiste d'individus qui s'accordent, mais à une instance sociale *sui generis*, champ impersonnel, agent collectif anonyme qui, en tant que tel, se meut et crée des institutions. C'est la catégorie de l'« esprit objectif » qui est ici la mieux appropriée [pour expliquer la conception castoriadienne de l'imaginaire social]. [...] L'esprit objectif [...] « ne se laisse pas déduire de la collaboration des individus ». Il se présente sous la forme d'un système symbolique ou d'une structure institutionnelle qui a acquis une existence autonome (Fressard, 2006b, p. 96).

Dès lors, nous comprenons, d'après l'extrait précédent, que l'imaginaire est éminemment social. Cela veut donc dire que l'imaginaire et l'institution sont indissociables, car ces deux composantes s'influencent réciproquement et se complètent. Plus précisément, nous entendons par cette dialectique que l'institution est le produit de l'imaginaire tandis que l'imaginaire est cette substance magmatique, remplie de symboles, de significations et d'images, qui s'articule dans l'institution social-historique.

De la sorte, nous comprenons que « [s]eule l'institution de la société, procédant de l'imaginaire social, peut limiter l'imagination radicale de la psyché et faire être pour celle-ci une réalité en faisant être une société » (Castoriadis, 1999, p. 450). Afin que « [...] la psyché renonce à son autosuffisance rêvée » (Prat, 2012, p. 104), l'institution sociale la plus radicale, la *paideia*, est appelée à socialiser la psyché en sublimant les objets qui lui sont propres en investissant les objets sociaux (les significations imaginaires sociales) de l'imaginaire institué. Dans cette même ligne de pensée, nous poursuivrons notre analyse conceptuelle avec le dernier point de repère castoriadien associé à l'imaginaire : les significations imaginaires sociales.

### 2.3.3. Les significations imaginaires sociales

L'imaginaire social est constitué d'un magma d'objets que Castoriadis nomme les significations imaginaires sociales. Voici comment il définit ce qu'est un magma et en quoi consistent ces significations imaginaires sociales dans leur rapport avec ce dernier : d'une part, « [u]n magma est ce dont on peut extraire (ou : dans quoi on peut construire) des organisations ensemblistes en nombre indéfini, mais qui ne peut jamais être reconstitué

(idéalement) par composition ensembliste (finie ou infinie) de ces organisations » (Castoriadis, 1999, p. 497); et, d'autre part, la signification imaginaire sociale est dotée de deux caractéristiques importantes, soient celles de « [...] le *peras* et l'*apeiron*, la définité-déterminité-distinction-limitation, et l'indéfinité-indéterminité-indistinction-illimitation » (Castoriadis, 1999, p. 511). Comme le relève Gabriel Gagnon, les significations imaginaires sociales sont comprises par Castoriadis à travers une logique des magmas qui rend possible leur altération par l'institution social-historique : « [...] la notion de "*magma*" qui, entre un *chaos* auquel seule la conscience théorique imposerait son ordre et un *monde parfaitement organisé en essences*, donne prise à la fois à la logique ensembliste et à l'univers des significations imaginaires [sociales] » (Gagnon, 1982, p. 117).

En référence à ce que nous avons mentionné plus tôt concernant la relation qui unit l'imaginaire et l'institution, Castoriadis s'est aussi aperçu que l'imaginaire s'articule dans le symbolisme<sup>33</sup>. L'imaginaire social combine des symboles pour créer des significations en nombre indéfini. Or, il demeure, du moins, essentiel que l'institution symbolique de l'imaginaire soit, à un certain degré, fonctionnel pour assurer la survie de la société (Castoriadis, 1999, p. 197). Il y a donc un enchevêtrement de l'imaginaire social avec les domaines du symbolique et du fonctionnel, mais il est clair, selon Castoriadis, que l'imaginaire joue un rôle qui dépasse sa simple fonction, surtout lorsqu'il engendre de nouvelles formes sociales.

---

<sup>33</sup> « Mais que faut-il entendre par symbolisme ? Castoriadis donne la réponse suivante : les institutions existent socialement comme des systèmes symboliques sanctionnés. Ils consistent à attacher à des symboles (à des signifiants) des signifiés (des représentations, des ordres, des injonctions ou incitations à faire ou à ne pas faire, des conséquences – des significations au sens large du terme) et à les faire valoir comme tels, c'est-à-dire à rendre cette attache plus ou moins forcée pour la société ou le groupe considéré » (Fressard, 2006a, p. 124). Cette citation est tirée de la première parution de *L'institution imaginaire de la société* (Castoriadis, 1975, p. 162).

Certes, les significations imaginaires sociales ressortent donc de l'imaginaire social, mais, en même temps, elles donnent forme à cet imaginaire social et aux autres institutions qui en découlent. Puisqu'elles donnent forme, elles représentent ceci dit un mode d'être. De plus, « [...] [les significations imaginaires sociales] ne sont rien si elles ne sont pas partagées, participées par ce collectif anonyme, impersonnel qu'est à chaque fois la société » (Caumières, 2007, p. 68). Voilà pourquoi l'institution de la société réussit à faire tenir ensemble les divers éléments qui la composent en articulant les significations imaginaires sociales dominantes dans ses institutions.

La pensée sociale de Castoriadis est originale du fait qu'elle recoure à l'imaginaire social et aux significations déterminées et indéterminées qu'il comporte pour comprendre réellement le processus par lequel s'institue la société. Elle ouvre également nos réflexions en ce qui concerne la thèse selon laquelle la société s'institue en organisant le chaos qui la sous-tend et qui représente « à la fois l'origine et le pouvoir de surgissement » de son institution (Castoriadis, 2007a, p. 157). À la suite de cette analyse conceptuelle, il s'avère essentiel de saisir, dans la prochaine section, l'articulation de l'imaginaire dans l'institution sociale, c'est-à-dire que l'institution de la société est créée à partir d'ensembles qui la maintiennent **relativement** en équilibre. Nous porterons, en conséquence, une attention particulière sur cette relative équilibre qui renvoie chez Castoriadis à l'idée du fondement tragique de toute forme sociale créée par le social-historique.

## 2.4. L'institution social-historique et le principe ontologique du chaos

Selon Castoriadis, une logique ensembliste-identitaire est essentielle pour faire tenir ensemble l'institution de la société : « Ce qui tient une société ensemble, c'est le tenir ensemble de son monde de significations » (Castoriadis, 1999, p. 519). Par là, Castoriadis se réfère à une cohérence de l'organisation sociale afin que cette dernière arrive à fonctionner. Se nourrissant de l'imaginaire social institué sous forme symbolique, le *Legein*<sup>34</sup> (l'institution culturelle du représenter/du dire social) et le *Teukhein*<sup>35</sup> (l'institution matérielle ou technique du savoir-faire/ du faire social) s'institutionnalisent à leur tour, mais de façon plus restreinte. Castoriadis explique ce processus ensembliste-identitaire de l'institution de la société de la manière suivante :

L'institution de la société est chaque fois institution d'un magma de significations, qui n'est possible que dans et par son instrumentation dans deux institutions fondamentales, [le *Legein* et le *Teukhein*] qui font être une organisation identitaire-ensembliste de ce qui est pour la société. [...] Les deux s'impliquent réciproquement, sont intrinsèquement inhérentes l'une à l'autre, impossibles l'une sans l'autre (Castoriadis, 1999, p. 533).

Entre autres, il s'agit, pour Castoriadis, d'appréhender ces deux institutions fondamentales, que sont le *Legein* et le *Teukhein*, comme étant une condition et une création de la société qui relèvent de l'imaginaire social et de ses significations. Les institutions se matérialisent par le faire social (*Teukhein*) en raison des significations imaginaires sociales, présentes dans l'imaginaire social, qui sont représentées dans la sphère culturelle du dire social (*Legein*). Ce sont donc les significations qui « [...] conditionnent et orientent le faire et le représenter sociaux, dans et par lesquels elles continuent en s'altérant » (Castoriadis, 1999, p. 526).

---

<sup>34</sup> « *Legein* : distinguer-choisir-poser-compter-dire [...] » (Castoriadis, 1999, p. 330).

<sup>35</sup> « *Teukhein* : assembler-ajuster-fabriquer-construire. C'est donc : faire être comme... à partir de... de façon appropriée à... en vue de... » (Castoriadis, 1999, p. 383).

Cela dit, l'institution de la société ne se résume pas, d'après Castoriadis, simplement à son organisation logico-fonctionnelle. Elle est, avant tout, institution social-historique qui possède un potentiel créateur présent dans l'imaginaire social. Bien que ce point ait déjà été soulevé auparavant dans notre analyse, nous tenons tout de même à préciser que c'est, d'ailleurs, l'identification théorique de cette dimension instituante de l'institution qui différencie la pensée sociale castoriadienne de celle se réclamant de l'école du structuro-fonctionnalisme. Ainsi, l'institution imaginaire de la société n'est jamais donnée une fois pour toutes, puisque l'imaginaire social, par son caractère fluide et magmatique, est constamment soumis à une sorte d'union-tension entre l'institué et l'instituant. En somme, Castoriadis estime que l'organisation sociale de l'institution se fait par l'imaginaire social et ses deux institutions de base, le *Legein* et le *Teukhein*, incarnant des significations imaginaires sociales qui peuvent à tout moment être transformées par le collectif anonyme qu'est le social-historique.

Bien qu'il reconnaisse cette logique ensembliste-identitaire donnant une cohérence à l'institution de la société, Castoriadis croit que ce processus de l'institution doit aussi être compris en relation avec la notion de chaos. Pour lui, le domaine ontologique émerge de l'« a-sensé », du chaos. Cette « compréhension de l'être comme Chaos » chez Castoriadis trouve son origine dans la pensée grecque de l'Antiquité (Poirier, 2011, p.435). Ce sont les grands penseurs (Héraclite, Hésiode, etc.) de la période dite archaïque, qui ont reconnu, pour la première fois, la relation conflictuelle qui s'opère entre le cosmos, « un monde hiérarchisé où tout est sa place » et le chaos, un monde désordonné où il y a vide et ouverture (Prat, 2007, p. 108). Ils ont vite compris, à l'époque, que le chaos est la forme première qui habite

tous les êtres et qui donne forme au cosmos. Pour eux, toute création ontologique s'évanouit éventuellement et rien n'est éternel. À vrai dire, ils ont saisi que rien ne se subsiste à lui-même. D'ailleurs, Nicolas Poirier souligne que la prise de conscience chez les Grecs de l'existence du chaos se déplacera dans la gestion politique de la cité (*polis*) :

C'est en effet parce qu'ils reconnaissent, sans le recouvrir, l'existence de l'abîme comme sur quoi émerge un monde humain que les Grecs vont créer l'activité philosophique – mise en question de la vérité instituée par la tradition – et l'activité politique – mise en question des lois établies –, se donnant ainsi pour tâche l'institution d'un dire et d'un faire qui reconnaissent explicitement l'absence de fondements assurés (Poirier, 2011, pp. 435-436).

À partir de cet extrait, nous voyons comment la communauté politique grecque a tenté de maîtriser ce principe du chaos comme fondement ontologique à travers son activité politique pour créer un nouveau cosmos où le *Legain* et le *Teukhein* ont été modifiés et altérés par la mise en question de leur organisation sociale. Toutefois, les Grecs de l'Antiquité n'ont pas réussi, au cours de leur expérience historique démocratique, à se percevoir jusqu'au bout comme source de leur institution entendue comme création social-historique incessante. Nous n'avons qu'à penser à *La république* de Platon où la pensée de ce dernier s'est dirigée vers une nouvelle conception de l'ontologie, différente de celle de la période archaïque de la Grèce antique. Il est clair, qu'à ce moment, de nouvelles bases philosophiques sont lancées pour comprendre « l'être et tous les étants comme déterminés par des lois rigoureuses, accessibles au savoir de spécialistes qui établiraient les règles d'une gouvernance "éclairée " [...] » (Prat, 2007, p. 110).

Après avoir dressé un portrait de ce fondement tragique de l'institution, tel qu'appréhendé par les Grecs anciens et par Castoriadis, il est important de revenir à la théorie spécifique de ce dernier lorsqu'il réfléchit, plus particulièrement, à ce principe ontologique du chaos. D'après lui, il considère qu'un antagonisme s'exerce continuellement entre l'ordre et le désordre du monde social, ce qui fait émerger, sans cesse, de nouvelles choses. Il y a donc création et destruction des formes instituées. Dans ce cas, le chaos est pouvoir de surgissement. Mais, l'être en tant qu'être inexplicable est aussi chaos. De la sorte, nous concevons que l'ontologie du chaos se situe à deux niveaux dans la pensée castoriadienne. Voici comment il explique cette double dimension de l'être entendu comme « Chaos, Abîme et Sans-Fond »<sup>36</sup> :

Mais nous savons, ou devons savoir, que nous vivons sur un double abîme, ou chaos, ou sans-fond. L'abîme que nous sommes nous-même, en nous-même et pour nous-même; l'abîme derrière les apparences fragiles, le voile friable du monde organisé et même du monde prétendument expliqué par la science. [...] [C'est] la création/destruction perpétuelle qu'est l'être lui-même, création/destruction non pas seulement des choses particulières, mais des formes elles-mêmes et des lois des choses; abîme, finalement, l'a-sens derrière tout sens, la ruine des significations avec lesquelles nous voulons vêtir l'être, comme leur incessante émergence (Castoriadis, 2007a, p. 99).

C'est donc ici qu'intervient l'idée selon laquelle la communauté doit prendre conscience du Chaos, de l'Abîme et du Sans-fond pour que la transformation radicale de la société puisse véritablement prendre une forme autonome selon Castoriadis :

---

<sup>36</sup> Ces trois concepts appartiennent au lexique castoriadien. Ils renvoient, tous les trois, à la même définition. Voici une définition du Chaos, selon Castoriadis : « Je dis que le chaos, c'est à la fois l'origine et le pouvoir de surgissement, ce que j'ai appelé la *vis formandi* ; et c'est en même temps, bien entendu, l'insondable comme tel. [...] le chaos est précisément une *vis formandi*, c'est la puissance de donner forme, de faire surgir des formes, et que ces formes toutes ensemble, à tout instant, forment une superforme, qui est cosmos » (Castoriadis, 2007a, p. 157). Le cosmos représente la forme et le chaos désigne le fond qui forme ce cosmos.

L'autonomie, l'autogouvernement, c'est le contrôle de ce qui peut être contrôlé, la décision collective, le fait de se dégager du pouvoir dont on ne reconnaît pas la légitimité, de reconnaître que c'est la société elle-même qui crée ses lois, que nous avons à décider de ce que nous avons à faire – mais en sachant précisément que nous vivons sur le Chaos, sur l'Abîme, que nous sommes d'ailleurs nous-mêmes Chaos et Abîme, et que par conséquent la maîtrise est une illusion (Castoriadis, 2007a, p. 67).

En d'autres mots, un nouveau rapport de la société à elle-même doit s'instituer afin que celle-ci puisse devenir autonome. Mais, Castoriadis considère qu'une telle expérience de l'auto-représentation de la société qui reconnaît pleinement le caractère tragique de son institution ne s'est jamais réalisée au cours de l'histoire du monde occidental. D'après lui, une société véritablement démocratique et autonome est celle qui accepte, à la fois, d'être gouvernée et de gouverner, tout en sachant bien que toutes les formes instituées, y compris elle-même, peuvent s'effondrer à n'importe quel moment, c'est-à-dire que l'institution de la société doit être comprise en relation avec la notion du chaos. En somme, la prise de conscience et la reconnaissance du caractère tragique de toute institution par la collectivité sont, pour notre auteur, les conditions essentielles qui peuvent faire naître une auto-altération des formes instituées aboutissant à une auto-transformation radicale de la société. Le chaos comme principe ontologique de l'approche théorique de Castoriadis s'inscrit donc dans cette logique des magmas, que nous avons identifiée plus tôt dans notre analyse, qui rend possible « un rapport dynamique entre la société et ses institutions » (Prat, 2007, p. 110).

Après avoir décortiqué les principaux concepts tirés de la théorie de Castoriadis, nous chercherons, dans le prochain chapitre, à mieux saisir la nature et les fondements de la crise dans laquelle sont entrées les sociétés occidentales au tournant des années 1950 en relation avec les concepts théoriques que nous venons tout juste d'expliquer. Pour Castoriadis, ce

n'est qu'à partir de ce moment où les sociétés occidentales font désormais face à l'apparition d'une nouvelle ère socio-historique caractérisée, avant tout, par un conformisme généralisé où le projet d'autonomie comme signification imaginaire sociale s'est éclipsé. Ce chapitre nous permettra ainsi de mieux analyser et de comprendre non seulement la crise globale de la société, mais aussi celle qui s'attaque plus particulièrement au système éducatif de nos sociétés occidentales après la deuxième moitié du XXe siècle. Par rapport à ce dernier point, nous ressortirons des éléments, empruntés à la pensée théorique castoriadienne, qui expliqueront les raisons pour lesquelles le système d'enseignement québécois, à l'heure actuelle, ne parvient pas à former des individus autonomes. L'objectif central consistera à saisir les effets qu'a occasionnés cette crise de la société dans le domaine de l'éducation.

## CHAPITRE 3- LES DÉRIVES DE L'ÉDUCATION DANS « UNE SOCIÉTÉ À LA DÉRIVE »<sup>37</sup>

### 3.1. Le projet d'autonomie comme signification imaginaire sociale

Cette section a pour but d'illustrer ce que représente le projet d'autonomie aux yeux de Castoriadis et de retracer son parcours historique à l'intérieur de l'imaginaire social de nos sociétés occidentales. En référence à la section 1.3., nous pourrions mieux comprendre pourquoi la mission de former des individus autonomes dans le système d'enseignement québécois se heurte à des obstacles importants. Puisque l'institution du monde ne peut exister sans l'existence d'un monde de significations, il s'avère ainsi important de mesurer la portée du projet d'autonomie, tel que définit par notre auteur, dans l'institution de la société.

Mais, ce qui est important à retenir à ce niveau-ci, c'est le fait que le projet d'autonomie, bien qu'il se soit radicalisé à certains moments dans l'histoire, ne s'est jamais achevé dans l'imaginaire social occidental. Évidemment, certaines expériences collectives ont fait preuve, à travers l'histoire, d'une relative auto-institution de leur société sans pour autant avoir pu la réaliser jusqu'au bout. Et, selon les nombreux auteurs consultés à ce sujet, le projet d'autonomie s'efface progressivement, depuis les années 1950, de notre imaginaire social en faveur d'un nouvel imaginaire capitaliste<sup>38</sup>, celui de la maîtrise rationnelle illimitée, ce qui n'est pas sans effet sur l'ensemble de nos institutions et des significations déjà présentes.

---

<sup>37</sup> Nous utilisons cette expression en référence à l'un des ouvrages publiés par Castoriadis, intitulé *Une société à la dérive* (2011).

<sup>38</sup> Castoriadis différencie le capitalisme industriel moderne du capitalisme post-industriel contemporain. Voici comment il distingue ces deux esprits capitalistes : « [Le premier est] un capitalisme qui se développe en étant forcé d'affronter une lutte continue contre le statu quo sur les chaînes de fabrication aussi bien que dans les sphères des idées ou de l'art, et [le deuxième concerne] un capitalisme dont l'expansion ne rencontre aucune opposition interne effective [; ces deux formes de capitalisme] sont deux animaux social-historiques totalement différents » (Castoriadis, 2000, p. 27).

D'ailleurs, tel que le signale Castoriadis, quand une signification imaginaire sociale devient centrale, elle engendrera des effets sur les différentes strates de l'institution de la société qui en seront directement affectées :

[...] l'émergence d'une signification centrale [...] réorganise, redétermine, réforme une foule de significations sociales déjà disponibles, par là même les altère, conditionne la constitution d'autres significations, et entraîne latéralement des effets analogues sur la presque totalité des significations sociales du système considéré. Et, bien entendu, tout cela ne concerne nullement des significations « désincarnées »; cela va de pair avec, et est impossible sans, des transformations des activités et des valeurs de la société considérée, comme aussi des transformations effectives des individus et des objets sociaux [...] (Castoriadis, 1999, pp. 524-525).

Toutefois, avant d'aller plus loin sur ce sujet, il s'avère primordial *a priori* de définir ce que notre philosophe grec entend par ce **projet d'autonomie**.

### 3.1.1. La définition du projet d'autonomie

Tout d'abord, Castoriadis définit le terme **projet** comme suit : « Le projet est l'élément de la praxis (et de toute l'activité). [...] C'est l'intention d'une transformation du réel, guidée par une représentation du sens de cette transformation, prenant en considération les conditions réelles et animant une activité » (Castoriadis, 1999, p. 115). À partir de cet extrait, nous comprenons que ce projet représente, aux yeux de Castoriadis, beaucoup plus qu'un simple plan/programme et s'exerce au-delà de toute activité atomisée. Il implique une transformation globale du réel. En ce qui concerne le terme **autonomie**, si nous nous référons à l'étymologie de ce mot, *auto* veut dire soi-même et *nomos* signifie lois. En général, l'autonomie, dans son acceptation castoriadienne première, renvoie à la capacité de l'être à créer ses propres lois.

Puisque nous avons mentionné à quelques reprises l'importance de la dialectique dans la pensée castoriadienne, nous l'emploierons à nouveau pour comprendre le sens associé à l'antonyme de l'autonomie, c'est-à-dire l'**hétéronomie**. Tel que cité par Castoriadis : « Si à l'autonomie, la législation ou la régulation par soi-même, on oppose l'hétéronomie, la législation ou la régulation par un autre, l'autonomie, c'est ma loi, opposée à la régulation par l'inconscient qui est une loi autre, la loi d'un autre que moi » (Castoriadis, 1999, p. 151). L'autonomie et l'hétéronomie peuvent être instituées tant sur le plan individuel que social. Mais, pour l'instant, cette double dimension au projet d'autonomie n'est pas notre objet principal ici. Alors, après avoir défini brièvement ces deux concepts, **projet** et **autonomie**, nous sommes maintenant en mesure de donner une définition explicite du projet d'autonomie au sens où Castoriadis l'entend et l'intention motivée qui s'y exprime :

C'est le projet d'une société où tous les citoyens ont une égale possibilité effective de participer à la législation, au gouvernement, à la juridiction et finalement à l'institution de la société (Castoriadis, 2011, p. 24).

Nous voulons montrer la possibilité et expliciter le sens du projet révolutionnaire, comme projet de transformation de la société présente en une société organisée et orientée en vue de l'autonomie de tous, cette transformation étant effectuée par l'action autonome des hommes tels qu'ils sont produits par la société présente (Castoriadis, 1999, p. 116).

En référence à la dernière citation, nous comprenons, d'autant plus, que l'autonomie est comprise par Castoriadis comme étant à la fois un moyen et une activité. Castoriadis précise cette affirmation lorsqu'il dit : « Je ne suis autonome que si je suis origine de ce qui sera [...] et je me sais comme tel » (Castoriadis, 1982, p. 130). L'autonomie n'est donc pas une finalité. Pour Castoriadis, « [...] elle représente davantage une disposition qu'un contenu » (Caumières, 2007, p. 77). Tel que nous l'avons mentionné dans le premier chapitre qui traite

de la question de l'autonomie dans le système d'éducation québécois, le *Rapport Parent* a tendance à négliger le deuxième aspect de l'autonomie, soit son activité. Le système d'éducation québécois vise plutôt la formation d'un individu indépendant, libre et responsable de ses actes. Donc, cette mission, qui a pour but de socialiser les apprenants à l'autonomie, oublie la capacité créatrice du sujet autonome quant à la gestion collective du devenir social. En effet, l'autonomie peut avoir acquis un nouveau sens en conformité avec l'imaginaire social dominant qui s'est institué dans la société québécoise après la deuxième moitié du XXe siècle. Pour l'instant, nous ne faisons qu'introduire une hypothèse. Mais, nous reviendrons sur ce constat dans la sous-section 3.1.3. Bref, après avoir esquissé le portrait du projet d'autonomie tel qu'élaboré par Castoriadis, il s'avère maintenant approprié de retracer les origines du projet d'autonomie et les manifestations qui s'en suivirent ainsi que la place qui lui est accordée, en ce moment, dans les sociétés occidentales contemporaines.

### 3.1.2. Les expériences social-historiques du projet d'autonomie

Puisque « [l]'être-société de la société, ce sont les institutions et les significations imaginaires sociales que ces institutions incarnent et font exister dans l'effectivité sociale » (Castoriadis, 2007b, p. 269), il est nécessaire d'avoir un aperçu des quelques tentatives social-historiques d'instaurer une société autonome. Comme nous l'avons évoqué au tout début de ce chapitre, Castoriadis considère que le projet d'autonomie ne s'est jamais réalisé pleinement dans le monde occidental, c'est-à-dire qu'aucune société, dans l'histoire occidentale, n'a pu s'instituer de manière autonome dans le sens où elle n'a jamais pris conscience de son pouvoir d'auto-altération. Pour appuyer ce constat, Robert Legros, un

philosophe d'origine belge, reprend la typologie, développée par Castoriadis dans l'ouvrage *Domaines de l'homme* (1986), des différents stades de l'auto-représentation de la société qui ont été atteints au cours de l'histoire :

Il n'y a autonomie que dans la mesure où une société humaine se montre capable « de briser la clôture moyennant laquelle, en règle générale, elle existe ». Cependant, Castoriadis distingue trois modalités de la brisure de cette clôture : une brisure originelle, une brisure historiquement advenue et une brisure qui ne s'est jamais accomplie. La première est inhérente à toute société humaine; la seconde caractérise les rares sociétés humaines [de deux périodes historiques différentes, dont l'Antiquité grecque et la Modernité occidentale] qui ont rendu possible une mise en cause de leur propre organisation; la troisième pourrait advenir dans une société qui serait capable de « se voir comme création, source de son institution, possibilité toujours présente d'altération de cette institution » (Legros, 2008, p. 136).

D'après l'extrait précédent, ce n'est que pendant la Grèce antique et l'époque critique de la Modernité que le projet d'autonomie a pu atteindre son plus haut point culminant en remettant en question les formes instituées sur le plan social. Au regard de Castoriadis, l'expérience démocratique de l'Antiquité grecque constitue le germe du projet d'autonomie à partir duquel l'Occident s'est développé, étant donné que les citoyens athéniens avaient décidé, à l'époque, de prendre en charge l'organisation politique de la cité. Par la suite, une autre manifestation de l'auto-organisation de la société eut lieu en 1789 pendant la Révolution française où les valeurs de « Liberté, Égalité, Fraternité » se sont retrouvées au premier plan du projet politique défendu par le peuple français.

À ce titre, pour mieux expliquer l'institution sociale-historique des sociétés occidentales, Castoriadis se réfère à trois périodes socio-historiques qui ont incarné et ont géré différemment la signification imaginaire sociale du projet de l'autonomie, tant sur le plan

individuel que social : « l'émergence (constitution) de l'Occident [du XIIe au début du XVIIIe siècle]; l'époque critique (« moderne ») [de 1750-1950]; le retrait dans le conformisme [après les années 1950] » (Castoriadis, 2000, p. 18). Castoriadis caractérise la première période comme étant une époque où une volonté politique de s'auto-gouverner dans les communes surgit. L'autorité et la tradition s'effondrent peu à peu dans la vie publique, c'est-à-dire qu'elles perdent leur statut sacré pour contrôler politiquement la cité. Par contre, le projet d'autonomie atteindra son summum vers le XVIIe siècle, car il n'arrivera pas à dépasser certains principes de l'ordre traditionnel (Castoriadis, 2000, p. 18).

Concernant le deuxième moment, le Siècle des Lumières et la Révolution française représentent les deux événements principaux, toujours d'après Castoriadis, qui ont guidé le mouvement social-historique vers une radicalisation du projet d'autonomie au niveau politique, social et intellectuel. Toutefois, cet élan d'autonomie se heurtera, plus tard, à l'apparition d'une nouvelle réalité, à la fois sociale et économique, qui pénétrera toutes les sphères de la société (le système éducatif, l'État, etc.) : le capitalisme motivée par la signification imaginaire sociale de « l'expansion illimitée de la maîtrise rationnelle » (Castoriadis, 2000, p. 19). Une lutte constante et une contamination mutuelle entre ces deux significations imaginaires sociales hétérogènes, le projet d'autonomie et l'expansion illimitée de la maîtrise rationnelle, se font ressentir dans les sociétés occidentales jusqu'aux deux guerres mondiales. À titre d'exemple, comme le souligne Castoriadis, nous n'avons qu'à penser aux quelques tentatives déployées par les pays occidentaux, dans la première moitié du XXe siècle, pour implanter un régime communiste. Guidé par une volonté

d'autonomie sociale, le mouvement révolutionnaire n'a pas pu concrétiser ce projet collectif, puisque, dès le départ, les autorités politiques en ont fait un objet bureaucratique.

En dernière instance, la troisième période se définit par l'éclipse du projet d'autonomie dans l'imaginaire social contemporain. C'est, d'après Castoriadis, la victoire du conformisme généralisé et du capitalisme bureaucratique illimité. Il le confirme en disant :

Pour autant que la modernité a incarné la signification imaginaire capitaliste de l'expansion illimitée de la (pseudo-)maîtrise (pseudo-)rationnelle, elle est plus vivante que jamais [dans l'époque contemporaine], engagée dans une course frénétique conduisant l'humanité vers les dangers les plus extrêmes (Castoriadis, 2000, p. 27).

L'échec des mouvements révolutionnaires, l'évanescence et le morcellement du conflit social et politique, la privatisation, l'apathie politique, l'individualisme, le rétrécissement de l'imagination, l'effacement de la faculté de juger et de la critique, sont des caractéristiques qui décrivent, selon Castoriadis, les symptômes de l'effondrement de l'auto-représentation des sociétés occidentales contemporaines et des nouvelles attitudes typiques de l'homme contemporain<sup>39</sup>.

Bien que ces nouvelles valeurs contemporaines témoignent de la disparition du projet d'autonomie, certains mouvements sociaux et certains penseurs<sup>40</sup> se sont quand même portés à la défense de la visée d'autonomie. Les événements de Mai 68 et les autres mouvements, tels que la Révolution tranquille au Québec, de la période des années 1960 en sont des

---

<sup>39</sup> Ces particularités sont exposées dans les deux chapitres suivants : « La crise des sociétés occidentales » (Castoriadis, 2007b, pp. 11-29) et « L'époque du conformisme généralisé » (Castoriadis, 2000, pp. 11-28).

<sup>40</sup> Paulo Freire et Ivan Illich sont deux de ces penseurs qui, dans leurs travaux de recherche, se sont intéressés, à la fin des années 1960, à l'enjeu que représente la formation sociale d'individus autonomes au moment où les sociétés occidentales sont entrées dans une course accélérée de la modernisation de leurs institutions.

exemples. Mais, ils n'ont pas réussi à mettre de l'avant un projet collectif menant à l'autonomie sociale. Castoriadis explique, dans le passage suivant, cette énorme difficulté de rendre explicite cette valeur du projet d'autonomie dans notre société contemporaine :

Ce que Mai 68 et les autres mouvements des années 1960 ont montré a été la persistance et la puissance de la visée d'autonomie, traduite à la fois par le refus du monde capitaliste-bureaucratique et par les nouvelles idées et pratiques inventées ou propagées par ces mouvements. Mais ce dont ils ont également témoigné, c'est la dimension d'*échec* jusqu'ici apparemment indissociable des mouvements politiques modernes : immense difficulté à prolonger positivement la critique de l'ordre des choses existant, impossibilité d'assumer la visée d'autonomie comme autonomie à la fois individuelle et sociale en instaurant un autogouvernement collectif (Castoriadis, 1988, p. 194).

Ainsi, pour Castoriadis, le mythe moderne qui proclame l'autonomie au nom de la Raison ne s'est jamais réalisé pleinement. En effet, la remise en question de l'organisation de la société s'est éteinte autour des années 1950 en raison des mutations importantes qu'a connues la société capitaliste. Puisque ce type de société a produit des individus conformes aux valeurs capitalistes instituées, la société actuelle est maintenant en crise et ses significations imaginaires sociales le sont aussi. Castoriadis explique le problème que représente cette nouvelle forme de capitalisme avancé quant à la réalisation du projet d'autonomie :

Le problème, selon moi, s'est posé pour la première fois à la fin des années cinquante, avec ce que je voyais déjà à l'époque comme la désagrégation du mouvement ouvrier et du projet révolutionnaire qui lui était lié. J'ai été forcé de décrire un changement de la société capitaliste qui affectait en même temps, de plus en plus, le type d'individus que cette société produisait. Pour le changement dans la société, je crois que nous y reviendrons; le changement dans les individus tenait – pour aller très vite – à la faillite des organisations ouvrières, des syndicats, des partis, etc., traditionnels, au dégoût provoqué par ce qui était en train de se passer, et aussi à la capacité du capitalisme d'assurer aux gens un niveau de vie croissant, leur permettant d'entrer dans la fameuse société de consommation (Lasch et Castoriadis, 2012, pp. 13-14).

### 3.1.3. « L'expansion illimitée de la maîtrise rationnelle » : une signification imaginaire sociale centrale dans les sociétés occidentales contemporaines

En relation avec la sous-section précédente, nous comprenons que les individus et la société n'arrivent plus à définir leurs propres finalités collectives<sup>41</sup>. À vrai dire, ces deux composantes ontologiques sont, en quelque sorte, dominées par un imaginaire social qui s'est autonomisé, d'où la pertinence de l'argument exposé par Castoriadis selon lequel nous sommes entrés, depuis les années 1950, dans une période de conformisme généralisé. L'institution social-historique d'une société autonome, altérée par des individus sociaux autonomes, est devenue un projet insensé après les années 1950.

Donc, aux yeux de Castoriadis, la société contemporaine et les individus qui la composent sont considérés relativement hétéronomes sur le plan social. Au lieu de jouer un rôle de création social-historique, l'imaginaire, dans ce cas-ci, contribue plutôt à « l'aliénation comme phénomène social » puisque les institutions se sont autonomisées à l'égard de la société. En conséquence, Castoriadis voit dans cette hétéronomie instituée une reproduction de l'imaginaire social dominant alimenté par la signification imaginaire sociale centrale de l'expansion illimitée de la maîtrise rationnelle :

L'aliénation, c'est l'autonomisation et la dominance du moment imaginaire dans l'institution, qui entraîne l'autonomisation et la dominance de l'institution relativement à la société. Cette autonomisation de l'institution s'exprime et s'incarne dans la matérialité de la vie sociale, mais suppose toujours aussi que la société vit ses

---

<sup>41</sup> Nous avons mentionné dans le premier chapitre qu'une nouvelle forme de démocratie, dite procédurale, s'est instituée dans la société contemporaine québécoise. Il attribue la cause de ce changement à la crise des significations imaginaires sociales : « Il est facile de voir que, quels qu'en soient les accoutrements philosophiques, une conception purement procédurale de la « démocratie » trouve son origine dans la crise des significations imaginaires concernant les finalités de la vie collective et vise à recouvrir cette crise en dissociant toute discussion relative à ces finalités de la « forme du régime » politique, à la limite même en supprimant l'idée même de telles finalités. Le lien profond unissant cette conception avec ce que l'on appelle, assez dérisoirement, l'individualisme contemporain, est manifeste [...] » (Castoriadis, 2007b, p. 267).

rappports avec ses institutions sur le mode de l'imaginaire, autrement dit, ne reconnaît pas dans l'imaginaire des institutions son propre produit (Castoriadis, 1999, p. 198).

En effet, nous constatons que cette signification imaginaire centrale a engendré des conséquences importantes dans l'institution de nos sociétés occidentales. Le mode d'être de cette signification a remodelé les autres significations déjà présentes dans l'imaginaire social (p. ex. le projet d'autonomie), tout comme elle a transformé le dire et le faire sociaux. Puisque l'ensemble des institutions de la société est maintenant imprégné de cette signification imaginaire centrale, il est clair que les individus s'en sont trouvés affectés eux aussi<sup>42</sup>. Castoriadis le souligne en disant :

Elles [les significations] sont ce moyennant et à partir de quoi les individus sont formés comme individus sociaux, pouvant participer au faire et au représenter/dire social, pouvant représenter, agir et penser de manière compatible, cohérente, convergente même si elle est conflictuelle [...] (Castoriadis, 1999, p. 528).

Plus précisément, il ajoute que la production de ce type d'individu capitaliste-gestionnaire correspond à la réalité sociale capitaliste posée par l'institution dans laquelle il a été fabriqué :

Pour quelqu'un qui vit dans la société capitaliste la réalité est ce qui est posé par l'institution du capitalisme comme réalité [...]. Cette réalité est en l'occurrence celle d'une foule d'institutions secondes, d'individus socialement catégorisés [...], de machines, etc., créations social-historiques tenues ensembles par la référence commune à un magma de significations imaginaires sociales qui sont celles du capitalisme et moyennant laquelle elles *sont* tout court et sont *ce* qu'elles sont en général et pour chaque individu. Cette réalité comme création social-historique comprend en elle-même et est impossible sans la fabrication sociale d'individus qui *soient* des capitalistes. [...] Être capitaliste, c'est investir cet objet spécifique, qui ne peut être que comme institution sociale : l'entreprise, comme arrangement complexe

---

<sup>42</sup> La société et les individus sont pensés simultanément dans l'approche théorique castoriadienne (Enriquez, 1989, p. 32). La société et les individus doivent être compatibles et complémentaires pour que l'institution de la société se tienne.

d'hommes et de machines, impliquant une indéfinité d'autres institutions et processus hors l'entreprise ; et l'investir comme support et instrumentation d'une formation phantasmatique subjective spécifique : d'une entité en expansion et en prolifération incessantes, tendant à un auto-agrandissement continu et plongée dans une solution nutritive, un « marché », où une offre et une demande sociales, anonymes, sont à faire surgir et à exploiter [...] (Castoriadis, 1999, pp. 464-465).

Dans cette perspective, nous constatons que l'apparition de cette nouvelle signification imaginaire centrale dans notre imaginaire social contemporain n'est pas sans effet considérable sur la société dans son ensemble et ses institutions secondaires qui fabriquent socialement nos individus. D'ailleurs, le système éducatif est l'une de ces institutions qui incarnent justement les valeurs capitalistes de l'époque, associées à cette course démesurée de la technoscience, de la bureaucratie et de l'argent (Castoriadis, 2011, p. 266), sur lesquelles repose l'institution globale de notre société. À ce propos, nous verrons, ci-après, quelques-unes des conséquences occasionnées, d'après notre auteur, par cette crise sociétale globale en matière d'éducation citoyenne. Cette section ouvrira des pistes de réflexions en ce qui concerne les raisons pour lesquelles notre système d'enseignement connaît actuellement un échec quant à sa mission de former des individus autonomes. De même, Castoriadis n'est pas resté indifférent quant à cet enjeu que représente l'avenir de notre système éducatif contemporain. Il s'est posé la question suivante : « [D]ans quelle mesure les sociétés occidentales restent capables de fabriquer le type d'individu nécessaire à leur fonctionnement continué[?] » (Castoriadis, 2007b, p. 19).

### 3.2. Les effets de la crise des sociétés occidentales sur le système éducatif

Lorsqu'Anne-Brigitte Kern interroge Castoriadis au sujet d'une explication possible des déboires que connaît la formation sociale des individus au sein de notre système d'enseignement actuel, il affirme que le milieu éducatif n'échappe pas à la crise des valeurs de la société capitaliste technocratique où obéissance et anarchie s'entremêlent constamment :

*Obéissance et anarchie, l'une ou l'autre, l'une et l'autre, et cela nous renvoie à des traits essentiels de la crise de la culture occidentale. Chaque ministre produit une « réforme » du système éducatif, on triture interminablement – et très superficiellement – les programmes, et la somme de tout cela est égale à zéro. Pourquoi le système d'éducation se décompose? Il y a trois éléments fondamentaux, dont on ne parle jamais. D'abord, il ne peut y avoir éducation si les élèves ne sont pas intéressés par le fait d'apprendre et par ce qu'il y a à apprendre. Actuellement, on est incapable de fournir une réponse à cette question; la seule réponse réelle, qui est dérisoire, est : avec votre papier, vous pourrez obtenir du travail – ce qui n'est même pas vrai. [...] En deuxième lieu, [il y a] la question des enseignants. Enseigner n'est pas un métier comme les autres, ce n'est pas un métier pour « gagner sa vie ». Enseigner, c'est apprendre aux enfants à aimer le fait d'apprendre, et pour cela il faut aimer enseigner et aimer les enfants. On ne peut rien transmettre si l'on n'est pas possédé par ces deux amours, et si l'on n'est pas capable d'inspirer de l'amour. [...] Cela m'amène au troisième point [où, à l'heure actuelle, il est difficile d'amener les sujets apprenants à comprendre et à choisir]. Choisir exige d'être capable de s'orienter et d'avoir une hiérarchie de valeurs. Où sont ces valeurs dans la société d'aujourd'hui? (Castoriadis, 2011, pp. 264-265).*

De ce fait, Castoriadis attribue donc la cause de la crise de l'éducation à la crise de la société dans son ensemble et à ses valeurs. Il voit, dans cette nouvelle réalité capitaliste de la (pseudo-)maîtrise rationnelle, un conformisme généralisé de la société par rapport à elle-même et de l'individu par rapport à la société. En conséquence, il y a crise de représentativité tant sur le plan social qu'individuel. L'auto-représentation de l'être comme « un pour soi » ou comme imaginaire radical (l'imagination chez l'être humain) s'effondre.

Les gens ne participent plus à la vie politique parce que nous leur enseignons l'illusion selon laquelle le pouvoir de changer l'état des choses ne leur appartient pas et qu'ils n'ont aucune responsabilité envers ce qu'il advient. À vrai dire, ils apprennent que leur participation à la chose publique ne peut pas engendrer une différence. En ce sens, cet effondrement de l'auto-représentation de la société au début des années 1950, que met en lumière Castoriadis, est typique du laissez-faire collectif caractérisé par une perte de jugement politique<sup>43</sup>. Puisque la population est éduquée à accepter ce qui est institué, « simplement parce que c'est là », l'activité instituante des individus ne peut être qu'atrophiée. Castoriadis voit dans ce phénomène une perte de la fonction critique de la pensée. Selon lui, les gens n'arrivent plus à se distancer de la réalité socio-historique actuelle lorsqu'ils réfléchissent. Ils pensent en conformité avec les critères des réalités instituées, ce qui a pour effet de déposséder la pensée de sa capacité créatrice. Il s'agit ainsi, d'après notre auteur, de l'une des conséquences de la crise de l'auto-représentation de la société : « [cette] incapacité pathétique de l'époque de se penser comme quelque chose de positif, ou même comme quelque chose tout court » (Castoriadis, 2000, p. 11).

Ensuite, découlant de cette volonté de vouloir tout contrôler, l'appareil technocratique ne parvient pas, lui non plus, à maîtriser l'ensemble de l'institution de la société. Tel que précisé plus tôt, nous assistons à la fois à une confrontation et à un entrecroisement entre la maîtrise illimitée et l'anarchie. En d'autres termes, « l'esprit de notre temps ... est trop

---

<sup>43</sup> Selon Castoriadis, le jugement politique est nécessaire à la création social-historique. Cette faculté de juger se caractérise par deux types de décisions : « Il y a la décision de faire, et non pas accepter ou subir. Et il y a la décision de faire ceci plutôt que cela, le choix pour tel type de régime plutôt que tel autre. Aussi bien ces deux décisions [...] présupposent la création social-historique d'un espace et d'un temps où *la* politique [...] comme visée et vouloir explicites concernant l'institution de la société et acceptant de rendre compte et raison d'eux-mêmes, est déjà posée, où donc la Révélation, la parole des ancêtres, etc., ont cessé d'être recevables comme motifs de faire ou de ne pas faire, de faire ceci plutôt que cela » (Castoriadis, 2008, p. 85).

rapide ou trop léthargique; il change trop ou pas assez; il produit de la confusion et de l'équivoque » (Castoriadis, 2000, p. 11). Ainsi, d'après notre auteur, il est inévitable que le système éducatif soit absorbé, lui aussi, par cet « impouvoir généralisé » où rien ne tient ensemble, peu importe les réformes partielles qui y sont mises en place par les bureaucrates : « Plus on étend des savoir-faire et des pouvoir-faire partiels, plus s'affirme un *impouvoir* généralisé. La situation n'est dominée ni contrôlée par personne » (Castoriadis, 2011, p. 266). Personne n'arrive plus véritablement à comprendre ce qui se passe et il n'y a plus de consensus en ce qui a trait aux objectifs sociaux que se fixent le système d'enseignement.

Pour revenir à l'hétéronomie instituée dans nos sociétés occidentales, Castoriadis constate que ce phénomène social s'est également déplacé dans notre système d'éducation. Dans cette perspective, l'éducation dans notre monde contemporain est sous l'emprise de cette autonomisation du fonctionnel, c'est-à-dire « [...] l'irrationalité [de l'institution] consistant à tout poser dans la "maîtrise rationnelle" » (Castoriadis, 2009, p. 134). Elle désinvestit les individus de leurs capacités créatrices et réflexives en les socialisant conformément à la culture instituée. Autrement dit, le système éducatif n'est là que pour donner du sens à ce qui est institué dans notre société et non pour la transformer. De la sorte, l'imaginaire social en est venu à s'autonomiser<sup>44</sup>, à savoir qu'il n'est plus conçu comme quelque chose à-être et à-faire. L'institution n'est là que pour se conformer à ce qui est institué. Au lieu d'être au service des individus, le système éducatif est devenu autonome dans ses fonctions (Castoriadis, 1999, p. 164). Castoriadis reconnaît que le système éducatif de notre société

---

<sup>44</sup> « L'essentiel de l'hétéronomie – ou de l'aliénation, au sens général du terme – au niveau individuel, c'est la domination par un imaginaire autonomisé qui s'est arrogé la fonction de définir pour le sujet la réalité et le sujet » (Castoriadis, 1999, p. 152).

contemporaine est imprégné des significations imaginaires sociales du régime capitaliste bureaucratique. Gérard David affirme ce constat lorsqu'il dit :

[Castoriadis] n'oublie pas que la reproduction de ce régime trouve son principal vecteur dans une certaine *paideia* des individus, une « éducation » au respect de la hiérarchie et à la soumission, d'une part, à l'acquisivité, l'accumulation et la consommation, d'autre part (David, 2000, p. 159).

C'est donc affirmer que l'éducation que reçoivent les individus contribue en quelque sorte à maintenir et à renforcer la culture techno-bureaucratique en place. En conséquence, l'éducation est faiblement approvisionnée, c'est-à-dire qu'elle est devenue statique. Étant inerte, l'éducation ne peut pas stimuler la dimension créatrice dont disposent les individus et elle n'encourage pas la création social-historique.

De plus, Castoriadis demeure parfaitement conscient du fait selon lequel notre système éducatif s'est amoindri et morcelé, tout comme le monde dans lequel nous vivons. Toutefois, ce qui est encore plus grave, c'est la manifestation d'un rejet et d'un désintérêt de la population envers l'éducation comme processus de socialisation :

Ni élèves ni maîtres ne s'intéressent plus à ce qui se passe à l'école comme telle, l'éducation n'est plus investie comme éducation [voire la *paideia*] par les participants. Elle est devenue corvée gagne-pain pour les éducateurs, astreinte ennuyeuse pour les élèves dont elle a cessé d'être la seule ouverture extra-familiale, et qui n'ont pas l'âge (ni la structure psychique) requis pour y voir un investissement instrumental (dont d'ailleurs la rentabilité devient de plus en plus problématique). En général, il s'agit d'obtenir un "papier" permettant d'exercer un métier (si l'on trouve du travail) »<sup>45</sup> (Castoriadis, 2007b, pp. 20-21).

---

<sup>45</sup> Guy Rocher est du même avis que Castoriadis. Il voit, lui aussi, dans le système d'enseignement des années 1970 une « dictature des diplômes ». Ce phénomène se reflète dans l'affirmation suivante : « On requiert un diplôme pour des tâches qui n'en demandaient pas récemment, ou pour des fonctions nouvelles dont on cherche à affirmer ou à hausser le prestige, en voulant leur conférer un statut que l'on appelle professionnel. En plus des diplômes décernés par l'État, des écoles privées inventent des diplômes et cherchent à leur donner une valeur marchande sur le marché du travail » (Rocher, 1973, p. 185).

D'ailleurs, Castoriadis remarque, de ce fait, l'apparition d'une sur-socialisation des activités humaines de la part des bureaucrates et des gestionnaires, ce qui a pour effet de provoquer un dégoût chez la population envers la société et ses institutions en général. Cette maîtrise de la vie sociale engendre un désintérêt des individus vis-à-vis de la société. Celle-ci est perçue comme étant quelque chose qui envahit l'individualité de l'homme contemporain. Voici comment Castoriadis explique l'apparition du phénomène de la privatisation de l'individu ou de l'individualisme narcissique chez l'homme occidental contemporain où la société (l'espace public) n'est plus investie positivement :

[...] ce qui est précisément en crise aujourd'hui, c'est bien la *société comme telle* pour l'homme contemporain. Nous assistons paradoxalement, en même temps qu'à une hyper- ou sur-socialisation (factuelle et externe) de la vie et des activités humaines, à un « rejet » de la vie sociale, des autres, de la nécessité de l'institution, etc. [...] L'homme contemporain typique fait comme s'il subissait la société à laquelle, du reste (sous la forme de l'État, ou des autres), il est toujours prêt à imputer tous ses maux et à présenter – en même temps – des demandes d'assistance ou de « solution à ses problèmes ». Il ne nourrit plus de projet relatif à la société [...] (Castoriadis, 2007b, pp. 24-25).

À titre d'exemple inédit appuyant ce constat sur l'hyper-socialisation que nous venons d'évoquer, l'*unschooling*<sup>46</sup> est une nouvelle forme d'éducation parallèle et marginale qui se veut non-coercitive et libre. Elle a commencé à trouver un écho de plus en plus important chez les défenseurs de l'éducation alternative en Amérique du Nord. En effet, ceux et celles qui ont choisi cette nouvelle approche pédagogique de l'*unschooling* cherchent à favoriser le libre développement de l'enfant dans un apprentissage libre. Nous voyons clairement que cette récente attitude de vouloir éduquer l'enfant à l'écart des structures sociales est

---

<sup>46</sup> Pour avoir plus d'informations, voir le site web suivant : [www.unschooling.ca](http://www.unschooling.ca)

caractéristique à la fois de la critique de la sur-socialisation qu'exerce nos institutions ainsi que du désir de respecter l'individualité de chaque personne.

Certes, le projet d'autonomie s'est éclipsé en tant que valeur dans l'imaginaire social contemporain, ce qui explique la difficulté du système éducatif à fabriquer socialement des individus autonomes. Pourtant, nous l'avons vu dans le premier chapitre, l'autonomie reste encore une visée de tout système d'enseignement. Toutefois, l'autonomie n'a évidemment pas le même sens que lui conférait Castoriadis à l'époque où il a écrit ses ouvrages. Nous croyons que l'autonomie, tel qu'elle est comprise par nos institutions actuelles et par les individus, n'est plus conçue comme « un pour soi » ou, pour le dire autrement, comme une activité instituant de l'être individuel et social. Depuis que l'expansion illimitée de la maîtrise rationnelle est devenue centrale dans notre imaginaire social, il est sans aucun doute non-négligeable de constater que la signification de l'autonomie n'est sensiblement plus la même qu'auparavant.

De plus, Castoriadis croit que la crise de l'éducation est attribuable au fait qu'auparavant les valeurs éducatives étaient incontestables (Castoriadis, 2007b, p. 21). À l'heure actuelle, ce n'est plus le cas. La définition de l'éducation, tout comme celle de l'autonomie, n'est plus la même et les institutions qui sont appelées à exercer des fonctions éducatives se sont multipliées et morcelées. D'ailleurs, Guy Rocher semble être du même avis que Castoriadis lorsqu'il affirme qu'il n'y a plus d'unanimité à propos des objectifs éducatifs. Les contenus enseignés et la pédagogie sont présentement en crise. Selon Rocher, cette tendance est manifeste au niveau des attentes contradictoires chez les agents (les enseignants, les parents,

l'école, etc.) impliqués dans ce processus de socialisation et engendre des conflits de valeurs importants:

On demande aux enseignants d'inculquer aux jeunes des attitudes de conformité – et même un certain conformisme – nécessaire à toute société, en même temps qu'ils doivent susciter chez eux la créativité, l'initiative, l'esprit d'entreprise, la capacité d'innovation (Rocher, 1973, p. 164).

[...] on rencontre moins d'unanimité que jamais auparavant quand on s'interroge sur ce que l'on attend de l'école. Sans qu'il y ait eu dans le passé une parfaite unanimité sur ce qu'on attendait de l'école, on peut dire qu'il n'y avait pas toutes les lignes de clivage que l'on peut observer aujourd'hui entre une pluralité de publics (Rocher, 1973, pp. 167-168).

En référence à la première citation de Rocher, nous remarquons que la socialisation des individus à la créativité renvoie implicitement aux valeurs capitalistes (innovation, initiative et entreprise) de l'imaginaire social contemporain. À cet effet, Castoriadis s'est aperçu que le modèle d'organisation de l'entreprise ne s'applique plus seulement au domaine économique; il s'est déployé également dans d'autres sphères d'activités, telles que dans le système d'éducation. La signification imaginaire sociale de la maîtrise rationnelle illimitée des individus s'impose ainsi au détriment de celle du projet d'autonomie. Philippe Caumières a évoqué justement cette contradiction interne du système capitaliste qui se nourrit de l'hétérogénéité de ces deux significations imaginaires sociales (maîtrise rationnelle illimitée vs projet d'autonomie), repérée par Castoriadis dès l'élaboration de sa critique du marxisme (Caumières, 2007, p. 80). Mais, le fait que nous parlons encore d'autonomie actuellement ne fait que jeter de la poudre aux yeux, c'est-à-dire que les gens vivent dans l'illusion d'une telle éventualité. Il en est de même pour la société du loisir de la deuxième moitié du XXe siècle, que nous avons d'ailleurs identifiée dans le premier chapitre comme un des enjeux

auquel devait s'adapter le système éducatif québécois dans les années 1960, qui semblait prometteuse aux premiers abords quant à l'avènement d'une société libre formée d'individus libres. Bref, comme le mentionne Castoriadis, « une société de temps libre est, théoriquement, à portée de la main – alors qu'une société rendant possible pour chacun un travail personnel et créatif semble aussi éloignée que pendant le XIXe siècle » (Castoriadis, 2000, p. 13).

En revanche, nous avons quand même pris en note quelques passages dans la littérature choisie qui expriment la responsabilité de l'école en ce qui concerne la formation citoyenne des Québécois(e)s. La Commission Parent avait recommandé et avait reconnu nécessaire l'établissement d'une nouvelle philosophie de l'éducation au sein du système d'enseignement. Toutefois, elle n'est pas restée dans l'ignorance absolue en ce qui concerne les obstacles du climat scolaire qui avaient, à l'époque, déjà commencé à s'imposer à la mise en pratique de cette nouvelle philosophie. Elle dit :

[...] bien que la fonction première de l'école concerne l'intelligence, c'est l'enfant avec tout son être qui est engagé dans l'éducation. L'école a donc une responsabilité plus globale, particulièrement à l'élémentaire et au secondaire; elle joue un rôle important dans la formation du citoyen. Dans et par l'école, l'enfant prend son premier contact avec une société organisée, extérieure au milieu familial; aussi l'école doit-elle lui apporter l'expérience la plus riche possible de la vie sociale et communautaire. Le climat scolaire ne doit pas favoriser l'individualisme, il lui faut développer chez l'enfant le respect et le souci d'autrui, le sens de l'équipe, la solidarité communautaire. C'est là un besoin plus particulier de la société moderne. D'une part, la démocratie exige de chacun une participation active à des groupes intermédiaires, un intérêt pour la chose publique. D'autre part, l'homme moderne est appelé à travailler dans des équipes et dans des ensembles; ainsi, dans l'industrie, la souplesse dans les relations humaines devient-elle presque aussi importante que les connaissances techniques. La culture intellectuelle, la formation morale et même religieuse ont trop souvent été envisagées de façon individuelle ; il faut les élargir aux dimensions sociales (Corbo, 2002, pp. 76-77).

La prospérité collective est donc liée à la généralisation et à la démocratisation de l'éducation; l'intérêt économique rejoint les préoccupations humanistes exprimées dans les paragraphes précédents: le respect de la dignité, de la liberté et de l'égalité des hommes favorise le progrès économique. Une meilleure éducation répond à toutes ces exigences (Corbo, 2002, p. 85).

C'est en fonction des besoins de l'enfant que doivent s'aménager les programmes d'études et tout le système scolaire (Corbo, 2002, p. 146).

De ce fait, la Commission Parent avait saisi, dès le départ, quelques-unes des difficultés qui s'apprêtaient à obstruer la voie d'une éducation à l'autonomie. Visiblement, un conflit entre deux significations imaginaires totalement contraires l'une de l'autre ne peut aboutir qu'à la victoire de l'une sur l'autre. De plus, une philosophie de l'éducation centrée sur le développement et la protection de l'enfant en fonction de ses besoins va à contre-courant de l'objectif de la *paideia*, d'après notre auteur. L'enfant se développe à travers son apprentissage et la socialisation que lui donne l'institution sociale de l'imaginaire. Il ne peut pas rester enfermé sur lui-même et, en plus, nous pouvons également nous poser la question, à savoir comment l'enfant peut être en mesure de connaître ses besoins à un tel âge. Il y a donc ici une double logique pédagogique-éducative qui, selon nous, ne peut que faire surgir des incompréhensions et des malentendus en ce qui a trait à la visée de l'autonomie.

À partir de tous ces exemples et de ces constats, il n'est donc pas étonnant de constater que l'autonomie en tant que visée n'est pas parvenue à devenir effective au niveau des pratiques éducatives. Néanmoins, Castoriadis n'a pas perdu espoir quant à la réalisation du projet d'autonomie. Ce projet collectif fait encore et toujours partie des options social-historiques que l'humanité peut saisir et concrétiser. Il suffit qu'il devienne une signification imaginaire sociale centrale dans la création historique de l'institution de la société. Pour reprendre les

propos de Philippe Caumières à ce sujet, il dit qu'« au-delà de son éclipse actuelle, le projet d'autonomie ne peut survivre qu'à la condition que la puissance de structuration de l'ordre social dominant ne soit pas totale » (Caumières, 2007, p. 105). Puisque l'imaginaire social reste toujours ouvert, il est donc possible de l'altérer et de le modifier. Cependant, avant de passer au dernier chapitre sur l'institution imaginaire de l'autonomie, nous définirons trois notions qui sont rattachées à la *paideia*, l'institution la plus radicale du projet d'autonomie défendu par notre auteur. Afin d'éviter toute confusion, il est important, selon nous, de dégager les différences qui se rapportent à l'éducation, à la scolarisation et à la pédagogie.

### **3.3. Différences entre les concepts d'éducation, de scolarisation et de pédagogie**

Dans le contexte de notre recherche, il nous apparaît essentiel de différencier les concepts d'éducation, de scolarisation et de pédagogie, puisque nous avons évoqué, à plusieurs reprises, ces termes, qui par définition, ne sont pas interchangeables et nous jugeons pertinent de clarifier leur sens pour éviter toute confusion. René Barbier, un chercheur du Centre de recherche sur l'Imaginaire Social et l'Éducation à l'Université de Paris 8, définit l'**éducation** de la manière suivante :

L'éducation ne veut pas dire instruction, enseignement, apprentissage ou formation, bien qu'elle les utilis[e] tous en dernière instance. Éduquer s'origine dans le latin *duco, ducere*, qui signifie "conduire" hors de. Éduquer c'est tirer hors de l'état d'enfance. Mais une autre origine plus probable, *educare*, signifie "nourrir" et s'ouvre sur le "soin des enfants", la *paideia*. [...] Éduquer avec ces deux sens majeurs "nourrir", élever des animaux et "faire sortir" oriente le champ sémantique vers une élévation, une extraction plus ou moins ontologique. On se forme en s'éduquant. C'est l'éducation qui est le terme principal, le terme animateur (Barbier, pp. 2-3).

Ainsi, l'éducation s'exerce dans divers milieux, tels que la famille, l'école, la culture de masse, la communauté, etc. De ce fait, cette éducation au sens large est celle qui se rapproche du concept de la *paideia* qui occupe une place centrale dans le projet d'autonomie préconisé par Castoriadis. D'ailleurs, lorsque René Barbier lui pose la question « Est-ce que vous ne faites pas une distinction entre le pédagogue, l'enseignant et l'éducateur? », Castoriadis lui répond :

Je n'ai pas réfléchi dans le détail sur ces questions. J'accorde une place immense à l'éducation, et surtout à son orientation fondamentale, mais il est clair qu'il y a des distinctions et des articulations à faire. D'abord, il ne faut pas oublier que l'éducation commence avec la naissance et se termine avec la mort. Et l'essentiel de l'éducation que la société contemporaine fournit aux individus n'est pas l'éducation formelle dispensée par les écoles, mais celle répandue quotidiennement par les médias, surtout la télévision, la publicité, etc. ; et, au-delà même de cela, par tout ce qui se passe dans la société, la politique, l'urbanisme, les chansons ... (Castoriadis, 2009, p. 253). [...] [L]'éducation au sens plus général [...] ne s'adresse pas à quelqu'un de nommé désigné (Castoriadis, 2009, pp. 255).

Après avoir délimité le sens de l'éducation que lui donnent Barbier et Castoriadis, nous comprenons que la **scolarisation**, quant à elle, n'est qu'une des étapes du processus de socialisation. En d'autres mots, elle représente « une formation formelle, l'éducation au sens étroit » (Castoriadis, 2007a, p. 123). L'école est une institution éducative, parmi tant d'autres, qui engage des enseignant(e)s dont leur mandat consiste à former, à instruire, à éduquer et à transmettre leurs connaissances à leurs élèves. Cette éducation circonscrite dans un cadre institutionnel spécifique, celui du domaine scolaire, implique donc une relation entre maître-élèves, ce qui veut dire que l'enseignant en question doit constamment interagir avec des êtres spécifiques (élèves/étudiant(e)s). De plus, le métier d'enseignant(e) est loin d'être une tâche facile, puisqu'il implique une grande part d'engagement et de responsabilité

de l'adulte envers son élève, qui est un adulte en devenir. L'enseignement n'est pas seulement qu'instruction. Il inclut aussi l'éducation. En effet, l'enseignant(e) doit, à la fois, susciter la passion de la connaissance chez les élèves et former des êtres autonomes. De la sorte, cette double mission de l'enseignant(e) correspond aux deux voies pédagogiques prônées par Castoriadis qui sont à la fois essentielles et complémentaires pour développer l'autonomie chez le sujet apprenant :

À mon avis, enseigner c'est bien entendu éduquer dans le cadre institutionnel, donc essayer d'aider les élèves à acquérir leur autonomie ; mais c'est aussi leur faire aimer le savoir et le processus de son acquisition, ce qui ne peut se faire sans apprendre des choses. [...] Je ne vois pas comment on peut former des élèves comme des êtres autonomes, au sens vrai et plein du terme, si ces êtres n'apprennent pas à aimer le savoir, donc s'ils n'apprennent pas (Castoriadis, 2009, p. 260).

Enfin, la **pédagogie** est une pratique qui se rapporte au domaine de l'enseignement et qui vise formellement à aider l'individu à devenir autonome dans son apprentissage. Tel que nous le soulignerons dans le dernier chapitre, la pédagogie est, avant tout, une praxis<sup>47</sup>. Et, plus précisément, la pédagogie dans le contexte scolaire désigne les diverses méthodes et pratiques d'enseignement ainsi que les qualités requises pour amener et pour stimuler la volonté d'apprentissage chez les élèves, c'est-à-dire le désir d'apprendre à apprendre. D'ailleurs, Castoriadis précise que la pédagogie cherche à encourager l'élève à s'investir dans ce qu'il apprend et, du même coup, de comprendre que ce qu'il apprend est, avant tout, inscrit dans un processus plus large. Il est donc clair, en ce sens, que la connaissance n'est

---

<sup>47</sup> Nous le répétons, la praxis est « l'action d'une personne qui se propose d'en aider une autre à accéder à ses potentialités d'autonomie » (Castoriadis, 2009, p. 281). De manière plus explicite, « [n]ous appelons praxis ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme des êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie. La vraie politique, la vraie pédagogie, la vraie médecine, pour autant qu'elles ont jamais existé, appartiennent à la praxis » (Castoriadis, 1999, p. 112).

pas une vérité absolue et finie. Elle est en évolution constante. Voici comment Castoriadis explique ce rapport pédagogique que l'enseignant(e) serait censé entretenir avec l'enfant dans son apprentissage continu :

Il n'y a pas de pédagogie si l'élève n'investit pas, au sens le plus fort du terme, à la fois ce qu'il apprend et le processus d'apprendre ; et il ne peut l'investir, car l'être humain est ainsi fait, que moyennant l'investissement d'une personne concrète, moyennant un Éros platonicien, [c'est-à-dire la capacité de l'enseignant à susciter l'amour ou la passion de ses élèves pour ce qu'ils apprennent] (Castoriadis, 2009, pp. 255-256).

Par là, l'apprentissage guidé par la pédagogie devient à la fois un moyen et une activité, tout comme l'autonomie telle que définie par Castoriadis. Nous comprenons désormais que la *paideia*, la socialisation-éducation au sens large, est un processus qui inclut la scolarisation et la pédagogie.

Après avoir dressé quelques causes qui expliquent, selon Castoriadis, les difficultés selon lesquelles le système d'enseignement actuel n'arrive pas à former des individus autonomes dans une perspective citoyenne, nous nous pencherons, dans le prochain et dernier chapitre de notre thèse, plus particulièrement sur le rôle qu'est appelée à jouer la *paideia* dans l'institution imaginaire de l'autonomie. En d'autres mots, le projet d'autonomie peut toujours être réactualisé dans notre imaginaire social, mais, pour qu'il devienne effectif, la *paideia* se doit de l'investir. À ce titre, nous analyserons, tout d'abord, comment Castoriadis appréhende l'institution imaginaire de l'autonomie. Puisque l'avènement d'une société autonome peut seulement être possible que si elle est constituée d'individus autonomes et vice-versa, il s'avère important d'expliquer l'enchevêtrement que nous expose Castoriadis entre la dimension individuelle et sociale nécessaire à la réalisation du projet d'autonomie.

Ce projet démocratique bidimensionnel ne peut pas se concrétiser sans l'aide des trois formes de la praxis : la psychanalyse, la pédagogie et la politique. Et, par la suite, nous concentrerons notre intérêt sur le rôle fondamental que la *paideia* sera appelée à jouer dans le processus de socialisation de la psyché humaine afin que l'individu puisse incarner et investir démocratiquement le projet d'autonomie comme signification imaginaire sociale centrale.

## CHAPITRE 4 - LA *PAIDEIA* COMME POINT D'APPUI À L'INSTITUTION IMAGINAIRE DE L'AUTONOMIE

### **4.1. L'institution imaginaire de l'autonomie : un projet social-historique bidimensionnel**

En référence à ce que nous venons tout juste d'annoncer, le projet d'autonomie, proposé par Castoriadis, est composé de deux dimensions interdépendantes et complémentaires : l'une individuelle et l'autre sociale. Tel que nous l'avons répété, à maintes reprises, à travers les trois chapitres précédents, l'individu ne peut faire abstraction de la société. Il est imprégné de cette composante sociale, d'où la nécessité, pour Castoriadis, d'instituer le projet d'autonomie non seulement chez l'individu, mais aussi à l'intérieur de la société. À cet effet, les praxis impliquées dans ce projet social-historique bidimensionnel sont associées à la forme du **faire** à partir de laquelle il est possible d'investir l'autonomie comme moyen et activité, tant au niveau individuel que social. Premièrement, Castoriadis nous dit que l'autonomie, sur le plan individuel, représente le sujet autonome, c'est-à-dire une personne qui possède la capacité de gérer et de générer ses lois et ses désirs par et pour soi-même. En d'autres mots, l'individu autonome est celui qui est en mesure de se disposer et de se maîtriser lui-même. Castoriadis, qui était lui-même psychanalyste, voit dans la pratique psychanalytique<sup>48</sup> une praxis qui instaure un nouveau rapport entre l'individu conscient, voire lucide, et son inconscient. Par là, le psychanalyste aide le patient à accéder à ses potentialités d'autonomie. Lorsque le sujet devient autonome, il prend le contrôle de sa psyché. Voici comment Castoriadis décrit l'autonomie sur le plan subjectif :

---

<sup>48</sup> Selon Castoriadis, la praxis psychanalytique conduit le sujet humain à sortir de son état d'aliénation. En d'autres mots, cette praxis aide l'individu à gérer ses pulsions et ses désirs. L'individu peut donc devenir autonome en ce sens, sans nécessairement devoir passer par la praxis pédagogique. Celle-ci n'intervient que sur le plan de la formation sociale des individus.

L'autonomie de l'individu consiste en ceci qu'un autre rapport est établi entre l'instance réflexive et les autres instances psychiques, comme aussi entre son présent et l'histoire moyennant laquelle il s'est fait tel qu'il est, lui permettant d'échapper à l'asservissement de la répétition, de se retourner sur lui-même, les raisons de ses pensées et les motifs de ses actes, guidé par la visée du vrai [non dicté d'avance] et l'élucidation de son désir (Castoriadis, 2000, p. 161).

Deuxièmement, la pédagogie est une autre praxis qui contribue, d'après Castoriadis, à former socialement l'individu autonome. Évidemment, dans le contexte de notre thèse, la pédagogie est la pratique qui nous intéresse le plus étant donné qu'elle est au cœur de notre sujet de recherche. Tout comme le psychanalyste, le pédagogue cherche à aider l'apprenant à acquérir son autonomie. L'enseignant développe donc la pleine capacité du sujet à apprendre, à découvrir et à inventer (Castoriadis, 2000, p.180). En même temps qu'il stimule l'activité social-historique chez l'apprenant, il doit également s'assurer que ce dernier soit lucide dans ses actes. Bien que la créativité soit une condition préalable à l'autonomie de l'individu, il faut du moins qu'il soit capable de s'auto-limiter, à savoir se fixer des limites réfléchies à travers son activité instituante. Si cette condition dialectique entre création et auto-limitation n'est pas respectée, le sujet peut sombrer à tout moment dans l'*hubris* ou dans la démesure de son existence, ce qui ferait de lui un individu hétéronome.

Toutefois, la pédagogie se distancie de la psychanalyse dans ce cas-ci, puisque son objectif, par l'intermédiaire de l'éducation, vise à socialiser à un certain degré la psyché de l'individu tandis que la psychanalyse, elle, s'intéresse à l'activité lucide et délibérante de l'être humain singulier qui s'opère entre sa conscience et son imagination radicale (inconscient). Entre autres, nous comprenons, par là, que la pédagogie contribue à fabriquer socialement les

individus où la psyché est amenée à renoncer à ses objets privés pour désormais se nourrir d'objets sociaux ou de significations imaginaires sociales. De plus, la pédagogie se situe à un niveau intermédiaire entre le champ individuel et celui collectif du projet d'autonomie, puisqu'elle participe fortement à l'élan vers l'institution d'une société autonome. En résumé, la psychanalyse et la pédagogie sont les deux praxis, selon Castoriadis, qui forment l'individu autonome.

Sur le plan social, cette dimension constitue la dernière étape du projet d'autonomie défendu par Castoriadis. En général, l'autonomie sociale signifie que la société en place institue ses lois et les transforme sans cesse tout en étant consciente du risque historique qu'elle prend en instituant telle loi au lieu d'une autre. Plus précisément, Castoriadis entend par société autonome : « [...] une société qui non seulement sait explicitement qu'elle a créé ses lois, mais qui s'est instituée de manière à libérer son imaginaire radical et à être capable d'altérer ses institutions moyennant sa propre activité collective, réflexive et délibérative » (Castoriadis, 2000, p. 183). Pour Castoriadis, une société autonome doit être associée à l'auto-transformation continue de la société par la contribution des acteurs sociaux. Ainsi, cette auto-transformation sociale permanente s'inscrit maintenant dans la praxis politique exercée par l'ensemble de la collectivité, y compris les groupes sociaux qui la composent. Chez Castoriadis, la politique est l'activité par laquelle il est possible d'établir un régime et une société démocratique :

Nous pouvons donc définir la politique comme activité explicite et lucide concernant l'instauration des institutions souhaitables, et la démocratie comme le régime d'auto-institution explicite et lucide, autant que faire se peut, des institutions sociales qui dépendent d'une activité collective explicite (Castoriadis, 2007b, p. 272).

Selon les dires de notre auteur, une société démocratique correspond à une société autonome. Ici, le terme démocratique est entendu dans le sens de l'auto-gouvernement de la société et renvoie à l'expérience grecque de la démocratie durant l'Antiquité. En effet, une société autonome s'institue par le biais de l'activité politique de la collectivité où celle-ci, lucide et délibérante, est capable de contester la validité des significations imaginaires sociales en vigueur et d'en créer de nouvelles. Donc, nous constatons qu'un nouveau rapport de la société à elle-même doit s'instituer afin que cette dernière puisse devenir véritablement autonome. Tel que le précise Castoriadis :

L'autonomie, l'autogouvernement, c'est le contrôle de ce qui peut être contrôlé, la décision collective, le fait de se dégager du pouvoir dont on ne reconnaît pas la légitimité, de reconnaître que c'est la société elle-même qui crée ses lois, que nous avons à décider de ce que nous avons à faire [...] (Castoriadis, 2007a, p. 67).

De plus, l'auto-institution de la société sur le plan politique fait également référence à la prise de conscience et à l'expérience du Chaos comme fondement sur lequel repose toute institution. Castoriadis l'affirme lorsqu'il dit :

L'autonomie de la société présuppose, évidemment la reconnaissance explicite de ce que l'institution de la société est auto-institution. Autonomie signifie littéralement et profondément : posant sa propre loi pour soi-même. Auto-institution explicite et reconnue : reconnaissance par la société d'elle-même comme source et origine; acceptation de l'absence de toute Norme ou Loi extra-sociale qui s'imposerait à la société; par là même, ouverture permanente de la question de l'abyssal : quelle peut être la mesure de la société si aucun étalon extra-social n'existe, quelle peut et quelle doit être la loi, si aucune norme extérieure ne peut lui servir de terme de comparaison, quelle peut être la vie sur l'Abîme une fois compris qu'il est absurde d'assigner à l'Abîme une figure précise, fut-ce celle d'une Idée, d'une Valeur, d'un sens déterminé une fois pour toutes? (Castoriadis, 1982, p. 130).

Bref, l'avènement d'une société autonome est donc la forme d'institution social-historique que Castoriadis privilégie comme aboutissement de son projet d'autonomie. Mais, avant de conclure cette section, il est important de préciser la portée universelle qu'attribue Castoriadis au projet d'autonomie. Cela veut dire qu'il n'est pas unique à la civilisation occidentale. Le commentaire de Philippe Caumières en témoigne :

[Le projet d'autonomie] pourrait bien être [...] le seul projet politique cohérent de portée *universelle*. Rappeler qu'il s'origine en Grèce ancienne et qu'il se redéploie, vingt siècles plus tard, en Europe occidentale, ne relève d'aucun ethnocentrisme : le projet d'autonomie n'est en effet le propre d'aucune civilisation, il manifeste plutôt une possibilité offerte à tous les hommes. Ce qui ne veut pas dire [...] que la visée d'autonomie tend *inéluçtablement* à émerger là où il y a homme et histoire, que, au même titre que la conscience, la visée de l'autonomie c'est le destin de l'homme. [...] Comme tout grand auteur, Castoriadis a pensé au-delà de ses moyens, et invite à poursuivre les voies qu'il a ouvertes en précisant ce qui était resté jusqu'alors, sinon impensé, du moins mal pensé : la création humaine (Caumières, 2007, pp. 113-114).

En référence à cet extrait, nous comprenons que le projet d'autonomie peut trouver sa voie peu importe l'endroit. Cela peut être rendu possible, selon notre auteur, grâce à cette logique des magmas, identifiée plus tôt dans notre deuxième chapitre, qui est sous-jacente à l'imaginaire social et qui stimule la création social-historique. Cependant, la visée de l'autonomie doit s'incarner, avant tout, dans l'imaginaire social afin que les individus puissent l'investir. Pour donner suite à ce constat, nous verrons, dans la prochaine partie, comment ce projet d'autonomie peut s'articuler à travers le processus d'éducation-socialisation qu'est la *paideia*. Puisque Castoriadis considère la *paideia* comme étant l'institution la plus radicale du projet d'autonomie, nous devons comprendre le rôle de socialisation/sublimation qu'elle est appelée à jouer dans l'imaginaire.

## 4.2. La *paideia* et le projet d'autonomie

Tout d'abord, Castoriadis attribue un rôle fondamental à l'institution éducative dans la création d'une société autonome. D'après lui, il apparaît nécessaire de retourner aux origines de la notion de la *paideia* pour en tirer une meilleure compréhension de l'éducation et les conséquences sociales qu'elle engendre chez l'individu. Puisque l'éducation est le vecteur central de la socialisation, Castoriadis considère que c'est à travers elle qu'il est possible d'éduquer et de fabriquer socialement les individus afin qu'ils puissent devenir des sujets historiques, c'est-à-dire des acteurs du changement social. Comme nous l'avons mentionné plus tôt, Castoriadis voit dans la psyché et la société deux composantes complètement opposées, d'où la nécessité, selon lui, de socialiser la psyché de l'individu afin que ce dernier puisse incarner et investir l'imaginaire social et ses institutions. À ce titre, Castoriadis ne croit donc pas à la thèse selon laquelle l'individu et la société sont hétérogènes (Caumières, 2007, p.105). Il croit plutôt que ce sont la psyché et la société qui se repoussent tandis que l'individu et la société vont de pair, à savoir que l'un implique l'autre afin qu'une unité, à la fois individuelle et sociale, plus ou moins stable puisse surgir de leur relation interdépendante.

Cependant, avant d'aller plus loin sur ce processus de socialisation, il est préférable de retracer l'origine socio-historique de cette dimension, à la fois centrale et très pertinente pour notre analyse à propos du rapport entre l'autonomie et l'éducation, que Castoriadis nomme la *paideia*. Nous profiterons de l'occasion pour dresser quelques caractéristiques qui s'y rapportent, car cette notion, qu'est la *paideia*, se trouve, aux premiers abords, étrangère au vocabulaire sociologique traditionnel.

#### 4.2.1. Quelques points de repère sur la *paideia*

S'appuyant sur l'expérience historique démocratique vécue par les Grecs de l'Antiquité comme point de départ de sa pensée, Castoriadis décide d'accorder une attention particulière à la dimension éducative qui remonte à cette structure social-historique. Il se réfère ici à la *paideia* appréhendée comme étant « [...] la part de toutes les institutions qui vise l'écolage, l'élevage, l'éducation des nouveaux venus – ce que les Grecs appelaient *paideia* : famille, classes d'âge, rites, école, coutumes et lois, etc. » (Castoriadis, 2000, p. 143). Cette dimension éducative correspond donc, d'après lui, à une éducation publique qui s'exerce non seulement à travers l'école, mais aussi à travers toutes les différentes institutions socialisantes. De plus, la *paideia* ne s'arrête jamais. Elle est ainsi présente tout au long de la vie de chaque individu, de sa naissance jusqu'à sa mort. De la sorte, elle ne se rapporte pas à l'éducation dans le sens d'une simple et unique étape dans la construction sociale de l'individu. Par exemple, l'éducation ne s'applique pas seulement qu'à la jeunesse. Elle s'inscrit ainsi dans un processus permanent d'apprentissage.

D'un point de vue historique, Werner Jaeger, un historien allemand de la philosophie, nous donne accès à un récit très élaboré sur l'évolution socio-historique de la *paideia* à partir de la Grèce archaïque jusqu'à la Grèce classique, une époque où la création social-historique est en pleine effervescence dans la cité athénienne. Il stipule : « L'histoire de la *paideia* grecque est celle d'une éthique basée sur l'honneur, qui évolue vers plus de liberté, d'égalité, de justice »<sup>49</sup> (Jaeger, 1964, p. XIV). D'après Jaeger, les Grecs ont ainsi appréhendé la *paideia*

---

<sup>49</sup> Du même avis que Jaeger à propos des principes moraux rattachés à la *paideia* grecque, Castoriadis estime que l'éducation doit absolument réarticuler ces trois valeurs démocratiques (liberté, égalité et justice) afin que le projet d'autonomie puisse être investi comme signification imaginaire sociale centrale et devenir effectif.

comme étant un processus culturel visant à éduquer l'être humain pour l'élever à un plus haut niveau, puisque, selon eux, l'homme est un être qui se construit par le biais de l'expérience socio-culturelle. Jaeger souligne le fait selon lequel les Grecs de l'Antiquité étaient « [...] loin de traiter l'homme comme matière inerte, [ils] s'attachaient à lui prêter forme [...] » (Jaeger, 1964, p. V). L'individu est donc appréhendé comme un être inachevé qui s'élève constamment et qui est fabriqué par l'influence de la société. Toujours selon Jaeger, la *paideia* fait donc allusion « [...] aux méthodes utilisées pour assurer la transmission d'une génération à l'autre des valeurs essentielles, morales et religieuses, qui servent de fondement à la société » (Jaeger, 1964, p. IX). Ce passage exprime clairement pourquoi Castoriadis retourne aux sources de la *paideia* pour instituer une société autonome. La *paideia* est la seule institution qui peut véritablement investir le projet d'autonomie en tant que signification imaginaire sociale centrale en y socialisant la psyché des futur(e)s citoyen(ne)s.

De plus, l'éducation, au sens grec classique du terme, visait à atteindre un certain type idéal d'humanité, ce qui implique l'accomplissement d'un objectif commun. À ce titre, nous jugeons important de souligner ici une question fondamentale que Jaeger a posée au tout début de son ouvrage et qui, selon nous, renvoie directement à la réflexion castoriadienne sur la revitalisation de la *paideia* pour résoudre les maux déshumanisants de notre société contemporaine :

Ne faut-il pas conclure que, chaque fois que des problèmes d'ordre intellectuel et même social se sont posés à elle, l'Europe a eu tout intérêt à se tourner vers ce qui fut la culture mère? Et pourquoi ce qui s'est révélé si profitable jadis ne vaudrait-il pas pour notre XXe siècle où les progrès de la technique menacent d'étouffer l'individu? (Jaeger, 1964, p. IV).

À la lumière des caractéristiques de la *paideia* que nous avons relevées, nous pouvons mieux comprendre pourquoi Castoriadis se réfère à cette conception éducative créée par les Grecs anciens. Puisqu'à cette époque l'éducation possédait une place d'honneur, Castoriadis croit que la *paideia* mérite d'être revisitée relativement aux immenses problèmes rencontrés dans nos sociétés occidentales contemporaines. La *paideia* représente, selon lui, une voie pour gérer les maux de nos sociétés. Conformément à sa pensée, ce n'est que par la *paideia* qu'un projet de société autonome peut réellement se concrétiser où « [...] la passion pour la démocratie et pour la liberté, pour les affaires communes, prend la place de la distraction, du cynisme, du conformisme, de la course à la consommation » (Castoriadis, 1997, p. 76). En effet, la *paideia* se retrouve au cœur du projet politique castoriadien pour sortir de cet état de conformisme généralisé.

Dans le même ordre d'idées que Jaeger, Castoriadis associe, lui aussi, la *paideia* à la société, « au monde social en général » (Castoriadis, 2007a, p. 124). À ses yeux, elle est, par excellence, le mode de socialisation qui incarne et investit le mieux les valeurs dans la société. Évidemment, il est clair que cette conception de l'éducation ne se pratique pas seulement dans la sphère scolaire; elle va au-delà de la scolarisation. Elle comprend toutes les institutions formatrices qui socialisent l'individu. Castoriadis l'explique de la manière suivante : « Par éducation je n'entends pas [seulement] ce qui se passe dans les écoles, mais l'ensemble des influences formatrices auxquelles l'individu est exposé [durant toute son existence] » (Castoriadis, 2007a, p. 123).

En somme, la *paideia*, comprise dans l'approche théorique castoriadienne, se veut une éducation citoyenne, libre, permanente<sup>50</sup> et diversifiée. En ce sens, « [...] le terme *paideia* désigne la culture/socialisation/éducation, "l'éducation" effective tout au long de la vie des individus et portée par l'ensemble de l'Institution social-historique (institutions matérielles, modes de faire, normes, valeurs et significations imaginaires qui les sous-tendent...) » (David, 2000, p. 81). Elle n'est donc pas l'apanage de la formalisation et de la spécialisation. Elle représente, au sens large, un mode de socialisation de la psyché humaine à travers l'imaginaire social institué. En d'autres mots, l'éducation fait partie de la vie commune où tous les membres de la collectivité se doivent d'intervenir, pour aider, diriger et intégrer leurs consœurs et leurs confrères à la gestion future de la communauté politique. D'ailleurs, Castoriadis cite un passage de Platon qui en dit long sur ce qu'est la *paideia* : « Platon disait déjà que les murs de la cité éduquent les enfants et les citoyens. On aspire la société par tous ses pores » (Castoriadis, 2009, p. 253).

Il va sans dire que Castoriadis demeure parfaitement conscient, lorsqu'il affirme à la page suivante de l'ouvrage *Fenêtre sur le chaos*, que le sens de l'éducation a changé à travers le temps, ce qui l'amène à dire que la *paideia* et ses critères, à l'heure actuelle, sont morcelés et amoindris, tout comme le monde dans lequel nous vivons. Selon Castoriadis, « [...] l'*agora*, la véritable sphère publique/privée, disparaît [et est] remplacée par un espace homogénéisé [qui tend à réduire de plus en plus le rôle de la psyché des individus dans une société devenue fermée, massifiée et manipulée] » (Castoriadis, 2007a, p. 129). En effet, Castoriadis

---

<sup>50</sup> La conception castoriadienne de l'éducation permanente renvoie à l'idée que nous apprenons constamment à travers les épreuves de la vie. Elle ne correspond pas à la formation continue institutionnalisée et formelle.

considère que cette nouvelle réalité sociale est typique de l'effondrement de l'auto-représentation de nos sociétés occidentales et qui, d'après notre philosophe grec, n'est pas sans effet sur une *paideia* ou un système d'éducation qui aurait pour prétendue vocation de former socialement des individus autonomes. Le rôle social-historique de l'institution de la société devient, en conséquence, occulté. Toutefois, Castoriadis continue à croire aux vertus de l'éducation dans le sens d'une *paideia* démocratique. Eugène Enriquez résume, à ce propos, le point de vue de Castoriadis quant à l'avenir de l'éducation :

Castoriadis fait confiance, comme les anciens Grecs, à la *paideia*. Or (et il en est bien conscient) l'éducation fournie le plus souvent vise à former des individus hétéronomes. [...] Castoriadis lui-même sait bien que les maîtres de la parole sont bien souvent à « l'ombre du pouvoir » et deviennent en fait des maîtres de la violence. Certes une autre pédagogie est possible et nombreux sont ceux qui s'y sont essayés. Pourtant elle n'a triomphé nulle part, les êtres humains, comme l'a montré Piera Aulagnier, ayant plus soif de certitudes que d'un savoir toujours à interroger<sup>51</sup> (Enriquez, 1989, p. 44).

Malgré toutes les réformes pédagogiques, nous comprenons qu'il est clairement difficile, pour l'enseignant(e), de former des individus autonomes quand l'imaginaire social institué n'y est pas favorable. Tel que nous l'avons souligné précédemment, une véritable pédagogie où les potentialités autonomes de l'individu sont visées ne peut se faire qu'en investissant ce faire qu'est le projet d'autonomie en tant que signification imaginaire sociale centrale. Sans plus tarder, nous continuerons maintenant notre analyse en nous interrogeant, plus précisément, sur le rôle que la *paideia* est censée jouer dans la concrétisation d'une véritable société démocratique et autonome.

---

<sup>51</sup> Nous le répétons, la vérité chez Castoriadis est entendue comme processus de recherche de la vérité.

#### 4.2.2. La *paideia* comme processus de socialisation

D'après Castoriadis, la *paideia* fait référence à l'éducation, à la socialisation et à la culture, ce qui signifie que son rôle consiste, avant tout, à rendre l'individu social. En premier lieu, rappelons que dans cette perspective, l'éducation est socialisation. Pour Pierre W. Bélanger et Guy Rocher, l'objectif de la socialisation est le suivant :

L'objectif de la socialisation n'est pas nécessairement de développer la conformité ou le conformisme, contrairement à l'interprétation que des sociologues risquent parfois de donner. La socialisation a plutôt comme but de provoquer, d'entretenir et au besoin de canaliser la tension sous-jacente à la motivation qu'exige tout système d'action [par exemple le système éducatif] pour fonctionner et pour être efficace. Selon la société et selon les personnes, la motivation peut aller davantage dans le sens de la conformité, ou davantage dans le sens de l'innovation et du changement (Bélanger et Rocher, 1970, p. 30).

Castoriadis voit plutôt dans la *paideia* un vecteur de socialisation qui peut faire surgir le changement, et ce, vers un projet politique. La *paideia* ne doit pas être mutilante. Elle doit susciter la pensée et la délibération chez les individus dans l'espace public comme activité créatrice. En effet, notre auteur considère que seule une *paideia* démocratique peut investir positivement un projet démocratique comme signification imaginaire sociale centrale. Dans le même ordre d'idées, Castoriadis souligne que, dans nos sociétés occidentales contemporaines, le système éducatif ne répond pas à cette nécessité de former démocratiquement les citoyen(ne)s. Il socialise, selon notre auteur, davantage les individus au conformisme. Puisque les institutions éducatives sont intégrées à nos sociétés, elles reflètent effectivement, elles aussi, ce retrait dans le conformisme.

De plus, la *paideia* comme moyen de socialisation sert de support ou de point d'articulation entre la psyché (l'imagination radicale) et la société (l'imaginaire social) (Castoriadis, 2009,

p. 254). Cependant, il ne faut pas oublier que la psyché de l'être humain ne peut jamais être pleinement socialisée<sup>52</sup>. Elle est socialisée jusqu'à un certain niveau, ce qui signifie que l'individu est un être en devenir. Il peut donc investir librement le social au lieu d'être constamment prisonnier de sa réalité privée. En conséquence, cette part non-socialisable de la psyché représente donc la dimension créatrice qui émerge de la psyché humaine. L'inconscient individuel est appelé à stimuler la création social-historique et à refaire constamment l'institution globale de la société.

Toutefois, il est nécessaire que la psyché comme imagination radicale n'investisse pas n'importe quoi, c'est-à-dire qu'elle doit incarner le mode d'être du projet d'autonomie comme signification imaginaire centrale de la société pour qu'un véritable changement global sociétal puisse advenir sur le plan politique. Voici comment Castoriadis explique ce rapport réversible qu'entretient la société avec la psyché :

L'individu social, tel que le fabrique la société, est inconcevable « sans inconscient »; l'institution de la société, qui est indissociablement aussi institution de l'individu social, est imposition à la psyché d'une organisation qui est lui essentiellement hétérogène – mais elle aussi, à son tour, « s'étaye » sur l'être de la psyché [...] et doit, inéliminablement, le « prendre en compte » (Castoriadis, 1999, p. 434).

Dans cette perspective, l'imaginaire social n'est plus seulement institué, il devient instituant. À vrai dire, l'inconscient individuel s'étaye également au niveau social, d'où l'importance de cette découverte qu'est l'inconscient collectif sur laquelle se base Castoriadis pour redéfinir ce qu'est l'imaginaire social instituant, en s'appuyant sur les travaux de recherche menés par Sigmund Freud et Carl Jung au sujet de la psychanalyse.

---

<sup>52</sup> Castoriadis explicite ce phénomène ontologique en disant que « [...] la psyché des humains singuliers n'est et ne peut jamais être complètement socialisée et rendue exhaustivement conforme à ce que les institutions lui demandent [...] » (Castoriadis, 2007b, p. 271).

Pourtant, nous le répétons encore une fois, une société autonome peut seulement exister avec des individus qui sont par définition autonomes et vice-versa. Voilà pourquoi Castoriadis accorde un tel intérêt à la *paideia*, car sa fin « [...] est d'aider ce faisceau de pulsions et d'imagination à devenir un *anthropos*, [à savoir un être autonome qui est capable de gouverner et d'être gouverné] » (Castoriadis, 2000, pp. 179-180). Cette relation à double sens doit ainsi s'opérer entre l'autonomie individuelle et celle de la collectivité. Castoriadis considère donc la *paideia* comme étant l'institution la plus fondamentale du projet d'autonomie, puisqu'elle assure la médiation entre ces deux pôles où l'autonomie est ancrée et qui mène conséquemment à une mutation profonde des individus et de la société, c'est-à-dire à l'émergence d'un nouveau type d'individu et de société. Castoriadis croit, en effet, que la fabrication sociale de l'individu ne peut être rendue possible qu'à partir de ces deux procédés consubstantiels que sont la psychogenèse et la sociogenèse<sup>53</sup> :

Le processus de l'institution sociale de l'individu, c'est-à-dire de la socialisation de la psyché, est indissociablement celui d'une psychogenèse [...], et d'une sociogenèse [...]. C'est une histoire de la psyché le long de laquelle celle-ci s'altère et s'ouvre au monde social-historique moyennant aussi son propre travail et sa propre créativité ; et une histoire d'imposition à la psyché par la société d'un mode d'être que la psyché ne pourrait jamais faire surgir à partir d'elle-même et qui fabrique-crée l'individu social. L'aboutissement commun de ces deux histoires est l'émergence de l'individu social comme coexistence, toujours impossible et toujours réalisée, d'un monde privé (*kosmos idios*) et d'un monde commun ou public (*kosmos koinos*) (Castoriadis, 1999, pp. 437-438).

De plus, Linda Cardinal ajoute que la fabrication sociale de l'individu à l'autonomie s'insère dans un mode d'être où le sujet autonome est amené à faire l'expérience du chaos de sa propre institution tout comme celle de la société dans laquelle il vit :

---

<sup>53</sup> La psyché et la société sont à l'origine du développement de l'individu social.

[L]orsque l'on considère l'importance de la « fabrication sociale de l'individu » dans le développement même d'une société autonome, tout est à refaire, tous les interdits sont à faire sauter, de même que le rapport à l'autorité est à remettre en question et les besoins que les individus auront à satisfaire pendant toute leur vie, à repenser. En ce sens, l'autonomie bouleverse, reforme, retransforme l'ensemble des significations déjà données dans la présente institution sociale (Cardinal, 1983, p. 109).

Lorsqu'ils deviennent autonomes, les individus doivent avoir pris conscience de l'inachèvement de leur personne, mais aussi celui de l'institution de la société. Le projet d'autonomie est donc un mode d'être où toute institution est toujours à repenser et à refaire.

En deuxième lieu, Castoriadis considère que la *paideia* fait aussi référence à la culture. Vu que « [le projet d'autonomie] engage et implique l'ensemble de la culture : modes d'agir et de penser, types anthropologiques, formes institutionnelles, significations imaginaires qui leur donne sens, etc. » (David, 2000, p. 77), l'éducation doit investir positivement l'objet social qu'est l'autonomie en l'inculquant aux individus. Toutefois, pour ce faire, les modes de penser et d'agir de ces sujets doivent être réorientés, avant tout, vers l'autonomie. C'est pour cela que Castoriadis considère qu'il est impossible de concevoir une auto-transformation radicale de la société sans fondamentalement changer la culture qui est en place. De ce fait, Castoriadis entend la culture comme lieu d'incarnation et d'institution des valeurs, qui sont représentées dans le langage et matérialisées, par la suite, dans les structures sociales :

Je prends ici le terme culture dans une acception intermédiaire entre son sens courant en français (les « œuvres de l'esprit » et l'accès de l'individu à celles-ci) et son sens dans l'anthropologie américaine (qui couvre la totalité de l'institution de la société, tout ce qui différencie et oppose société d'une part, animalité et nature d'autre part). J'entends ici par culture tout ce qui, dans l'institution d'une société, dépasse la dimension ensembliste-identitaire (fonctionnelle-instrumentale) et que les individus de cette société investissent positivement comme « valeur » au sens le plus général du terme : en somme, la *paideia* des Grecs. Comme son nom l'indique, la *paideia*

contient aussi indissociablement les procédures instituées moyennant lesquelles l'être humain, au cours de sa fabrication sociale comme individu, est conduit à reconnaître et à investir positivement les valeurs de la société. [...] [Ces valeurs] sont, chaque fois, créées par la société considérée comme noyaux de son institution, repères ultimes et irréductibles de la signifiante, pôles d'orientation du faire et du représenter sociaux (Castoriadis, 2007a, p. 14).

En référence à cet extrait, nous pourrions dire, dans ce cas-ci, que la *paideia* sert également de lieu pour la socialisation de l'individu. Toutefois, ce tissu culturel peut tout aussi bien être sujet à transformation par l'activité instituante de la société et des individus. Cette transformation peut être rendue possible par le biais du recours à l'imaginaire social. Cela dit, ce recours doit, aux premiers abords, s'articuler par la *paideia* où celle-ci doit nécessairement former des citoyens auto-réflexifs et délibérants, à travers les praxis, ou les faires, identifiées plus tôt, dans le but qu'ils deviennent autonomes par rapport aux institutions sociales et non l'inverse, à savoir une autonomisation des institutions. C'est donc par l'articulation du projet d'autonomie comme signification imaginaire sociale centrale que la *paideia* peut arriver à stimuler l'activité autonome des individus.

Après avoir pris connaissance de cette condition primordiale qu'est le recours à l'imaginaire pour que l'autonomie comme projet social-historique puisse émerger, il s'agit, par la suite, que l'éducation socialise la psyché de l'individu afin que celui-ci puisse investir l'autonomie en tant que moyen et activité. En résumé, le rôle qu'attribue Castoriadis à la *paideia* est essentiellement celui de « [...] la formation (toujours *sociale*) d'individus qui ont intériorisé à la fois la nécessité de la loi et la possibilité de la mettre en question, l'interrogation, la réflexivité et la capacité de délibérer, la liberté et la responsabilité » (Castoriadis, 2000,

p. 171). Bref, nous voyons clairement comment Castoriadis appréhende la fonction social-historique que peut exercer la *paideia* dans un contexte démocratique. Pour lui, elle joue un rôle central dans ce processus d'union-tension entre l'institué et l'instituant; entre l'auto-limitation et l'illimitation; entre la réflexivité et la délibération, ce qui rend donc possible la concrétisation de son projet d'autonomie. L'espace public représente donc, pour Castoriadis, le lieu favorable pour exercer une *paideia* démocratique en ayant toujours en vue l'institution du projet d'autonomie :

Cela exige d'abord, la création, l'institution d'un espace public de pensée ouverte à l'interrogation ; ce qui exclut immédiatement tout évidence, la position de la loi – de l'institution – comme immuable, de même que cela exclut radicalement l'idée d'une source transcendante de l'institution [...]. En même temps et corrélativement, cela implique une éducation au sens le plus profond, une *paideia* formant des individus qui ont la possibilité effective de penser par eux-mêmes – ce qui, encore une fois, est la dernière chose au monde que l'être humain posséderait de naissance par dotation divine (Castoriadis, 1979, p. 27).

De plus, comme nous l'avons bien précisé dans le troisième chapitre, le projet d'autonomie doit être incarné dans l'univers des significations imaginaires sociales pour qu'il puisse se réaliser. Les significations imaginaires sociales impliquent un mode d'être qui donne forme à l'institution sociale. Pour s'investir dans un tel projet collectif, l'auto-transformation radicale de la société doit devenir, selon Castoriadis, la valeur centrale afin qu'elle se réalise en tant qu'institution social-historique. Entre autres, il s'agit de prioriser cette signification centrale, celle du projet d'autonomie, pour qu'elle réaménage les significations imaginaires sociales déjà présentes tout en créant de nouvelles significations. Bien entendu, ce processus d'altération ne peut être effectif que par une transformation active des objets sociaux ainsi que par l'émergence d'un nouveau type d'individu qui entretient avec ces objets un rapport

positif (Castoriadis, 1999, pp. 524-525). Pour Castoriadis, la *paideia* est ainsi une instance positive, transformatrice et active qui peut engendrer une autre façon d’appréhender et de gérer le social-historique par et pour la communauté politique dans le but d’en arriver à une auto-transformation radicale de la société.

#### 4.2.3. Quelle place pour une *paideia* démocratique?

Pour que le projet d’autonomie puisse advenir, la *paideia* doit, d’autant plus, socialiser les futurs sujets autonomes aux normes axiales rattachées à cette visée démocratique. Tel que nous l’avons souligné plus tôt dans notre analyse, lorsqu’une signification imaginaire sociale devient centrale, un renouveau des valeurs qui lui sont sous-jacentes est essentiel. Ces individus doivent y croire et les mettre en pratique. Ces valeurs axiales ou contenus substantifs sont : la liberté, l’égalité et la justice. Ces trois principes sont, en quelque sorte, des critères à la base du projet d’autonomie. À vrai dire, l’autonomie, à la fois individuelle et sociale, ne peut pas se réaliser si ces trois valeurs ne sont pas préalablement instituées dans l’imaginaire social. Elles consolident le projet démocratique. De ce fait, les valeurs de liberté, d’égalité et de justice doivent être articulées dans la *paideia* pour former des individus et une société véritablement démocratiques et autonomes. En d’autres mots, Castoriadis ne croit pas à l’avènement d’une auto-transformation radicale de la société si celle-ci n’implique pas la participation de tou(te)s et qu’elle n’est pas une décision prise collectivement. Pour Castoriadis, ces lois inséparables constituent des conditions d’autonomisation qui requièrent l’activité des individus et de la collectivité. À cet égard, Eugène Enriquez décrit cette solidarité qui unit ces trois contenus substantifs :

[Ils] ne peuvent être seulement des propriétés de l'individu isolé, la liberté c'est la possibilité pour chacun de participer activement à la formation et au fonctionnement de la loi ; quant à la quête de vérité, elle ne peut exister que dans une société admettant le droit pour tous ses membres de se dire : que devons-nous penser ? (Enriquez, 1989, pp. 41-42).

Ainsi, ces valeurs axiales doivent être articulées à travers la *paideia* pour que les individus puissent y réfléchir, en discuter avec les autres et, par la suite, les appliquer.

Pour faire le pont avec notre premier chapitre sur le vent des réformes qui ont été appliquées au système d'enseignement québécois après le dépôt du *Rapport Parent*, nous nous sommes aperçus que l'égalité, la liberté et la justice comme valeurs démocratiques étaient jugées nécessaires en vue de la démocratisation de l'éducation. Cependant, le droit à l'éducation était essentiellement placé au premier plan des réformes proposées. Il était admis que cette nouvelle règle influencerait positivement, selon les membres de la Commission Parent, l'égalité sociale et la liberté individuelle. Dans les faits, il s'est avéré que cette éducation accessible à toute la population québécoise n'a pas véritablement engendré les effets souhaités en termes d'égalité et de liberté. L'égalité et la liberté se sont retrouvées limitées par l'imposition d'une scolarité obligatoire, prolongée et planifiée. À cet effet, nous pouvons constater que la valeur de la justice a été favorisée au détriment de l'égalité et de la liberté dans le projet démocratique visé par la Commission Parent. Tel que l'atteste Rocher :

Celle [la forme du projet de démocratisation] qui prime toutes les autres, et les conditionne, c'est sans conteste la démocratisation de l'accès à tous les niveaux de l'enseignement. Le titre donné à *l'Anthologie du Rapport Parent*, préparée par Claude Corbo, correspond tout à fait à cette intention : *L'éducation pour tous*. Le fondement de cette démocratisation reposait sur une valeur fondamentale, celle de la justice. La Commission reconnaissait en effet qu'existe un droit à l'éducation, et plus précisément encore un « droit de chacun à la meilleure éducation possible ». Et les membres de la Commission ajoutent qu'il faut espérer qu'on sera « fermement convaincu » de ce droit. Car « la reconnaissance de ce droit est en définitive la raison

principale pour faire tous les changements proposés. Il n'est donc pas inutile d'insister sur le sens de ce droit, d'en mieux comprendre les fondements et la portée ». « Le droit de chacun à la meilleure éducation possible... » : cette toute petite phrase contient un immense programme, pour chaque personne, pour la société, pour le système d'enseignement. La reconnaissance de ce droit, ainsi exprimé, condense l'intention et la finalité du rapport Parent et de ceux et celles qui ont voulu l'appliquer. De grands pas en avant ont été faits dans cette direction. Bien des obstacles ont été levés. Mais il en demeure encore à la réalisation de cet « idéal », il y a encore des limites au plein exercice de ce droit pour tous. C'est ce qui explique la série des réformes qui se sont succédées depuis celles de la Révolution tranquille et toutes celles que l'on envisage encore (Rocher, 2004, pp. 8-9).

À partir de cet extrait, nous comprenons également que ce projet de démocratisation de l'éducation est inséré dans une démocratie de type procédural. Le projet d'autonomie que nous propose Castoriadis n'est pas à confondre avec celui d'une démocratie procédurale. Pour lui, il est impossible d'instituer une société autonome, tout comme il lui apparaît invraisemblable de vouloir former des individus à l'autonomie dans une telle conjoncture sociale. Nous réitérons le passage que nous avons souligné dans notre premier chapitre à propos du point de vue de Castoriadis sur la démocratie procédurale :

Il est facile de voir que, quels qu'en soient les accoutrements philosophiques, une conception purement procédurale de la « démocratie » trouve son origine dans la crise des significations imaginaires concernant les finalités de la vie collective et vise à recouvrir cette crise en dissociant toute discussion relative à ces finalités de la « forme du régime » politique, à la limite même en supprimant l'idée même de telles finalités. Le lien profond unissant cette conception avec ce que l'on appelle, assez dérisoirement, l'individualisme contemporain, est manifeste [...] (Castoriadis, 2007b, p. 267).

Ainsi, il va sans dire que ce nouvel esprit d'appréhender la démocratie a généré des effets notables dans les réformes qui ont été proposées pour changer l'avenue de l'éducation dans la société québécoise après la deuxième moitié du XXe siècle. La *paideia* démocratique que

valorise Castoriadis dans son œuvre théorique ne trouve donc pas sa place dans l'imaginaire social dit démocratique de la société québécoise actuelle. L'égalité, la liberté et la justice ne sont pas considérées comme étant des valeurs équivalentes et inséparables. D'après notre auteur, ces valeurs sont devenues exclusives l'une de l'autre. Finalement et le plus important, elles ne sont plus perçues comme « un pour soi ». Elles sont déterminées par l'imaginaire social dominant, soit celui du capitalisme moderne avancé.

Certes, avant de conclure ce chapitre, nous aimerions revenir sur la première question de notre problématique : « Pourquoi notre système éducatif contemporain n'est pas capable de contribuer à la formation de citoyen(ne)s autonomes, une tâche pourtant fondamentale qui semble faire partie intégrante de sa mission? ». Castoriadis croit que les valeurs instituées dans nos sociétés occidentales contemporaines ne correspondent pas aux modalités requises pour former des individus autonomes. Dans l'extrait suivant, il explique cette incompatibilité de nos valeurs contemporaines avec celles du projet d'autonomie et des effets occasionnés dans nos modes de socialisation :

[L]es modes de socialisation « externe » tendent de plus en plus à être des modes de dé-socialisation « interne ». Cinquante millions de familles isolées chacune dans son logement et regardant la télévision représentent à la fois la socialisation « externe » la plus poussée que l'on ait jamais connue, et la dé-socialisation « interne », la privatisation, la plus extrême (Castoriadis, 2007a, pp. 35-36).

En conséquence, la crise de l'éducation et de ses contenus reproduit la crise des significations imaginaires sociales, tout comme celle de notre culture et de notre civilisation qui frappe présentement nos sociétés occidentales. Cette crise des significations imaginaires sociales explique les raisons pour lesquelles nous assistons à un désinvestissement social

envers notre système éducatif et de la perte de croyances en ses vertus. Lorsque l'éducation est désinvestie de sa valeur substantive et positive, le reste de la société en subit les conséquences. Et l'inverse de ce constat s'avère aussi juste. Castoriadis l'approuve quand il dit :

[...] c'est que dans la crise des significations de nos sociétés actuelles, personne n'investit plus positivement l'éducation. Les parents n'investissent plus l'école, les étudiants et les écoliers n'investissent plus l'école, peut-être aussi peut-on dire que même les enseignants ne peuvent plus investir l'école ; et c'est ça qui est très grave (Castoriadis et Mermet, 2004, p. 61).

Bref, il n'est pas étonnant, selon notre auteur, que l'éducation n'arrive pas à former des citoyens autonomes à l'heure actuelle. Le projet d'autonomie en tant que moyen et activité a cédé sa place à la signification imaginaire sociale de l'expansion illimitée de la maîtrise rationnelle. Bien qu'il y ait eu une dite démocratisation des institutions dans nos sociétés occidentales (p. ex. : le Québec) après les années 1950, ce processus reste fortement imprégné par cette idée de la maîtrise rationnelle véhiculée à travers la modernisation. Or, Castoriadis demeure convaincu que l'autonomie comme projet social-historique peut encore être réactualisé par le biais de la *paideia*, l'éducation au sens large, en ayant recours à l'imaginaire social, qui peut être appelé à changer en tout moment. Grâce à la logique des magmas qui altère les significations imaginaires sociales, il est toujours possible que le projet d'autonomie puisse réapparaître à nouveau.

## CONCLUSION

Au tournant de la deuxième moitié du XXe siècle, comme nous avons pu le constater, le système d'éducation de nos sociétés occidentales contemporaines est entré dans une période marquée par de grandes mutations sociales. Avec l'arrivée de la modernisation, une institutionnalisation de nouvelles valeurs, telles que la technoscience, la rentabilité, l'efficacité, la compétitivité, le désintérêt pour la chose publique et l'individualisme, s'en est suivie. De ce fait, les institutions éducatives n'ont pas pu s'en distancer, puisque ces normes avaient déjà commencé à se consolider sous l'emprise d'une signification imaginaire sociale centrale. Elles ont donc dû s'adapter à l'institution d'un nouvel imaginaire social, altéré par un mode d'être qui est celui de « l'expansion illimitée de la maîtrise rationnelle ». À titre d'exemple concret, nous n'avons qu'à penser au *Rapport Parent* et aux grandes réformes en matière d'éducation qui en découlèrent. Puisque ce document constitue une référence importante pour comprendre la transition du système d'enseignement directement liée aux mutations sociales qui avaient lieu à l'époque, nous avons pu constater que la création de la Commission d'enquête royale sur l'enseignement dans la province du Québec durant les années 1960 avait pour but de mieux planifier et de prévoir les besoins futurs de la société québécoise dans le domaine de l'éducation (Corbo, 2002, p. 51). Bien qu'un désir et des actions en vue de démocratiser l'éducation se soient également manifestés, nous avons vu que les valeurs déjà présentes étaient hétérogènes avec celles correspondant à un véritable projet démocratique et/ou un projet d'autonomie.

Depuis cette période mouvementée des années 1960, plusieurs auteurs ont remarqué que le domaine de l'éducation connaît un moment de latence, à savoir que le système éducatif n'est plus investi positivement et est devenu de plus en plus conformiste. Guy Rocher a d'ailleurs soulevé ce point lorsqu'il affirme que le système d'enseignement québécois n'arrive pas à se dégager des valeurs sociales que sont l'individualisme, la compétitivité et la rentabilité : « Notre système d'enseignement actuel est le reflet de notre société » (Rocher, 1973, p. 157). Bien que certaines réformes aient été appliquées dans le milieu éducatif, elles ne demeurent que des micro-réformes qui adhèrent à l'esprit du temps présent, c'est-à-dire à la réalité sociale qui prévaut. Elles ne visent pas à changer la structure sociale. Elles prennent forme et sont encadrées dans cette structure dominante.

Dans le même ordre d'idées, il apparaît alors difficile de former des individus sociaux autonomes et libres dans de telles circonstances. Cela dit, l'autonomie continue toujours à faire partie de la mission éducative de nos institutions d'enseignement. Il est quand même curieux que cette valeur reste préconisée. Or, les conditions ontologiques de nos sociétés ne semblent pas propices à favoriser et à rendre effective l'autonomie par le biais de l'éducation. Pourquoi en est-il ainsi? Dans le cadre de notre recherche, l'approche théorique de Cornelius Castoriadis nous a permis d'éclairer précisément ce phénomène social en référence à l'imaginaire social sur lequel s'appuie l'institution de nos sociétés occidentales contemporaines. À cet égard, Castoriadis s'est aperçu que la portée du projet d'autonomie a perdu sa raison d'être à partir des années 1950. Le projet d'autonomie en tant que signification imaginaire sociale s'est éclipsé en faveur de « l'expansion illimitée de la maîtrise rationnelle », représentée par l'avènement d'un capitalisme bureaucratique total.

Partant de ce constat, il affirme que les sociétés occidentales contemporaines sont entrées dans une « époque de conformisme généralisé » où elles n'arrivent plus à s'auto-représenter, c'est-à-dire qu'elles n'arrivent plus à se définir elles-mêmes et n'investissent plus leur vocation ontologique comme « un pour soi », quelque chose à-être et à-faire. Ce symptôme est typique d'une nouvelle représentation des sociétés occidentales à elles-mêmes, marquée par la transition importante d'un imaginaire social différent de celui d'hier. Puisque la société est devenue conformiste, elle a produit des individus qui le sont aussi. Telle société, tel type d'individu.

Si la société est, du point de vue castoriadien, conformiste, il est donc difficile pour le système éducatif d'incarner des valeurs qui sont contraires à l'imaginaire social et, du même coup, de former des sujets autonomes. En adoptant une posture épistémologique constructiviste, Castoriadis comprend que la crise de l'éducation trouve son origine dans l'institution imaginaire de la société. La crise de l'éducation évoque, de ce fait, une crise de la société et de ses significations imaginaires sociales. Ainsi, la théorie castoriadienne sur *L'institution imaginaire de la société* nous a donné des outils analytiques de compréhension à partir desquelles nous avons pu éclaircir certains aspects de la crise de l'éducation ou, pour le dire autrement, d'une éducation à la dérive. Nous pouvons dire, d'autant plus, que l'élément clé de notre cadre théorique, l'imaginaire social en tant que composante qui fait tenir ensemble la société, nous a fourni une dimension explicative, parmi tant d'autres que nous aurions pu utiliser, pour comprendre l'échec du système éducatif contemporain à ne pas pouvoir former des individus autonomes.

Bien que notre système éducatif soit désinvesti de toute valeur positive, une socialisation à l'autonomie, tant sur le plan individuel que social, reste quand même possible. D'après le modèle théorique que nous a proposé Castoriadis, l'institution imaginaire de l'autonomie demeure réalisable. Pour que cela puisse advenir, il demeure impératif que l'éducation soit investie positivement et que le projet d'autonomie devienne une signification imaginaire sociale centrale. Cette valeur ne viendrait pas de nulle part, elle serait l'œuvre de la création humaine. Puisqu'une part de la psyché humaine doit être socialisée par l'institution pour que la société soit vivable et assure une certaine cohésion sociale, l'autre part est appelée à jouer un rôle essentiel au niveau de l'activité instituante. Donc, la socialisation-éducation arriverait à investir l'autonomie à la fois comme moyen et activité chez l'individu, pour que, par la suite, il soit en mesure de décider et de participer collectivement à l'auto-institution de la société. Tel que nous l'avons vu dans le troisième chapitre, l'autonomie n'est pas une fin en soi, elle est une disposition.

Après avoir passé en revue l'ensemble de notre recherche, nous tenons à ouvrir quelques pistes de réflexions à propos de l'éducation à l'autonomie dans notre système d'enseignement actuel. Selon nous, il serait important que les institutions s'interrogent sur le sens qu'elles accordent à l'autonomie dans leur mission. Voici quelques questions que nous avançons dans le but de susciter chez les acteurs impliqués une réflexion critique sur l'autonomie dans le domaine de l'éducation et qui, bien sûr, nous l'espérons, orientera positivement leurs pratiques futures : Quelle est leur définition de l'autonomie? Quelles sont les valeurs associées à l'autonomie? Quelle est la portée de l'autonomie dans les contenus qu'ils transmettent aux élèves et dans leurs pratiques pédagogiques? Quels sont leurs

objectifs pour encourager une éducation à l'autonomie? Y parviennent-ils? Est-ce que leurs actions et les réformes appliquées sont suffisantes? Sinon, pourquoi? Comment pourraient-ils faire autrement? Néanmoins, comme nous l'avons souligné dans notre introduction, cette éducation à l'autonomie requiert, avant tout, une différente conception de l'éducation et qui, en retour, ne peut advenir sans un changement radical des valeurs instituées dans notre société.

Alors, nous terminons ce travail de recherche en reprenant la question suivante que s'est posé Fernand Dumont, il y a de cela une vingtaine d'années, et qui a été relancée dans l'article de Daniel Moreau intitulé « Le Rapport Parent après 40 ans de réformes scolaires : point de départ ou point de chute? » : « [...] l'éducation quarante ans plus tard ! Et après? Se pourrait-il que nous en soyons au même point? » (Moreau, 2004, p. 144).

## BIBLIOGRAPHIE

- BARBIER, René. *Le futur de l'éducation*, 19 p., réf. du 12 juin 2013, [www.barbier-rd.nom.fr/futureducCourt2times](http://www.barbier-rd.nom.fr/futureducCourt2times) pdf
- BÉLANGER, Pierre W. et Guy ROCHER (dir.) (1970). *École et société au Québec : éléments d'une sociologie de l'éducation*, Montréal, Les éditions HMH, 465 p.
- BÉLANGER, Yves, Robert COMEAU et Céline MÉTIVIER (2000). *La révolution tranquille : 40 ans plus tard : un bilan*, Montréal, Les éditions VLB, 316 p.
- CARDINAL, Linda (1983). *L'évolution du concept d'autonomie dans la pensée critique contemporaine*, Ottawa, Université d'Ottawa, 124 p.
- CASTORIADIS, Cornelius (2011). *Une société à la dérive – Entretiens et débats 1974-1997*, Paris, Les éditions Points, 389 p.
- CASTORIADIS, Cornelius (2009). *Figures du pensable – Les carrefours du labyrinthe VI*, Paris, Les éditions Points, 364 p.
- CASTORIADIS, Cornelius (2008). « Sur le jugement politique » dans Vincent Descombes et collab., *Philosophie du jugement politique : débat avec Vincent Descombes*, Paris, Les éditions Points, pp. 81-85.
- CASTORIADIS, Cornelius (2007a). *Fenêtre sur le chaos*, Paris, Les éditions du Seuil, 177 p.
- CASTORIADIS, Cornelius (2007b). *La montée de l'insignifiance – Les carrefours du labyrinthe IV*, Paris, Les éditions Points, 292 p.
- CASTORIADIS, Cornelius (2000). *Le monde morcelé – Les carrefours du labyrinthe III*, Paris, Les éditions Points, 348 p.

- CASTORIADIS, Cornelius (1999). *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Les éditions Points, 538 p. (Première publication en 1975 aux Éditions du Seuil).
- CASTORIADIS, Cornelius (1997). *Fait et à faire – Les carrefours du labyrinthe V*, Paris, Les éditions du Seuil, 281 p.
- CASTORIADIS, Cornelius (1988). « Les mouvements des années soixante » dans Edgar Morin, Claude Lefort et Cornelius Castoriadis, *Mai 68 : La brèche suivi de Vingt ans après*, Bruxelles, Les éditions Complexe, pp. 183-197.
- CASTORIADIS, Cornelius (1986). *Domaines de l'homme*, Paris, Les éditions du Seuil, 424 p.
- CASTORIADIS, Cornelius (1982). « Institution de la société et religion », *Esprit*, no. 65, pp. 116-131.
- CASTORIADIS, Cornelius (1979). *Le contenu du socialisme*, Paris, Union générale d'éditions, 441 p.
- CASTORIADIS, Cornelius et Daniel MERMET (2004). *Post-scriptum sur l'insignifiance : entretiens avec Daniel Mermet ; suivi de Dialogue*, La Tour d'aigues, Les éditions de l'Aube, 155 p.
- CAUMIÈRES, Philippe (2007). *Le projet d'autonomie*, Paris, Les éditions Michalon, 121 p.
- COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION POUR LE VINGT ET UNIÈME SIÈCLE (1999). *L'éducation : un trésor caché dedans [extraits]*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, UNESCO, 44 p., réf. du 24 juillet 2012, [www.unesco.org/delors/delors\\_f.pdf](http://www.unesco.org/delors/delors_f.pdf) pdf
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC (1963-1966). *Le Rapport Parent*, Québec, Les Publications du Québec, 1 587 p.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION AU QUÉBEC (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 80 p.
- CORBO, Claude (dir.) (2002). *L'éducation pour tous : une anthologie du Rapport Parent*, préface de Guy Rocher, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 432 p.
- DAVID, Gérard (2000). *Cornelius Castoriadis – Le projet d'autonomie*, Paris, Les éditions Michalon, 201 p.
- DIRECTION DU CENTRE D'ÉTUDE SUR L'EMPLOI ET LA TECHNOLOGIE ET DE L'INFORMATION SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL. EMPLOI-QUÉBEC (2010). *Les chiffres clés de l'emploi au Québec*, Québec, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 41 p., réf. du 2 juillet 2013, [www.emploi Quebec.net/publications/pdf/00\\_imt\\_cc2010.pdf](http://www.emploi Quebec.net/publications/pdf/00_imt_cc2010.pdf) pdf
- DUFOUR, Andrée (2004). « Les années 1950 : une décennie annonciatrice de grands changements », *Bulletin d'Histoire politique*, vol. 12, no. 2, Montréal, L'Association québécoise d'histoire politique et Lux Éditeur, pp. 16-23.
- DUMAZEDIER, Joffre (1962). *Vers une civilisation du loisir?*, Paris, Les éditions du Seuil, 318 p.
- ENCYCLOPÉDIE UNIVERSALIS, réf. du 7 avril 2012, [www.universalis-edu.com/encyclopedie/dialectique/](http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/dialectique/)
- ENRIQUEZ, Eugène (1989). « Cornelius Castoriadis : un homme dans une œuvre » dans Giovanni Busino (dir.), *Autonomie et autotransformation de la société – La philosophie militante de Cornelius Castoriadis*, Genève, Librairie Droz, pp. 27-47.
- FRESSARD, Olivier (2006a). « Castoriadis, le symbolique et l'imaginaire » dans Sophie Klimis et Laurent Van Eynde (dir.), *L'imaginaire selon Castoriadis. Thèmes et enjeux - Cahiers Castoriadis*, no. 1, Bruxelles, Facultés universitaires Saint-Louis, pp. 119-150.

- FRESSARD, Olivier (2006b). « L'idée de création social-historique » dans Philippe Caumières, Sophie Klimis et Laurent Van Eynde (dir.), *Imaginaire et création historique - Cahiers Castoriadis*, no. 2, Bruxelles, Facultés universitaires Saint-Louis, pp. 87-117.
- GAGNON, Gabriel (1982). « À la recherche de l'autonomie : Cornelius Castoriadis », *Sociologie et sociétés*, vol. 14, no. 2, pp. 113-118.
- GALLAND, Olivier (1999). *Les jeunes*, 5e édition, Paris, Les éditions La Découverte, 123 p.
- GRAVEL, Hélène et Raymond VIENNEAU (automne 2002). « Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société : plaidoyer pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie », *Éducation et francophonie*, vol. 30, no. 2, pp. 135-157.
- HAMEL, Jacques (1999). « La jeunesse n'est pas qu'un mot...Petit essai d'épistémologie pratique » dans Madeleine Gauthier et Jean-François Guillaume (dir.), *Définir la jeunesse ? D'un bout à l'autre du monde*, Sainte-Foy, Les éditions de l'IQRC, pp. 29-44.
- JAEGER, Werner Wilhelm (1964). *Paideia : la formation de l'homme grec*, Paris, Les éditions Gallimard, 580 p.
- LASCH, Christopher et Cornelius CASTORIADIS (2012). *La culture de l'égoïsme*, France, Les éditions Climats, 104 p.
- LEGROS, Robert (2008). « Castoriadis et la question de l'autonomie » dans Blaise Bachofen, Sion Elbaz et Nicolas Poirier (dir.), *Cornelius Castoriadis : réinventer l'autonomie*, Paris, Les éditions du Sandre, pp. 131-150.
- MOREAU, Daniel (2004). « Le Rapport Parent après 40 ans de réformes scolaires : point de départ ou point de chute », *Bulletin d'Histoire politique*, vol. 12, no. 2, Montréal, L'Association québécoise d'histoire politique et Lux Éditeur, pp. 137-149.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, réf. du 28 mai 2013, [www.oecd.org/pisa/pisaenfranglais/](http://www.oecd.org/pisa/pisaenfranglais/)

- POIRIER, Nicolas (2011). *L'ontologie politique de Castoriadis : création et institution*, Paris, Les éditions Payot, 494 p.
- POIRIER, Nicolas (2003). « Cornelius Castoriadis. L'imaginaire radical », *Revue du M.A.U.S.S.*, no. 21, pp. 383-404.
- PRAT, Jean-Louis (2012). *Introduction à Castoriadis*, Paris, Les éditions La Découverte, 124 p.
- PROFUMI, Emanuele (2008). « Castoriadis et les présupposés de la création politique. Une réflexion sur la signification de solidarité chez Castoriadis » dans Philippe Caumières, Sophie Klimis et Laurent Van Eynde (dir.), *Praxis et institution - Cahiers Castoriadis*, no. 4, Bruxelles, Facultés universitaires Saint-Louis, pp. 55-76.
- REY-DEBOVE, Josette et Alan REY (dir.) (2007). *Le nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Les éditions Dictionnaires Le Robert, 2837 p.
- RIOUX, Marcel (2010). « L'éducation a-t-elle un avenir au Québec ? » dans Jacques Hamel, Julien Forgues Lecavalier et Marcel Fournier (dir.), *La culture comme refus de l'économisme : écrits de Marcel Rioux*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, pp. 217-227.
- ROCHER, Guy (2004). « Un bilan du Rapport Parent : vers la démocratisation », *Bulletin d'Histoire politique*, vol. 12, no. 2, Montréal, L'Association québécoise d'histoire politique et Lux Éditeur, pp. 117-128.
- ROCHER, Guy (1973). *Le Québec en mutation*, Montréal, Les éditions Hurtubise, 345 p.
- STEPHANATOS, Gerassimos (2007). « Repenser la *psyché* et la subjectivité avec Castoriadis » dans Sophie Klimis et Laurent Van Eynde (dir.), *Psyché. De la monade psychique au sujet autonome – Cahiers Castoriadis*, no. 3, Bruxelles, Facultés universitaires Saint-Louis, pp. 115-140.

TOMES, Arnaud (2008). « Création et causalité dans le social-historique » dans Blaise Bachofen, Sion Elbaz et Nicolas Poirier (dir.), *Cornelius Castoriadis : réinventer l'autonomie*, Paris, Les éditions du Sandre, pp. 181-196.

UNSCHOOLING CANADA, réf. du 10 juillet 2013, [www.unschooling.ca](http://www.unschooling.ca)