

PER

p-285

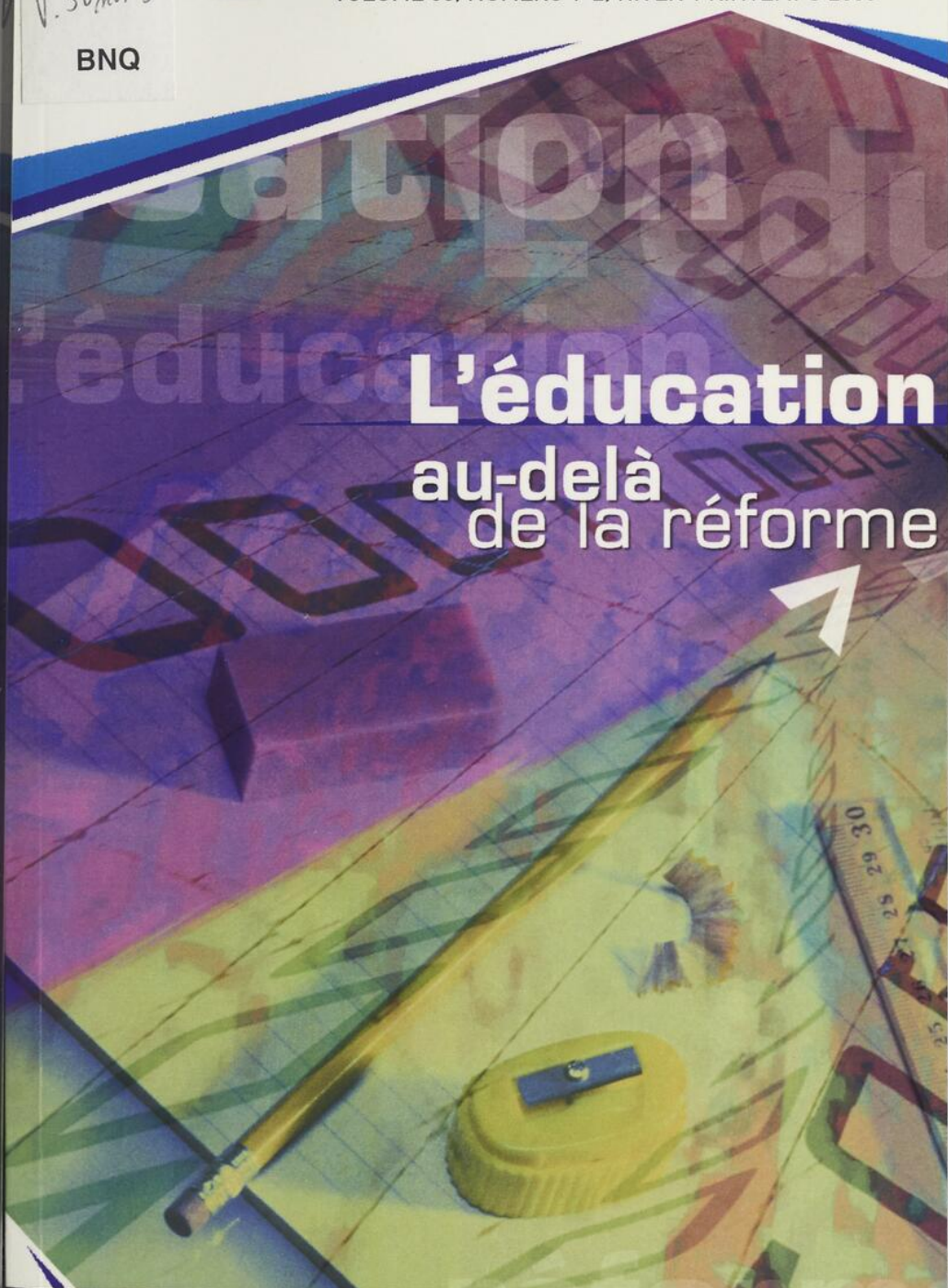
v.30 no 1-2

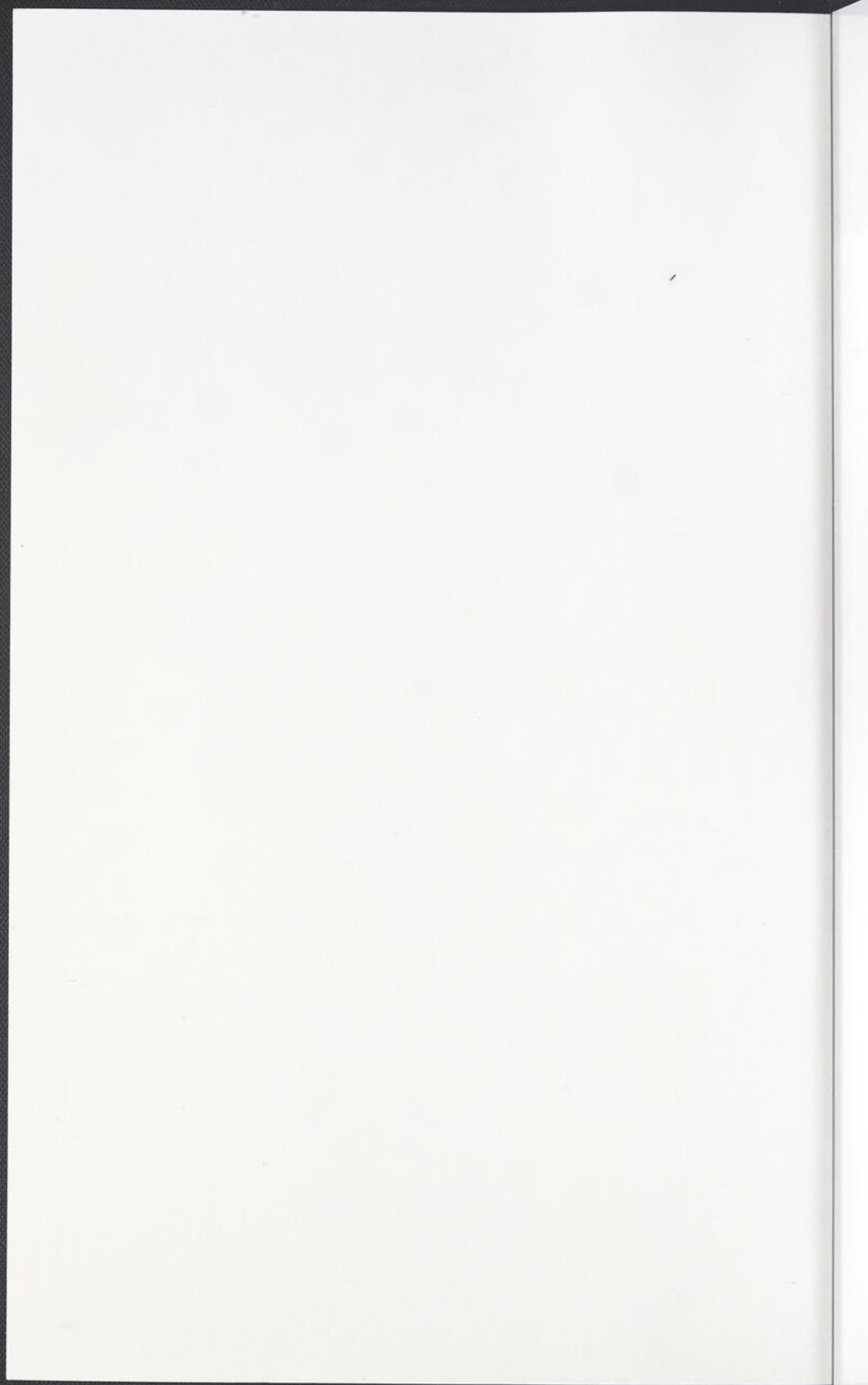
BNQ

possibles

VOLUME 30, NUMÉRO 1-2, HIVER-PRINTEMPS 2006

L'éducation au-delà de la réforme





possibles

VOLUME 30, NUMÉRO 1-2, HIVER-PRINTEMPS 2006

5070 RUE DE LA MONTAGNE, MONTREAL (QUEBEC) H2T 1S1
TÉLÉPHONE : (514) 524-1218
SITE WEB : www.possibles.com.qc.ca

EDITORIAL

Le système d'éducation devant l'avenir

Raymond Séguin

ESSAIS ET ANALYSES

Pour un humanisme de cet siècle

Georges Gauthier

Culture québécoise

Denis Guéhenne

Colloque-Saint-Pierre

Préparer pour une école publique

Guy Boivin

L'éducation : l'avenir est dans la main de l'élève

Gabriel Gagnon et Marie-Nicole Tremblay

Quand les valeurs s'effacent

Renée Lefebvre

Jacques-Albert Wallon

La Maison d'Annie et son atelier de dessin et d'écriture

Éliane de Boer et Luc Fontaine

De parcours en itinéraire singulier

Marcelle Dubé

L'éducation au service du savoir et de la participation

citoyenne : réalité et mythes

Marcelle Dubé

Éléments de réflexion sur la formation de l'enseignant

Serge Provost

La réforme québécoise de l'éducation : une philosophie

André Gauthier

Thierry Gauthier

possibles

5070, RUE DE LANAUDIÈRE, MONTRÉAL (QUÉBEC) H2J 3R1

TÉLÉPHONE : (514) 529-1316

SITE WEB : www.possibles.cam.org

COMITÉ DE RÉDACTION

Gabriel Gagnon, Pierre Hamel, Patrice LeBlanc, Jean-François Lepage,
† Gaston Miron, Jacques Pelletier, Nathalie Prud'Homme,
† Marcel Rioux, Raymonde Savard, Stéphane Thellen,
Amine Tehami, André Thibault

COLLABORATEURS(TRICES)

Yvan Comeau, Francine Couture, Marcel Fournier,
† Roland Giguère, Jacques T. Godbout, Suzanne Jacob,
Marie Nicole L'Heureux, † Suzanne Martin, Marcel Sévigny

RÉVISION DES TEXTES ET SECRÉTARIAT

Micheline Dussault

RESPONSABLE DU NUMÉRO

Raymonde Savard

La revue POSSIBLES est membre de la SODEP

et ses articles sont répertoriés dans Repère.

Les textes présentés à la revue ne sont pas retournés.

Ce numéro : 12 \$.

La revue ne perçoit pas la TPS ni la TVQ.

PRODUCTION ET IMPRESSION : Mardigrafe

CONCEPTION : Diane Héroux

DISTRIBUTION : Diffusion Dimedia inc.

DÉPÔT LÉGAL Bibliothèque nationale du Québec : D775 027

DÉPÔT LÉGAL Bibliothèque nationale du Canada : ISSN : 0703-7139

© 2006 Revue POSSIBLES, Montréal

ÉDITORIAL

Un système d'éducation devant l'avenir	5
---	----------

Raymonde Savard

ESSAIS ET ANALYSES

Pour un humanisme du XXI^e siècle	15
--	-----------

Véronique Baudouin

Culture commune et diversité culturelle : l'école québécoise peut-elle relever ce défi ?	34
---	-----------

Céline Saint-Pierre

Plaidoyer pour une école publique	48
--	-----------

Guy Bourgeault

L'éducation à la citoyenneté tout au long de la vie	66
--	-----------

Gabriel Gagnon et Marie Nicole L'Heureux

Quand les savoirs à l'école sont comme des chaises de jardin	76
---	-----------

Jacques-Albert Wallot

La Maison d'Aurore et son atelier de devoirs et leçons	91
---	-----------

Ghislaine Boyer et Lise Fontaine

Un parcours au féminin singulier	98
---	-----------

Marcelle Dubé

L'éducation au service du savoir et de la participation citoyenne : réalité et mythes	110
--	------------

Manon des Ruisseaux

Éduscopie (ou ce qui a été fait et ce qui reste à faire)	124
---	------------

Serge Provencher

La réforme québécoise de l'éducation : une faillite philosophique	139
--	------------

Normand Baillargeon

Éloge du relativisme mou	185
---------------------------------------	-----

Amine Tehami

Contre l'apologie du nouveau ou de l'ancien : poser autrement le débat sur l'éducation	203
---	-----

Bernard Gauvin et Stéphane Thellen

Par-delà les consensus et controverses	227
---	-----

André Thibault

De l'institution à l'organisation : la mutation de l'université contemporaine	239
--	-----

Jacques Pelletier

De l'importance d'une solide formation générale	251
--	-----

Nathalie Prud'Homme et Serge Provencher

L'enfance, terre de l'humain	265
---	-----

Thomas De Koninck

POÉSIE ET FICTION

Ce désert de sel entre les doigts (extraits)	285
---	-----

Louis-Frédéric Pagé

Ennyam l'Esthète	290
-------------------------------	-----

Étienne Babin

D'une voix mienne et méconnue	293
--	-----

Lise-Marie Bédard

Le fado des lieux	296
--------------------------------	-----

Alain Bertrand

DOCUMENT

Études postsecondaires et mobilité sociale : le gouvernement et l'égalité entre les citoyens	301
---	-----

Éric André Charest et Amélie Bernier

Un système d'éducation devant l'avenir

Printemps 2005, le numéro de POSSIBLES sur l'éducation s'amorce, au moment où les jeunes des cégeps et des universités sont dans la rue, pancartes à la main, plusieurs depuis plus de quatre semaines. La détermination de ces jeunes conscients de leurs responsabilités face à leur avenir proche ou plus lointain en impressionne plusieurs. À l'automne, alors que le numéro va sous presse, ce sont les différents personnels de l'éducation (professeurs, personnel de soutien, etc.) qui manifestent à leur tour devant les divers établissements scolaires par des journées de grève sporadique. Que se passe-t-il donc en éducation ? Des Centres de la petite enfance (CPE) aux niveaux supérieurs des études, rien ne va plus ?

Bien plus que des revendications purement conjoncturelles — gel ou dégel des droits de scolarité, politique de prêts et bourses, conventions collectives échues depuis longtemps et négociations qui traînent, qui traînent —, c'est le sort fait à l'éducation dans notre société qui est au cœur de ces frustrations généralisées. Ainsi mises sur la place publique, elles font apparaître les choix politiques effectués en haut lieu :

décisions souvent prises à la petite semaine sans vue d'ensemble et surtout sans visée pour l'avenir.

Nous nous interrogeons à notre tour sur les finalités mêmes de l'éducation, sa place, son importance dans la société d'aujourd'hui et celle de demain. L'éducation pour qui? S'agit-il de répondre aux besoins de développement économique ou de se soucier du développement humain dans son ensemble? Que devons-nous apporter aux enfants, aux adolescents qui vivent dans nos écoles, pour qu'ils deviennent des adultes créatifs, responsables, ayant le goût d'apprendre et de s'impliquer dans leur milieu? On affirme sur toutes les tribunes que ces jeunes sont notre plus grande richesse. Ne devrait-on pas alors accorder au système qui régit la majeure partie de leur vie, comme un prérequis à tout développement social, culturel, économique, la plus grande attention, la plus grande qualité?

Ce numéro, « L'éducation, au-delà de la réforme », se veut une contribution aux débats actuels sur la grande réforme mise en place depuis quelques années par le MEQ aux niveaux primaire et secondaire. Mais beaucoup plus largement il pose des jalons d'un système d'éducation qui, reposant sur d'importants acquis, doit relever maintenant les nombreux défis de l'heure : changements rapides, mondialisation, brassages culturels, etc.

Voir à long terme

Est-il possible, baignant dans la culture actuelle de l'instantané, de penser plus loin que l'immédiat? Est-il possible que des décisions politiques soient prises en fonction d'autres mobiles qu'une élection ou une réélection à l'horizon?

Quand tout change si vite, c'est illusoire de vouloir à tout prix rattraper les innovations. Le système d'enseignement ne doit-il pas plutôt fournir les bases solides, de la petite enfance aux niveaux supérieurs d'éducation, qui vont équiper intellectuellement et mentalement l'individu, lui permettant de s'adapter à ces changements constants et de participer activement à l'évolution de sa société? Qu'il ait appris à fréquenter les bibliothèques, les sites Internet, les centres de documentation, à aller vers les personnes-ressources pour parfaire ce qu'il aura appris en classe? À consulter dans un esprit critique? Tout cela exige un long processus.

Nous savons que l'accès précoce à la connaissance, aux arts, à la littérature, aux livres rend les êtres plus curieux, plus créatifs, plus autonomes. Que c'est dans le bas âge que se forment les attitudes face à la connaissance et face à ses semblables.

On dit que les retraité-e-s qui s'ennuient le moins sont celles et ceux qui ont su développer au cours des ans l'autonomie dans l'organisation de leur vie, entretenir avec leur entourage des rapports humains harmonieux, significatifs, cultiver le goût de la lecture, de la peinture, de la musique, du bricolage, etc.

Certes, le système d'enseignement n'est pas le seul à avoir la responsabilité du développement social ni du développement global de la personne. La famille, première dans la vie de l'enfant, transmet des savoir-faire et des savoir-être. La télévision, Internet, les jeux, les amis également. Plus tard, les différents mouvements et organismes de participation le feront à leur tour et évidemment l'entreprise, le milieu du travail.¹

1. Voir le numéro de « La formation au travail », *Possibles*, vol. 28, n° 3-4, été-automne 2004, consacré à ce sujet.

Mais l'État, par son système public d'éducation, a un rôle de leadership à jouer dans l'orientation du système et son financement. C'est ce rôle qui est mal assumé quand on laisse pourrir les problèmes pour leur apporter des solutions à la hâte, l'échéance électorale pointant à l'horizon, alors qu'il faudrait, à l'inverse, tenter de les résoudre dès qu'ils se présentent, et ce, dans une optique de développement à long terme et investir dans les ressources humaines, les bibliothèques, l'enseignement et la pratique des arts pour faire de l'école un milieu de vie enrichissant et stimulant.

Si l'école n'est pas la seule à transmettre savoirs et valeurs, elle est la seule à être ouverte à tous et toutes. À offrir par son milieu diversifié en termes d'âge, de classe sociale, parfois aussi de langue, un lieu unique de développement continu des intelligences, des sensibilités, de la sociabilité. C'est là que l'individu apprend à lire, à écrire, à compter, à poser les questions, à chercher des réponses, bref à connaître et à avoir du plaisir à apprendre. Qu'il réalise aussi que la rigueur et l'honnêteté intellectuelles sont inhérentes à toute forme d'apprentissage. Chaque enfant qui naît devrait avoir accès sans discrimination aux précieux acquis de l'humanité que ce soit en sciences, en techniques, en littérature, en philosophie, en arts. Ce qui lui permettrait, à son tour, de pouvoir enrichir encore ce patrimoine accumulé pendant des générations et qui n'appartient à aucun groupe, à aucun peuple en particulier.

C'est là aussi qu'il apprendra les premiers éléments du « vivre ensemble » avec ses semblables : savoir travailler avec les autres, pouvoir construire avec eux quelque chose de nouveau et d'inédit, développer la tolérance, l'écoute, la coopération, apprendre à résoudre les conflits par l'échange, le dialogue plutôt que par la force. Côté quotidien la diversité

peut devenir un facteur d'ouverture à la différence, de compréhension et, par conséquent, être source de liens sociaux qui serviront à l'enfant ailleurs qu'à l'école.

N'y aurait-il pas là une forme de barrage à la délinquance, au décrochage, à la violence sous toutes ses formes ? À l'ennui et à la passivité des individus également ? Si on voyait l'école, non plus comme le déversoir de tous les maux de la société dont elle serait en partie la cause, mais comme le lieu de prévention par excellence de ces maux ? Comme un milieu convivial, structurant et pouvant construire, dans son organisation et son enseignement, cette « culture commune ». C'est peut-être beaucoup lui demander alors que, d'un bout à l'autre du système, on rogne constamment sur les moyens de fonctionnement à lui accorder. C'est que ce rôle de prévention sociale de l'école, comme toute forme de prévention, ce n'est qu'à long terme que l'on peut en évaluer les résultats. D'où le peu d'intérêt qu'elle suscite pour qui veut récolter dans l'immédiat les effets de ses interventions.

Un système ne peut tout prévoir

Jadis, dans un système scolaire que j'ai bien connu, un maître (une maîtresse ?) transmettait la vérité de façon unidirectionnelle à des élèves tous bien alignés dans une classe, dociles, réceptifs, parfois séduits par tant d'érudition. La motivation profonde que l'on entretenait auprès de cette minorité était celle de « faire partie de l'élite, de la crème de la société », nous disait-on alors.

Au contact des grands maîtres, poètes, romanciers, philosophes ou savants, loin pour nous dans le temps et dans l'espace, toujours présentés par leur conformité ou leur écart à la norme dictée par la morale chrétienne, la seule vraie, nous

apprenions qu'il y avait plusieurs façons de penser, d'envisager le monde et la destinée humaine. Caractérisé par sa très grande homogénéité et sa fermeture à toute nouveauté, ce système montrait néanmoins aux jeunes que nous étions beaucoup d'« ailleurs » à faire rêver, et nous encourageait à les découvrir encore davantage par nous-mêmes.

Une pluralité de visions du monde, même enseignées de façon dogmatique et non discutable, ne contenait-elle pas les germes propres à éveiller l'esprit critique? Tous ces grands auteurs voyaient-ils de la même façon la liberté, l'autorité, l'éducation des enfants, etc.? Et celui ou celle qui nous les enseignait avec conviction? Et puis l'esprit critique n'est pas demeuré longtemps sous le boisseau; bien vite il généra cette capacité de remise en question radicale d'un système et d'un mode de vie dépassés, et explique en partie l'explosion des idées qui marqua les années 60 et 70. Elle avait en quelque sorte été préparée, à l'insu même de qui faisait les programmes et les enseignait, dix ans, vingt ans auparavant.

Il n'y a évidemment dans ces propos aucune forme de nostalgie pour un système autoritaire, désuet, basé sur l'exclusion du plus grand nombre et qui régna trop longtemps en roi et maître, avec les abus de pouvoir que cela suppose. Se voulant lavage de cerveau, il a transmis malgré lui les moyens d'être remis en question.

Heureusement, la grande réforme de l'enseignement du début des années 60 permit de lui substituer un système ouvert, inclusif, démocratique. Des avancées considérables en matière de scolarisation, d'accès à l'éducation supérieure sur l'ensemble du territoire québécois, dont ont largement profité les femmes, les jeunes des régions éloignées et les

communautés culturelles, ont été maintes fois démontrées. De même que le succès des jeunes Québécoises et Québécois aux divers examens internationaux.

Ce regard vers le passé illustre en outre la complexité de tout système d'éducation et le fait qu'à sa base il est toujours animé par des femmes et des hommes qui, avec leurs qualités personnelles, leur amour du métier et des jeunes, peuvent lui conférer vitalité et signification. Il en est de même pour les institutions locales quand elles savent profiter des marges de manœuvre, toujours présentes, pour insuffler du dynamisme à une institution. Toutefois, comme le dit Marguerite Yourcenar : « Rien n'est plus commun que d'aborder les grands livres et les grandes choses par l'intermédiaire de maîtres médiocres ». Cela permet de déduire que des « maîtres » qui seraient bien formés, reconnus socialement, devraient être motivés pour transmettre avec enthousiasme les savoirs et les valeurs dont les jeunes d'aujourd'hui ont besoin.

Ce numéro

Chaque article que contient ce numéro traite d'un aspect ou d'un autre de l'éducation comme moyen privilégié d'amener l'individu à maîtriser son destin et la société, son développement.

Il s'en dégage une conception de l'éducation qui a su intégrer le précieux héritage du siècle précédent notamment en psychologie de l'enfant, en pédagogie, en théorie de la communication ou des relations interpersonnelles. Ce siècle nous a aussi appris que le savoir ne se présente plus comme une vérité absolue. En tant que produit social, il peut être remis en question et même vu comme néfaste selon l'utilisation que l'on en fait, et il est toujours perfectible. Ces acquis sont

désormais partie intégrante du patrimoine humain à léguer tant dans leurs contenus que dans les façons de les transmettre.

Nul ne peut prévoir un avenir de plus en plus incertain. Ce que l'on sait, c'est qu'il se prépare longtemps d'avance par des orientations données, des actions engagées avec détermination et confiance. Ce à quoi les auteurs de ce numéro nous invitent à réfléchir. En se disant, comme il était écrit sur une pancarte d'étudiant au printemps 2005 : « L'avenir est plus proche qu'avant ! »

RAYMONDE SAVARD

POUR LE COMITÉ DE RÉDACTION

ORIENTATIONS

Pour un humanisme du ^{xxi}^e siècle

PAR VÉRONIQUE BAUDOUIN

D'abord, nous retracerons les origines de l'humanisme et une partie de son évolution historique. Ensuite, nous en exposerons les principes fondateurs et évoquerons les principaux courants de pensée ayant provoqué son rejet graduel puis évident. Une fois que nous aurons exploré les fondements théoriques des derniers programmes d'études au préscolaire, au primaire et au secondaire, nous tenterons de montrer l'importance de réintroduire une formation humaniste à l'école. Cette formation n'est pas un retour à l'humanisme classique mais elle comprend certains principes fondamentaux à adapter en fonction de l'ordre d'enseignement. Cet article se place essentiellement dans une perspective théorique et philosophique, quoique certaines réflexions soient alimentées par des expériences en enseignement préscolaire, primaire et universitaire.

Origines historiques de l'humanisme

L'humanisme fait son apparition au ^{xvi}^e, période caractérisée en Europe par une révolution artistique, littéraire, scientifique, sociale et culturelle. Érasme en pose les premiers fondements. Selon lui, la discipline la plus éducative est la littérature et l'enseignement doit essentiellement se centrer sur elle. Il s'agit pour Érasme de développer l'art de parler et d'écrire de façon élégante

et raffinée ainsi que le goût des lettres. Pour ce faire, Érasme choisit la littérature de l'Antiquité ou plus précisément celle des civilisations grecque et romaine. Ici, l'homme n'est pas tant une force utile qu'un être dont il faut développer les dons artistiques et le goût du beau. C'est dans ce climat social caractéristique de la Renaissance que l'humanisme fait son apparition.

Vers le milieu du xvi^e siècle, les jésuites reprennent ce courant en restant fidèles à l'esprit de son créateur. Durant les premiers temps, ils se centrent essentiellement sur l'Antiquité classique. Ils ne cherchaient pas à faire connaître et comprendre les civilisations anciennes, mais essentiellement à enseigner le grec et le latin. Néanmoins, c'est à la défense et à la promotion du catholicisme que les jésuites sont secrètement voués. Pour parvenir à leurs fins, ils utilisent l'humanisme à leur avantage en combinant l'art de l'expression écrite à la morale catholique. À travers les textes littéraires de l'Antiquité, ils présentent des modèles d'hommes allant dans le sens de la morale chrétienne : les hommes sont représentatifs de vertus, qualités morales ou vices selon le cas. En un sens, ils dénaturent le monde ancien en le dépouillant de la plupart de ses références historiques et en évitant tout ce qui est païen. Avec les jésuites, l'humanisme se centre sur le langage et l'exploration de la nature humaine chrétienne.

Durant plusieurs siècles, l'humanisme se retrouvera dans le système scolaire de la France. D'ailleurs, la littérature française du xvii^e siècle poursuivra le même but que l'humanisme classique en exposant dans ses textes, non pas des individus particuliers à une époque ou à un milieu, mais des individus présentant les aspects de l'homme en général, des aspects universels. À partir du xix^e siècle surtout, l'humanisme classique partage de plus en plus sa place dans le système scolaire avec les disciplines scientifiques et la pédagogie réaliste dans laquelle on met l'accent sur les réalités

ou le monde extérieur, non pas idéalisé et présenté comme un modèle, mais montré dans tout son réalisme. Socialement, les nécessités économiques et administratives prennent le dessus sur la morale, l'élégance, l'esthétisme et la politesse propres à l'humanisme de la Renaissance.

Au Québec, avant les années 1960, l'enseignement est largement assumé par l'Église catholique. L'accent est mis sur le respect de l'ordre traditionnel et des valeurs religieuses. Aussi beaucoup d'écoles francophones s'inspirent-elles du modèle français : on emprunte aux méthodes des frères des Écoles chrétiennes et des jésuites. C'est le cas des collèges classiques contrôlés par l'Église et s'inspirant de l'humanisme classique. Même après des mesures qui introduisent des disciplines plus pratiques au collège, comme la formation commerciale au milieu du XIX^e siècle, l'enseignement reste calqué sur le modèle humaniste des jésuites.

Au cours des XIX^e et XX^e siècles, le gouvernement du Québec tente de mettre en place un système scolaire public cohérent. Dans les nombreuses formules mises en avant, le courant humaniste occupe toujours une place, surtout au secteur secondaire. Par contre, spécialement à partir du XX^e siècle, on donne une plus grande place aux disciplines axées sur la réalité et sur le marché du travail. Malgré cela, les faibles taux de fréquentation et de persévérance scolaires dans les divers systèmes d'enseignement public font en sorte que les collèges classiques et l'humanisme domineront encore pour plusieurs années le paysage éducatif québécois.

Principes directeurs de l'humanisme

D'abord, l'humanisme classique se centre fondamentalement sur la pensée et ses lois, et donc sur le langage. Car avec le mot, c'est une partie de la pensée qui prend vie. En fait, le

langage permet à la pensée de s'extérioriser et de se fixer à travers les mots. Il est aussi porteur de significations issues de l'expérience humaine et de tout ce qui se rattache à l'existence de l'homme. Le langage participe ainsi à la reconnaissance du monde commun qui entoure tous les hommes, du monde intérieur et par la même occasion à la constitution d'une identité humaine et culturelle. Aussi, chez les humanistes, l'étude du langage est directement liée au développement de la pensée, ce qui est primordial.

Ensuite, en étudiant le langage, l'humanisme explore la nature humaine universelle. Pour l'humanisme, il existe une nature humaine. « Elle est universelle, permanente. Le modèle s'en trouve dans les grandes œuvres de la littérature de tous les temps et de tous les pays, qui, [...], composent la somme de ce qu'on connaît de plus important sur l'homme »¹. Pour parvenir à la cerner en son essence, l'humaniste se rattache à tout ce qui fait partie de la tradition artistique et littéraire. En ce sens, la tradition est un gage de permanence et de transcendance pour la définition de la nature humaine. En explorant le monde des idées tirées de l'Antiquité et conformes à la tradition chrétienne, il élabore des finalités comme le Bien, le Beau et le Vrai mais aussi divers concepts reliés à des côtés de l'âme humaine comme la vertu, le courage, la bonté... Chez l'humaniste, la connaissance de l'homme est reliée à l'essence et non à l'existence.

À la source de cette conception se trouve Platon pour qui la vraie connaissance réside dans le monde des Idées. Sa philosophie influence la pédagogie humaniste en ce sens que l'on y conçoit l'éducation comme devant développer dans l'homme tout ce qui se rattache à la réalité idéale, son essence véritable.

1. F. Robert, *L'humanisme : essai de définition*, Société d'édition Les Belles Lettres, Paris, 1946, p. 73-74.

Même si la montée de la raison au XVIII^e siècle éloigne un peu l'humanisme de l'idéalisme antique, il reste attaché à tout ce qui peut constituer cette essence humaine, à tout ce qui mène vers une meilleure connaissance des fins de l'homme. Car pour l'humanisme, la nature humaine dans son essence est inaltérable. C'est cette conviction qui lui permet d'adhérer à la tradition littéraire et artistique comme moyen de connaissance de l'homme. Le monde des idées reflété dans la littérature et la poésie donne à l'élève le sentiment de ce qu'est la nature permanente et universelle de l'homme et indirectement les facettes de son âme à lui. Enfin, cette nature est la plupart du temps bonne, car l'humanisme tend à glorifier la nature humaine.

La coupure des années 1960

Les années 1960 marquent une coupure dans les mentalités occidentales. C'est la crise, l'heure où nos civilisations remettent en question leur héritage culturel. Cela produit des effets sur les systèmes d'enseignement. Dans les pays industrialisés, l'enseignement est repensé en fonction de besoins nouveaux et les programmes ainsi que les structures administratives et pédagogiques sont remis en question. Comme besoins nouveaux, il y a les sciences et technologies, devenues les clés d'un développement socioéconomique durable. Dans ce contexte, l'éducation ne peut plus conserver ses anciennes méthodes, structures et pratiques, mais doit changer. S'accorder à l'évolution actuelle implique une remise en question de la pédagogie strictement humaniste de l'école. Il faut trouver une nouvelle unité aux connaissances, développer ce que le rapport Parent définit comme un humanisme moderne. Mais à quoi correspond-il ?

D'abord, ce nouvel humanisme doit se réconcilier avec le monde contemporain et le présent. On ne peut plus se situer uniquement dans le passé et on doit faire en sorte que

l'élève explore le monde qui l'entoure et s'y ouvre. La mission de l'école effectue donc un revirement complet en ce qui concerne son rapport au temps. L'école doit maintenant véhiculer les tendances, connaissances et découvertes contemporaines. Il faut réintroduire une continuité entre l'homme et la nature, entre l'école et la vie sociale. Or cela s'éloigne de l'humanisme classique pour lequel l'école n'est pas la reproduction de la société mais une société de référence.

Ensuite, il faut que l'enseignement soit davantage concret : on veut un élève actif et des apprentissages qui partent du vécu. Il s'agira d'une école proche de la vie, mettant les élèves en contact avec les réalités concrètes. Pour ce faire, les sciences et les technologies sont tout à fait appropriées car elles utilisent l'expérience et sa critique pour découvrir l'environnement. Des théories pédagogiques sont sources d'inspiration dont celle de Dewey qui vise à développer les capacités d'action du sujet par la résolution de problèmes. En somme, après les années 60, il y a volonté de mettre en place une approche plus pragmatique et scientifique dans l'enseignement. On veut s'inscrire en continuité avec la vie sociale et transmettre de nouveaux éléments de culture aux élèves, éléments qui passent par des disciplines comme les technologies et les sciences. C'est le temps d'une vision fonctionnelle et technocratique de l'éducation.

De plus, l'heure est à la démocratisation de l'enseignement et ainsi à l'individualisation du rapport pédagogique. En fait, le rapport Parent met au premier plan les objectifs et les idéaux d'accessibilité et de démocratisation de l'enseignement. Or la poursuite de ces idéaux va de pair avec une plus forte individualisation de l'enseignement et une plus grande prise en considération des libertés, besoins et intérêts de chaque élève.

Dès lors, la transmission d'un univers social normatif telle que le pratiquait l'éducation humaniste est jugée contraignante et non émancipatrice. Dans un rapport datant de 1971, le Conseil supérieur de l'éducation définit l'activité éducative des élèves comme un processus profondément personnel que l'enseignant doit respecter en s'adaptant aux besoins et rythmes singuliers de chacun. L'individu devient donc le premier artisan de son développement qui passe par le respect de ses intérêts personnels et besoins. Mais, même si ces changements sont rapides, les fondements qui les soutiennent remontent dans le passé. Ils sont issus de courants de pensée qui s'imposeront de plus en plus dans les sociétés occidentales de la fin du xx^e siècle.

Les fondements philosophiques des changements sociaux

Élaboré par le philosophe Auguste Comte au xix^e siècle, et se développant à l'orée du siècle suivant au moyen de l'empirisme logique, le positivisme institue la science comme valeur absolue. Ici, la vérité repose sur des faits observables, les connaissances ne sont valables que si elles sont validées par les méthodes des sciences naturelles. L'accent est mis sur le savoir-faire plutôt que sur le savoir métaphysique ou philosophique. Comme le mentionne Ullmo sur la pensée scientifique moderne : « la vérité est tournée vers l'avenir, la prévision, l'action sur les choses ; elle n'est plus le reflet d'une Vérité intemporelle, incluse dans les choses. [...] Une idée est vraie lorsque nous pouvons l'*agir* ; elle doit être énoncée en termes opératoires pour avoir un sens ; les opérations qu'elle implique doivent *réussir* »². Ici, le pourquoi, dirigé vers l'origine ou les finalités de l'homme des humanistes, cède sa place au comment, c'est-à-dire aux façons de faire et à l'enchaînement de phénomènes. L'empirique et le positif prennent la place du conceptuel et du spéculatif.

2. J. Ullmo, *La pensée scientifique moderne*, Paris, Flammarion, 1969, p. 203.

Un autre courant prenant son essor dans la seconde moitié du ^{xx}e siècle est l'utilitarisme. Ici, il y a poursuite de la même ligne de pensée, car on attribue de la valeur à l'action réussie et au bénéfice qu'elle procure à l'homme. Ici, les connaissances valent par leur utilité pratique, par les fonctions qu'elles remplissent dans la réalité ou quand elles permettent de comprendre et d'agir sur la réalité avec succès. En ce sens, l'utilitarisme se situe dans la lignée du pragmatisme pour lequel la valeur pratique est le critère de vérité. On sort encore de la réalité idéale pour se centrer sur l'empirique : la connaissance et la maîtrise des phénomènes. Comme tout contenu est défini par rapport au contexte, l'école doit offrir une formation d'abord utilitaire et pratique.

Parallèlement à cela, il y a l'influence du matérialisme, dont celle du matérialisme historique. Bien qu'il naisse du besoin de transformer les cadres sociaux contraignants et asservissants de la classe dirigeante sur la classe ouvrière, il introduit comme principe que la matière est l'origine de toute manifestation humaine, de toute idée et même de toute pensée. Même la religion, la philosophie et l'art, considérés par plusieurs comme des manifestations supérieures de la vie humaine, ne sont que des suppléments au processus de vie matérielle selon ce point de vue. Ce qui guide l'homme n'est plus une réalité appartenant au monde des Idées (rationalisme) mais les nécessités de la matière ou l'expérience. Le matérialisme s'impose aussi en psychologie avec Freud, qui applique les lois du déterminisme à l'inconscient et à l'âme. Sous l'influence du matérialisme, tout ce qui se rattachait à une forme de transcendance ou de symbolisme s'évanouit graduellement pour laisser place à la matière, à l'expérience et aux phénomènes.

L'autre courant influençant profondément la réalité sociale et éducative de la fin du ^{xx}e siècle est le relativisme. Celui-ci est alimenté par le nihilisme qui fait apparaître l'individu

comme nouvelle puissance et qui le substitue au divin dans l'établissement des lois et de l'ordre. Globalement, le relativisme nie tout absolu, attaque les normes, les modèles, et élimine le pouvoir des grandes idées sur l'individu. Avec lui, les hiérarchies disparaissent et tout s'équivaut. L'individu devient seul juge et décideur de ses croyances, elles-mêmes choisies en fonction de préférences personnelles plutôt que de convictions culturelles. Les valeurs sortent de leur cadre normatif et collectif et entrent dans la sphère du personnel. On s'éloigne des visions totalisantes et les valeurs, si diverses soient-elles, cohabitent pacifiquement à l'intérieur d'une logique de besoins, de personnalisation et de libre choix. Les référents culturels communs censés transcender les différences individuelles et réunir les individus autour d'un projet collectif s'évanouissent dans l'espace culturel et social de cette seconde moitié de siècle.

À la fin du xx^e siècle, une révolution culturelle s'est mise en place. L'évolution des techniques, la multiplication des découvertes scientifiques et le progrès constant des sciences font en sorte qu'il s'effectue de plus en plus une scission entre deux domaines de savoirs. D'un côté il y a les disciplines scientifiques avec leurs propres objets de connaissance et méthodes, et de l'autre, il y a les disciplines littéraires, philosophiques et artistiques ayant elles aussi leurs objets de connaissance et méthodes. L'unité des savoirs commence à disparaître chez l'individu, laissant la place à des êtres humains spécialisés dans un domaine ou dans un autre, et surtout, de plus en plus ignorants des connaissances, démarches et progrès des disciplines qu'ils n'ont pas choisies. Peu à peu, les disciplines littéraires perdront de leur légitimité sociale.

Qu'en est-il aujourd'hui ?

Mais dans quelle situation se trouve l'humanisme dans le système scolaire actuel ? La dernière réforme dans les secteurs

préscolaire, primaire et secondaire mettant en place l'approche par compétences (APC) a-t-elle rééquilibré les ensembles disciplinaires? Quelles sont ses orientations théoriques?

Plusieurs auteurs s'entendent à dire que les nouvelles exigences de compétitivité issues de la mondialisation ont poussé les entreprises à effectuer des pressions sur le milieu éducatif afin qu'il forme des diplômés capables de performance et d'efficacité dans un monde en changement. Il y aurait donc continuité entre la compétence et les idées néolibérales de rentabilité, de performance et de compétitivité. Certains domaines d'apprentissage retrouvés dans les programmes scolaires font clairement voir ces intentions dont celui d'« orientation et entrepreneuriat » dans lequel on veut que l'élève du préscolaire (!), du primaire (!) et du secondaire s'engage dans des « projets de cheminement scolaire et professionnel » faisant référence « à la capacité de choisir un domaine de formation ou un secteur de travail ». On veut aussi que l'élève développe des « qualités personnelles » où « figurent la créativité, la confiance en soi, la ténacité et l'audace, qui caractérisent les entrepreneurs ».

Cette vision fonctionnelle et utilitariste de la connaissance se retrouve dans la définition même de la compétence, au cœur de l'approche pédagogique des programmes. « Tout comme les compétences disciplinaires, les compétences transversales correspondent à des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources »³. On voit bien ici l'importance accordée à l'action et au savoir-faire contextualisé caractéristique de la pensée positiviste. Dans

3. Gouvernement (Québec), ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes, *Programme de formation de l'école québécoise*, version approuvée, Éducation préscolaire, Enseignement primaire, Bibliothèque nationale du Québec, 2001, p. 45, 12, 42, 90, 79, 83, 81.

la logique des compétences, les connaissances changent de statut : elles deviennent des outils pour développer les compétences. On prend comme point de départ des situations d'apprentissage complexes intégrant justement des compétences, pour ensuite aller y greffer les connaissances selon les nécessités de la situation. Se pose alors une question d'ordre épistémologique : quelle valeur attribue-t-on aux savoirs ? Leur valeur réside-t-elle dans leur utilité, c'est-à-dire dans les fonctions qu'ils permettent de remplir dans la réalité ? C'est du moins ce que la réforme insinue dans son approche, en mettant entièrement les savoirs essentiels au service des compétences. Or n'existe-t-il pas des savoirs inutiles à l'action mais tout aussi importants pour l'homme ? La discipline historique, par exemple, est-elle uniquement un moyen ou un outil ? Ne vaut-elle pas pour elle-même, comme expression et mise en scène de significations ?

Le caractère opératoire de plusieurs éléments de l'enseignement actuel témoigne de la logique positiviste. Ainsi, toute compétence se décomposant en un certain nombre de démarches jugées essentielles à son apprentissage, les composantes des compétences sont définies en termes d'opérations, ce qui correspond bien à la pensée scientifique moderne pour laquelle tout doit pouvoir s'opérer. La faculté de penser est également traduite en termes opératoires, car le programme s'inspire de la théorie cognitive du traitement de l'information pour définir les opérations de l'esprit⁴. Aussi, contrairement aux humanistes qui associaient le développement de l'esprit aux idées et aux normes langagières, le programme l'associe plutôt aux processus mentaux utiles à l'assimilation

4. Il y a cinq opérations principales : 1) La sélection de l'information ; 2) son élaboration ; 3) son organisation ; 4) son transfert et sa mobilisation ; 5) l'activité métacognitive.

des savoirs, aux façons de les intégrer. Ici, l'esprit est vu d'un point de vue cognitiviste et rationnel.

Aussi la logique des savoir-faire fournit-elle surtout des points de repère quant à la façon la plus appropriée ou efficace de réaliser une action. Elle oriente l'attention des élèves vers les moyens d'effectuer des conduites et les conditions nécessaires à leur réussite. Or, en discutant essentiellement de moyens, il n'y a plus vraiment nécessité pour eux de s'interroger sur la finalité de leur action puisqu'ils connaissent la méthode (sans quelquefois la comprendre) pour parvenir au résultat. Bref, avec cette logique, les moyens deviennent souvent une fin en soi. Indirectement aussi, les enfants perdent l'habitude de s'interroger sur les finalités de leurs actions, ce qui les transforme en de simples exécutants.

Cette école est en continuité avec la vie réelle. D'abord, les domaines généraux de formation, objets d'apprentissage intégrés au développement de compétences, comprennent des problématiques contemporaines comme celles de l'orientation, de l'entrepreneuriat et de la consommation. En fait, comme le mentionne le programme, ils « rapprochent les savoirs disciplinaires des préoccupations quotidiennes de l'élève et lui donnent plus de prise sur la réalité ». Aussi, le vocabulaire privilégié au primaire semble viser davantage le concret que le symbolique ou l'abstrait. On demande à l'élève d'explorer et d'utiliser un « vocabulaire en contexte », « concret et courant », « précis, varié et évocateur », « pertinent, varié et, au besoin, spécialisé », « simple et correct », « juste et précis » et « spécifique à l'intérieur des thèmes abordés ». Cette continuité avec la vie réelle se voit aussi dans la logique des compétences centrée sur l'action et le savoir-faire. Elle se voit enfin dans le programme de français du secondaire dans lequel on veut faire lire aux élèves des œuvres surtout contemporaines.

Enfin, le relativisme est présent par l'intermédiaire de plusieurs éléments des nouveaux programmes. D'abord, la compétence renvoie toujours au sujet lui-même. Même si elle renvoie à des démarches rationnelles, elle ne confère pas au savoir-faire un aspect qui soit vraiment objectif. C'est que l'action mentale ou réelle qui permet sa mise en œuvre est toujours celle d'un individu en particulier. En ce sens, la compétence est étroitement reliée à la personnalité et aux capacités individuelles de chacun. Ensuite, même si le programme de français du secondaire insiste beaucoup plus que celui du préscolaire et du primaire sur la construction de repères culturels solides, il y a clairement absence de position sur les fondements culturels et les valeurs : aucune œuvre et aucun courant littéraire n'est obligatoire, aucune valeur n'est clairement proposée. Il semble que rien ne doive absolument faire partie de l'héritage culturel des élèves. C'est ainsi que chacun d'eux construira ses propres repères culturels et explorera des œuvres en fonction de ses intérêts ou besoins personnels.

Heureusement, les programmes d'études compensent ce relativisme dans le domaine du social où l'on parle directement de coopération et d'entraide, valeurs qui pourraient être qualifiées d'humanistes. Heureusement aussi, l'éducation et l'enseignement sont encore donnés par des êtres humains qui, inévitablement, agiront et transmettront des valeurs. D'ailleurs, face à la montée de la violence, plusieurs écoles ont pris l'initiative de mettre sur pied des projets visant l'inculcation de valeurs telles la paix, le pardon, la coopération, le dialogue entre les élèves.

À la recherche d'un équilibre

En fait, plusieurs des tendances de la fin du xx^e siècle, positivisme, utilitarisme, etc., se sont affirmées en ce début de millénaire dans les orientations théoriques de notre éducation préscolaire, primaire et secondaire. Bien entendu, ces tendances ne sont pas mauvaises

en soi. À l'époque, leur apparition répondait à un besoin social de sortir d'une pensée et d'une éducation trop attachées à la forme et au dogme. Ces courants de pensée répondaient alors à la nécessité sociale de contrebalancer le formalisme et le dogmatisme par un peu plus de réalisme et de scepticisme. Aujourd'hui par contre, c'est d'un certain retour en arrière que nous aurions besoin en ce qui a trait aux fondements de l'éducation, car c'est vers l'autre côté du balancier que nous nous sommes socialement dirigés.

Au demeurant, il est normal que certaines nécessités du présent guident les orientations éducatives, mais faut-il pour autant rejeter tout ce que notre passé nous a légué? Pourquoi l'école devrait-elle autant coller à la vie réelle? Celle-ci est-elle si riche en humanité et en espoir qu'on veuille la présenter partout? Ne cherche-t-on pas plutôt à ce que l'homme s'adapte à toute situation le plus vite possible et s'insère efficacement en tant que force de travail dans la machine économique mondiale? Mais quelle est cette réduction qu'on apporte subtilement au sens de la vie en privilégiant ces visions nouvelles de l'éducation? Comme s'il n'y avait rien de bon dans le passé, comme si les civilisations anciennes n'avaient rien à nous enseigner. Or l'homme qui méconnaît son passé n'est-il pas condamné à reproduire toujours les mêmes erreurs?

Enfin, les réalités de la matière méritent-elles autant notre attention? N'existe-t-il que les faits, l'action, et le matériel? Est-ce tout ce qu'on veut offrir aux générations futures, de la réalité, du réalisme, de l'empirisme? Rien de psychique ou de spirituel? L'être humain n'a-t-il pas besoin d'être nourri d'éléments plus ou moins réalistes, plus ou moins présents dans la vie réelle mais pourtant présents en lui, dans sa psyché? L'être humain n'a-t-il pas besoin d'être aussi nourri d'idéaux, de rêves, d'images, de mythes? Fernand Dumont disait que la transcendance « représente la

faculté de ne point se confiner à un statut fixé du sujet, aux situations qu'il rencontre, aux fins qu'il poursuit »⁵. En fait, elle se voit dans ce qui parvient à dépasser les catégories, dans ce qui va au-delà d'un ordre fini de réalités. Si, avec la logique des compétences les formes de l'esprit sont celles de la réalité empirique, l'esprit ira-t-il vers autre chose que le réel? Notre hypothèse est que l'esprit n'est pas vraiment poussé à aller au-delà de la réalité empirique, car il est lui-même alimenté par des catégories de ce type. En fait, le réel tend à devenir la norme à laquelle tout raisonnement doit se rattacher. Or, comment peut-on espérer saisir l'infini uniquement par les catégories du fini?

Si on voulait réintroduire l'humanisme à l'école, il ne s'agirait pas de reproduire l'humanisme classique. En effet, ce dernier étant devenu trop étranger aux nécessités de la vie réelle et du présent, il avait fini par tomber dans le rationalisme. L'élève entrant par lui en contact avec la nature humaine surtout par sa raison et peu par le sentiment. Le nouvel humanisme que nous souhaitons serait un humanisme qui accorderait davantage de place au sentiment : au sentiment dans le fait d'accueillir autrui et de le comprendre. Ici, c'est le développement de la compassion, de l'empathie qu'on doit viser avec les élèves. Comprendre le Lituanien, le Cambodgien, ... Comprendre l'humain avec ses problématiques actuelles, pourquoi pas? Car malgré tous les dialectes, langues et valeurs qui nous séparent, il reste le cœur pour nous unir. Et c'est ce cœur, dans une société aussi rationnelle et scientifique que la nôtre, qu'il faut réintroduire et cultiver chez l'être humain, par l'éducation.

Sur le plan des langues et de la littérature, il s'agirait de proposer aux élèves des œuvres littéraires non pas seulement

5. F. Dumont, *Le sort de la culture*, Éditions de l'Hexagone, Paris, 1987.

issues de la littérature jeunesse ou de la littérature accessible aux jeunes comme le prône le dernier programme du primaire, mais des chefs-d'œuvre des siècles précédents riches en symboles et en idées comme les contes, les légendes ou les mythes. À ce chapitre, nous applaudissons au programme du secondaire qui leur accorde plus de place. C'est que le symbole a une nature qui se prête bien à la transcendance :

Le symbole est [...] exactement le contraire de l'allégorie, [...]. L'allégorie part d'une vérité générale et cherche à exprimer de façon concrète un raisonnement déjà bouclé à travers un phénomène isolé : elle est donc contraignante pour l'individu de nature contemplative... Le symbole essaie en revanche d'élever un concept ou une sensation isolés au niveau du général en se servant d'une chose déjà existante qui en devient dès lors le porteur et le reflet⁶.

En fait, le symbole a un aspect illimité que l'on ne peut vraiment circonscrire. Il amène l'esprit vers l'infini, le vaste, le mystérieux, sans l'enfermer dans une signification univoque. Car l'important pour les élèves n'est pas de tout comprendre ou de traiter toutes les informations. Il est plutôt de semer des germes dans les esprits en explorant la richesse d'images et de symboles contenue dans des récits. Même s'ils conservent des côtés inexplorés ou incompris, ces types de récits apportent quelque chose aux élèves. D'abord, ils leur font voir les limites de la raison, qui ne peut pas tout définir avec exactitude. Ensuite, ils les ouvrent à des univers de significations et de sentiments profondément enfouis dans la psyché humaine. Ces types de récits devraient donc être intégrés avec beaucoup plus de fermeté à l'école, car ils sont essentiels à la vie de l'esprit.

6. A. Wolfstieg, dans M. Cazenave (sous la direction de), *Encyclopédie des symboles*, La Pochothèque, collection « Livre de poche », 1989, p. 282.

Les symboles sont un peu ce que Jung appelle des archétypes : « des formes et des idées héritées, éternelles et identiques [...] où l'expérience personnelle se trouve captée ». « Les archétypes [...] sont des forces vitales psychiques », car ils permettent justement à l'individu de se situer en continuité avec le monde dans lequel il vit. Ces images originelles nourrissent l'âme en lui fournissant des points de repère universels et collectifs sur lesquels elle peut s'appuyer pour grandir. Ces images situent non seulement l'homme en tant qu'être humain universel, mais permettent aussi à l'âme de se développer sans être enfermée dans un cadre contraignant de significations. Car « [l]es images premières sont capables d'infinies métamorphoses, bien qu'elles restent toujours ce qu'elles sont »⁷. C'est vers cet univers d'archétypes que les enfants et adolescents devraient aussi être amenés dans leurs explorations littéraires et artistiques.

Dans le même ordre d'idées, qu'est devenu l'art à l'école ? Si on se fie à la grille horaire de plusieurs établissements scolaires, on voit à quel point il n'est pas valorisé socialement. Or la pratique de l'art amène justement l'homme à explorer son côté intuitif et inconscient. Elle implique l'accès aux profondeurs de notre être ainsi que la découverte de soi à travers les émotions, le mouvement, le dessin, la peinture, etc. L'art renferme toutes sortes de façons de libérer nos émotions et sentiments, de s'aérer l'esprit, de l'élever, et de nous amener vers d'autres états de conscience. En mettant en œuvre différents modes d'expression (collage, dessins, saynètes, poterie, danse, chant...), l'art peut considérablement aider les enfants et adolescents à approfondir leurs ressources intérieures, à explorer des archétypes enfouis en eux et à réveiller leurs forces créatrices. L'art est un véritable support

7. C.G. Jung, *L'âme et la vie*, Paris, Éditions Buchet/Chastel, « Livre de poche », 1963, p. 60, 62 et 70.

pour la croissance personnelle et la quête d'identité, niveau le plus profond de l'être humain.

Et que dire des valeurs communes? N'y en a-t-il pas sur lesquelles on peut s'entendre dans les programmes? Nous n'aurions presque aucune moralité à transmettre à travers l'éducation? Pourtant, une grande partie du travail et des interventions de l'enseignant se situent à ce niveau. Que fait l'enseignant quand il prône dans sa classe le respect d'autrui, la non-violence, le partage et la résolution de conflits? N'est-ce pas indirectement prêcher l'amour de son prochain et le pardon, éléments présents dans notre héritage chrétien? L'honnêteté, la bonté et le partage aussi présents dans cet héritage seraient-ils des valeurs si dangereuses? Ne sont-elles pas simplement des preuves de notre humanité? Pourquoi ne pas en faire une volonté politique? Parce que les écoles doivent être laïques et s'éloigner de tout contact avec la religion? Mais pourquoi se borne-t-on à voir la chose de cette façon? Ce n'est pas d'un endoctrinement religieux qu'il s'agit, c'est d'une morale profondément humaine qui peut justement nous rejoindre tous, dans toutes nos différences. Toute morale fait partie des fondements de la société, de toute société qui veut évoluer. Faisons d'elle l'objet d'une plus grande volonté politique et sortons du relativisme ambiant, qui se traduit par une perte de sens.

C'est aussi d'idéaux et de modèles positifs qu'on doit nourrir les enfants et adolescents. Chercher des hommes bons, vertueux, altruistes pour les leur présenter ou les leur faire découvrir. Mettre l'accent sur les côtés moralement élevés de l'homme comme la bonté, l'intégrité, le courage, l'honnêteté..., et par le fait même réintroduire en éducation la célébration de la nature humaine présente dans l'humanisme. Cela permettrait de contrebalancer le bombardement médiatique

actuel rattaché à l'image d'un homme guidé avant tout par ses besoins primaires et ceux de posséder, de dominer et de paraître. Il suffit de mettre les pieds à l'école pour voir à quel point les enfants sont influencés très tôt par ces modèles issus de la culture de masse. L'enfant absorbe ces modèles comme une éponge, et les traduit par un éveil sexuel précoce, des comportements violents ou une intériorisation du mode de vie matérialiste, surtout quand les activités familiales se résument à regarder la télévision. Pourtant, l'humanité aurait-elle tant progressé sans des idéaux qui ont justement fait passer des besoins moraux avant des besoins primaires?

* * *

Ainsi, l'homme n'a pas seulement besoin qu'on développe ses capacités d'action, son savoir-faire, sa pensée rationnelle et scientifique et son sens du présent. Il a aussi besoin qu'on développe sa réceptivité, son savoir, une pensée symbolique ou imagée et un lien de continuité avec le passé. Un homme n'est pas complet sans une formation qui s'adresse aussi à cet ultime côté de lui-même, car ce côté plonge dans les profondeurs de son âme. Ici, l'âme n'est pas un simple décalque de processus physicochimiques, elle est une partie essentielle à l'homme qu'on ne peut délimiter par des catégories du réel. L'âme est habitée d'idées, de croyances, de finalités, d'images et de symboles qu'il faut absolument nourrir. En ce sens, la réintroduction dans l'éducation de la littérature et de l'art humanistes réserverait à l'âme la place qui lui revient dans notre idée de l'homme.

Culture commune et diversité culturelle : l'école québécoise peut-elle relever ce défi ?

PAR CÉLINE SAINT-PIERRE

L'intégration des élèves issus de l'immigration fait partie des préoccupations importantes du milieu scolaire québécois. L'examen des projets éducatifs et des pratiques pédagogiques témoigne d'une conscience grandissante à cet égard. Cependant, le défi que représente l'atteinte de cet objectif oblige, à mon avis, à élargir la problématique de l'intégration et à l'insérer dans celle de la mission de l'école québécoise. Car ce qui est en jeu ici est la capacité de l'école québécoise d'intégrer des enfants de cultures différentes et nouvellement arrivés au Québec non seulement à une démarche de scolarisation mais aussi à la culture et à la société québécoises. L'intégration scolaire se conçoit donc ici comme une intégration culturelle, sociale et civique. Par ailleurs, en même temps que l'on reconnaît que cette diversité culturelle ne pourra aller qu'en s'accroissant avec la mondialisation et l'augmentation des migrations internationales, une autre question se pose. Elle consiste à savoir si l'école caractérisée par la diversité culturelle pourra répondre à sa mission d'être l'une des institu-

tions centrales de transmission d'une culture qui soit commune et partagée par ceux et celles qui feront la société de demain, car il est reconnu que l'acquisition de cette culture commune fait partie du processus de construction identitaire et d'inclusion sociale. L'école doit assumer cette mission pour l'ensemble des élèves qui la fréquentent. Des questions simples sont souvent formulées à cet égard : intégration à quoi? à quel projet éducatif? avec qui? de quels outils disposons-nous pour cela? Quelle problématique devrait guider les façons de la faire?

La mission culturelle de l'école

L'école est l'objet d'une demande culturelle forte et de plus en plus explicite parce qu'elle est en quelque sorte le premier lieu institutionnel de rencontre entre des individus de cultures et d'origines sociales diversifiées. La nature de la demande culturelle dirigée vers l'école va en se complexifiant avec la mondialisation qui touche toutes les facettes de la vie en société à laquelle s'ajoute la prolifération des technologies de l'information et de la communication qui influent non seulement sur les manières de travailler, mais aussi sur les façons de produire la pensée et la connaissance.

Rappelons que les grandes réformes scolaires ont été faites au Québec en tenant compte des particularités culturelles et linguistiques de cette société et de certains éléments de conjoncture externe propres à chaque époque et qui font pression sur les finalités de l'éducation. Ainsi, au moment de la Révolution tranquille, la commission Parent chargée d'élaborer la réforme du système scolaire a accordé une place spécifique à la dimension culturelle de la mission de l'école au regard du contexte de cette époque. Elle a appuyé sa proposition de réforme pédagogique sur des objectifs culturels et sociaux axés principalement sur la démocratisation de l'accessibilité à l'éducation pour toutes les couches de la société.

C'est donc à partir du rapport Parent (1966) que l'école se verra assigner un rôle direct et central de transmission de la culture et d'accès à la culture moderne. Cette mission demeurera présente dans la conception des fonctions de l'école au cours des quarante années qui suivront. Les composantes de cette culture commune font référence au « pluralisme de la culture qui [doit] préside[r] à l'instauration de la polyvalence des programmes au secondaire et au collégial; à la « démocratisation du système scolaire » pour rendre cette culture savante accessible à tous et toutes; au « développement de l'homme social »; et, finalement, à l'« exigence d'unité sociale et culturelle dans la société », car c'est par l'école que passera dorénavant l'accès à la culture de la société moderne. Au ^{xxi}^e siècle, la transmission de cette culture commune s'effectuera dans un terreau pluriculturel tant du point de vue de l'origine sociale diversifiée des élèves que de celui de leur appartenance à des communautés culturelles multiples. Celles-ci pourront-elles cohabiter dans l'espace scolaire? L'atteinte d'un consensus sur la formulation des composantes de cette culture commune s'avère actuellement un nouveau défi pour l'école et les débats à ce sujet pourraient s'amplifier avec l'accroissement de la diversité socioculturelle des populations qui la fréquentent.

Quelles sont les cultures présentes à l'école ?

Fréquentent donc l'école des enfants différents les uns des autres par leur origine sociale, leur culture et leur religion, leur pays d'origine, leur sexe, leur âge, leur condition physique et leurs capacités d'apprentissage. La comparaison des caractéristiques de la population qui fréquentait l'école québécoise et, en particulier, l'école montréalaise des années 1960, avec celles de l'école québécoise d'aujourd'hui montre que la mission culturelle de l'école est appelée à se transformer et à se complexifier.

En effet, chaque enfant qui fréquente l'école a une histoire et donc une singularité. Le sociologue Fernand Dumont¹ a fort bien défini le passage obligé que l'école doit faire réussir à l'enfant lorsqu'il arrive dans la cour d'école et entre dans la classe, ce moment pendant lequel l'école transforme l'enfant en élève et l'amène à assumer ce que Philippe Perrenoud désigne par le « métier d'élève ».

Dumont propose de distinguer entre la culture première et la culture seconde. « La culture première est un donné. [...] La culture première est la culture commune, spontanée. » « D'un sens donné, nous pouvons passer à un autre que nous construisons. Autrement dit, il y a une culture seconde : l'art, la littérature, la science, les productions des médias en sont les éléments les plus évidents. [...] la culture seconde est un renversement de la première appartenance, l'existence se constituant comme objet à distance d'elle-même ».

C'est dans ce passage de la culture première à la culture seconde que s'inscrit le rôle spécifique de l'école et de l'enseignant. Ce passage prend la forme d'une opération de renversement ou de mise à distance de sa propre histoire individuelle au regard de la connaissance et de l'histoire de l'humanité. Dumont en parle comme d'une émigration de la culture populaire à la culture savante. Je veux ici attirer votre attention sur la complexité de ce passage et de sa réussite pour l'école d'aujourd'hui, et notamment pour l'école montréalaise, qui doit accueillir des enfants porteurs de multiples cultures premières dont les composantes sont souvent fort éloignées les unes des autres : que l'on pense à la diversité des langues premières, des religions, des valeurs familiales, des traditions et des modes de vie.

1. Fernand Dumont, *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*, Les éditions HMH, collection Constantes, 1968.

Ces enfants arrivent à l'école porteurs d'un bagage socioculturel fort diversifié et les conditions dans lesquelles ceux qui viennent d'ailleurs ont quitté leur pays d'origine sont aussi à prendre en compte : ils conditionnent l'approche avec laquelle les enfants vont appréhender leur rapport à l'école et à l'apprentissage, leurs rapports avec les autres ainsi que leur façon d'entrevoir leur avenir. L'école fait ici l'objet d'une double demande culturelle : d'une part, celle de favoriser la rencontre de cultures multiples, parfois fort différentes les unes des autres, et, d'autre part, celle de réaliser sa propre mission d'élaboration et de transmission d'une culture publique commune.

Pour réussir cette rencontre des cultures, l'école doit être en mesure de construire une culture scolaire qui jouerait un rôle médiateur favorisant chez les élèves cette mise à distance nécessaire à un passage harmonieux des cultures premières vers la culture seconde, ou savante. Un passage harmonieux serait favorisé par une culture scolaire qui éviterait une rupture radicale avec les cultures premières tout en faisant valoir la nécessité d'en être à distance pour mieux intégrer les composantes de la culture seconde ; elle donnerait sens à cette culture seconde en montrant aux élèves comment elle vient, en retour, enrichir, mais aussi transformer leurs cultures premières. L'école doit faire de l'espace scolaire un espace d'intégration socioculturelle. Comment peut-elle arriver à relever ce défi ?

Culture scolaire et éducation à la citoyenneté

La culture scolaire est le résultat du travail propre de l'école. Cette culture est celle qui prend forme dans l'acte pédagogique, dans l'organisation de la vie scolaire et dans le rapport maître-élève. Bernard Charlot² dit avec justesse qu'enseigner

2. Bernard Charlot, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Éditions Anthropos, 1997.

va bien au-delà de la transmission de la connaissance et que cela suppose une relation anthropologique de construction de l'humain.

L'histoire personnelle de chaque enfant se joute à son histoire scolaire et cette histoire est donc subjective. L'école doit savoir composer avec ces histoires de vie dans la démarche d'apprentissage de la vie scolaire et des divers savoirs, plutôt que de tenter de faire de l'espace scolaire un espace neutre qui évacuerait les positions subjectives des élèves qui la fréquentent. Il faut explorer les représentations de l'école et du projet éducatif qui habitent l'imaginaire des élèves et celui de leurs familles, soit pour redonner sens à leur fréquentation de l'école ou encore pour mieux leur faire comprendre les objectifs des apprentissages qu'ils devront réaliser.

Michel Serres³ a montré dans son livre *Le tiers instruit* « qu'à tous âges, dans l'école ou en dehors, la rencontre d'une connaissance d'origine savante s'amalgame de mille façons avec la connaissance ordinaire antérieure ou postérieure, pour produire chaque fois en nous, un tiers instruit », car la personne sort transformée de cette rencontre, à des degrés divers. Dans le contexte d'une diversité culturelle croissante de la population scolaire, les perspectives développées par Michel Serres et par Fernand Dumont requièrent des enseignants et des intervenants scolaires qu'ils possèdent une certaine connaissance des caractéristiques de la culture première des élèves à qui ils enseignent et qu'ils acceptent d'en tenir compte dans leurs approches de formation. Cette connaissance leur procure une base plus solide pour développer chez l'enfant ou l'adolescent, avec la participation de sa famille, une meilleure

3. Michel Serres, *Le tiers instruit*, Éditions F. Bourin, 1991.

compréhension des exigences et de la vie scolaires propres au système d'éducation québécois. C'est, à mon avis, un point de départ à partir duquel il devient plus légitime de s'entendre sur des valeurs communes à transmettre, ces valeurs prenant en compte certaines valeurs propres aux diverses communautés culturelles en autant qu'elles s'accordent avec celles de la société québécoise.

Cela signifie qu'au-delà d'une prise en compte de la culture première de l'élève et d'une ouverture à la diversité culturelle dans l'élaboration d'une culture scolaire, l'école doit aller plus loin en inscrivant formellement, dans son projet éducatif, un objectif de transmission d'un noyau de valeurs et de savoirs propres à l'école québécoise et constitutifs d'une culture commune. De quelle voie dispose-t-elle pour y arriver? Le tout récent *Programme de l'école québécoise* a ouvert cette voie en inscrivant l'éducation à la citoyenneté comme composante des programmes du primaire et du secondaire et en la faisant figurer parmi les compétences transversales. Ce choix se révèle une piste pertinente, à mon avis, pour préparer les élèves à relever le défi du vivre-ensemble dans un contexte de pluralisme culturel. Il faudra s'assurer cependant que les enseignements correspondent aux objectifs. L'approche de l'éducation à la citoyenneté qui y est proposée est plus exigeante que celle de l'éducation civique présente dans les programmes élaborés à la suite du rapport Parent. Aujourd'hui, l'école se voit maintenant assigner « une fonction d'institution organisatrice de la citoyenneté »⁴ inspirée par une vision d'avenir, axée sur l'acquisition d'outils et de connaissances nécessaires à une insertion sociale

4. Dominique Schnapper, avec la collaboration de Christian Bachelier, *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Folio actuel inédit, 2000.

citoyenne et responsable reposant sur l'exercice de droits et de devoirs liés au « vivre ensemble » dans une collectivité locale, nationale et mondiale.

Ce projet d'éducation à la citoyenneté préconisé par le Conseil supérieur de l'éducation⁵ trouve ses fondements naturels dans la volonté de préparer de futurs citoyens et citoyennes responsables. Cependant, il doit s'incarner dans la vie présente et exister dans le quotidien des élèves, c'est-à-dire dans le développement d'une citoyenneté scolaire définie comme base de cohésion et d'adhésion au projet éducatif. Il est attendu de l'école qu'elle puisse être en mesure de concilier l'appartenance commune et la diversité culturelle et d'apprendre aux élèves le « comment vivre ensemble » dans un espace socio-politique pluraliste. La cour d'école et la classe, de même que l'établissement scolaire, sont les lieux premiers d'expression sociale de ce qui se vit dans la plupart des sociétés, soit la fragmentation sociale, le pluralisme et la mondialisation, mais aussi la montée d'expressions nouvelles de la violence et les guerres. Les enfants de milieux socioéconomiques différents et les enfants issus des pays en guerre se retrouveront assis côte à côte dans la même classe dans l'une ou l'autre des écoles du Québec. Comment faire en sorte qu'ils puissent apprendre et jouer ensemble? Pourront-ils franchir les barrières sociales et faire abstraction des sentiments d'hostilité qui habitent leurs familles, leur histoire passée ou récente et se rejoindre dans le partage d'une culture et de valeurs communes?

Mais il y a plus encore. L'élève, en tant que jeune garçon ou jeune fille, est soumis à toutes sortes d'interpellations

5. Conseil supérieur de l'éducation, *Éduquer à la citoyenneté*, rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1998.

extérieures qui l'éloignent de l'école et de la vie scolaire : la consommation, les loisirs, les jeux vidéo et électroniques, le travail qui permet de gagner de l'argent, le plaisir présent, l'idéologie individualiste. Le sociologue François Dubet⁶ analyse ainsi cette situation : « Aujourd'hui, l'autonomie accordée à la jeunesse et le poids même de la culture de masse font que cette distance (entre l'école et la société) apparaît à beaucoup comme une véritable muraille séparant la culture scolaire perçue comme morte et une culture sociale de masse perçue comme naturelle et vivante ». Les jeunes de tous les pays du monde participent à cette forme culturelle qu'est la société de consommation. Ici encore, l'éducation à la citoyenneté peut proposer des outils solides et pertinents susceptibles de nourrir une culture scolaire qui se situe à distance des cultures sociales de la grande majorité des élèves « qui ont le sentiment de vivre dans deux mondes étanches », celui de la société de consommation et celui du monde scolaire.

C'est pourquoi l'éducation à la citoyenneté doit aller plus loin qu'un enseignement théorique et proposer un mode d'organisation scolaire qui favorise cette rencontre des cultures et débouche sur la compréhension mutuelle entre les élèves et leurs communautés d'appartenance. Le projet d'éducation à la citoyenneté doit inclure une éducation aux valeurs dont celles de la démocratie, de la justice sociale et de l'équité, un apprentissage de la tolérance qui ne soit pas de l'indifférence envers l'autre, une formation qui favorise le recours à la délibération et à la confrontation des idées, le développement d'un esprit critique, l'acquisition de connaissances sur la société québécoise et sur sa culture, dans une perspective d'ouverture aux autres cultures et au monde.

6. François Dubet, *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Éditions du Seuil, 1996.

Cette éducation aux valeurs à transmettre doit être reconnue comme une composante majeure d'une culture scolaire en mesure de soutenir l'intégration des nouveaux arrivants à l'école, intégration qui soit pensée comme intégration à un projet éducatif et à ses perspectives culturelles et reposant sur des valeurs spécifiques à intérioriser. Rechercher l'adhésion de tous les élèves à ces valeurs et à un projet éducatif citoyen est un objectif important à poursuivre pour éviter que ne se multiplient les confrontations telles celles qui ont eu lieu autour de la présence de signes religieux à l'école. La transmission et le partage de ces valeurs devraient aussi favoriser une mise à distance de l'école par rapport à la culture ambiante marquée par la consommation, l'argent comme marqueur de la réalisation de soi, le laisser-faire, voire l'individualisme et l'indifférence envers l'Autre.

Ainsi, dans la proposition du ministère de l'Éducation élaborée dans le *Document de référence à l'intention du personnel enseignant — L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (Québec, 2003), il serait souhaitable, de mon point de vue, que les situations d'apprentissage intégrant la dimension culturelle inclue aussi l'éducation aux valeurs dont les composantes devraient refléter la culture commune à transmettre et à faire partager par tous les élèves. Dans la proposition actuelle, il est fait référence aux contes et aux textes mythologiques, aux chansons et poèmes en français, au projet des « fourchettes et baguettes du Québec » pour sensibiliser aux habitudes alimentaires, à la sensibilisation au rôle des médias, à la connaissance des fêtes et festivals du Québec et des communautés culturelles. On y propose aussi de faire de la classe un endroit où la culture est visible et vivante. Ce sont des propositions fort intéressantes dont il faut soutenir la réalisation.

Je suggère cependant que ces apprentissages soient fondés sur une éducation aux valeurs citoyennes choisies par et pour l'école québécoise. Par ailleurs, il faut encourager dans l'école l'expérimentation et l'adoption de modèles d'aménagement de la vie collective qui soient fondés sur des pratiques d'accommodement raisonnable, de délibération et d'aménagement de compromis pragmatiques axés sur la recherche d'une certaine unité tout en tenant compte de la diversité présente dans l'école et dans la société. Actuellement, plusieurs expériences sont en cours dans le milieu scolaire et à tous les ordres d'enseignement. Je pense plus particulièrement aux interventions du Centre pour le développement de la citoyenneté (CDEC) et du Centre international de résolution des conflits et de médiation (CIRCM) auxquelles s'ajoutent celles de l'école d'été de l'Institut du Nouveau Monde qui rejoint des centaines de jeunes depuis deux ans. Dans la perspective que je favorise, l'école se doit d'aller au-delà d'une transmission théorique de savoirs et de valeurs; elle doit aussi favoriser l'émergence d'un nouveau modèle pédagogique et d'un type d'enseignement qui apportent un certain nombre de réponses au questionnement sur le type d'hommes et de femmes qu'elle veut contribuer à former au *xxi*^e siècle.

Le rôle des acteurs scolaires dans la production et la transmission de la culture

Pour réaliser ce volet de sa mission l'école doit pouvoir compter sur les enseignants et l'ensemble des personnels scolaires. Leur rôle est crucial puisque est en jeu ici la capacité de l'école de contribuer, en tant qu'institution de socialisation, à la production et à la transmission d'une culture publique commune propre à la société québécoise, rôle qu'elle partage avec la famille. Cependant, certaines observations montrent que, de plus en plus, l'école est appelée à assumer seule cette responsabilité.

Les transformations que connaît la famille semblent avoir fragilisé sa capacité à remplir son rôle de socialisation et de transmission des valeurs. Par ailleurs, l'affaiblissement de l'Église catholique qui a joué un rôle majeur dans la transmission des valeurs et dans l'explicitation du sens de l'activité humaine jusqu'à il y a une trentaine d'années environ, et ce, tant dans la société québécoise que dans le système scolaire, crée un vide important au sein des acteurs de la transmission. Ces phénomènes ont pour effet de renforcer la légitimité de l'école dans son rôle de transmission d'une culture commune. Il est donc crucial que les enseignants puissent en analyser les retombées pour être mieux en mesure de définir les paramètres de leur action dans ce contexte.

Une telle perspective exige donc des enseignants qu'ils s'engagent dans une démarche de rupture épistémologique par rapport à leur culture première et par rapport à la culture ambiante de la société dans laquelle ils vivent. Ils doivent cependant pouvoir en témoigner pour comprendre le monde dans lequel évoluent leurs élèves et développer chez eux l'esprit critique. On comprendra ici que ce travail de transmutation culturelle devient d'autant plus difficile que l'espace scolaire est habité par plusieurs cultures souvent en concurrence les unes avec les autres et avec la culture scolaire elle-même. C'est pourquoi plusieurs analystes et observateurs du monde scolaire et de son évolution actuelle ont proposé d'opter pour une éducation qui soit axée sur la transmission de valeurs et de savoirs qui soient les plus universels possible et orientés vers l'apprentissage d'un savoir vivre ensemble, plutôt que de s'en remettre à une approche multiculturelle.

L'un des membres de la commission Delors, le sociologue mexicain, Rodolfo Stavenhagen (1996) va dans ce sens :

Grands sont les défis que l'éducation est appelée à relever dans un monde de plus en plus multiculturel. [...] De nombreux observateurs sont toutefois profondément sceptiques à l'égard du pluralisme culturel et de son expression dans une éducation multiculturelle. Tout en se déclarant favorables à la diversité culturelle, ils doutent qu'il soit avisé de l'accentuer par l'éducation. [...] Assurément, le monde a atteint aujourd'hui une maturité suffisante pour être capable de susciter une culture civique démocratique, fondée sur les droits de la personne humaine et d'encourager dans le même temps le respect mutuel des cultures sur la base de la reconnaissance des droits collectifs de tous les peuples, grands ou petits, de la planète, dont chacun a autant de mérites que tous les autres. Tel est le défi que devra relever l'éducation au *xxi*^e siècle.⁷

* * *

Stavenhagen décrit bien, à mon avis, l'un des défis majeurs qu'affrontent tous les systèmes d'éducation. De plus, l'environnement externe actuel dans lequel évolue la société québécoise, soit celui de la mondialisation et de l'intégration continentale en voie de se consolider avec la création de la Zone de libre-échange des Amériques, de la prolifération des technologies de l'information et de la communication et du pluralisme culturel, exige que l'école publique québécoise interroge, pour les revoir et les actualiser, les composantes de la culture commune à transmettre. Une culture commune ainsi mise à jour doit pouvoir refléter la spécificité culturelle de la société québécoise tout en demeurant tributaire d'un patrimoine universel; elle doit pouvoir se fonder sur des valeurs

7. Rodolfo Stavenhagen, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors et publié sous le titre de *L'éducation, un trésor est caché dedans*, éditions Odile Jacob, 1996, p. 267-272.

axées sur la démocratisation et la réduction des inégalités socioéconomiques par un meilleur partage des richesses et elle doit pouvoir témoigner d'une ouverture sur le monde qui fasse place à un jugement critique sur son évolution.

Cette école doit rendre plus explicite son rôle de transmission d'un héritage aux jeunes d'ici et à ceux qui sont venus d'ailleurs, et viser à ce que l'éducation qu'ils y acquièrent les transforme en acteurs du renouvellement et du développement de la société québécoise tout en les préparant à faire face à la mondialisation et à ses retombées. Ainsi défini, ce rôle de l'école devrait se voir attribuer une importance stratégique dans une société qui, comme le Québec, est minoritaire de par sa langue et sa culture au sein des Amériques, d'autant plus que la mondialisation risque de déboucher sur une uniformisation des cultures nationales et sur la banalisation des institutions responsables de leur transmission.

Plaidoyer pour une école publique

PAR GUY BOURGEAULT

Début septembre 1939, l'Angleterre et la France, puis le Canada entraient en guerre pour contrer les avancées des troupes hitlériennes en Europe; j'entrais, moi, à l'école. Pour n'en plus sortir, mais je ne le savais pas alors. J'éprouvais, me semble-t-il aujourd'hui, le vif plaisir mêlé d'angoisse d'un saut dans l'inconnu d'une institution et d'une société soudain élargie, et d'une nouvelle étape de ma vie, en entrant dans la « petite école » de mon quartier, à Montréal, chez les sœurs d'abord, bien que ma première « maîtresse » ne portât pas le voile, puis chez les frères¹ : à l'école publique et commune toujours, puisque tous les enfants du quartier — à vrai dire de la paroisse — s'y retrouvaient, même si cette école était canadienne-française et, sous direction religieuse, clairement affichée comme catholique. Nul ne semblait voir là une anomalie ni même une simple incongruité. La conscience nationale et patriotique n'était pas encore québécoise, mais bien canadienne-française et du même coup, la chose paraissait aller de

1. Il y avait donc déjà, en ces temps anciens, deux « cycles » du primaire, comme on dirait aujourd'hui.

soi, catholique². L'espace public du quartier de mon enfance, le « monde » dans lequel j'entrais en allant à l'école, était indissociablement canadien-français et catholique, les membres de l'importante communauté d'origine italienne de Villera y ou de la « petite patrie » y faisant office, en dépit de leur remarquable intégration, d'étrangers de service venant conforter la conscience identitaire de la majorité.

Quelques années plus tard, dans un autre quartier qui fait aujourd'hui partie du chic Plateau, ce monde devait se fissurer pour en révéler un autre plus large et surtout plus complexe. En allant à l'école du quartier / de la paroisse, je passais chaque jour devant un « jardin d'enfance » et une école élémentaire privés — deux institutions dirigées par des religieuses — dont les élèves, jeunes garçons en sombres costumes et en « culottes courtes » même pour les plus grands, faisaient régulièrement l'objet des railleries et parfois des coups des gaillards plus costauds de mon école. Par ailleurs, au coin de la rue, une église protestante en brique rouge — une « mitaine », comme on disait alors pour désigner le lieu de réunion ou de *meeting* des membres de la congrégation — dressait timidement un clocher qui n'arrivait pas à s'élever au-dessus des prestigieuses résidences en pierre de la rue Sherbrooke. Plus étonnant encore, quelques blocs plus haut, rue de Lorimier, je devais découvrir, tout près d'une église dont seul le soubassement fut jamais construit, une école anglaise et catholique ! Une autre école publique, mais pas du quartier, que fréquentaient des jeunes d'ailleurs, catholiques et qui, chose étrange, parlaient anglais.

2. Quelques décennies plus tôt, à la fin du siècle précédent (le XIX^e siècle), le curé Labelle, qui fut ministre de la colonisation dans le gouvernement du Québec, parlait dans ses lettres de « la nation catholique française ». Gabriel Dussault, *Le curé Labelle. Messianisme, utopie et colonisation au Québec — 1850-1900*, Montréal, Hurtubise HMH, 1983.

Si j'évoque ici ces souvenirs, comme se plaisent souvent à faire les vieux qu'on préfère appeler aujourd'hui les aînés, c'est pour dire d'où je viens et qui je suis, et donc d'où je parle, mais aussi d'où nous venons, même ceux d'entre nous qui sont nés bien après ce temps des dinosaures³. Pour rappeler l'ambiguïté d'un héritage qui empêche aujourd'hui encore de penser l'école publique et commune.

Quand même les gouvernants semblent ne pas comprendre...

Même le présent gouvernement du Québec (comme, pour une part, le précédent) et les titulaires du ministère de l'Éducation des dernières années semblent ne pas comprendre ce qu'est une école publique. Ils parlent de « clientèles » et de services à leur rendre, de résultats attendus, de productivité et de « coûts » : comment pourrait-on mieux desservir les clientèles et produire des diplômés du secondaire, puis du cégep et de l'université plus rapidement et donc à de moindres coûts? Afin que nos (?) entreprises, grâce à la performance de travailleurs hautement qualifiés, puissent faire face à la dure compétition internationale d'un Marché désormais mondialisé et assurer par là notre prospérité à tous — refrain familier d'une rhétorique bien rodée. Quand les gouvernants oublient qu'ils sont là pour gouverner la Cité — dans laquelle le marché a sa place, bien sûr, mais sans être autorisé pour autant à occuper tout l'espace public —, qu'ils sont au service de la Cité et de ses citoyens et non pas au service de l'économie seulement ou du Marché et de ses clients, et doivent agir en conséquence, quand les gouvernants n'ont plus le souci et semblent même avoir perdu le sens de la chose publique — de la *res publica*, de la république —, il convient de sonner l'alarme.

3. Une jeune enseignante de Montréal écrivait il y a quelques années, en introduction d'un travail de session clôturant un séminaire de formation continue : « L'histoire de l'éducation au Québec commence en 1960 avec la création de la commission Parent... ».

L'État n'a pas été « inventé » pour desservir des clientèles, mais pour gouverner la Cité, pour s'occuper de la « chose publique » avec les citoyens et à leur service, en ayant souci toujours de l'intérêt public. Or l'école ou, comme on entend aujourd'hui le mot, l'éducation appartient à la sphère publique; elle est partie prenante de la « chose publique »⁴. Ce que j'entends mettre en lumière en dissipant d'abord certains malentendus pour ensuite exposer les enjeux d'une Cité démocratique aujourd'hui et, en elle, d'une école qui soit de cette cité. Au terme, je proposerai, tenant compte de ces enjeux, quelques propos plus orientés vers l'action.

L'héritage d'une mainmise cléricale sur l'école / sur l'éducation au nom des « droits naturels » des parents

Des malentendus : un leurre à dénoncer, une confusion à dissiper. Commençons par le leurre : l'éducation, se plaît-on à répéter inlassablement mais de façon finalement lassante, est d'abord la responsabilité des parents; l'école, s'inscrivant dans le prolongement de la famille, doit donc se conformer à ce que veulent et décident les parents. Ce discours a été tenu depuis des siècles par des Églises — notamment et tout spécialement, chez nous plus longtemps qu'ailleurs, par l'Église catholique romaine du Québec — pour légitimer leur autorité et asseoir leur pouvoir sur l'école : sur chaque école et sur tout le système d'éducation. Et par là sur la société, exerçant un pouvoir d'influence souvent décisif touchant l'aménagement de la Cité. Prétendant défendre les droits (naturels) des parents et faisant apparemment appel à leur responsabilité, les évêques du Québec

4. Il en va de même, bien qu'autrement, pour la santé; mais je n'entrerai pas ici dans ce qui devrait faire l'objet d'un autre débat.

ont en réalité dicté aux parents, aux commissaires et autres dirigeants du système et aux enseignants ce que doit être l'éducation et comment elle doit se faire. Il y aurait beaucoup à dire sur le rôle que s'attribue dans la société et dans la cité une Église qui se définit elle-même comme « experte en humanité » — parce que sachant de source divine ce qu'est l'humanité « vraie » (« En vérité je vous le dis... »). Arrogance, au sens propre du terme, de qui s'arroge le pouvoir et le droit de définir, et pour tout le monde, ce qui est humain ou non, vrai ou faux, bien ou mal. Mais ce n'est pas ici le lieu de développer cette idée.

Revenant à l'objet de la présente réflexion, je rappellerai que c'est en invoquant le droit naturel des parents que les autorités religieuses et plus spécifiquement les évêques du Québec, dans une longue lutte de pouvoir avec les gouvernements (et parfois, étonnant paradoxe, avec leur complicité), se sont opposés, y faisant constamment obstacle de diverses façons, à toute intervention de l'État en éducation, retardant par exemple jusqu'en 1943 l'adoption d'une loi qui rendra la fréquentation scolaire obligatoire pour les enfants de 7 à 14 ans⁵, et empêchant jusque dans les années 1960 la création d'un ministère de l'éducation. Résultat : sans école publique à proprement parler, l'État n'assumant pas en matière d'éducation ses responsabilités, le Québec

5. Le principe de l'école obligatoire a été reconnu en Ontario dès 1871. Le député Honoré Mercier en fit la promotion en 1875; en vain. Un projet de loi à ce sujet devait ensuite mourir au feuilleton en 1901; un autre fut rejeté en 1912. Lors du débat autour de ce projet de loi, l'éditorial illustré d'une publication québécoise catholique (*Vie paroissiale*, si je me souviens bien) donnait à voir un commando armé arrachant des enfants des bras de leurs parents pour les envoyer à l'école! Sur ce sujet : Jean-Pierre Charland, *Histoire de l'éducation au Québec. De l'ombre du clocher à l'économie du savoir*, Montréal, ERPI (Éditions du Renouveau pédagogique inc.), 2005, p. 78-79.

francophone était, il y a soixante ou même quarante ans seulement, sous-scolarisé.

Au milieu des années 1940⁶, en effet, et la situation ne devait guère changer avant le milieu des années 1960, d'un groupe de 1 000 garçons inscrits dans des écoles catholiques publiques de langue française au 1^{er} degré du niveau primaire élémentaire, 560 seulement atteignaient le 7^e degré⁷ (100 autres s'étant orientés en cours de route vers des institutions de l'enseignement professionnel élémentaire : écoles d'agriculture ou d'arts et métiers, centres d'apprentissage) et 340 d'entre eux entreprenaient par la suite des études secondaires : 70 dans des collèges classiques, dont 25 devaient obtenir huit ans plus tard leur baccalauréat ; 270 dans des institutions de l'enseignement primaire supérieur, dont 39 se rendraient au 12^e degré (70 autres ayant décidé en chemin d'aller dans une école technique : textile, papeterie, etc.). Des quelque 60 diplômés du secondaire, 42 étaient admis dans des institutions d'enseignement supérieur. C'est dire que 40 % des garçons abandonnaient l'école ou « décrochaient » avant même d'avoir complété leurs études primaires, les deux tiers (66 %) renonçant aux études ultérieures, et que 4 % seulement avaient accès aux études universitaires. Voilà pour les

6. J'ai personnellement commencé mes études secondaires à Montréal en 1944 ; ce qui s'est passé dans les cohortes d'élèves auxquelles j'ai appartenu est tout à fait en accord avec les chiffres donnés ici. Sources : *Statistiques de l'enseignement, 1944-1945* ; *Annuaire statistique de la province de Québec, 1950* ; *Annuaire des universités, 1949-1950* — Arthur Tremblay, dans *Essais sur le Québec contemporain*, sous la direction de J. C. Falardeau (Québec, les Presses de l'Université Laval, 1954). Voir aussi Pierre Dandurand, « Démocratie et école au Québec : bilan et défis », dans *L'éducation 25 ans plus tard ! Et après ?* sous la direction de Fernand Dumont et Yves Martin (Québec, IQRC, 1990), p. 40-41.

7. La réussite aux examens du 7^e degré (qui n'était pas le cas de tous ceux qui s'y présentaient) était sanctionnée par un « certificat de 7^e année » pratiquement requis, comme aujourd'hui celui du « secondaire 5 », pour accéder au marché du travail.

garçons. La part faite aux filles était plus mince encore : en 1960, pour ne donner qu'un chiffre, les femmes ne constituaient chez les Québécois francophones que 14 % de l'effectif des étudiants universitaires⁸.

Le prix payé par la communauté francophone du Québec pour n'avoir pas osé donner à ses gouvernants le mandat de créer une véritable école publique et de voir à son développement a été très élevé.

Pour une école dans la Cité, de la Cité

Leurre, ai-je écrit plus haut. En fait, l'école n'a jamais « prolongé » la famille. Elle a été au contraire « inventée » (bien avant le « sacré Charlemagne » de la chanson) et constamment réinventée au cours des siècles pour pallier les insuffisances de la famille et les incapacités des parents — je reprends délibérément ici les mots-clés désignant les missions attribuées aujourd'hui à l'école dans les documents du ministère de l'Éducation du Québec — à *instruire* les enfants ; à les préparer ou *qualifier* pour des métiers nouveaux afin qu'ils puissent « gagner leur vie » et assurer la subsistance de la communauté en même temps que d'eux-mêmes ; à les *socialiser*, c'est-à-dire les habilitier à agir dans la Cité en vue de sa perpétuation et de son renouvellement par-delà les limites des vies individuelles. Les Athéniens du temps de Socrate, d'Aristote et de Platon, d'Eschyle et de Sophocle, de Phidias, de Périclès, d'Isocrate aussi (dont on dit qu'il fut le premier enseignant moderne) l'avaient bien compris, pour qui la *paideia* désignait à la fois

8. La situation est bien différente depuis 1985. Bon an mal an, d'une cohorte de 1 000 élèves — garçons et filles — admis en 1^{re} année du primaire, 990 iront à l'école secondaire, 800 d'entre eux se rendant jusqu'au 5^e degré et 720 obtenant leur diplôme d'études secondaires. On comptera ensuite aux études supérieures, avant l'âge de 30 ans (et donc en tenant compte de retours tardifs aux études), 590 inscriptions au cégep, puis 250 à l'université (en majorité des femmes), soit 59 % et 25 % de la cohorte de départ.

et indissociablement l'éducation, la culture et la civilisation ou l'art de vivre — nous parlerions aujourd'hui d'un « vivre ensemble » — dans une Cité toujours à (re)construire⁹.

C'est pourquoi il ne suffit pas que les *parents* inscrivent *leurs* enfants¹⁰, s'ils le peuvent, dans les meilleures écoles. Tous les *citoyens* doivent avoir à cœur la meilleure formation de *tous* les enfants de la Cité, d'une Cité désormais mondialisée ou qui s'étend aujourd'hui à la planète.

Même « privée », l'école est publique

Cela nous conduit à discuter de la confusion évoquée plus haut, confusion entretenue et qui rend souvent incohérent et surtout stérile, chez nous, le débat opposant l'école publique et l'école privée. La question de fond, proprement décisive pour la gouverne des choses, est de savoir si l'école ou l'éducation appartient à la sphère publique ou à la sphère privée, si elle est bien public ou bien privé. Or cette question est généralement éludée, le débat s'en tenant de façon réductrice à la seule discussion de la légitimité ou non d'un financement public (entier ou partiel) de l'enseignement ou des écoles privés, et sur son ampleur. (Comme quoi les PPP, les partenariats public-privé, ne sont pas une invention de 2003 !) Même privée, l'école est publique ; elle appartient à la « chose publique ». Cela, qui est fondamental, est éludé dans le débat.

Le caractère public de l'école — son appartenance à la « chose publique » — peut être et est effectivement entendu

9. Werner W. Jaeger, *Paideia. La formation de l'homme grec* (Berlin, 1934) Paris, Gallimard, 1964. Aussi : Henri I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris, Éd. du Seuil, 1948 [1981 pour la 8^e édition].

10. Pierre Maranda, professeur d'anthropologie à l'Université Laval, a dénoncé, il y a quelques années, le rapport « capitaliste » instauré entre le parent et « son » enfant.

de diverses façons, selon la diversité des époques et des sociétés, des cultures, des cités finalement et des conceptions qu'on peut s'en faire. Les régimes totalitaires, au cours des siècles, ou bien se sont accommodés d'une ignorance qui fut même entretenue (et jusqu'à aujourd'hui), ou bien ont au contraire fait main basse sur l'école pour asseoir leur pouvoir absolu, partant indiscutable, par l'endoctrinement. Ce n'est pas simple hasard que des révolutions dites populaires soient passées par la destruction des écoles (jusqu'à l'université) et des bibliothèques : il s'agissait d'empêcher à l'avance toute émergence d'une opposition. Par la suite, la mise en place d'un système scolaire rigoureusement contrôlé affichera sans vergogne sa volonté d'endoctrinement : l'appareil du Parti doit pouvoir tout contenir dans les limites de l'orthodoxie décrétée. Les catéchismes romains comme le *Petit Livre rouge* de Mao ont enseigné ce qu'il fallait croire et dire et faire et célébrer. Sans qu'il soit requis de penser. Parfois même en interdisant de penser. Un ami, de vingt ans mon aîné, m'a raconté un jour la crainte de son père au retour d'Europe de son fils : « Il va sans doute nous revenir avec des idées... » J'en retiendrai ici que même le refus de l'école et de la pensée dit leur importance pour la Cité.

Liberté, égalité, solidarité (fraternité)

Dans les sociétés que l'on peut regrouper sous l'étiquette de la démocratie libérale, divers modes et modèles de la Cité et de la vie citoyenne ont tenté d'articuler entre elles les exigences — en difficile tension dans la recherche d'un fragile équilibre toujours à restaurer — de la liberté, de l'égalité et de la solidarité (ou fraternité), entraînant une diversité corrélative des conceptions et des politiques concernant l'école et son rôle ou sa mission et sa fonction, et les modes de sa gestion.

De façon schématique, le *modèle républicain* accorde un rôle majeur et décisif à l'État, à qui il revient de protéger les droits et libertés de citoyens égaux et solidaires, dans la définition de la mission de l'école et dans sa gestion. Depuis la Révolution de 1789, l'école française est « chose publique » et proprement républicaine ; et, partant, laïque. Elle s'affiche comme école de la Cité et de ses citoyens — de tous ses citoyens, tous égaux. Sa mission et son mandat : former les citoyens de demain — qu'on désire, si je puis m'exprimer ainsi, tous républicains, c'est-à-dire soucieux de la république, de son avenir, de la qualité de sa vie. Plusieurs auteurs ont montré comment l'école républicaine a accompagné, depuis plus de 200 ans, l'édification, puis la consolidation et les transformations successives, nombreuses, de la République française¹¹. Laïque et républicaine, jacobine, l'école publique, régie par un État central vigoureux¹², a le mandat, à travers le changement et la diversité, d'assurer la sauvegarde de l'identité française, dont elle est en quelque sorte la garante.

Le *modèle libéral*, quant à lui, dont les États-Unis d'Amérique sont assurément un représentant majeur, fera plus largement place à la libre initiative et à la libre entreprise,

11. Au sujet de la République française de 1789, avec sa déclaration des droits du citoyen (mais non, au départ, de la citoyenne), puis de sa transformation de 1848, avec l'avènement du suffrage universel, on lira avec intérêt les propos de Victor Considérant dans *Démocratie pacifique* (c. 1850), cités dans l'ouvrage de Monique Canto-Sperber sur les idées libérales et le socialisme français : *Les règles de la liberté* (Paris, Plon, 2003), p. 138. Sur l'école républicaine en France : *Vive l'école républicaine!* Anthologie des textes et discours fondateurs présentés par Philippe Muller (Paris, E.J.L., 1999).

12. En France, comme Alexis de Tocqueville l'a exposé dans *L'Ancien Régime et la Révolution* [1856] Paris, Gallimard, 1952, l'héritage d'un appareil d'État fort et centralisé — grâce à Sully, Richelieu et Colbert plus sans doute qu'à Louis XIV — a survécu à la Révolution ; aujourd'hui encore, le système d'éducation porte la marque des idéaux unitaires des philosophes des Lumières : Le Chalotais, Rolland, Diderot... et surtout de leur mise en place ou de leur mise en œuvre, peut-être faudrait-il dire leur mise en structures par Napoléon.

même en matière d'éducation¹³, l'État ou plus exactement les États devant toutefois assurer à tous, comme en matière de santé, des services de base. La constitution des États-Unis d'Amérique confie aux divers États, comme l'explicite clairement le 10^e Amendement, la responsabilité de l'éducation. L'adoption de standards communs et la mise en place de mécanismes appropriés assurent toutefois une nécessaire cohérence à l'échelle nationale. Demeure néanmoins l'étonnant paradoxe, dans un pays fondé sur l'idéal démocratique révolutionnaire d'égalité et de participation de tous ses citoyens à la vie publique¹⁴, d'une école publique qui fut et qui est encore aujourd'hui lieu et source de disparités et d'inégalités de divers ordres. Par ailleurs, au nom de la liberté, des écoles évangéliques fondamentalistes peuvent refuser ne serait-ce que d'informer leurs élèves de la théorie (darwinienne) de l'évolution.

L'évocation de cet exemple américain nous oriente toutefois vers un autre modèle, le *modèle communautarien*, selon lequel les appartenances « communautaires » diverses des citoyens et leurs héritages culturels pluriels ne sauraient être renvoyés sans plus à la sphère privée et doivent être pris en compte et pouvoir légitimement s'exprimer, y laissant leur marque, dans l'espace public. Et donc aussi dans l'école, y compris dans l'école publique (vs l'école privée). Dans la libérale et anglicane Angleterre, le poids de l'histoire joue en faveur de la liberté de conscience et de la diversité dans un

13. Sur les rapports entre démocratie et éducation aux USA : John Dewey, *Democracy and Education*, New York, Free Press, 1944/1966 ; trad. française : *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 1975. Plus largement, sur l'histoire des systèmes d'éducation en Europe et en Amérique du Nord en lien avec la formation et les transformations des États : Andy Green, *Education and State Formation : the rise of education systems in England, France, and the USA*, Hampshire, Macmillan, 1990.

14. Idéal tant vanté par Tocqueville : *De la démocratie en Amérique* [1840, Paris, Laffont, 1986].

système d'éducation qu'on veut dès lors sous le contrôle des communautés locales et qui paraît encore aujourd'hui réfractaire à l'intervention directe de l'État¹⁵. Au Canada et, malgré son héritage français, au Québec, les responsabilités confiées aux commissions scolaires et l'exigence constitutionnelle du respect des dissidences confessionnelles s'inscrivent dans cette tradition, de même que le multiculturalisme promu par Ottawa depuis près de quarante ans.

Le *modèle républicain* français a montré, depuis quelques années, ses limites. La citoyenneté française, avec le sentiment d'appartenance nationale (patriotique) qu'on souhaiterait « également » partagé, ne peut manifestement plus être vécue par tous dans une référence unanime à « nos ancêtres les Gaulois ». Le *modèle libéral* « pur et dur », mettant résolument l'accent sur la liberté et plus spécifiquement sur la libre initiative et la libre entreprise, s'avère à son tour irréaliste dans sa double prétention fallacieuse à donner des chances égales à tous et à assurer la neutralité de l'espace public, en fermant l'expression des croyances et des convictions dans l'espace privé. Cela ne correspond pas aux réalités observées et aux pratiques qui ont cours dans les sociétés libérales, ou alors ne serait valable que pour les groupes minoritaires. Dans un pays dont la constitution interdit de privilégier une religion ou d'y nuire, George W. Bush ne se prive ni ne se gêne d'en appeler à sa foi et à son dieu pour fonder ses décisions et ses actions, et pour les justifier, faisant littéralement la guerre aux tenants diabolisés de positions divergentes, parfois des peuples entiers. Le *modèle communautaire*, quant à lui, fait la part trop grande, déterminante et éventuellement prépondérante aux

15. Voir Andy Green, *Education and State Formation* — ci-dessus, note 13.

appartenances et aux convictions communautaires, invitant à un repli communautaire qui appauvrit le débat démocratique et empêche un aménagement de la vie collective qui tienne compte des droits et libertés de chacun, en même temps que de l'égalité entre eux de citoyens solidaires.

Pour un libéralisme renouvelé, ouvert et critique

Un autre modèle, mieux peut-être une autre voie me paraît plus prometteuse en même temps que praticable, celle d'un libéralisme « renouvelé » (à ne pas confondre avec ce qu'on appelle aujourd'hui le néolibéralisme et qui n'apporte rien de neuf : « Du nouveau, disait le grammairien du *Soulier de satin* de Claudel, j'en suis ; mais du nouveau en tous points semblable à de l'ancien ! »), ouvert et critique, d'un Will Kymlicka¹⁶. Il s'agit de prendre acte, pour en tenir compte, d'une double tension inhérente à la (ré)conciliation des exigences de la liberté et de l'égalité dans la solidarité : tension entre la cohésion sociale globale de la Cité ou son unité et la diversité des appartenances identitaires/communautaires ; tension entre l'acceptation des règles communes (chartes, lois, institutions, etc.), sans lesquelles le débat et la vie démocratiques seraient impossibles, et le débat qui conduira éventuellement à les modifier¹⁷. À quoi j'ajouterai deux brèves notes complémentaires : la première pour rappeler de nouveau l'extension contemporaine de la Cité à l'échelle planétaire, ce qui n'entraîne pas la disparition des États-nations, mais les place tous dans des rapports d'interdépendances

16. Will Kymlicka, *Multicultural Citizenship. A liberal theory of minority rights*, New York/Toronto, Oxford University Press, 1995 ; *Politics in the Vernacular. Nationalism, multiculturalism and citizenship*, New York, Oxford Un. Press, 2001.

17. Voir à ce sujet ma contribution, sous le titre « De quelle cité suis-je le citoyen ? Préalables à un débat sur l'éducation à la citoyenneté », au dossier de la *Revue suisse des sciences de l'éducation* (2002/3), *L'éducation à la citoyenneté en question(s)*, p. 401-416.

multiples dont il faut prendre acte ; la seconde pour dire que l'intolérance ne peut être tolérée, ce qui ne va pas sans poser question pour la participation des religions au débat public. J'y reviens plus loin.

Sans conclure — plutôt pour mettre en débat...

Que dégager de ce qui précède pour une remise en valeur de l'école publique au Québec ? On me permettra d'y aller ici de façon schématique et rapide, pour mettre en débat quelques prises de position, réflexions et suggestions davantage orientées, cette fois, vers l'action.

1. Le débat devrait d'abord permettre d'établir ou plus justement de reconnaître le caractère public de toute école — « publique » ou « privée » — en vertu de son appartenance à la sphère publique et compte tenu de sa place et de son rôle dans la Cité. Cela entraînerait la nécessité de revoir le statut et le mandat des enseignants, ainsi que leur formation. J'y reviens plus loin.

2. Ce débat devrait ensuite conduire à exiger du Gouvernement du Québec, compte tenu de son mandat et des responsabilités qui sont les siennes, qu'il accorde la plus haute priorité au développement d'un réseau d'écoles publiques (qui ne sont toutefois pas des écoles d'État et doivent conserver une marge d'autonomie institutionnelle dans laquelle l'autonomie des enseignants et leur créativité pourront s'exercer — cela aussi devrait être scruté et débattu) et communes, ouvertes à tous — dont il assure l'entier financement —, et de la plus haute qualité. Ces écoles, comme cela se fait déjà, devraient pouvoir se doter de projets éducatifs particuliers tout en maintenant leur mandat général, pour tenir compte de la diversité des talents, goûts, aspirations, etc.

3. Il ne saurait être question, donnant dans un totalitarisme anti-démocratique (avec des écoles d'État ayant mission et fonction d'endoctrinement), d'interdire à un groupe ou à des groupes de citoyens d'instituer une école en marge du réseau public. Liberté de penser, de se réunir... : cela n'est pas remis en question. Parce qu'une telle école, toutefois, prendra nécessairement place dans l'espace public/dans la sphère publique, l'État doit s'assurer que les règles fondamentales de la Cité — chartes des droits, exigences de la liberté, de l'égalité, de la solidarité — y soient respectées. Dans une Cité démocratique inscrite sous le sceau d'un libéralisme ouvert et critique, nulle obligation ne saurait être faite à quiconque, tous les citoyens étant égaux, de s'inscrire à l'école de « son » groupe ou de « sa » communauté¹⁸. Nul, non plus, ne saurait être exclu d'une école parce qu'il ne serait pas juif ou chrétien ou musulman ou bouddhiste, ou encore grec ou arménien ou de quelque origine ethnique et de quelque tradition culturelle que ce soit. Prenant place dans l'espace public d'une société démocratique, toutes les écoles, même « privées », doivent être ouvertes à tous. En outre, les règles et règlements internes, de même que les enseignements dispensés devront respecter intégralement les exigences des chartes. La liberté religieuse, reconnue dans les chartes canadienne et québécoise, ne saurait être invoquée pour échapper aux règles fondamentales de la vie démocratique qui y sont inscrites : liberté de penser, égalité hommes-femmes, etc.

Il ne revient pas à l'État de financer ces écoles privées. Une aide financière de l'État pourrait toutefois et devrait rendre possible à qui le désire de s'inscrire dans une telle école,

18. Sur cette question de l'autonomie morale des personnes à préserver : G. Bourgeault, F. Gagnon, M. McAndrew et M. Pagé, « L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie libérale », *Revue européenne des migrations internationales*, 11/3 (1995), p. 79-103.

mais n'a pas les moyens financiers (revenus familiaux) requis pour le faire. Consentie aux personnes et non aux groupes ou aux institutions, et donc aux parents pour leurs enfants, cette aide — qui tiendrait compte de la « capacité de payer » et pourrait prendre la forme d'une déduction de l'impôt sur le revenu — ne devrait jamais excéder 30 ou 35 ou 40 % (cela aussi doit être objet de débat) du coût moyen d'une inscription à une école du réseau public.

4. Toutes les écoles doivent être des lieux de rencontre de l'altérité et donc de la diversité, des lieux où s'acquièrent et se développent l'ouverture à l'autre et l'art du dialogue, mais aussi la capacité critique et la capacité de débattre. Cela fait appel à la compétence des enseignants et à leur engagement dans l'action. Compte tenu de l'importance décisive de leur rôle pour l'avenir de la Cité et pour la qualité de la vie démocratique, il paraît indiqué et même requis de revoir leur statut et leur mandat, et leur formation. Une bien étrange alliance entre les gouvernements (le MEQ), les universités (les facultés et départements dits des sciences de l'éducation) et les syndicats (la CEQ, puis la CSQ) a réduit l'action d'enseigner, action politique au sens propre du terme, c'est-à-dire participant à la (re)construction jamais achevée de la Cité, à un métier et à ses savoir-faire (les universités — en lien, le plus souvent dans un rapport de dépendance, avec le MEQ), et même à un ensemble de tâches bien délimitées, mesurées et minutieusement chiffrées (dans les conventions collectives de travail MEQ — syndicats).

Si nous nous reportons aux divers ordres des activités humaines que nous invite à distinguer Hannah Arendt¹⁹, le

19. Hannah Arendt, *Human Condition*, 1958; en français : *La condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1961 et 1983.

travail est placé sous le signe de l'exécution des ordres donnés et de la nécessité, l'*art* ou le *métier* faisant plutôt appel à la créativité de réalisations en partie autonomes de qui a développé les habiletés requises, tandis que l'*action* — qui est toujours politique compte tenu de son rapport à la vie de la Cité — requiert de la personne engagement critique et solidarité. Il y a là une dimension de l'enseignement qui n'est pas prise en compte, ou guère, dans les universités, ni en recherche ni dans les programmes et activités de formation.

5. Enfin, dans un Québec résolument français, mais ouvert au monde, toutes les écoles devraient assurer à tous — dans la mesure du possible, bien sûr, mais en faisant tout pour relever le défi — la maîtrise du français, mais aussi de l'anglais et d'une troisième langue. Pour avoir subi un bilinguisme imposé, les francophones du Québec ne doivent pas se priver d'un bilinguisme et même d'un trilinguisme qui, leur donnant accès à des cultures et à des « mondes » non familiers, leur ouvrira aussi des possibilités de vie et d'action en Amérique du Nord et dans le monde. Le français est la langue publique/commune au Québec; l'anglais est nettement dominant au Canada et plus largement en Amérique du Nord, devenu en outre la *koinè* (un grec ancien « dégradé » qui fut, un temps, la langue commune du monde méditerranéen) ou le « latin de cuisine » (dans l'Empire romain et dans l'Europe du Moyen Âge) ou encore la *lingua franca* (à l'époque des colonisations) d'un Marché, mais aussi d'une Cité aujourd'hui planétaire.

Pour donner corps à cette orientation et pour éviter l'enfermement dans ce qui pourrait devenir le double ghetto des systèmes scolaires francophone et anglophone, j'estime qu'il faudrait revisiter ce projet abandonné, il y a cinq ans, par

la Commission des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (commission Larose) : celui d'un réseau unifié de cégeps, transgressant les frontières linguistiques, où 65-70 % des enseignements seraient dispensés en français, et 30-35 % en anglais.

À débattre!

L'éducation à la citoyenneté tout au long de la vie

PAR GABRIEL GAGNON
ET MARIE NICOLE L'HEUREUX

Face aux multiples défis de l'avenir, l'éducation apparaît comme un atout indispensable pour permettre à l'humanité de progresser vers les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale.

JACQUES DELORS

Une société humaniste, où liberté, justice et égalité deviendraient les valeurs dominantes, ne pourra voir le jour sans l'adhésion des individus, sans l'implication de la société civile dans l'élaboration et la réalisation d'une véritable démocratie participative. Dans un univers en perpétuel changement, la participation des citoyens et citoyennes aux décisions qui les concernent implique cependant une « éducation tout au long de la vie »¹ dont un des éléments essentiels est l'éducation à la citoyenneté.

1. Cette perspective est proposée par Jacques Delors, dans *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors, éditions Odile Jacob, 1996.

Cette vision du monde, basée sur les valeurs d'autonomie individuelle et collective bien définies par André Gorz, Gérard Mendel et Cornelius Castoriadis², privilégie l'entraide et la solidarité plutôt que l'intérêt individuel ou celui de certains groupes. Pour Gorz, nous sommes même « condamnés à l'autonomie ». En dehors de cette perspective on pourrait percevoir le droit à la citoyenneté comme un simple droit de participer individuellement ou collectivement à la vie publique. En ce sens l'implication des individus et des groupes dans la vie politique, civique, sociale et culturelle aurait uniquement pour but la défense de leurs intérêts sans aucun souci de la collectivité et du bien commun. Par ailleurs, si elle négligeait l'autonomie individuelle et sociale, l'éducation à la citoyenneté pourrait se limiter à un objectif de socialisation des individus dans une société hétéronome aliénante faisant obstacle à une réelle participation citoyenne : elle laisserait alors trop de place au fondamentalisme religieux, toujours prêt à combler le vide laissé par l'absence de véritable projet politique.

Avant même de poser la question des conditions d'exercice d'un véritable droit à la citoyenneté, c'est-à-dire de la possibilité pour l'ensemble des citoyens et citoyennes de façonner directement et concrètement leur avenir personnel et celui de leur collectivité locale, de leur pays et de l'ensemble de l'humanité, nous devons nous interroger sur leur désir de s'impliquer dans la réalisation de cette société démocratique en gestation. Dans les sociétés actuelles il n'est pas en effet évident de faire émerger des valeurs de solidarité, de fraternité, de compassion, contrecarrant ainsi l'idéologie néolibérale

2. On consultera à ce propos leurs derniers ouvrages publiés. Gérard Mendel, *Construire le sens de sa vie. Une anthropologie des valeurs*, La Découverte, 2004. Cornelius Castoriadis, *Une société à la dérive*, Seuil, 2005. André Gorz, *L'immatériel. Connaissance, valeur et capital*, Galilée, 2003.

dominante où la recherche de l'enrichissement et du pouvoir individuel s'appuie sur une compétition qui génère l'inégalité, le corporatisme, l'accaparement des biens collectifs par une minorité au détriment de l'ensemble de la collectivité. Pourtant, comme Gérard Mendel, nous croyons que tout individu aspire à contrôler sa vie et à exercer son autonomie.³

Une société qui ne favorise pas la participation réelle des citoyens et citoyennes à la vie collective provoque le repli sur soi, sur la famille, sur les amis très proches; elle canalise l'angoisse dans la recherche du plaisir immédiat que procure une consommation effrénée. Cette société ne peut évoluer vers le partage et la compassion : l'exclusion, la pauvreté et la violence y remplacent les valeurs humanistes.

Une mission essentielle de l'éducation est justement d'inciter les individus à une réflexion sur le sens de la vie, de les rapprocher des autres, de leur redonner l'espoir d'un monde différent. Elle ne leur fournit cependant pas toujours les instruments qui leur permettraient de contribuer à la réalisation de cette société nouvelle.

Dans un premier temps, l'éducation à la citoyenneté devrait permettre aux individus de bien comprendre la réalité sociale, l'univers dans lequel ils vivent, puis de prendre conscience de l'importance pour l'humanité de mettre au centre de ses préoccupations la justice, la paix, l'égalité et la liberté. Ils doivent saisir qu'ils ont aussi, associées à leurs droits, des responsabilités à assumer, que, loin d'être impuissants, ils détiennent un pouvoir de transformer leur vie et celle de leurs

3. Voir Marie Nicole L'Heureux, « Vers l'autonomie ouvrière », *Possibles*, vol. 28, n° 3-4, été-automne 2004, p. 32-44.

proches, de façonner l'avenir de leur société et celui des autres habitants de la planète. Par la suite, cette éducation devrait fournir à tous les moyens d'intervenir efficacement pour fonder concrètement cette démocratie participative.

Il est urgent que tous les citoyens et citoyennes reprennent en main ce monde qui leur échappe. Quelle est la véritable place de la société civile face aux puissances économiques et à des politiciens qui, trop souvent, les auditions de la commission Gomery nous en ont donné un bon exemple, semblent faire fi de toute valeur éthique ou morale? Le monde politique actuel semble peu intéressé par l'éducation des citoyens, pas plus d'ailleurs que par une véritable démocratie participative. Nos élus nous ont envoyé, ces temps derniers, un message inquiétant : des politiciens ont utilisé des fonds publics pour convaincre les électeurs québécois que le fédéralisme, même centralisateur, est préférable à la souveraineté. S'est-on servi de cet argent pour alimenter et enrichir le débat? Pas du tout. C'est une publicité sans contenu qu'on a privilégiée comme étant le moyen le plus efficace pour convaincre les Québécois et Québécoises de rester canadiens. Au discours rationnel, on a préféré l'image publicitaire (plus payante il est vrai) : drapeaux du Canada installés partout, balles de golf « partisans », chandails « patriotiques », etc. Peut-on ici parler de véritable société démocratique? C'est aussi une bien piètre image que nous renvoient nos députés à la Chambre des communes ou à l'Assemblée nationale lors de la période de questions. Il serait souhaitable, pour redorer un peu le blason de nos élus, que les présidents des Chambres organisent quelques séances de formation pour visionner avec eux, en songeant au public qui les observe, la transmission des débats. Cette formation leur permettrait peut-être de comprendre ce qu'est une question et surtout une véritable réponse.

Une société n'est démocratique que si elle est aussi participative, si elle permet à tous les individus qui la composent d'intervenir sur la question de leur avenir. La démocratie participative, c'est bien plus que la participation aux élections.

Dans les sociétés complexes actuelles, la participation au projet commun dépasse largement l'ordre du politique au sens strict. C'est en fait quotidiennement, dans son activité professionnelle, culturelle, associative, consommatrice, que chaque membre de la collectivité doit assumer sa responsabilité à l'égard des autres. Il faut donc préparer chaque personne à cette participation en l'instruisant de ses droits et de ses devoirs, mais aussi en développant ses compétences sociales.⁴

Tous les membres de la société civile doivent avoir une influence déterminante dans la prise de décisions politiques et économiques au lieu d'être relégués à un rôle consultatif laissé au bon vouloir de la classe dirigeante. Mais pour qu'ils puissent assumer ce rôle, ils doivent posséder les compétences et savoirs indispensables pour déterminer les pistes permettant l'émergence d'une autre société. La société étant en perpétuelle mutation, l'éducation citoyenne doit donc se poursuivre tout au long de la vie et dans toutes les sphères de l'existence.

Même si elle a de plus en plus de difficulté à s'adapter aux transformations du milieu social ambiant, la famille a encore un rôle primordial à assumer dans la transmission de valeurs et de pratiques humanistes. C'est en son sein qu'on apprend lentement et durablement l'autonomie et la solidarité. Un grand nombre de familles ne réussissent malheureusement

4. Rapport Delors, *op. cit.*, p. 61.

plus à exercer ce rôle, ce qui renforce encore l'importance de l'éducation.

Dans les programmes d'enseignement primaire, secondaire et collégial, l'éducation à la citoyenneté ne peut être restreinte à un seul cours théorique sur le sujet : les valeurs citoyennes doivent se retrouver au centre de l'apprentissage de l'étudiant. Toutes les disciplines d'enseignement l'enrichiront dans sa démarche vers l'autonomie : les cours de français favoriseront une meilleure expression de sa pensée, en lui permettant de s'exprimer et de communiquer d'une façon cohérente et claire; les cours d'histoire, de sociologie et d'anthropologie alimenteront une réflexion sur sa société et sur le monde; les cours d'art favoriseront l'émergence de la créativité si importante pour définir de nouveaux possibles; les cours de sciences permettront de prendre conscience de l'importance de l'environnement; les cours de citoyenneté favoriseront la connaissance pratique des institutions politiques, des droits et des lois régissant nos sociétés.

Dans le nouveau programme du secondaire, c'est à l'histoire que sera surtout confiée l'éducation à la citoyenneté. Cette nouvelle orientation permettra-t-elle de répondre adéquatement aux attentes des étudiants, des parents et des enseignants? Un ouvrage récent, joignant la réflexion théorique à l'analyse de projets concrets, nous permet de mieux comprendre les enjeux de ce nouveau programme.⁵ Quant au nouveau cours de culture religieuse, destiné à remplacer à la fois les cours de morale et l'enseignement religieux, plutôt que de fournir une connaissance de type encyclopédique des diverses

5. Sous la direction de Fernand Ouellet, *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*, Les Presses de l'Université Laval, 2004.

religions, il devrait plutôt insister sur les valeurs communes nécessaires pour fonder une citoyenneté éclairée et responsable, en s'opposant parfois aux dérives des groupes fondamentalistes.

Si l'ensemble du cursus scolaire joue un rôle important dans l'apprentissage de la citoyenneté, il n'en demeure pas moins que c'est surtout par la philosophie que l'étudiant renforcera son autonomie personnelle et acquerra les compétences indispensables à l'exercice du droit à la citoyenneté que sont un jugement éclairé et une pensée critique⁶. Son enseignement devrait absolument demeurer obligatoire pour tous les étudiants de cégep général ou professionnel.

À l'intérieur du système scolaire, le réseau des Établissements verts Brundtland, formé de 950 écoles, incite les enfants dès leur plus jeune âge à s'engager dans leur communauté par une foule de petits gestes témoignant d'un souci écologique et d'une solidarité sociale. Dans les cégeps, plusieurs jeunes participent à des pratiques de solidarité internationale. Quant aux manifestations du printemps dernier, elles ont permis au mouvement étudiant d'exercer de façon responsable et réfléchie ses responsabilités citoyennes.

L'apprentissage de la citoyenneté se fait aussi dans la vie quoditienne lorsque la coopération y remplace la compétition. Des gestes aussi simples qu'aider un ami en difficulté, jouer sans agressivité, tendre la main à celui qui tombe, être simplement à l'écoute de l'autre sont à la base de pratiques citoyennes futures.

6. Sur l'importance de la philosophie dans la formation à la citoyenneté, cf. Luc Vigneault, « Apprendre d'abord à être citoyen ou à juger : vers une pédagogie de la pensée critique » dans Ouellet, *op. cit.*, p. 181-194.

Des expériences significatives

Prenant la suite de l'éducation formelle, il existe un peu partout dans la société civile des îlots de formation citoyenne dans les quartiers, les organismes communautaires et les syndicats. Ces espaces de liberté contribuent de multiples façons à l'éducation tout au long de la vie. Au-delà de ces expériences partielles et dispersées, certaines initiatives plus globales tentent de pousser plus loin l'éducation à la citoyenneté.

Pour une deuxième année consécutive, l'Institut du Nouveau Monde organise, à l'intention des jeunes de 15 à 30 ans, « une école d'été pour changer le monde ». En faisant appel à 90 conférenciers célèbres venus de divers milieux, cette école originale risque cependant de disperser l'intérêt et d'avoir peine à formuler les problèmes les plus urgents auxquels les citoyens font face.

Depuis plusieurs années, le Collectif pour un Québec sans pauvreté, animé par Vivian Labrie, en plus d'avoir fait adopter par l'Assemblée nationale une « loi pour un Québec sans pauvreté », a créé des instruments de formation clairs et efficaces pour sensibiliser la population à une réalité trop souvent ignorée. Il contribue à mieux fonder parmi nous le souci de l'égalité et de la solidarité.

ATTAC-Québec, créée en 2000 pour proposer une alternative à la mondialisation néolibérale, a élargi récemment son action en offrant des sessions de formation dans les milieux d'étude et de travail et surtout en créant les Brigades d'intervention citoyenne (BIC). Ces brigades, à l'aide d'une trousse fournie par ATTAC, complètent leur formation de façon collective et interviennent auprès des élus ou sur la

place publique. Cette initiative est susceptible de se développer et de mieux ancrer la résistance au néolibéralisme et à la pensée unique.

De façon beaucoup plus discrète, le Réseau québécois de la simplicité volontaire, à la suite du très grand succès du livre de Serge Mongeau sur la question⁷, regroupe un peu partout au Québec depuis cinq ans ceux et celles qui, par engagement individuel ou collectif ou par souci de l'avenir de la planète, veulent dès maintenant, de façon quotidienne, vivre autrement. En juin dernier, un colloque réunissant environ deux cents personnes tentait de montrer comment nous pourrions être « Riches autrement, autrement libres! » Ce réseau d'éducation citoyenne est peut-être le plus porteur d'avenir puisque, en liant vie quotidienne et transformation du monde, il offre aux participants un moyen de renforcer leur autonomie personnelle tout en contribuant à édifier une société plus juste et plus durable⁸. D'autres groupes comme D'abord solidaires et Alternatives participent au même combat.

Pour que l'éducation à la citoyenneté devienne un défi pour l'ensemble de la société, l'État doit, sans les encadrer, soutenir les initiatives de la société civile. En ce sens Daniel Baril, de l'ICEA (Institut de coopération pour l'éducation des adultes), propose, selon des programmes gouvernementaux existants mais peu développés (Politique de reconnaissance de l'action communautaire, Programme de soutien à la participation civique, Programme de soutien à l'éducation populaire autonome), d'organiser des stages de

7. Serge Mongeau, *La simplicité volontaire, plus que jamais...*, Écosociété, 1998.

8. Pour plus d'information, consulter Dominique Boisvert, *L'ABC de la simplicité volontaire*, Écosociété, 2005.

citoyenneté où les étudiants adultes « pourront apprendre par l'action les compétences associées à l'exercice de leur rôle et de leurs responsabilités de citoyens »⁹. Dans cette perspective, il serait essentiel que l'État québécois se dote au plus tôt d'une véritable politique d'éducation citoyenne prolongeant les initiatives des acteurs de la société civile.

* * *

Ce n'est que par l'éducation à la citoyenneté tout au long de la vie que les individus percevront de mieux en mieux, dans la réflexion et l'action, la nécessité de l'entraide pour construire grâce à la démocratie participative « une société responsable et solidaire, respectueuse des droits fondamentaux de chacun »¹⁰, favorisant l'émergence de valeurs humanistes comme le respect des autres, le souci des plus démunis, l'égalité, la solidarité, la justice et la paix. Les citoyens et citoyennes retrouveront ainsi le pouvoir sur leurs actes pour revaloriser la politique et contribuer modestement au dévoilement des possibles.

9. Daniel Baril, « Développer des compétences citoyennes et culturelles chez des adultes », dans « Le curriculum de la formation générale des adultes. Défis et perspectives d'une réforme », *Cahiers scientifiques ACFAS*, 2004, p. 106.

10. Rapport Delors, *op. cit.*, p. 64.

Quand les savoirs à l'école sont comme des chaises de jardin

La place des arts et leur sens à l'école

PAR JACQUES-ALBERT WALLOT

Il est impossible d'écrire sur le sens et la place des arts à l'école en faisant abstraction du contexte de l'actuelle réforme des programmes d'études au Québec. Procéder autrement serait manquer de franchise. En effet, les changements survenus en éducation au cours des dernières années sont importants et impliquent tant la formation des enseignants et enseignantes que la réforme comme telle. Le discours autorisé laisse entendre qu'il s'agit là d'une réforme de la plus grande importance, mais il est bien silencieux sur ce qui s'est passé juste auparavant, en ce qui concerne la formation des maîtres.

Il faut aussi dire que la nouvelle perspective ouverte par cette réforme modifie considérablement la situation des matières spécialisées dans le programme du secondaire. Le nouveau paradigme éducatif québécois évacue complètement les

connaissances en soi, qui sont considérées, au mieux, comme des curiosités déclaratives. Ce qui tient lieu de contenu éducatif maintenant, ce sont les onze compétences transversales¹, aimables « savoir-faire » constituant certes un soutien d'appoint important à l'acquisition et à la mise en pratique des connaissances disciplinaires mais ne remplaçant aucunement celles-ci. Cette perspective se répercute sur les nouveaux programmes scolaires et, pour situer la place et le sens des arts à l'école, je vais tenir compte de la réforme de ces programmes, dans lesquels les connaissances en soi sont presque ignorées et les domaines généraux de formation ressemblent quant à eux, à des coquilles vides.

Il faut rappeler ici que cette réforme n'a pas suscité autour d'elle l'unanimité que l'on croit. Dans une lettre récente parue dans le journal *La Presse*, à propos de l'approche par compétences et du socioconstructivisme exacerbé, Gérald Boutin rappelle que les principes qui sous-tendent la réforme, tant au primaire qu'au secondaire, devraient être revus à tout prix.²

Une conséquence des changements survenus dans la formation des maîtres ?

Une réforme n'est pas neutre et celle-ci découle des changements importants et brutaux survenus au milieu des années quatre-vingt-dix dans la formation des maîtres. Cette formation a en effet beaucoup changé alors. Dans ce système éducatif

1. Compétences transversales : quatre sont d'ordre intellectuel (exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer une pensée critique et mettre en œuvre sa créativité) ; deux sont d'ordre méthodologique (pratiquer des méthodes de travail efficaces et exploiter les TIC) et enfin quatre autres sont d'ordre personnel et social (l'identité personnelle, la coopération, le sens de l'éthique et la communication). Voir *Vie pédagogique* n° 116, septembre-octobre 2000.

2. Gérald Boutin, « La réforme scolaire : la pensée magique », *La Presse*, 24 mars 2005.

œuvraient auparavant des enseignants disciplinaires ayant ajouté à leur domaine de connaissance une formation pédagogique. Nos enseignants possédaient donc des diplômes universitaires disciplinaires avec une mineure en éducation. Ils étaient des spécialistes. Avec la réforme du cursus, nous nous situons dans un système d'enseignement général au secondaire, c'est-à-dire qu'il n'y a plus de spécialistes diplômés dans les écoles. C'est le retour aux années cinquante avec un corps d'enseignants brevetés, c'est-à-dire très instrumentés sur le plan pédagogique mais certainement plus vulnérables sur le plan disciplinaire, c'est-à-dire celui des matières à enseigner. L'éducation physique, les arts et les langues secondes font heureusement exception à cette règle. Mais il ne faut pas s'y tromper, en arts visuels et médiatiques, les futurs enseignants reçoivent plus de formation en pédagogie mais beaucoup moins en création et en histoire de l'art. Ils sont donc beaucoup plus faibles en art.

Les savoirs comme chaises de jardin

Les programmes d'arts ont certes été bien faits, compte tenu du contexte de la réforme. Mais s'il faut souligner ici les efforts héroïques des concepteurs pour contourner le byzantinisme langagier du MEQ et donner du corps aux programmes d'arts, il reste que lorsque les savoirs disciplinaires, dans la majorité des matières des nouveaux programmes du secondaire, sont relégués tout à la fin des programmes comme s'il s'agissait de chaises de jardin dans un inventaire de quincaillerie, on ne peut que s'inquiéter des conséquences sur toute une génération de jeunes, des effets d'une telle réforme. Les chaises de jardin permettent d'apprécier la vie, pour autant qu'elles soient utilisées et qu'elles ne restent pas en inventaire. Il y a ici un divorce entre les compétences transversales et les savoirs minimaux qui sous-tendent ces compétences.

Il ne s'agit pas de remettre en cause les vertus des re-tombées éducatives de la psychologie cognitive ou des ap-proches éducatives socioconstructivistes, ni même de remettre en cause le fait que l'élève construit son savoir par l'action qu'il exerce sur ce qui l'entoure. Encore faut-il qu'il y ait un bagage de connaissances permettant à l'élève de construire un savoir et de l'appliquer.

Dans l'actuelle réforme, rien ne permet de relier des savoirs spécifiques et les actions devant mener à ces savoirs et à leur mise en pratique. Il n'y a même plus de guides pédagog-iques pour aider les enseignants à orienter les élèves dans les processus d'apprentissage.

Si on examine quelques exemples de ces compétences transversales, tels que, dans le cas du français : « faire un brouillon, utiliser un traitement de texte, se relire réguliè-rement » ou, dans le cas qui nous concerne directement, celui des arts visuels, « exploiter ses idées, exploiter ses gestes, structurer sa réalisation, etc. », ces étapes sont certes importantes et utiles mais elles devraient normalement être consécutives à une ac-quisition des savoirs spécifiques à chacune de ces matières. En arts visuels, il faut tout de même en venir à les connaître, ex. : les rapports de couleurs. On peut présumer qu'en musique, il faut en venir à connaître ses notes. C'est comme si l'appren-tissage se limitait à une sorte de contexte relationnel entre l'élève et un certain nombre d'actions plutôt générales.

À cet égard, les propos de certains penseurs de notre temps reproduits dans la revue *Vie pédagogique* — revue par ailleurs excellente —, par leur haut niveau de généralisation, me semblent complaisants, en allant dans le sens des réformes du ministère.

Ces réformes découlent, en réalité, des changements apportés dans la formation des enseignants; on dit vouloir rendre plus faciles, aux jeunes enseignants et enseignantes généralistes, les matières à enseigner. Une image me vient ici à l'esprit. Pour Robert Bisailon, « les modes d'accès à la connaissance chez les jeunes ont changé. Il s'agit surtout d'un mode d'accès par imprégnation, grâce aux médias, et non plus par médiation comme dans la famille ou à l'école ».³ Autrement dit : avons-nous encore besoin d'enseignants qualifiés à l'école? C'est dans ce contexte, que je pose la question de la place et du sens des arts dans l'éducation.

L'éducation artistique et la grille horaire

La situation institutionnelle de l'éducation artistique dans le contexte éducatif actuel reste toujours précaire : danger de marginalisation, place dans la grille horaire, etc. À cet égard, on ne saurait exprimer suffisamment de gratitude envers la Coalition pour une réelle éducation artistique (CREA) qui a milité très activement pour l'importance d'une familiarisation avec les arts dans le développement des jeunes et pour l'attribution de la formation artistique à des enseignants spécialisés en arts. Comme l'expliquait judicieusement la comédienne Louise Dussault dans une entrevue au journal *Le Devoir*, « exposer les jeunes aux impératifs de la création contribue à éveiller et maintenir leur intérêt pour la culture ».⁴

Dans la livraison de mars 2005 de la revue *Entre-Vision*, M. Daniel Charest, président de l'Association des éducateurs et éducatrices d'art du Québec (AQESAP), indique que si les intentions ministérielles présentes dans le

3. Robert Bisailon, « L'école à la croisée des chemins », dans Jacques Delors, *L'éducation pour le 21^e siècle : questions et perspectives*, Paris, Unesco, 1998.

4. Louise Dussault, « L'enfance de l'Art », entrevue, *Le Devoir*, mars 2005.

nouveau Régime pédagogique déposé à la *Gazette officielle* en février 2005 se confirment, les arts seront enseignés en continuité et obligatoires du primaire à la cinquième année du secondaire. Cette nouvelle a tout lieu de nous réjouir, car les tergiversations ministérielles à propos de la place des arts dans la grille horaire en regard du régime pédagogique ont toujours constitué une façon de maintenir la fragilité des arts dans le milieu scolaire, ce qui a eu pour effet d'empêcher les enseignants et enseignantes en art d'y construire des acquis durables.

Le pourquoi et le comment de l'éducation artistique

L'éducation artistique est importante en ce qu'elle permet de former des citoyens culturellement avertis et visuellement alphabétisés. Nous en sommes peut-être redevables aux historiens de l'art, encore que ce point de vue fut résolument développé par plusieurs éducateurs d'art nord-américains reconnus au cours des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix. L'éducation artistique vise à ce que tous les enfants et tous les adolescents aient l'occasion de développer une conscience et une connaissance des arts. Mon point de vue, qui est certainement moderniste, est celui des arts visuels, mais on peut présumer que dans les autres arts l'éducation vise à ce que tous les élèves aient aussi accès à une connaissance structurée des diverses formes d'art dont la musique, l'art dramatique et la danse. La connaissance des arts par tous constitue un bien symbolique que toute société doit s'approprier.

Cette conception de l'importance de l'éducation artistique offre l'avantage de former un public pour l'art, ce qui fait que la question du financement des artistes individuels, des « talents », comme il se dit parfois, ne se posera plus, et cela à partir du moment où le public appréciera les œuvres d'art sans

dépendre de ce qu'en pensent les critiques et les marchands d'art contemporain. Lorsqu'une société choisit de faire en sorte que sa population soit bien formée sur les plans artistique et culturel, la question du consumérisme artistique ne se pose plus. Elle devient une retombée naturelle et non un objectif à la mode.

Une mise en garde doit être faite ici. Les nombreuses nouvelles télévisées artistiques ne forment pas le public. Elles sont comme les nouvelles sportives, annonçant des événements sans rien en expliquer. La rencontre avec l'art, au contraire, fait en sorte que la vie vaut la peine d'être vécue.

On peut constater par ailleurs que dans le discours actuel de l'autorité en éducation au Québec, la notion de culture semble avoir un double sens : celui d'une sensibilisation superficielle à l'art, mais en même temps, dans les documents sur la réforme des programmes, la culture est à la fois un liant entre les domaines d'apprentissage et un fort diluant du contenu des savoirs inclus dans ces mêmes domaines d'apprentissage. Il y a une dichotomie entre les jolis graphiques présents dans le programme de formation et les textes qui sous-tendent ces graphiques.

Comment enseigner les arts à l'école

Beaucoup de choses peuvent être dites à propos de ce qu'il faut faire pour former un public averti, capable de soutenir par lui-même ses artistes. Comment alors enseigner les arts à l'école ? Ici encore, nous partons du point de vue des arts visuels.

Peut-être faudrait-il rappeler ici les expériences de Terry Barrett avec des élèves du niveau secondaire. Cet éducateur d'art américain avait demandé à ses élèves d'effectuer

une appréciation esthétique des œuvres de R. Mapplethorpe, artiste étatsunien très controversé.⁵ Cette appréciation esthétique devait faire trois quarts de page et être formulée selon une approche reconnue, celle d'Edmund Feldman, soit une réflexion en trois phases : examen, analyse et jugement ou, si l'on préfère, nommer et décrire; comparer et analyser, puis attribuer un sens à l'œuvre. Terry Barrett a alors comparé les textes de ses élèves du secondaire avec les textes de critiques d'art de journaux new-yorkais. Il s'est avéré que les interprétations des élèves étaient très construites et réfléchies. C'est sans doute pourquoi les écrits de Barrett gagneraient à être connus du grand public. Par exemple, Barrett propose un certain nombre de principes qui devraient s'appliquer à toute lecture d'une œuvre d'art. Je n'en nommerai ici que quelques-uns que je traduis librement. Pour Barrett, une appréciation ou interprétation esthétique responsable doit d'abord porter un regard bienveillant sur l'œuvre, elle doit aussi s'appuyer sur une argumentation, et il faut admettre que certaines argumentations sont meilleures que d'autres. Pour lui, une interprétation esthétique ne saurait être exhaustive; elle ne saurait, dans tous les cas, correspondre à l'intention de l'artiste; une interprétation s'intéresse à l'œuvre plutôt qu'à l'artiste et elle ne nécessite pas d'être absolument exacte mais plutôt raisonnable, convaincante, et éclairante. Les élèves formés à cette enseigne ne seront plus démunis lorsqu'ils auront à lire des œuvres d'art ou simplement des images.

Les professeurs d'art du Québec connaissent bien les approches de Feldman et de Barrett. Tant au secondaire qu'au primaire, ils utilisent des jeux de reproductions de tableaux de nos grands musées québécois, canadiens, et de quelques

5. Terry Barrett, « Principles for Interpreting », *Art Education*, vol. 47, n° 5, septembre 1994, NAEA (USA).

musées internationaux connus sous le nom de *L'image de l'art*.⁶ Et bien des gens seraient surpris de constater jusqu'à quel point nos élèves, même ceux du primaire, sont familiers avec ces œuvres d'art.

Il faut ajouter ici qu'une éducation artistique de qualité à l'école ne saurait se limiter à l'appréciation d'œuvres d'art, car autrement on risquerait de retourner à la belle époque des années cinquante où quelque bon éducateur religieux croyait nous cultiver en nous faisant écouter des airs de *bel canto* ou des mélodies de Lehár. Une éducation artistique doit faire expérimenter aux élèves du secondaire le processus de création, c'est-à-dire créer des images et connaître ainsi les genres, les procédés et techniques propres aux arts visuels, la nature de l'image, sa composition et la complexité de sa mise en forme. Il ne s'agit pas ici de sombrer dans la bricole du métier d'artiste, l'amour du métier de l'artisan. Il s'agit plutôt, par cette voie, de permettre aux élèves de créer des images et ainsi les amener à comprendre le propre de la continuité artistique, les moments de rupture et les styles. En guise de retombée, il y a une connaissance historique de l'humanité et de ses formes d'expression.

En enseignement des arts plastiques au secondaire, plusieurs enseignants et enseignantes spécialisés du Québec sont encore probablement influencés par l'approche de la Discipline Based Art Education (DBAE) américaine, qui connut un grand essor au cours des années 1980 et 1990. La DBAE, à l'enseigne de la Fondation Jean Paul Getty, proposait que le cursus scolaire en arts visuels se déploie selon les quatre composantes suivantes : la création d'images, la capacité de parler

6. Éditions L'image de l'art, Montréal.

de ses propres images et de toutes les images, une connaissance structurée de l'histoire de l'art et la capacité de porter des jugements critiques sur les œuvres d'art et les images.

Cette conception avait été précédée par des propositions qui se sont retrouvées dans l'enseignement des arts plastiques au secondaire au Québec ces années-là. Ces excellents programmes énonçaient clairement les fonctions du *faire* et du *voir* en arts visuels.

La section arts plastiques et médiatiques du nouveau programme du secondaire tente certainement de retrouver cette approche en précisant trois phases dans la dynamique de la création artistique, soit la phase d'ouverture (ou d'inspiration), la phase d'action productive (le faire) et la phase de distanciation. Mais les carences d'ensemble de ce programme, pour toutes les matières d'ailleurs, demeurent.

Exprimer la culture

Si l'éducation artistique vise à ce que tous les enfants et adolescents, aient la chance de développer une conscience de l'art et une alphabétisation visuelle, elle a également une autre visée : celle de faire voir que les arts constituent l'expression de notre culture. Cette culture se transmet entre autres par la poésie, la littérature, les arts visuels, la musique, la danse et le théâtre. Les arts contribuent au développement global de la personne humaine et favorisent l'expression et l'épanouissement des individus. Les arts font appel à l'intuition et à l'imagination, mettant ainsi en action plusieurs formes d'intelligence qui permettent d'appréhender le réel, de le comprendre et de l'interpréter. Les arts permettent de voir différemment des situations, de transformer les événements de la vie en quelque chose de nouveau, d'inattendu et d'inédit. Les arts permettent aux élèves

de développer leurs capacités de réflexion, d'analyse, de communication et d'écoute, ainsi que des habiletés sociales. Ces apprentissages peuvent être appliqués à d'autres activités de la vie quotidienne. En ce sens, les arts constituent un espace de rencontre entre les différentes cultures; ils permettent aussi aux élèves de réaliser un projet et d'en être fiers, car les arts sont porteurs de connaissances, de découvertes, d'errances et de rêveries. L'art, c'est aussi pour de nombreux jeunes une façon de ne pas abandonner l'école. L'art en somme, c'est la vie, c'est une des clés qui donne accès au monde qui nous entoure. Les arts enfin, ce sont les compétences transversales ancrées dans des savoirs. Ici toutefois, l'engagement des éducatrices et éducateurs d'art n'est pas suffisant. Les différents acteurs du milieu scolaire doivent aussi s'impliquer pour faire de la place aux arts à l'école.

* * *

En somme, si les arts doivent continuer d'exister à l'école, ils doivent permettre à tous les élèves, ceux du primaire et ceux du secondaire, de pouvoir porter un regard intelligent et curieux sur tout ce qui touche les formes d'art et, dans le cadre de la réforme, les formes d'arts visuels, de musique, d'art dramatique et de danse. Dans le cas des arts plastiques — il serait tellement plus approprié de parler d'arts visuels dans le programme — il s'agit de pouvoir porter un regard critique sur toutes les images, toutes les productions visuelles, de comprendre notre héritage visuel, d'être instrumentés pour apprécier des formes d'art issues d'autres cultures. Dans cette perspective, en tenant compte de l'obsession de l'autorité éducative québécoise pour l'intégration des matières, les arts visuels à l'école ne doivent pas devenir une matière outil. Au contraire, les arts doivent plutôt constituer une composante essentielle de toute forme de lien entre les matières scolaires.

On aura beau parler de compétences transversales, la vie ne saurait se limiter à une succession de résolutions de problèmes. Peut-on imaginer que l'école puisse former des individus capables de se demander quel est le sens de la vie?

Ce n'est certes pas facile de concevoir la place des arts dans l'ensemble des matières enseignées à l'école. Notre culture scolaire au Québec est pauvre. Le professeur d'arts plastiques qui, au secondaire, s'aviserait de sensibiliser ses élèves à l'orfèvrerie religieuse québécoise (n'est-ce pas la seule que nous possédons?) ou aux travaux de sculpture des frères Levasseur, ou à la peinture d'Ozias Leduc s'exposerait à une dévalorisation professionnelle. Sur ce plan comme sur tant d'autres, le Québec est typiquement le produit d'une situation coloniale.

Sur le fond de la réforme des programmes, personne ne s'avisera, nous l'avons déjà dit, de remettre en question les approches socioconstructivistes en éducation. On peut cependant s'inquiéter de l'entêtement du MEQ à imposer coûte que coûte une réforme qui ne fait pas consensus. Il s'agit d'un discours triomphaliste qui ne laisse aucune place à des points de vue divergents. Les facultés d'éducation devraient prendre garde à la situation éducative actuelle. Si elles ont pu profiter de la fermeture brutale des programmes disciplinaires de formation des maîtres, leur propre avenir est plus qu'incertain dans l'état actuel des choses; avec des étudiants universitaires qui passent la plus grande partie de leur quatrième année en stage dans les écoles, il est bien évident qu'à moyen terme, la formation des enseignants sera bientôt laissée aux commissions scolaires, en collaboration avec des consultants privés. À cet égard, la revue *Vie pédagogique* n° 113 indique clairement que le perfectionnement des enseignants ne se fait plus à l'université. Tous y perdront lorsque les jeunes enseignants seront

uniquement à la remorque de l'équipe école. Quant à la formation des futurs enseignants à l'université, il est clair que les demandes grandissantes du Comité d'agrément des programmes (CAPFE)⁷ finiront par tuer la poule aux œufs d'or qui justifie l'existence de cet organisme, ce qui correspond, pour celui-ci, à se dévorer lui-même.

L'éducation au Québec, malgré les états généraux sur l'éducation qui ont eu lieu il y a quelques années, ne me semble pas correspondre à un projet de société spécifique au Québec. Je crois personnellement qu'il s'agit plutôt d'une énorme machine à sous, à l'enseigne du libéralisme économique, et que se disputent âprement des groupes d'intérêts divers. Cette vision conflictuelle de l'éducation est maintenue par le ministère de l'Éducation, qui y trouve son intérêt en ne cessant de produire de si nombreux documents et de provoquer de si nombreux changements, non pour maintenir sereinement à jour la réflexion sur le sens de l'éducation, mais pour déstabiliser en permanence notre système d'éducation, dans les seuls buts de battre en brèche les syndicats d'enseignants et de maintenir les universités à genoux.

Pour conclure, mon propos est que ce sont les contenus disciplinaires des matières scolaires qui peuvent soutenir les compétences transversales et non l'inverse.

Dans le cas des arts, ceux-ci ne prendront toute leur place à l'école que si les éducateurs et éducatrices d'art, avec l'appui des artistes, maintiennent un rapport de force avec le ministère de l'Éducation. Quant au travail de mobilisation effectué par la CREA et l'AQESAP, il devrait constituer une source d'inspiration pour les éducatrices et éducateurs d'art.

7. Comité d'agrément des programmes de formation des enseignants, ministère de l'Éducation du Québec.

TÉMOIGNAGES



TECHNIQUES

La
et
de

PAR
ET L

L

de 2
Loi

cipa
proj
son
com

plus
tion

La Maison d'Aurore et son atelier de devoirs et leçons

PAR GHISLAINE BOYER
ET LISE FONTAINE

La Maison d'Aurore est un centre de regroupement et d'action communautaire sis au cœur du Plateau-Mont-Royal quartier multiethnique de Montréal, depuis plus de 27 ans. L'organisme a été incorporé selon la partie III de la Loi des compagnies du Québec en 1981.

La Maison d'Aurore est née en 1976, de la participation active des gens de la paroisse Saint-Denis. Le projet de départ avait pour but l'accueil et l'écoute des personnes isolées ainsi que le désir de créer une véritable vie communautaire.

Inspirés des besoins exprimés par les gens du quartier, plusieurs projets ont été réalisés afin d'améliorer leurs conditions de vie. Le regroupement des personnes impliquées dans

la communauté et la mise en place de nombreux services et réseaux ont contribué à renforcer le tissu social de ce quartier. Aujourd'hui encore, le regroupement des personnes de cultures et de générations différentes est toujours au cœur des actions de la Maison d'Aurore.

La Maison d'Aurore, c'est un lieu d'engagement communautaire. Chaque année, une centaine de personnes effectuent plus de 10 000 heures d'implication bénévole au sein de l'organisme. Là aussi travaille une équipe de six employés permanents, en concertation avec des dizaines d'organismes du quartier. L'entraide, la solidarité et la justice sociale sont les valeurs qui guident l'action de la Maison.

L'atelier de devoirs et leçons

Parmi les activités de la Maison d'Aurore, il y a les ateliers d'aide aux devoirs et leçons qui consistent en l'accompagnement personnalisé de 40 enfants dans leurs apprentissages scolaires, activités éducatives et de loisir et le soutien des parents.

Né au printemps 1992 des besoins exprimés par les parents utilisant les cuisines collectives d'obtenir du soutien scolaire pour leurs enfants et du répit pour la famille, l'atelier a depuis ce temps bien évolué et a ajouté à ces objectifs la lutte au décrochage scolaire et le développement de liens intergénérationnels.

Chaque élève est jumelé à un bénévole. Les six élèves que nous accueillions les deux premières années se sont multipliés par six, pour atteindre depuis l'an 2000 la moyenne de 40 élèves par année, en provenance de sept écoles du Grand Plateau-Mont-Royal.

Ce résultat a pu être atteint grâce à la collaboration du milieu scolaire, des CLSC et de nombreux bénévoles. Les écoles et les CLSC nous réfèrent les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage scolaire et/ou social. Nous assurons leur suivi. Les bénévoles nous viennent de différents milieux : des écoles secondaires, du milieu universitaire, du milieu du travail et comprennent de nombreux retraités. Nous en comptons près d'une centaine par année pour une quarantaine d'enfants.

Le travail des bénévoles est d'encadrer un élève dans sa tâche scolaire et de faire de la révision. Également, de motiver l'enfant à écrire un article pour le « Journal magique » et de présenter un livre lors de la Journée mondiale du livre et du droit d'auteur, ce journal et cet événement étant des initiatives de la Maison.

Déroulement des activités

Du lundi au jeudi, de 15 h 30 à 17 h 30, les élèves fréquentent l'atelier à raison de deux à trois fois semaine. Les collaborateurs donnent en moyenne une journée par semaine.

La séance débute par une collation et une période de jeu. À 16 h commence l'aide aux devoirs et leçons. Elle est d'une heure à une heure quinze selon le niveau scolaire.

Objectifs et résultats de l'atelier

Prévenir le décrochage scolaire

Le décrochage scolaire doit être détecté dès les premières années de scolarité, comme l'ont démontré de nombreuses recherches. Quand un élève ne réussit pas rapidement, il se décourage, se perçoit et est perçu comme médiocre. Cette attitude, si elle n'est pas corrigée dès la plus tendre enfance, risque d'entraîner l'abandon scolaire au secondaire.

Les élèves ayant redoublé une année au primaire sont considérés comme ayant de fortes chances de décrocher au secondaire et de s'adonner à la consommation de drogues compte tenu de la faible estime de soi que l'on retrouve chez ces jeunes (ministère de l'Éducation, 1998). « Ce n'est que ces dernières années qu'on a établi des liens directs entre une basse estime de soi et plusieurs difficultés auxquels les jeunes d'aujourd'hui sont en butte tels les problèmes d'apprentissage, l'alcoolisme, la toxicomanie ».¹

L'atelier de devoirs et leçons, qui existe depuis 13 ans, a accueilli de nombreux enfants dont la langue maternelle n'est pas toujours le français. Pour démontrer l'impact de ce réseau d'entraide, citons quelques témoignages recueillis lors du dixième anniversaire de l'atelier en 1992. Nous demandions aux enfants de nous écrire en quelques lignes comment ils voyaient l'atelier à travers les yeux d'un papillon.

LADL est très utile aux enfants qui ont besoin d'aide ou qui sont lents ou non concentrés. J'aime beaucoup l'ADL. **Chloé**

Quand je suis arrivé à l'atelier, j'étais comme une chenille. Puis quand j'ai commencé à travailler et à connaître l'atelier, j'étais comme dans un cocon. Cela voulait dire que je ne m'appliquais pas au travail. Et quand je suis sorti du cocon pour devenir papillon, cela voulait dire que je suis fier de moi parce que grâce à l'ADL, mes études vont très bien. **Esteban**

Assurer un suivi du cheminement de l'enfant auprès du parent et offrir du soutien à la compétence parentale

Nous avons aussi l'objectif d'impliquer les parents dans la réussite éducative de leur enfant. Dans les premières années

1. Germain Duclos, « Estime de soi et affirmation de soi : deux facteurs de prévention de la toxicomanie », *Actions Tox*, novembre 2001, p. 8.

de l'atelier, en 1992, jusqu'en 1998, nous offrions des ateliers de formation sur différents thèmes : estime de soi, discipline, formations en français et mathématiques. Après analyse, nous avons réalisé que nous faisions fausse route; les parents ne suivaient pas jusqu'à la fin la série de six rencontres prévues, prétextant différentes raisons. C'est alors que nous avons décidé, de concert avec une travailleuse sociale, de rencontrer les parents de façon informelle, c'est-à-dire lors des séances de cuisines collectives et des préparations de collations. S'ajoutaient à ces occasions d'échange sur l'éducation des enfants le camp de vacances familial, les fêtes, les appels téléphoniques ponctuels ainsi que les rencontres quotidiennes ayant lieu lorsque les parents viennent chercher leurs enfants à l'atelier. Tous ces moyens ont permis un rapprochement plus facile avec les parents. Ceux-ci d'ailleurs, appelés à témoigner de leur appréciation, nous ont écrit ceci :

Je vous remercie du fond du cœur pour la belle énergie que vous donnez aux enfants, en leur consacrant de votre temps.

Je trouve que l'aide aux devoirs est très utile pour mon fils, parce que la personne qui l'aide dans ses devoirs a plus de facilité et de connaissances pour le faire que moi. Elle lui montre étape par étape un problème à résoudre, elle lui donne des explications que moi, je ne donnerais pas aussi bien.

En plus, s'il revenait à la maison tout de suite après l'école, il serait sûrement distrait par la télévision et ferait ses devoirs plus tard dans la soirée. En allant à l'aide aux devoirs, il est toujours dans l'ambiance d'étudier et non de s'amuser.

Enfin, il habite avec sa grand-mère et elle ne parle pas français, ce qui veut dire qu'il se trouve parfois sans personne pour l'aider à faire ses devoirs. **Ana**

Développer le goût de l'étude et du travail bien fait et favoriser la persévérance et l'autonomie

Prévenir le décrochage scolaire, c'est favoriser la persévérance, facteur déterminant de la réussite scolaire et sociale. C'est également faire découvrir à l'enfant le lien entre l'école et la vie quotidienne, pour donner un sens aux exigences de l'école. C'est le rôle du parent, de l'enseignant et de nos collaborateurs bénévoles. Ces derniers tentent de transmettre leur passion pour le français et/ou les mathématiques; leur intérêt pour l'éducation et leur amour des enfants. Le jumelage bénévole-enfant favorise l'atteinte de ces objectifs.

Un témoignage personnel

J'ai eu vent de l'existence des ateliers par la voie d'une annonce parue dans le journal *Le Plateau*. J'ai pris contact avec Lise Fontaine, responsable des ateliers. Suite à une entrevue avec elle, je décidai de m'impliquer un jour par semaine auprès d'une fillette du premier cycle du primaire. J'ai travaillé trois ans avec Joanna, corrigeant ses fautes de français (peu nombreuses du reste) et lui faisant effectuer additions et soustractions. Après avoir fait avec l'enfant les devoirs et les leçons du jour, dix minutes de lecture suivent si, bien sûr, le temps nous le permet. Nous voulons par là mesurer la compréhension de texte et donner à l'enfant le goût de la lecture. L'atelier dure entre une heure et une heure quinze. Joanna est maintenant au secondaire IV et réussit très bien en classe. J'ai depuis trois ans une autre fillette que je dois beaucoup stimuler. Chaque enfant a son propre univers. Les accompagner dans leur apprentissage est un beau défi que je compte relever pendant encore de nombreuses années.
(Ghislaine Boyer)

Les enseignants, professionnels et directions d'école confirment l'importance de l'aide aux devoirs pour leurs élèves.

Ceux-ci sont plus à l'aise de poser des questions en classe, car leurs devoirs sont faits, et ils comprennent mieux.

* * *

La Maison d'Aurore, organisme communautaire du Grand Plateau-Mont-Royal, a toujours été près des gens pour réaliser sa mission, de créer les conditions d'une vie communautaire plus riche comme en témoigne l'atelier de devoirs et leçons. Elle s'est développée et a contribué à la mise sur pied d'autres ateliers en région.

Néanmoins, nous devons refuser des élèves faute de fonds. Le gouvernement actuel offre un programme d'aide aux devoirs dans les écoles primaires. Bien qu'insuffisant financièrement, nous reconnaissons que ce programme est un premier pas dans la bonne direction. Cependant, s'il veut véritablement favoriser la réussite scolaire, il doit faire en sorte que les sommes qui lui sont consacrées puissent payer des ressources de coordination. C'est le constat des groupes communautaires.

Il serait intéressant de faire une étude sociologique sur les ateliers de devoirs et leur suivi, de manière à en mesurer l'impact réel sur le développement de l'enfant. Les organismes communautaires ont innové dans ce domaine. En réponse aux besoins des enfants et des familles, le gouvernement doit investir dans ces milieux qui ont développé une approche globale du problème mais qui manquent de ressources.

La Maison d'Aurore, dont l'action fut novatrice à plusieurs égards, croit à son implication dans l'éducation populaire et compte s'y consacrer avec ferveur encore de nombreuses années.

Un parcours éducatif au féminin singulier

PAR MARCELLE DUBÉ

À se tenir en rangs serrés comme le font en hiver les abeilles et les moutons, il y a certes des avantages : on se défend mieux du froid et des agressions. Mais si l'on reste en marge ou à distance du groupe, on se réserve d'autres profits : on peut s'en aller quand on veut et on voit mieux le paysage.

Mon destin et mes choix m'ont tenu à l'écart des rassemblements : trop et trop longtemps chimiste pour me sentir véritablement homme de lettres, trop distrait par le paysage bariolé, tragique ou bizarre pour me sentir chimiste à part entière. Donc, j'ai voyagé en isolé, et j'ai suivi un chemin sinueux, musardant ici et là, et me formant une culture désordonnée, lacunaire, un peu pédante. En contrepartie, je me suis amusé à observer le monde sous un jour inaccoutumé : inversant en quelque sorte les instruments d'investigation, j'ai posé le regard du lettré sur les choses de la technique et sur la littérature celui du technicien.

PRIMO LEVI¹

1. Extrait tiré du livre *Le métier des autres* publié aux Éditions Gallimard en 1992, p. 9.

Je suis née à l'aube du moment où le Québec mijotait les premières heures de sa Révolution tranquille. Les assises sur lesquelles ce pays s'était bâti allaient presque toutes, l'une après l'autre, partir à la dérive comme les glaces sur le fleuve Saint-Laurent au moment du dégel au printemps. On aurait pu croire que dans un tel contexte l'éducation allait, elle aussi, foutre le camp, laissant un certain nombre de valeurs fondatrices au portillon de ce « nouveau » Québec en train de naître. Mais se rappeler d'où nous venions est essentiel pour prendre la mesure de ce qui s'est offert aux femmes plus spécifiquement et de l'occasion inespérée qui s'est présentée pour tous ceux et celles qui vivaient sur ce territoire. J'ai donc eu la chance d'enjamber les premières années de ma vie au gré du vent des réformes de toutes sortes qui soufflait à travers la province et des vagues de contestation qui ont suivi.

Si l'éducation, comme le définit le *Petit Robert*, est la « mise en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain »², voyons comment, à travers mon parcours, certains legs reçus de la famille, du milieu scolaire et de l'espace engagé ont été, à la fois, fondateurs et ont contribué à façonner ce que je suis devenue, bref à faire mon éducation.

Une éducation familiale

Bien que j'aie grandi dans une époque où les femmes étaient encore considérées comme les premières responsables de l'éducation des enfants dans la cellule familiale, je constate après coup que tous les membres de ma famille ont eu une influence sur ma formation et les connaissances que j'y ai acquises. Ma position de petite dernière dans cette cellule déjà constituée de

2. Dictionnaire *Le Petit Robert*, édition 2000, p. 807.

deux sœurs et trois frères, additionnée au fait que je suis née 10 ans plus tard que ma sœur qui me précédait, donc cette place privilégiée m'a permis, d'une certaine façon, de recevoir beaucoup de chacun des membres qui formaient ce clan familial.

Mon père, petit commerçant et autodidacte, m'a transmis très rapidement son goût pour la lecture et son art de raconter. Les histoires qu'il me lisait ou me disait de mémoire le soir avant de m'endormir me projetaient dans un sommeil profond où tous ces univers qu'il m'avait fait connaître venaient habiter mes rêveries la nuit comme le jour. Malgré les nombreuses heures qu'il consacrait à son travail, il trouvait le temps de lire quotidiennement trois journaux, *L'Action catholique*, *Le Devoir* et *Le Soleil*. Intéressé par les affaires sociales, économiques et culturelles de la communauté où il vivait, par la politique municipale, provinciale et fédérale, il m'a aussi ouverte à ce monde qui était, à l'époque, celui des hommes, et m'a fourni ainsi une culture politique de base qui n'était pas encore chose courante chez les filles à ce moment. Chaque jour, chez nous, le téléjournal était écouté aussi religieusement que le chapelet était récité dans d'autres familles. Mon père m'a légué son sens critique et ce regard aigu qu'il savait poser sur ce qui se passait tant dans notre petit monde que dans celui qu'on disait plus vaste et lointain.

Ma mère, de son côté, formée pour être enseignante et l'ayant été avant son mariage dans une petite école de rang du Bas-Saint-Laurent, m'a transmis le plaisir qu'elle a toujours eu à écrire. Pendant une grande partie de sa vie, elle a tenu son journal personnel et correspondu de façon assidue avec quelques-unes de mes tantes religieuses. Puis elle m'a sans doute légué sa curiosité, son intérêt pour la nouveauté, le plaisir renouvelé qu'elle éprouvait à rencontrer et à découvrir

les gens et son admiration pour ces premières femmes qui s'affirmaient de plus en plus dans l'espace public, faisant que notre monde change. Fidèle auditrice de l'émission *Femmes d'aujourd'hui*, elle ne manquait pas de noter dans un petit carnet, au fil des semaines, le nom de celles qui y faisaient la chronique, les propos des invitées qui étaient interrogées concernant le livre qu'elles venaient de publier, se promettant ainsi, lors de son prochain voyage dans la grande ville de Québec, de se procurer l'ouvrage en question.

Mes frères et sœurs, du fait qu'ils étaient beaucoup plus âgés que moi, m'ont donné accès à un univers littéraire, musical et culturel beaucoup plus large et varié que celui que possédaient déjà mes parents. Très jeune, j'ai eu l'occasion de connaître des œuvres telles que l'*Iliade* et l'*Odyssée* illustrées, *Pierre et le loup*, *La chèvre de monsieur Séguin* racontée sur disque, les poèmes de Mimi Drouet, *Le petit prince* et le répertoire de plusieurs auteurs de la chanson française ainsi que le monde de la chanson grivoise. Puis quelques années plus tard, une sœur m'a enseigné l'anglais, un frère l'histoire du Québec et celle du monde contemporain, et finalement j'ai été plongée dans l'univers des mots et du plaisir de leur découverte grâce à mon frère aîné avec qui j'ai pu, pendant presque une année complète, disputer quotidiennement deux parties de *Scrabble*.

Dès mon enfance, le livre qui a été le plus important et qui conserve encore des années après cette même importance est le dictionnaire. Je revois cette vieille édition du Larousse que nous avions, à la couverture rousse, aux pages qui se détachaient par endroits et cette inscription sur la couverture « Je sème à tout vent », illustrée de façon stylisée par ce personnage féminin qui souffle sur un pissenlit monté en graine. Le dictionnaire m'offrait, et m'offre toujours, le

plaisir d'y découvrir le sens d'un mot nouveau, la satisfaction de situer géographiquement un pays encore pour moi inconnu ou la lecture de notes biographiques me permettant d'apprendre qui était tel personnage de l'histoire.

Puis l'atelier de dessin et de peinture de la sœur Colette où j'ai été admise, à l'âge de sept ans, et ce, pour une dizaine d'années, aura été pour moi, sans contredit un lieu de formation incroyable. Cette expérience a non seulement fait mon éducation aux arts, mais a aussi éveillé ma sensibilité à la beauté et à l'amour du beau, au plaisir de la création ; elle m'a appris la nécessité de la persévérance pour exécuter chacune des étapes d'une œuvre et m'a permis de connaître l'immense satisfaction qu'on éprouve en posant la touche finale sur un tableau : le sentiment du travail bien fait.

Apprendre et se former dans le milieu scolaire

Mon passage à l'école primaire s'est fait à la fin d'une époque gouvernée par le religieux, alors qu'un nouveau système cherchait à s'ériger dans un monde de plus en plus laïque. Ces profondes transformations sont l'œuvre des propositions élaborées dans le rapport Parent, recommandant dès 1964 la création du ministère de l'Éducation. Mixité, gratuité et accessibilité sont les trois mots clés qui dictaient ces changements. L'apparition des polyvalentes, l'organisation de l'enseignement professionnel, la disparition de trois réseaux privés (école normale, école ménagère et cours classique), la création des cégeps, l'intégration de la formation des maîtres à l'université, la fondation du réseau de l'Université du Québec essaimant dans plusieurs régions de la province sont également les fruits de ces transformations. Pour les filles, ce fut aussi la possibilité de s'inscrire dans ces nouvelles institutions, où elles étaient enfin admises et où elles purent penser à entreprendre une carrière.

Mais tous ces changements n'allaient pas dissiper magiquement les mentalités du Québec d'hier duquel nous venions à peine de sortir. J'ai toujours éprouvé un vif plaisir à fréquenter les bibliothèques. Dès les premiers instants où je m'y suis retrouvée, et à toutes les fois qui ont suivi, j'ai toujours eu l'impression d'être là en même temps dans un monde familier et un monde étranger, me donnant accès à des connaissances que je souhaitais avidement découvrir sous tous leurs aspects et leurs angles d'approche. Malheureusement à la polyvalente Chanoine Beaudet, au début des années soixante-dix, le libre accès à ce lieu n'était pas une pratique courante. En dehors de la plage horaire, consacrée au travail en bibliothèque à laquelle nous avions droit, il fallait demander une permission spéciale pour y avoir accès. Voilà un exemple qui témoigne de ce passage difficile où nous étions toujours en train de naviguer entre l'héritage du monde religieux qui ne voulait pas donner le libre accès à la connaissance et un univers plus laïque qui n'arrivait pas encore à imposer sa manière de fonctionner. J'ai souffert de ces interdictions, malgré le fait que chez moi les rayons des multiples bibliothèques étaient relativement bien garnis. Je me souviens de *L'étranger* de Camus, que la sœur Noëlla aurait préféré que je ne lise pas, et du premier livre de Jacques Poulin, *Mon cheval pour un royaume*, fortement déconseillé à la radio par la leader des Bérêts blancs Gilberte Côté-Mercier, de la revue *Pilote* que je lisais assidûment, et d'un numéro d'*Hara-Kiri* que le directeur m'avait confisqué au moment de la récréation.

Puis le cégep a été un passage, une rupture et une ouverture sur le monde. J'avais quitté l'univers familial volontairement et je me suis retrouvée à 17 ans dans la ville de Québec pour continuer ma formation. J'ai découvert avec un

grand plaisir l'univers littéraire, celui du roman québécois (Lalonde, Ducharme, Aquin, Blais, Hébert) et de la poésie (Pierre Perrault, Pierre Morency, Paul Chamberland, Éluard, René Char, Rimbaud, Lautréamont), ainsi que le monde du cinéma et la chanson québécoise. Je me suis impliquée dans la troupe de théâtre du cégep où nous avons monté un collage de pièces signé Fernando Arrabal. J'y ai entendu parler pour la première fois de l'antipsychiatrie (Ronald Laing et David Cooper) par le biais des cours de philosophie. J'ai également eu accès aux arts et traditions populaires par une série de cours portant sur les contes, légendes et chansons et sur le patrimoine architectural et le mobilier québécois, qui m'ont donné l'occasion de rencontrer et d'interroger quelques témoins privilégiés issus de ma région qui m'ont livré leur savoir sur certaines de ces traditions et raconté quelques légendes toujours bien vivantes. Bref, j'avais le sentiment d'être enfin au pays de la liberté, de l'autonomie et de l'affirmation de soi où ma soif de connaître pouvait s'abreuver à plusieurs sources diversifiées et nouvelles, et j'en étais ravie!

À la fin des années 70, un premier séjour à l'université m'a donné accès à l'univers écrit de plusieurs féministes, d'ici et d'ailleurs (françaises, américaines et québécoises). J'ai découvert des livres traitant du corps, de la prostitution, du viol, de l'histoire du mouvement des femmes, de la folie, de la sexualité, et des auteures telles que Shere Hite, Luce Irigaray, Marie Cardinal, Xavière Gauthier, Susan Brownmiller, Benoîte Groulx, Annie Leclerc, Marie Savard, Madeleine Gagnon, Denise Boucher, Michèle Lalonde.

Cette formation de trois ans en sexologie m'a conduite à la fin de mon baccalauréat en 1980, à faire d'un stage en France sur la question de l'avortement vu sous l'angle de la

pratique et des aspects législatifs, et qui m'a permis de faire des liens entre ce qui se fait là-bas et ce que nous commençons à peine à exercer librement ici au Québec. Ce séjour de trois mois m'a fourni l'occasion de visiter outre la France quelques pays d'Europe : la Corse (eh oui, je considère la Corse comme un pays), l'Italie et la Suisse.

Les connaissances glanées dans l'espace engagé

Mon implication dans le milieu communautaire jeunesse m'a permis de connaître les réalités de la vie des jeunes en étant directement sur le terrain, avec eux, pendant un peu plus de 15 ans. Travailler avec les jeunes m'a donné accès à de nombreux savoirs, autres que ceux que j'ai découverts dans l'univers universitaire. La vie de groupe, la prise de parole, l'écoute, le partage du pouvoir et des responsabilités, la défense des revendications liées aux droits des jeunes et à leur citoyenneté sont quelques exemples de ce que j'ai appris au sein des organisations dans lesquelles je me suis engagée pendant ces années.

Ce milieu jeunesse m'a également permis de connaître l'existence de sessions de formation en entraînement mental³ et de m'y adonner depuis 1982. Curieuse de nature, ayant déjà cette propension à vouloir comprendre les choses

3. Cette formation, développée en 1936 par un sociologue français, Joffre Dumazedier, voulait, dans la perspective de la formation de l'adulte, non seulement transmettre des connaissances mais donner la possibilité à tout individu de penser autrement toute situation vécue afin de développer et de prendre un peu plus de pouvoir sur sa vie. L'entraînement mental a été utilisé en France au moment de la Deuxième Guerre mondiale dans le maquis pour former des hommes et des femmes qui cherchaient à prendre des décisions adaptées aux situations de combat clandestin et qui, compte tenu de l'infériorité des moyens dont ils disposaient, devaient favoriser ainsi une prise de décision qui tenait compte de ce dont disposait l'adversaire en cherchant à jouer de ses travers. Par la suite d'anciens résistants venant des milieux intellectuels et ouvriers fondèrent un mouvement d'éducation populaire qui a porté et porte toujours le nom de Peuple et Culture qui s'est développé en France et dans d'autres pays d'Europe, permettant ainsi la diffusion et la transmission de l'entraînement mental.

au-delà des cadres proposés et à examiner de manière critique ce qui peut m'être présenté comme façon d'interpréter la réalité du monde dans laquelle je me meus avec mes semblables (restant souvent insatisfaite de ce qu'avaient pu m'offrir comme éléments de compréhension les différents lieux qui produisent et développent des connaissances), j'avais donc besoin d'appréhender ce que pouvait être l'entraînement mental et de connaître ce qu'il allait m'apporter de différent des autres formations que j'avais déjà suivies. Cette initiation à un premier degré en E.M. m'a permis, en dehors des lieux de scolarisation habituels, de mettre en chantier une forme d'autoformation intellectuelle permanente tout en la rattachant à la fois au terrain de ma pratique professionnelle et à mes expériences de vie.

Cela m'a donné accès à un univers de pensée, à un « pouvoir penser » le monde dans lequel je vis autrement qu'en adoptant ces « prêts-à-penser » qui nous sont très facilement fournis. Cet entraînement m'invitait à me distancier des représentations habituelles que j'avais, me conduisant à prendre en compte différents points de vue (connus, moins connus et complètement inconnus) pour saisir autrement la situation concrète à élucider en envisageant, analysant et développant des solutions temporaires situées dans le temps et l'espace, tout en prenant appui sur les contradictions présentes en chaque être humain ainsi que dans chacune des situations.

Par cet univers, j'ai eu accès à un livre qui demeure un compagnon de route, « *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines* » de Louis Morfaux. Puis à ce livre s'est greffé assez rapidement un dictionnaire étymologique qui me permet de continuer à chercher et à découvrir l'origine des

mots ainsi que le sens, les sens qui leur ont été donnés dans l'histoire, ce qui me procure des outils pour comprendre les maux du monde actuel. Quelques auteurs ont aussi marqué ma pensée, je pense à certains philosophes tels que André Comte-Sponville, Hannah Arendt, Alain Finkielkraut, Clément Rosset, Cornelius Castoriadis, Jacques Derrida et Daniel Sibony, et des sociologues comme Pierre Bourdieu, Joffre Dumazedier et Marcel Rioux, enfin des auteurs comme Milan Kundera et Bénigno Cacères.

Lectures, formation et réflexion m'ont donc permis de m'aménager des zones de bricolage intellectuel où j'ai tenté et tente encore, tant bien que mal, de développer ma pensée de manière singulière et créative.

Finalement cette autoformation m'a fourni un espace de pensée, une « talvère »⁴ m'offrant l'occasion de travailler assidûment à articuler théorie et pratique et ainsi à développer une sensibilité à ce qu'on appelle la praxis.

L'entraînement mental m'a donc apporté une grande bouffée d'air frais, me donnant l'occasion d'emprunter des sentiers nouveaux et variés, constituant ainsi un parcours non conventionnel et balisé plutôt par des chemins de traverse que par des voies à sens unique ou encore parallèles et sans possibilité de rencontre comme les grandes autoroutes. L'horizon qui s'ouvrait ainsi devant moi, c'était la perspective du travail interdisciplinaire et les avantages prometteurs pour

4. Expression tirée d'un poème écrit par Juan Boudou, poète occitan, qui dit : « C'est sur la talvère qu'est la liberté, d'une lisière à l'autre, elle porte la vérité. » Cette talvère est l'espace de terre dont la charrue a besoin pour tourner lorsqu'elle est rendue au bout du champ et qu'elle veut revenir pour creuser un nouveau sillon et y jeter la semence. Cet espace est à la fois utile et nécessaire tout en étant laissé en friche pour permettre la manœuvre de retournement de la charrue.

notre société que j'en escomptais. Cet intérêt pour l'interdisciplinarité s'est manifesté et concrétisé par la suite, au fil des ans et des activités où je me suis investie, d'une manière constante et de façons diversifiées, dans les analyses que j'ai effectuées et les univers théoriques auxquels j'ai fait référence tant dans mes prises de parole que dans mes écrits. Ainsi l'E.M. s'est imposé à moi à la fois comme un grand sas et un petit tamis où l'addition des points de vue se voulait la pratique privilégiée plutôt que celle de miser sur leurs oppositions ou leur élimination.

En 1990 ma pratique professionnelle me permet de prendre six mois de congé sans solde. Je suis donc partie pour la France et la Belgique faire des stages en pédagogie institutionnelle, où j'ai rencontré Fernand Oury (le frère de Jean), et en sociopsychanalyse où j'ai revu Claire Rueff-Escoubès et rencontré pour une première fois Gérard Mendel. J'avais besoin à cette époque de théoriser ma pratique datant de dix ans avec les jeunes. Je cherchais aussi quelques références pour cerner mes appartenances théoriques et continuer mon travail. Des lectures liées à ces deux univers avant et après ces stages m'ont permis d'aborder des thèmes comme la prise de parole, le conseil de classe, le journal, la démocratie, l'exercice du pouvoir, la socialisation.

Les six années qui ont suivi m'ont engagée sur un autre terrain, celui du Regroupement des maisons de jeunes du Québec, où un espace m'a été offert pour continuer à développer à la fois ma recherche sur les pratiques démocratiques sous un angle plus politique et mon travail de réflexion et d'écriture sur divers sujets reliés aux jeunes. En plus d'expliquer ma pensée dans quelques écrits, j'ai pu, à de multiples occasions, la présenter sur plusieurs tribunes.

Finalement en 1996 le besoin de faire le point sur un peu plus de seize ans de pratique avec les jeunes m'a fait reprendre le chemin de l'université pour y faire d'abord une maîtrise, puis un doctorat. Je me suis donc engagée dans une autre aventure, celle de ma formation de chercheuse où j'ai eu la possibilité, cette fois, de m'investir dans différentes recherches sur le terrain avec les groupes du mouvement québécois des femmes. Cette démarche qui aura duré près de dix ans est sur le point de se terminer et m'offrira alors l'immense plaisir de former et d'éduquer à mon tour, celles et ceux qui s'inscrivent en travail social, et de leur enseigner quelques-unes des leçons que j'ai pu apprendre tout au long de cet itinéraire éducatif au « féminin singulier » qui a été, qui est le mien.

L'éducation au service du savoir et de la participation citoyenne : réalité et mythes

PAR MANON DES RUISSEAUX

Nos sociétés occidentales, dites États de droit, sont encensées pour leurs incontestables vertus démocratiques. Mais où se situent là-dessus la part de la réalité et celle des mythes, parfois fort bien entretenus? Comment départager la réalité de la fiction à laquelle trop d'entre nous adhèrent de façon inconditionnelle, tant ces mythes sont partie intégrante de notre imaginaire collectif?

Mon expérience de terrain, tant au Québec qu'à l'étranger, m'a cependant mise en présence de certains de ces mythes, dont celui de l'irréfutable vertu de l'éducation. Il est entretenu par un nombre incalculable de politiciens et de représentants de la société civile dans le monde. L'éducation, c'est la panacée, le remède miraculeux à tous les maux, la réponse au chômage qui nous dévore, un moyen de promouvoir la participation citoyenne que l'on souhaite. Bref, la solution!

C'est ainsi que l'on se gargarise *ad nauseam* d'un vœu pieux contre lequel personne n'osera bien sûr s'élever. Par cette nouvelle trouvaille inscrite à grand renfort de propagande dans les campagnes électorales, on nous promet le miracle qui résultera de l'éducation, toujours plus spécialisée. Ce thème, louangé à souhait, nous est donc servi comme un leitmotiv. Et voilà que l'attention est déviée, que l'on distrait la foule qui ne peut s'objecter à tant de vertu. Non pas que je sois contre l'éducation, qui le pourrait ? Mais ce contre quoi je m'élève, c'est la manipulation qui est faite en son nom.

Les points de vue que je présenterai veulent donc mettre en exergue certains leurre entretenus autour de cette thématique qui devrait pourtant, et plus que toute autre, répondre aux objectifs démocratiques avancés à grands cris. Les deux mythes qui retiendront mon attention concernent tout d'abord la qualité des connaissances transmises par l'éducation, gage de notre développement humain, puis l'engagement démocratique et la participation citoyenne améliorée qui résulteraient de ces connaissances, gages de notre avancement démocratique.

Le savoir et les connaissances au service du développement humain

Avant d'aborder l'aspect qui retiendra davantage l'attention, celui qui est consacré à l'éducation devant assurer une plus grande participation citoyenne, je me pencherai brièvement sur la question de la qualité du savoir et des connaissances dispensés sous l'angle de la priorité et de la reconnaissance accordées aux matières scientifiques par rapport aux sciences humaines et sociales, choix qui ne sont pas sans conséquences.

Cette orientation m'apparaît un choix de société et s'avère indissociable de l'emprise qu'exerce le secteur privé sur

l'organisation de nos sociétés, les valeurs qui y sont privilégiées et, forcément, sur l'éducation, ses programmes et son financement. L'éducation s'ajusterait aux exigences des entreprises qui sont de plus en plus présentes, pour ne pas dire omniprésentes, dans les destinées mêmes des institutions d'enseignement. Ce partenariat éducation-entreprise ne peut que servir davantage les intérêts du joueur le plus fortuné et ceux de ses supporteurs fort bien intentionnés.

Et quelles sont les conséquences de cette incursion du secteur privé dans l'éducation dont les profits de celui-ci sont à la base même de l'existence? Sans compter la valorisation excessive de ses normes de rendement et de sa compétitivité. Elles sont lourdes en ce qu'elles détournent les institutions d'enseignement de leurs vocations premières et les orientent selon les priorités du marché où le profit fait la loi. Le privé étant soumis à un tel impératif de rentabilité, peut-on s'attendre à ce que tous les secteurs soient également considérés et soutenus? Le domaine social, celui dont la vocation est plus critique, peut-il espérer une égale considération de ces valeureux bailleurs de fonds? Leurs subventions se devant d'être rentabilisées — ce qui devrait d'ailleurs plus justement s'appeler des investissements —, les secteurs privilégiés représenteront forcément ceux dont ils peuvent tirer profit. Cela entraîne un intérêt décroissant et inévitable, il va de soi, pour les contenus à vocation sociale au profit des contenus scientifiques et technologiques.

Qu'en est-il des valeurs et des contenus véhiculés par l'éducation quand la grande reconnaissance, celle qui semble recueillir la palme, est dévolue aux aspects scientifique et technique des questions? On relègue au second plan les humanités, on critique leur côté empirique, à moins bien sûr qu'il ne

serve à la compréhension des comportements humains que les entreprises de mise en marché sauront bien manipuler à des fins douteuses!

Que l'école soit réduite à s'ajuster aux nouvelles attentes du marché du travail, comme il nous est trop donné de l'entendre, est plutôt inquiétant. L'école ne devrait-elle pas plutôt être le lieu de développement de nos capacités de réflexion et de compréhension, de nos capacités d'apprendre, de comprendre et d'adapter les connaissances? Que retiendra un étudiant qui n'aura pas été amené à réfléchir, incapable de modifier les connaissances techniques qu'il a acquises et dont la pertinence se réduit d'ailleurs d'année en année? Les outils techniques évoluant au rythme que l'on connaît, n'est-il pas irréaliste de s'attendre à ce que le système d'éducation en suive l'évolution? Et tel n'est pas son rôle. Il n'a pas à s'équiper d'outils sophistiqués que l'on retrouve dans l'industrie, ni à suppléer à la responsabilité de l'entreprise quant à la formation de son personnel. Il n'a pas à fournir un apprentissage qui devrait se réaliser en cours d'emploi.

De quelle éducation, de quelle transmission du savoir est-il donc question quand les connaissances générales se perdent au profit d'une valorisation à outrance de simples considérations pratiques? L'accent mis sur ces dernières n'aide absolument pas à la compréhension du monde dans lequel nous interagissons, ni au choix des valeurs et priorités qui sous-tendent nos vies. Pourtant, comme le soulignait Charles Snow¹, « quand les gens réclament de l'instruction, ils songent habituellement à quelque chose de plus qu'une simple formation, à quelque chose de plus qu'une simple connaissance des faits

1. Charles Snow, dans K.O. Schmidt, *Un nouvel art de vivre*, Paris, Astra/Montréal, du Roseau, 1987.

et à quelque chose de plus qu'une simple distraction [...] Je les crois véritablement en quête d'idées qui leur rendent le monde et leur propre vie intelligibles. » Mais les fervents défenseurs de la pensée unique, qu'ils savent si bien imposer, ont-ils intérêt à ce que d'autres idées émergent ?

Snow avait raison d'affirmer qu'une « éducation purement scientifique [...] ne traite que du savoir-faire, alors que nous avons besoin de comprendre le pourquoi des choses et le but de notre vie. L'étude d'une science particulière nous apporte une connaissance bien trop spécifique et spécialisée pour répondre à nos plus vastes desseins. Aussi nous tournons-nous vers les humanités pour trouver un juste point de vue sur les grandes idées et les idées essentielles de notre époque ». Mais ne vivons-nous pas une époque de grande noirceur intellectuelle qui a fait le choix délibéré de nous priver d'un éclairage qui risquerait de nous aveugler d'un savoir trop menaçant ?

On se demande à qui ou à quoi ressemblera ce diplômé que l'éducation aura préparé à répondre aux nouvelles attentes du marché du travail. Si nous ne réagissons pas, ne risquons-nous pas d'assister, et ce, plus tôt que prévu, à une généralisation de l'ignorance, phénomène sur lequel s'est penché un collectif de onze personnes (le SQA), qui ont collaboré à une réflexion sur l'avenir de la formation scolaire, et plus particulièrement sur le problème de l'analphabétisme dans une société qui ne pense plus qu'en termes de rendement et de productivité à l'échelle mondiale. Le fruit de leur réflexion se retrouve dans un ouvrage intitulé *La mondialisation de l'ignorance*!²

2. Sous la direction de Mehran Ebrahimi, Isabelle Quentin éditrice, 2000.

L'éducation n'est-elle pas, en ces temps modernes, trop inféodée à l'étroitesse scientifique et à la technologie avilisante? Aldous Huxley nous le rappelait ainsi : « Les conseils dont nous avons besoin ne peuvent pas nous être fournis par la science ou la technologie, dont la valeur dépend entièrement des fins qu'elles servent. Mais on peut encore les trouver dans la sagesse traditionnelle de l'humanité. » Hâtons-nous d'y avoir recours avant qu'elle ne disparaisse à jamais!

L'éducation au service de l'engagement démocratique, de la participation citoyenne

L'acquisition de plus de connaissances et d'information n'est-elle pas un peu trop hâtivement perçue comme un indice de saine démocratie? Que cet objectif figure au discours de nos politiciens qui savent se gargariser de paroles rassurantes n'est pas surprenant. Mais l'entendre de la bouche même de représentants d'organismes de la société civile, surtout de ceux et celles reconnus pour leurs critiques virulentes au temps où l'on pouvait encore rêver les possibles m'inquiète.

À l'étranger, dans mon travail d'intervention sociale, j'ai entendu dire que l'éducation allait aider les paysans à comprendre davantage les enjeux politiques et à participer plus activement à la vie démocratique. Plus instruits, ils seraient mieux en mesure d'exercer leurs droits de citoyens, de reconnaître et de placer au pouvoir les personnes qui défendront leurs intérêts.

C'était entretenir l'illusion, bien souvent. Car en quoi l'atteinte de cet objectif — il est vrai fort démocratique et qui susciterait l'émergence d'une population conscientisée démontrant une compréhension et une capacité de formulation, d'expression et de revendication des besoins et des réalités à

dénoncer — peut-il donner plus de pouvoir aux populations? Les choses ne se passent malheureusement pas ainsi. Ce discours est plutôt une habile façon, pour nos politiciens, de gagner du temps, en permettant la mobilisation des esprits les plus enflammés, les plus revendicateurs tout en sachant pertinemment que les résultats substantiels se feront attendre.

Comment expliquerons-nous que des manifestations tout à fait pacifiques et organisées par des personnalités très éduquées justement, très au fait des vrais enjeux et appuyées par des centaines et parfois des milliers de manifestants, se soient transformées en bain de sang? Que nous voyons des citoyens instruits emprisonnés, torturés, tués, réduits au silence; des journalistes et avocats des droits de la personne assassinés; des paysans analphabètes, aux exigences minimales et pourtant fort bien formulées, délogés de leurs terres par des assaillants et réduits à l'exil vers des villes déjà surpeuplées? Voilà pourtant des faits fort bien documentés dans *Le mal-développement en Amérique latine*³ de René Dumont, célèbre agronome et fervent défenseur du tiers monde.

Ces réalités mal connues expliquent l'incompréhension des populations du Nord qui regardent, à la télévision, ces ghettos où viennent s'entasser les paysans démunis. Les gens du Nord, de leurs salons aux sofas moelleux, se demandent pourquoi ces paysans ne restent pas dans leurs campagnes plutôt que d'aller accroître le nombre de démunis des quartiers défavorisés, des villes où se côtoient une misère indescriptible et une richesse qui l'est tout autant. Les deux sont inadmissibles pour des sociétés civilisées. On aura omis de relever que c'est dans les bidonvilles, nous rappelait Dumont,

3. René Dumont et Marie-France Mottin, Éditions du Seuil, 1981.

qu'aboutit ce paysannat, « qu'échouent les oubliés du développement, les paysans chassés par la misère ou par les hommes de main des grands propriétaires. »

Notre information ne se fait-elle pas plus timide en ce qui concerne la répression sauvage exercée contre les tentatives d'expression des peuples qui veulent adopter, avec ou sans instruction, une autre voie que la nôtre, une voie dont l'odieux est de promouvoir leur indépendance économique et politique, de défendre leurs libertés et leurs cultures ? N'oublie-t-elle pas de crier haut et fort quand cette soif légitime d'autonomie interfère avec les objectifs des puissantes multinationales étrangères ? Quand ces dernières prennent la liberté d'écraser les personnes, par l'intermédiaire de sbires au service d'hommes politiques qu'elles soutiennent ?

Quand on connaît la quantité incalculable d'intellectuels molestés, torturés, emprisonnés, tués lors (ou des suites) de manifestations pourtant pacifiques — et on ne le répétera jamais assez, légitimes —, laisser croire qu'une population plus instruite sera à même de participer plus consciencieusement et plus activement à sa destinée relève de l'inconscience ou de l'opportunisme. Dans les pays du Sud, qui sont non pas en voie de développement mais plutôt en voie d'appauvrissement — appauvris par nos politiques et nos diktats à nous, du Nord —, les propos endossés par les intellectuels engagés sont doublement dangereux. J'ai malheureusement été témoin à plus d'une occasion de mesures répressives contre des populations trop bien au fait, justement, de dossiers, de réalités auxquelles ils demandaient, avec raison et pacifiquement, des correctifs. Dans un tel contexte, que nos rêves de démocratie soient entretenus par la croyance qu'une meilleure éducation réduirait les injustices m'apparaît une supercherie.

Denise Proulx nous a fait part du sort de Digna Ochoa y Placido, tuée à son bureau de Mexico. Avocate de prisonniers politiques, de militants indigènes et de paysans, elle entretenait des liens étroits avec l'Armée zapatiste de libération nationale du Chiapas. Elle avait accepté de défendre deux hommes dont les luttes avaient fait cesser les coupes à blanc par la compagnie Boise Cascade qui opérait dans les forêts du Guerrero. Voilà ce que contenait une lettre laissée près d'elle qui s'adressait aux membres de l'organisation Miguel Agustín Pro Juárez avec lesquels elle travaillait : « Vous, membres de PRO, enfants de chienne [sic], si vous continuez votre travail, vous serez les prochains. Maintenant, vous êtes avertis ! »⁴ On se doute d'où proviennent ces actes d'intimidation. De même que ceux auxquels est en butte une avocate des droits de la personne en Turquie, qui a déjà été emprisonnée plusieurs mois et qui reçoit sans cesse des menaces de mort : de toutes ces personnes dont les hommes de main des multinationales ont les coordonnées...

Comment ne pas douter des bienfaits d'une éducation qui contribuerait au processus de démocratisation quand on assiste impuissant, devant une communauté internationale muette, à la pendaison en 1995 de neuf personnalités nigérianes — le responsable charismatique, poète et écrivain estimé de tous Ken Saro-Wiwa, fondateur du Mouvement pour la survie du peuple Ogoni, et ses compagnons de lutte tout aussi instruits — dont le crime consistait à vouloir protéger leurs terres d'une contamination effroyable qui prive toute une population de ses moyens de subsistance, de son bien-être et de son autonomie. Le crime : celui d'avoir osé défier les intérêts de la multinationale Shell et ses intermédiaires

4. *Recto-verso*, 19 octobre 2001.

gouvernementaux, maintenus au pouvoir et approvisionnés en armes par la compagnie, pour briser un mouvement de résistance des plus légitime.

Cette mobilisation, proposée par des personnalités reconnues et à laquelle se sont jointes quelque 300 000 personnes protestant contre la destruction complète de leur environnement — de leurs terres qui, en devenant inutilisables, les forçaient à l'exil —, fut brisée et réduite au silence. Au sommet de la Francophonie qui se tenait au Bénin quelques semaines après ces événements, n'étions-nous pas en droit de nous attendre à une déclaration, une intervention contre le Nigeria? Mais voyons, allions-nous risquer de nous mettre à dos cet immense pays anglophone, le plus peuplé d'Afrique, dont l'économie alimente toute la région? Nous nous sommes contentés de le réprimander à la manière de notre grand humoriste Yvon Deschamps : « Ça fait 50 fois que maman te le dit, si tu continues, maman, a va se choquer... ». Deux ans ont donc été accordés au Nigeria pour se démocratiser! Une dizaine d'années après ces avertissements, qu'en est-il? L'oubli... Et pourtant, c'est avec le plus grand sérieux que Shell a posé sa signature, endossé et adhéré aux Principes Sullivan, qui constituent un code de conduite sur les droits humains pour les multinationales!

Dans un chapitre intitulé « Malnutrition et répression », René Dumont⁵ nous rappelle qu'au Brésil, « l'appareil répressif n'a pas été démonté et, même en période dite démocratique, la répression n'a jamais été interrompue sur les couches sociales inférieures : les bidonvillois et les paysans pauvres, de façon à empêcher toute velléité de rébellion, toute

5. Voir note 3.

possibilité d'organisation. Le seul fait d'une telle répression montre bien qu'on redoute un danger de mobilisation populaire [...] Gouverner, c'est prévoir. » Voilà qui est malheureusement plus réaliste. Les multinationales, par gouvernements interposés y entretiennent, là-bas comme partout ailleurs, une répression sauvage et quotidienne. Et ce n'est malheureusement pas par l'acquisition de meilleures connaissances que les populations ont réussi à ébranler, de façon substantielle, la détermination du pouvoir économique.

C'est ainsi que l'on prétend augmenter le niveau d'éducation d'une population qui sera sacrifiée à la répression si elle ose faire le pari de l'autonomie. À moins bien sûr que par éducation, on entende l'asservissement à une culture prémâchée et réductrice qu'il sera permis de consommer en toute liberté... C'est ce que disait un employé de l'Institut national d'alimentation et de nutrition à Brasilia, dont les propos sont rapportés par Dumont : « Le fameux "ordre" tant prôné recouvre en fait le plus chaotique désordre social. Ils nous vanteront les possibilités d'éducation qui profitera seulement à une petite bourgeoisie avide d'imiter les maîtres et de servir le système, et citeront des chiffres impressionnants et faux ». N'est-ce pas le cas du Chili ces dernières années ?

De plus, les responsables des programmes de sensibilisation, bien sûr fort louables en soi et dispensés par des personnes fort bien intentionnées, ne suscitent-ils pas, par leur intervention, un accroissement de consommateurs en même temps que de citoyens plus conscients ? Comment expliquons-nous la nouvelle vague de consommation de tabac chez les jeunes ? Pour venir à bout de nos résistances, des milliards sont gaspillés chaque année en publicité et des techniques malhonnêtes de persuasion employées.

Dans le même sens, la vulgarisation des lois et des procédures est présentée comme étant un prérequis salubre à notre avancement démocratique. Et sans laquelle les faiblesses de nos démocraties s'expliqueraient. Bien que ces objectifs soient des plus intéressants et des plus louables, cette façon de prétendre qu'une saine démocratie repose sur l'acquisition de ces connaissances contribue, en occultant la réalité du pouvoir, à entretenir de bien vaines attentes et à s'éloigner de solutions plus appropriées, accessibles et démocratiques. Et, subtilement, à rendre les citoyens responsables, par leur méconnaissance des mécanismes, des déboires démocratiques qu'ils subissent.

Il faut éviter de tomber dans le piège de ce que je qualifierais d'institutionnalisation de l'expression populaire. Et, en conséquence, de la formation d'une élite alternative, représentée par les responsables des nombreuses associations composant la société civile qui, seule, peut transiger avec le vrai pouvoir. On est invité à apprendre la langue et la rhétorique des institutions, de même que ses interminables règlements et procédures, sans quoi les revendications ne sont pas jugées recevables ou crédibles. On se perd en conjectures et on décourage toutes autres initiatives qui s'éloignent des lourdes procédures officielles. Pas de place pour la souplesse et la spontanéité. Il s'agit ici d'une autre forme de récupération du pouvoir qui exige, à sa façon, la conformité dans l'expression et la connaissance d'innombrables procédures d'exécution qu'il faut utiliser. Ce ne sont pas les avocats qui s'en plaindront, de ces mesures qui ne brisent jamais le cercle vicieux d'une bureaucratie qui sait louvoyer, et contre laquelle on devrait plutôt s'élever. Cette bureaucratie qui s'amuse à alourdir toutes démarches, qui saura toujours plus que le peuple, et bien avant lui. N'entretient-on pas ainsi la distance indispensable à son besoin de contrôle?

Le problème est ailleurs. Sans vouloir mésestimer l'importance d'acquérir de meilleures connaissances, ce ne sont malheureusement pas leur addition qui en viendront à bout. Cet objectif fait gagner du temps au pouvoir, tout en donnant du pouvoir au temps gagné...

Rappelons-nous la multitude de manifestants — aux revendications pourtant fort bien documentées — qui se sont fait clouer le bec par les intermédiaires du pouvoir. Il en est de même des milliers de militants altermondialistes qui se sont manifestés à Montréal, à Seattle, à Gênes, à Québec et ailleurs, qui ont été certains molestés et d'autres emprisonnés. L'importante mobilisation populaire contre cette effroyable guerre contre l'Irak n'est-elle pas, au demeurant, significative? Rien ni personne n'a pu ébranler le pouvoir de l'Empereur. On ne peut que rappeler les espoirs que soulève, partout dans le monde, le président Lula au Brésil. Avec les obligations que le FMI le somme de respecter et les bâtons qu'on lui met dans les roues et qui l'empêchent de gouverner, combien de temps encore les paysans sans terre accepteront-ils d'attendre, persisteront-ils à excuser son incapacité à actualiser ses objectifs?

L'éducation, je l'appuie, mais pas comme prérequis indispensable à l'écoute et à la prise en considération. Et encore moins à l'obtention d'une saine gouvernance, responsabilité qui incombe à nos politiciens. Que le peuple détienne ou pas de crédits supplémentaires.

Ne faut-il pas plutôt créer une nouvelle dynamique du pouvoir dans laquelle les citoyens seront entendus et respectés? N'est-il pas plus que temps de porter ces problèmes sur la place publique, de même que d'exiger d'y trouver les

solutions et une application en conformité avec les volontés populaires? Il est plus que temps de redonner à la simplicité ses titres de noblesse, de dénoncer la complexité bureaucratique et institutionnelle dans ce qu'elle a de prétendument savant et manipulateur. Mais la simplicité, vertu oubliée qui ne satisfait pas aux critères ô combien valorisés de notre divine modernité, n'aurait-elle pas le grand défaut d'être trop démocratique?

Et enfin, n'est-il pas venu le temps de proposer une démocratie qui ne se limitera pas à un processus électoral désuet ou aux bien discutables consultations et commissions parlementaires, mais qui donnera un pouvoir décisionnel aux volontés exprimées?⁶

6. J'ai élaboré des réponses à ces questions dans mon essai *Une planète soumise aux diktats du libre marché*, 2004.

Éduscopie (ou ce qui a été fait et ce qui reste à faire)

PAR SERGE PROVENCHER

Nous sommes lundi. Mais, en éducation au Québec, comment ne pas revenir sur ce qui s'est fait dimanche! De bien et de mal. Ne serait-ce que pour préparer notre mardi. Quand, en quelques années, on passe de l'école de rang à la situation actuelle, n'est-il pas logique de voir des failles partout, puisqu'on a pris les bouchées doubles depuis quelques décennies?

La situation actuelle? Quand plusieurs d'entre nous avons commencé à enseigner, ne l'oublions pas, deux de nos principaux instruments de travail étaient la machine à écrire et cette autre machine à reproduire nos stencils bleus avec de l'alcool, à des années-lumière des ordinateurs, traitements de texte, courriels et Internet. Et quand, au début des années 1980, quelqu'un parmi nous se procurait l'un des premiers Macintosh — avec imprimante — vendus au Québec, pour plus de 7 000 \$, on avait sitôt droit à... 128 k de mémoire.

En vieillissant, ce que j'ai perdu, comme plusieurs, c'est cette conception manichéenne du monde, débouchant

sur des jugements tranchés propres à la jeunesse, me semble-t-il. C'est que, normalement, plus on prend de l'âge, plus les zones grises apparaissent, reluisent, oscillent, avec des dégradés aux nuances les plus subtiles, variant encore, quand on ne s'y attendait plus, selon le point de vue.

La seule question des valeurs, au Québec, représente non pas un virage, mais un demi-tour, donnant encore le vertige. Car si la religion et certains de ses croisés ont abusé de leur position de force, méritant qu'on les abandonne, que penser de l'incroyable vacuum laissé après le ressac?

* * *

Dans le chef-d'œuvre cinématographique de Pierre Perrault intitulé *Les voitures d'eau*, que je visionne une fois l'an, on voit et entend, pendant quelques secondes, la vieille « maîtresse d'école » qui parle de ses anciens élèves, comme Joachim, devenus quinquagénaires et davantage. Elle leur avait enseigné le catéchisme et à compter. C'est tout. Dans une école, à l'Île-aux-Coudres, où tous les niveaux étaient confondus.

Comment ne pas avoir une bonne pensée pour toutes ces femmes qui, pendant longtemps, ont sacrifié leur vie au bien-être des enfants qui leur étaient confiés! Impossible de se marier, comme on le sait, ordonnait-on à ces jeunes filles qui chauffaient l'école et habitaient souvent l'étage au milieu d'un rang où elles en étaient réduites à la plus grande des solitudes pour 500 \$ par année. Et quand cette dame du film, alors d'âge canonique, explique qu'elle savait se faire obéir de ces garçons, on devine que c'était là son seul et unique précepte sur le plan de la pédagogie.

En même temps, malgré le sacrifice de cette vie, comme il est fou d'entendre les récriminations des hommes de ce film produit en 1967! « On a appris à compter, on n'a pas appris à lire », dit l'un; « On n'a pas la base de la vie, on est supposés être instruits », grogne l'autre. Et un troisième type dit d'un quatrième : « Lui, si tu lui donnes une dictée de 45 mots, il fait 60 fautes parce qu'il fait trois fautes avec le même mot. »

Le capitaine Tremblay affirme, à propos de cette dame citée plus haut : « Nous, la vieille qui nous enseignait dormait les trois quarts du temps, nous étions 65 dans la classe, "avec pas de divisions", et tu pouvais passer quatre ans à l'école, mais tu n'étais peut-être même pas... en première année. »

* * *

Si, dans *Les voitures d'eau*, il est infiniment triste de voir tous ces personnages largués par un monde ancien et faisant des aveux donnant la chair de poule (« Les bateaux, on ne voyait pas autre chose, Pierre »), le film s'avère fascinant parce qu'il y a de l'espoir. « Nos enfants, ce ne sera pas la même chose : il y a un système d'études. » Et cette phrase de Joachim, à cheval sur deux mondes : « Tout homme que le Bon Dieu a créé a le droit d'avoir une douzième année, s'il est capable de la prendre. »

Comme ils sont beaux, ces marins, clamant : « Nos enfants, ce ne sera pas pareil, ils se rendront en dixième ou en douzième. » Dès lors, on songe à nos grands-parents ou parents se saignant pour payer l'École normale à leur fille, à Saint-Hyacinthe, pensionnaire, ou amenant pique-niquer les enfants sur le mont Royal, à l'ombre de l'Université de Montréal,

simplement pour montrer aux garçons qu'il y a une institution de haut savoir dans la ville qu'ils habitent.

Parallèlement, sur le plan collectif, qu'avons-nous fait de cet espoir? Apprécions-nous vraiment la chance que nous possédons d'avoir facilement accès à une éducation de qualité? Pas toujours, d'après moi. Je connais au moins quelques écoles où des jeunes du secondaire ne savent ni lire ni écrire, puisqu'ils ont toujours changé de niveau automatiquement, s'employant le plus souvent à faire damner leur prof (plus précisément le jeune prof à qui les autres ont laissé cette tâche). Tout comme je connais nombre de cégépiens qui n'ont aucune idée de la chance unique qui leur est fournie de connaître le plaisir dans l'effort.

Enfin, deux anecdotes. D'abord, dans *Les voitures d'eau*, quand un personnage lance : « Il faut avoir une limite dans l'éducation », comme elle est belle, cette réplique tombant dru : « Il y aura toujours trop de limites en éducation » ! Et puis, même au risque de paraître grossier et revanchard, comment ne pas penser, quant à l'espoir semé, à mes ex-beaux-parents me traitant çà et là de malade mental parce que mes deux enfants ont bénéficié d'un Régime enregistré d'épargne études dès leur naissance?

* * *

Toujours dans le film de Perrault, dès qu'on entend un habitant de l'Île-aux-Coudres dire : « Ce qu'on n'a pas, c'est la finance, pis je pense qu'on ne l'aura jamais », dès qu'on entend des entrepreneurs criblés de dettes maugréer contre les Anglais, les Américains ou le capital, comment ne pas se rappeler ces leçons de vie sur la difficulté, pour quelqu'un ayant de l'argent, de passer par le chas d'une aiguille?

Il est exact que, en 1907, lors de la création de l'École des hautes études commerciales, d'aucuns s'insurgeaient vivement. « On allait former des voleurs », arguait-on (remarquez qu'on en a tout de même formé quelques-uns). Et monseigneur Louis-Adolphe Paquet, en 1902, de proclamer : « Notre mission est moins de manier des capitaux que de remuer des idées, elle consiste moins à allumer le feu des usines qu'à entretenir et faire rayonner au loin le foyer de la religion et de la pensée face à la montée de l'industrialisation. »

Cela dit, où en serions-nous, maintenant, si le Québec n'avait pas bénéficié du travail de tous ces religieux logés et nourris, mais sans plus ? De ce *cheap labor* docile et dédié ? De ces personnes qui, dans toute leur vie, n'usaient quelquefois, m'assure-t-on, que deux ou trois soutanes, ne les jetant que lorsqu'elles étaient trouées et tout à fait inutilisables ?

Lorsqu'on lit le journal du frère Marie-Victorin, rédigé entre 1903 et 1920, qui pourrait rester insensible à l'implication totale de ces serviteurs de Dieu auprès des jeunes ? Le 9 juillet 1909, par exemple, le futur fondateur du Jardin botanique note : « J'ai prié Notre-Seigneur pour mes élèves ce matin. Que font-ils actuellement ? Ces chers enfants ! Comme c'est compliqué, une âme ! Mon Jésus, veillez sur eux. Suggestez-leur la pensée de vous invoquer afin qu'ils ne vous offensent pas. Et vous, ô Marie, montrez-vous notre mère et leur mère... ».¹

* * *

1. Frère Marie-Victorin, *Mon miroir. Journaux intimes 1903-1920*, Montréal, Fides, 2004, p. 429.

En relisant l'autre jour *Les insolences du Frère Untel*, best-seller paru en 1960, je me disais que des gens comme Jean-Paul Desbiens, l'auteur, ont apporté une contribution au bien commun qui ne pourra jamais vraiment être mesurée, à l'aune de nos critères modernes. Bien sûr, dans certains cas, ces formateurs n'avaient guère plus de connaissances que leurs élèves mais, en même temps, combien y en a-t-il eu, comme Desbiens, Hertel, Lockquell, Grand'Maison, qui étaient/sont des puits de science et des agents de changement?

Desbiens écrit, en 1960 : « La province de Québec est en train de muer. De tous les peuples occidentaux, nous sommes parmi les seuls à n'avoir point connu de révolution politique ni de crise religieuse majeure. Nous n'aurons pas de révolution : la proximité des Anglo-Canadiens est une garantie. Ils ne nous laisseraient pas faire de dégât. Peut-être même que le 22^e Régiment s'y opposerait lui aussi, commandé en anglais. Nous n'aurons pas de révolution. Mais ce que nous sommes en train de voir s'établir, c'est une désaffection du peuple canadien-français vis-à-vis de la religion. »² Bref, ici, on sent toute la volonté d'un être — prenant des risques — pour aider ses semblables. Et même des années après, quand l'auteur intervenait à gauche et à droite, on devinait encore un homme impliqué, même si l'on pouvait parfois être en désaccord avec lui.

Mais pour tous ces religieux œuvrant pour le bien de leur prochain, impossible de taire les méfaits de ceux d'entre eux qui ont abusé, sexuellement ou autrement, de leur position privilégiée auprès des jeunes. Nous ne connaissons jamais

2. Jean-Paul Desbiens, *Les insolences du Frère Untel*, Montréal, Les éditions de l'homme, 1960, p. 81.

leur nombre, tout autant que nous ne saurons jamais l'étendue des séquelles qu'ont subies les enfants ou jeunes dont ils avaient la responsabilité.

Récemment, sur le Réseau des peuples autochtones (APTN), les témoignages de Marie-Jeanne Andrée et de Réal McKenzie, deux Inuits du Nord québécois, auraient tiré des larmes à un bloc de granit. La femme et l'homme — un colosse sympathique — racontaient calmement comment des frères, au pensionnat, dans les années 1960, avaient abusé d'eux sexuellement. Mais, surtout, ils expliquaient les longues années de thérapie nécessaires pour se retrouver, pour se « purifier ». Navrant.

* * *

À tous les égards, les retards que nous avons rattrapés restent énormes. Sur les anglophones. Sur la présence des femmes. Sur tout. Des chiffres, on pourrait en citer des centaines. Ainsi, entre 1946 et 1955, l'Université McGill formait deux fois plus de diplômés que l'Université de Montréal (12 000 contre 7 200). Mais Maurice Duplessis prétendait que nous avions « le meilleur système d'éducation au monde ». En revanche, tiré de *La Presse* (5 avril 2005) : « Entre 1986 et 2002, le nombre d'inscriptions féminines dans les universités québécoises est passé de 68 000 à 92 000, une augmentation de 35 % ; pendant la même période, chez les garçons, les inscriptions sont demeurées stables à 70 000. »

Merci aux inspecteurs d'écoles. Merci aux artisans de ce temps-là. Pour arriver à combler ces retards, il nous a toutefois fallu des contestataires comme Desbiens : « Je suis un tendre cœur, c'est entendu. Je ne veux faire de peine à personne. Il faut pourtant fermer le Département. Je propose

donc qu'on décore tous les membres du Département de l'Instruction publique³ de toutes les médailles qui existent, y compris la médaille du Mérite agricole; que l'on crée même quelques médailles spéciales, par exemple la médaille de la Médiocrité Solennelle; qu'on assure à tous ces gens-là une retraite confortable et bien rémunérée et qu'on les renvoie ensuite à leur moman. Ça reviendrait encore meilleur marché que de les payer à nous compliquer l'existence, comme c'est le cas présentement. Car, enfin, le Département a fait la preuve par neuf de son incompétence et de son irresponsabilité. »⁴

En revanche, aujourd'hui, combien d'autres retards et reculs ont-ils été créés, ne serait-ce qu'en ce qui concerne la condition enseignante? Depuis 1983, année où le gouvernement du Parti québécois amputait les salaires de ses enseignants de 20 % et les menaçait de congédiement s'ils ne rentraient pas au travail, après une vaste campagne de salissage (au cours de laquelle on faisait croire aux gens que les professeurs d'université travaillaient six heures par semaine), n'est-il pas déprimant de voir à quel point tout s'est dégradé pour eux?

Certes, dans ce métier, je connais des fainéants et je me demande ce que lisent les milliers de professeurs de français puisque les romans québécois se vendent à moins de 500 exemplaires, mais que d'injustices pour les enseignants laissés à eux-mêmes, mal payés et non valorisés! Et s'il est vrai qu'une « mafia syndicale, bureaucratique [...] a la haute main sur le monde québécois de l'éducation depuis 40 ans », tel que l'insinue Claude Picher dans *La Presse* du 15 mars 2005, il m'horripile de voir, dans ce monde où des milliards sont

3. Ancêtre du ministère de l'Éducation.

4. *Idem*, p. 51 et 52.

pourtant consacrés à l'éducation, les conditions des professeurs se détériorent à ce point (des mafiosi devraient pourtant être à l'aise financièrement). Pourquoi ne parle-t-on jamais des conditions des plombiers, électriciens, pompiers, policiers, chauffeurs d'autobus — 10 000 \$ de plus à l'embauche, à la STM, qu'un enseignant —, pharmaciens, dentistes, médecins? Tous en mesure de faire du temps supplémentaire, eux? Une ingénieure disait à mon père, il y a quelques jours : « J'aurais aimé l'enseignement, mais, après cinq ans, je gagne deux fois plus qu'un prof de mon âge. » Et, en passant, pourquoi l'avocat chargé de mon divorce exige-t-il 250 dollars l'heure, presque secrètement, et le double s'il se retrouve en cour?

* * *

Je sais. On me trouvera terre à terre, trivial, centré sur l'argent, suite à ce que j'avance. Mais, à mon avis, l'un de nos grands problèmes de société réside dans le fait que l'éducation, après un certain rattrapage, a perdu beaucoup de plumes au Québec. Dans les mentalités, dans les priorités, dans l'actualité, le recul se creuse progressivement, insidieusement, d'où peut-être le fait que mes trois derniers manuscrits, portant sur l'éducation au Québec, m'aient attiré des commentaires du genre : « C'est excellent, mais, comme c'est sur l'éducation, on n'en vendrait pas 50. »

Pourquoi comptons-nous plus d'un million d'analphabètes fonctionnels, si ça va aussi bien? Pourquoi les jeunes enseignants du secondaire abandonnent-ils l'enseignement avant cinq ans dans un cas sur trois? Pourquoi, dans des quartiers habités par la classe moyenne, les enseignants se font-ils répondre de se débrouiller avec le fils de quinze ans, en cas de problème? Pourquoi certains commissaires d'école, cette race qui compte

des héros et des zéros, sont-ils élus avec un taux de participation de moins de 5 % ? Pourquoi la formation des maîtres laisse-t-elle tant à désirer ? C'est que l'éducation vient souvent en dernier. Ce qui me fait penser, sans trop savoir pourquoi, à ma tante décédée, qui, un jour, après avoir dénigré pendant des années les profs et leurs deux mois de vacances, est revenue d'une journée « Portes ouvertes » à la polyvalente Calixa-Lavallée en avouant qu'elle ne pourrait y tenir une minute de plus.

Mais la profession mérite-t-elle mieux, quand on y pense ? Elle qui n'attire pas les meilleurs candidats, sauf exceptions, depuis des années ? Et tous ces gens qui ne sont pas professionnels, avec leur âme de fonctionnaires, incapables d'innover, de se perfectionner, de changer, de se transformer ? Et tous ces paons imbus d'eux-mêmes, la pire espèce, incapables de se mettre à jour ou levant le nez sur de simples journées pédagogiques ? N'ont-ils pas démerité de la patrie ?

Il suffit de voir comment certains, depuis des années, ont réussi à contourner l'enseignement de la nouvelle grammaire, pourtant d'une logique géniale, pour se raccrocher encore, portes closes, à Bled ou à Grevisse. À l'école Jean-Eudes, réputée une des meilleures d'après ces classements bidons et grotesques qui devraient nous faire rejeter la revue qui les publie, une enseignante demande à ses élèves de rayer chaque fois dans leur livre l'appellation « Complément de phrase » pour la remplacer systématiquement par « Complément circonstanciel ». De l'incompétence pure et simple. Mêlée à de la paresse. Pendant que les jeunes s'interrogent, à juste titre. Ce qui ne signifie pas que toute réforme soit bonne, on le sait, comme celle de l'orthographe, où un groupuscule comme le Réseau pour la nouvelle orthographe du français, et ses alliés, font se sentir coupable et dépassé quiconque ose préférer « nénuphar » à « nénufar ». Misère...

Oui. Que de paradoxes et de zones grise en éducation au Québec! Et combien d'aberrations, comme dans d'autres domaines, d'ailleurs! Pourquoi, par exemple, depuis la fondation du ministère de l'Éducation, qui constitue une date-clé, tous les ministres de l'Éducation qui ont succédé au premier étaient-ils les pires des cabinets? Ce monstre, de nos jours, est énorme, presque incontrôlable. Le meilleur titulaire n'y pourrait peut-être plus rien, maintenant que tout est gigantesque. Et, à l'instar de ce qui se passe dans des pays comme la France, où l'on voit bien que même la crème de la crème ne peut mener à bien quelque réforme que ce soit, peut-être est-il trop tard pour ramener la machine sur terre et améliorer son fonctionnement (on pourrait au moins commencer par évaluer les profs).

Ce qui choque, en outre, c'est de constater que tout est si gros, démesuré, dès qu'on parle d'éducation, tandis que le tapis nous glisse sous les pieds, dans un silence énigmatique. Des réalités simples n'émeuvent plus personne, apparemment, comme tous ces garçons qui abandonnent l'école ou n'acquièrent pas le goût de lire, ne serait-ce qu'un simple journal. Ou le peu de moyens dont disposent des enseignants du secondaire de notre connaissance qui, dans un monde de milliards, n'ont que... 28 \$ pour couvrir les frais du matériel pédagogique lié à leurs classes pour toute l'année.

Il n'est pas facile, enfin, de devoir s'adapter à toutes ces réalités nouvelles qui nous tombent dessus régulièrement. (Tout était si homogène avant.) Sitôt qu'on réussit à tenir compte d'une d'elles, c'est une autre qui apparaît. Il y a déjà quelques années, alors qu'une de mes amies, enseignante à l'élémentaire, interrogeait un élève versant un torrent de larmes, ce dernier annonçait qu'il pleurait parce qu'il avait un nouveau papa. Puis,

le nom du nouveau père lâché, un autre élève le rassura tout de suite : « Oh ! Richard, il est bien : oui, moi, je l'ai déjà eu. »

Dans cette société où, ne l'oublions pas, le taux de suicide chez les moins de 25 ans et chez les hommes nous place presque premiers au monde, je comprends parfois, même si je le déplore, qu'on ait enlevé le latin, sous la pression d'une école utilitariste, pour ne citer qu'un cas. Mais, jusqu'à preuve du contraire, et parce que je l'ai vécu moi-même, je soutiens que la connaissance de la poésie et de la vie de Rimbaud diminuerait de beaucoup le taux de suicide chez les jeunes. Et de l'art. Et de la musique. Car il y a dans la vie des fils invisibles. Comme la gratuité pure qui devient utile. Et c'est ce genre de paradoxe qui pourrait le plus nous faire progresser. Mais le comprendrons-nous jamais ?

* * *

Enfin, le temps. À la fois notre pire ennemi et notre meilleur ami. On aura peut-être compris que, pour certaines choses, j'ai un côté passéiste, terme péjoratif et démodé aujourd'hui, mais dont il m'arrive de me réclamer. Surtout quand on voit toutes ces réformes improvisées, mal expliquées, mal préparées et mal appliquées, ne serait-ce qu'en raison de tout le matériel qui n'a pas eu le temps de suivre. Et ces éditeurs scolaires québécois, toujours traités comme des moins que rien... Et ces bulletins alambiqués, proprement scandaleux...

Certes, même un nostalgique comprend qu'il fallait parfois agir vite et que la mondialisation nous pousse toujours en avant. Mais il en est de l'éducation comme de l'urbanisme : pourquoi avoir fait du Repentigny d'antan l'épouvantable Repentigny d'aujourd'hui ? Pourquoi avoir caché cette maison

trois fois centenaire derrière une pizzeria chromée? Pourquoi toutes ces banlieues exactement pareilles et, surtout, souvent à l'image de ce qui se fait de pire ailleurs? Et pourquoi, tant qu'à faire, des dictées sous le manteau?

Mais ce temps, qu'on le veuille ou non, il nous faut compter avec lui. Comme je le mentionne depuis longtemps⁵, une des difficultés avec laquelle nous devons composer en éducation est que le processus est cénesthésique. Cela signifie que les principaux intéressés nagent dans un monde d'impressions générales, de sentiments vagues d'aise ou de malaise, sans se rendre compte de tout ce qu'ils acquièrent à l'instant même. On ne s'aperçoit de rien. D'où des phénomènes comme le décrochage scolaire. Quand j'étais petit, par exemple, et que mon père me demandait ce que j'avais appris à l'école ce jour-là, il me semblait sincèrement que la réponse allait de soi : « Rien. » Mais c'était faux. On s'en rend compte des années après. Encore faut-il en convaincre nos élèves ou étudiants, question de les motiver. Surtout si l'on veut se rendre à samedi, ce qui est une autre histoire.

Tout cela, en terminant, c'est sans compter toutes nos possibilités, nos possibilités illimitées, mais aussi nos limites, nos limites nombreuses, solides, contraignantes, aussi bien en tant que société que comme individu. Ce qui me rappelle une scène hilarante de Pagnol. Au proviseur qui lui a demandé si M. Blanchard, le nouveau pion, réussit auprès des enfants, le censeur répond : « Son étude est bien tenue, il y règne une discipline parfaite. Mais les élèves ne l'aiment pas : il est laid. » D'où la réplique du supérieur : « Je crois, sans trop m'avancer, qu'il préférerait être beau. »⁶

5. Serge Provencher, « Manque(s) et besoin(s) », *Ensuite*, n° 2, 1977, p. 30 et 31.

6. Marcel Pagnol, *Merlusse*, Paris, Éditions de Fallois, 1990, p. 25.

DÉBAT



DEBAT

La r
de l
phil

PAR NOR

La réforme québécoise de l'éducation : une faillite philosophique

PAR NORMAND BAILLARGEON

*Tout ce que je demande est que nous pensions
à ce que nous faisons.*

H. ARENDT

*Les problèmes de l'école tiennent bien moins
à ceux qui la font qu'à ceux qui la pensent.*

MANON BONER-GAILLARD

*Nous nous trouvons désormais confrontés à ce fait
paradoxal que l'éducation est devenue un des
principaux obstacles à l'intelligence et à la liberté de
penser.*

BERTRAND RUSSELL

À la fin de ce que plusieurs considèrent comme son chef-d'œuvre, la *Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie*, John Maynard Keynes fait remarquer qu'on aurait grand tort de se désintéresser des idées des économistes et des philosophes et que cette négligence peut avoir de graves conséquences. C'est que ces idées, explique Keynes, qu'elles soient justes ou non, sont généralement bien plus influentes qu'on ne l'imagine, au point où il n'est pas exagéré de dire que le monde est sur certains plans essentiellement dirigé par elles. La conclusion qu'il tire de ces observations mérite d'être notée : « Des personnes d'action et qui se croient volontiers à l'abri de l'influence des idées et de la théorie sont typiquement les esclaves de quelque économiste décédé. Et les fous au pouvoir dont on entend les vociférations ne sont que les porte-parole des délires avancés quelques années auparavant par un scribouilleur académique ».

Une importante réforme de l'éducation est en cours au Québec ; elle se donne pour pédagogiquement et philosophiquement révolutionnaire — et il se pourrait qu'elle le soit. C'est dire si elle réclame notre attention. Ses maîtres mots sont (notamment) : constructivisme, pédagogie de projets, compétences et compétences transversales. Elle suscite, en ce moment même, de profonds et parfois déchirants débats, dont on pourrait en première approximation situer comme suit les protagonistes. D'un côté, certains observateurs — convenons de les appeler les progressistes puisque ce nom leur est généralement accordé dans la littérature — voient en la réforme entreprise une salubre rénovation de la pédagogie, de la didactique et du programme d'études ; d'autres, au contraire — et pour la même raison, nous les appellerons ici les traditionalistes ou les libéraux — y voient quant à eux, et sur chacun de ces plans une colossale erreur.

Je tiens pour ma part pour très frappant le fait que, dans les débats qui opposent partisans et adversaires de la réforme — et par-delà les discussions sur les programmes, la didactique et la pédagogie qui ont cours —, les divergences des protagonistes portent surtout, portent même crucialement et irréductiblement, sur la nature et les finalités mêmes de l'éducation. En d'autres termes, et que les protagonistes de ces discussions en soient pleinement conscients ou non, les actuels débats sur l'éducation ont un caractère éminemment philosophique, que l'œil averti ne peut manquer de repérer aussitôt comme réactivant des vieilles querelles et des clivages anciens. Pour clarifier quelque peu les choses, voici comment Martin Kozloff, en en noircissant sans doute un peu les traits, présente ces clivages :

« Une guerre est en cours en éducation et elle oppose deux camps : l'*establishment* de l'éducation d'une part et leurs adversaires de l'autre. [...] L'*establishment* se définit par des mots comme progressiste, centré sur l'enfant, holistique, constructiviste et conforme aux stades du développement. Ces mots, assure-t-on, décrivent une philosophie de l'éducation ou une pédagogie à la fois cohérente et conforme à ce que nous enseignerait la recherche. Le même *establishment* promeut encore un curriculum et des méthodes didactiques cohérentes avec cette philosophie dominante — par exemple les mathématiques constructivistes ; des méthodes d'apprentissage de la lecture comme les méthodes globales ; l'apprentissage par découverte ou par enquête ; une emphase mise sur les processus (par exemple le travail de l'enfant qui construit lui-même le savoir) ; et un très fort rejet de ce que l'*establishment* appelle les méthodes d'instruction traditionnelles, conservatrices et non conformes au développement de l'enfant. Plus spécifiquement, sont rejetées les conceptions, pourtant supportées par l'immense majorité de la recherche scientifique, selon

lesquelles il faut : viser à enseigner des savoirs articulés autour des disciplines traditionnelles; le faire à travers une séquence qui permet de progresser logiquement d'habiletés de plus en plus complexes, jusqu'à la pleine maîtrise de ces savoirs; et qu'en conséquence l'enseignant doit, au début, assumer un important rôle de direction, fournir de nombreuses occasions de pratiquer, corriger systématiquement les erreurs et évaluer attentivement les effets de l'instruction dispensée. »¹

Un des immenses mérites de cette réforme, qui n'en a guère, aura sans aucun doute été de nous donner une occasion de redécouvrir à notre tour la justesse de la remarque de Keynes en même temps que le grand péril qu'il y a à négliger ces questions philosophiques et fondationnelles. Il était grandement temps de (re)prendre conscience de tout cela. C'est qu'au Québec — comme dans de nombreux autres pays du monde, où des débats similaires ont cours et opposent les mêmes protagonistes — ces questions philosophiques n'ont que trop longtemps été négligées, et je pense pouvoir dire avec assurance qu'on se serait épargné bien des erreurs si, avant de mettre la réforme en œuvre, on avait apporté plus de soin à sa clarification conceptuelle. Mais bien des obstacles s'opposaient à ce modeste objectif. Les questions philosophiques, en éducation comme dans tout autre domaine qu'on voudra considérer, sont immensément difficiles et ne peuvent surtout pas se résoudre par le simple recours à des méthodes empiriques ou expérimentales; s'y posent des problèmes spécifiques dont la résolution suppose le recours à l'analyse conceptuelle, laquelle a ses exigences et ses méthodes propres. Tout cela est aujourd'hui plutôt mal

1. Martin Kozloff, *Establishment Ideas and the Anti-Establishment Critique*, octobre 2003. [<http://people.uncw.edu/kozloffm/edwar.htm>].

vu à l'université en général et dans les sciences de l'éducation en particulier, où on a bien d'autres choses à faire — notamment de la recherche subventionnée.

Mais si on avait pris le temps d'accomplir ce travail de réflexion, on aurait alors rapidement découvert, c'est du moins la thèse que je vais défendre ici, qu'il y a une remarquable et fort convaincante convergence de la réflexion d'une part vers une conception libérale de l'éducation et des pratiques pédagogiques et didactiques afférentes, d'autre part contre les théories et pratiques prônées par la réforme. On aurait également appris, si on s'était simplement contenté de jeter sur elles un regard informé et critique, que toutes les recherches empiriques et expérimentales crédibles menées sur ces questions, qu'elles soient longitudinales ou autres, convergent également massivement vers ce même résultat, vers lequel convergent aussi les résultats théoriques des sciences cognitives.

Je demande qu'on prenne avec grand soin la mesure de ce que je viens d'avancer et que j'avance avec autant d'assurance qu'il est possible d'en avoir sur de pareilles questions. Pour cela, je suggère qu'on médite ceci : que l'on considère le domaine de l'éducation en particulier ou celui des sciences humaines en général, une telle quadruple convergence de la théorie et de la recherche (philosophie, recherches empiriques et expérimentales longitudinales et autres, sciences cognitives) est quelque chose de très rare et d'absolument remarquable; en fait, et pour parler franchement, je ne connais rien d'aussi remarquable, si ce n'est le fait que nos concepteurs de la réforme de l'éducation ne l'ont pas remarqué. Car le fait est qu'à de rares exceptions près, rien de tout cela n'a été dit, exposé, expliqué et pris en compte. Sciences de l'éducation sans conscience philosophique, pédagogique et politique ne sont que

ruine de l'enseignement : tel est, en un mot, la thèse que je veux défendre.

Le texte qui suit compte établir ce qui vient d'être affirmé quelque peu dogmatiquement et tirer certains enseignements qui s'imposent d'un pareil et troublant état de fait. Pour ce faire, il propose un exercice philosophique de clarification du concept d'éducation et de certains autres concepts afférents avant d'examiner à partir de ces acquis les concepts mis en œuvre par la réforme. En plus d'être l'occasion de faire connaître quelques résultats importants mais méconnus de la philosophie de l'éducation, je fais le pari que cet exercice aidera à mieux cerner ce qui oppose les protagonistes du débat en cours ; il me sera en outre l'occasion de préciser pourquoi, dans ce conflit, je me range résolument du côté des traditionalistes ; il me sera enfin l'occasion de soulever, à propos de la façon dont l'éducation est aujourd'hui pensée au Québec, un certain nombre de questions troublantes mais qu'on ne peut ignorer.

Avant de préciser comment je vais procéder, je souhaite faire deux importantes remarques préliminaires.

Je veux d'abord préciser que ce texte porte sur les conceptions de l'éducation qui ont commandé la réforme en cours. La question de savoir dans quelle mesure ces conceptions se trouvent ou se trouveront effectivement reflétées, d'une part dans (tous) les programmes élaborés, d'autre part dans les enseignements dispensés, est importante et même cruciale, mais il s'agit évidemment d'une autre question, que je ne peux ni ne désire aborder ici.

Je veux enfin dire un mot sur la forme de l'argumentation que je suis contraint — pour des raisons d'espace

— de déployer ici. Dans les pages qui suivent, je vais typiquement arguer que notre réforme de l'éducation repose sur ou promeut des concepts, des fondements et des théories fautifs, erronés ou contestables à un titre ou à un autre. À chaque fois, je compte appuyer mon propos en montrant en œuvre, sur des exemples précis, ces concepts, théories, fondements que je conteste. Il va de soi que je ne peux prendre qu'un nombre très et trop limité d'exemples et qu'un exemple n'est pas une preuve. Mais, hélas, il ne peut ici en être autrement. Tout ce que je peux dire est que je me suis efforcé de choisir des exemples qui soient percutants et de les puiser à des sources importantes (des thèses universitaires, des documents officiels, des articles parus dans des revues reconnues dans le domaine et ainsi de suite). Le lecteur chez qui ces exemples susciteront de l'inquiétude doit savoir que je les tiens pour représentatifs : je l'invite donc, s'il le souhaite, à pousser plus loin son examen de la pauvreté de la pensée de l'éducation véhiculée dans les institutions dominantes (ministère de l'Éducation, facultés de sciences de l'éducation), en l'assurant qu'il trouvera autant d'autres exemples qu'il voudra de ce que je soutiens, tout aussi déplorable les uns que les autres.

Dans la suite de cet article, je procéderai comme suit. La première partie de ce texte est consacrée à un exposé sommaire de la conception libérale de l'éducation que je compte défendre et à une définition de quelques-uns des concepts afférents qui permettront de la développer quelque peu, à tout le moins de manière suffisante pour les besoins de cet exposé. Cette conception (libérale) de l'éducation a, comme on sait, été exposée de manière systématique pour la première fois par Platon ; mais plutôt que de revenir à ses analyses et étant donné que la version adoptée par la modernité du modèle libéral

d'éducation est démocratique — contrairement à celui de Platon, qui était celui d'une aristocratie politique et philosophique —, je prendrai ici comme point de départ celui qui a été avancé par R.S. Peters et Paul H. Hirst dans la deuxième moitié du ^{xx}e siècle, dans le cadre de la philosophie analytique.

La deuxième partie de ce texte propose une analyse de quelques erreurs philosophiques majeures commises par les concepteurs et promoteurs de la réforme. Plus concrètement, je m'efforce ici de montrer d'une part ce qu'ont de philosophiquement insatisfaisantes les propositions des progressistes, d'autre part comment les conceptions traditionalistes ne sont aucunement menacées par les critiques que les progressistes leur adressent typiquement. C'est dans cette section de l'article que j'invoquerai, là où il est pertinent de le faire, les résultats de recherches empiriques et expérimentales et les résultats théoriques des sciences cognitives qui convergent vers les pratiques et conceptions défendues par les traditionalistes.

Quiconque aura trouvé convaincantes les analyses que je propose va inmanquablement se demander comment et pourquoi on est arrivé à ce que je dénonce, à savoir à l'adoption et à la promotion de positions didactiques, curriculaires et pédagogiques profondément erronées et même discréditées à toutes fins utiles sur tous les plans, qui reposent de surcroît sur une vision pauvre et conceptuellement confuse de l'éducation et dont il est à craindre, comme je le suggérerai, qu'elles auront de dramatiques répercussions sociales et politiques, si du moins elles devaient être réellement et entièrement implantées.

On a compris que, selon moi, ce déplorable état de fait témoigne d'abord d'une scandaleuse négligence de la philosophie de l'éducation et donc de notre refus ou de notre

incapacité à penser longuement et soigneusement cet objet aussi éminemment complexe que socialement et politiquement crucial qu'est l'éducation.

Si j'ai raison en cela, il y a alors une certaine urgence à se pencher sur le travail qui s'accomplit dans les facultés de sciences de l'éducation, auxquelles il a justement depuis longtemps (trop?) déjà été confié la tâche de penser l'éducation. Après tout, ce sont bien elles qui ont été les conceptrices et les promotrices de la réforme. Comment expliquer les terribles carences que je mets au jour? Sans évidemment prétendre pouvoir faire autre chose que l'effleurer, c'est sur cette troublante question que je me penche dans la dernière partie de ce texte.

Un modèle libéral d'éducation

On a souvent dit, et c'est à mon sens tout à fait exact, que le concept d'éducation est un concept « essentiellement contesté » — selon la célèbre expression proposée par W. B. Gallie. Qu'est-ce à dire?

Gallie faisait remarquer que lorsque l'on cherche à préciser la signification de divers concepts, on en trouve à propos desquels des contraintes logiques ou empiriques rendent impossible — ou du moins improbable — l'apparition de désaccords sérieux, durables et fondamentaux entre personnes informées. Les concepts de « cercle carré » ou de « célibataire marié », par exemple, ne trouveront pas de défenseurs; celui d'une vitesse de la lumière supérieure à C non plus; et s'il est vrai que des variétés de fleurs sont constamment créées et que les frontières conceptuelles en matière de noms de fleurs peuvent, ici et là et provisoirement, être quelque peu floues, les concepts utilisés dans la catégorisation des fleurs ne posent en

général pas de problème durablement insurmontable. Cependant, remarquait aussi Gallie, il existe aussi des concepts qui ne peuvent être clarifiés — et encore moins univoquement clarifiés — par de seules considérations logiques et empiriques. À l'évidence, des concepts comme démocratie, liberté, beauté, justice sont de cet ordre. On aura compris que ces concepts sont les concepts « essentiellement contestés » et que celui d'éducation appartient à cette catégorie. À leur propos, des désaccords substantiels peuvent subsister entre personnes informées, même après qu'aient été déployées toutes les ressources de l'analyse conceptuelle et du recours aux faits pertinents. Ces désaccords témoignent souvent d'un irréductible conflit de valeurs et (ou) du fait qu'on peut, raisonnablement, privilégier tel ou tel aspect plutôt que tel autre de ce que le concept recouvre.

Le caractère essentiellement contesté du concept d'éducation est une donnée dont l'importance ne peut être sous-estimée. C'est sans doute lui qui explique, au moins dans une importante mesure, les incessants débats dont l'éducation fait l'objet dans toute société : si les participants à ces débats défendent des conceptions essentiellement différentes de l'éducation, leur confrontation, dès lors, est sans doute aussi inévitable qu'impossible à résoudre par les seuls moyens de l'analyse conceptuelle ou de la recherche empirique.

Il faut surtout éviter de succomber ici à l'illusion relativiste en tirant de ce qui précède la conclusion, erronée, que toutes les conceptions de l'éducation sont également valables. Ce n'est absolument pas le cas et toute conception digne de ce nom doit être claire, informée, cohérente à la fois en elle-même et avec ce que nous savons par ailleurs, en plus d'être politiquement et humainement plausible et désirable dans ses

fondements, visées et implications. Le fait est qu'il existe un nombre très limité de conceptions de l'éducation ainsi définies. Le modèle libéral ici exposé et défendu a sans doute, philosophiquement, deux adversaires sérieux : la conception rousseauiste, d'une part, et la conception instrumentaliste (proposée par Dewey) de l'autre. On aura compris, sans que je puisse ici entrer dans les détails, que je m'oppose à ces deux écoles tout en reconnaissant qu'elles proposent des conceptions claires, informées et cohérentes de l'éducation, que je juge cependant pour ma part indésirables. On aura aussi deviné que je pense que la conception de l'éducation sur laquelle repose la réforme, en plus de ne pas être désirable, n'est ni claire, ni informée, ni cohérente.

J'en viens à présent à la conception de l'éducation défendue par Peters. Il n'est pas inutile de toucher un mot du contexte de son élaboration. Nommé en 1962 à la Chaire de philosophie de l'éducation de l'Institute of Education (University of London), Richard S. Peters va y déployer une remarquable activité qui va aboutir, en 1964, à la création de la Philosophy of Education Society of Great Britain et de sa revue, aujourd'hui appelée *The Journal of Philosophy of Education*. Mais plus encore que par cette institutionnalisation et cette professionnalisation de la philosophie de l'éducation, c'est sur le plan conceptuel que l'impulsion donnée par Peters se fera le plus puissamment sentir. Peters, en même temps qu'Israel Scheffler à Harvard, souhaite en effet apporter à la réflexion philosophique sur l'éducation les bénéfices de la précision et de la rigueur que permet le recours aux méthodes et techniques de l'analyse conceptuelle et linguistique telle qu'elle était alors — et depuis longtemps déjà — pratiquée en philosophie analytique. Celle-ci venant, à la suite de Wittgenstein, de s'engager dans la voie de l'analyse du langage ordinaire, c'est

cette voie-là que Peters choisira en prenant l'éducation comme objet et en s'assignant pour tâche de dresser la carte logique de ses concepts fondamentaux. En suivant l'exemple wittgensteinien, il s'agissait donc, par « un examen du travail de notre langage » de « procéder à l'agencement de ce qui est connu depuis longtemps » et de lutter ainsi « contre l'ensorcellement de notre entendement par les moyens de notre langage » (Wittgenstein, *Investigations philosophiques*).

Scheffler s'occupant déjà à cette époque du concept d'enseignement, Peters va s'attacher à clarifier celui d'éducation, laissant à des collaborateurs le soin de mener à bien l'analyse des principaux concepts afférents — endoctrinement, croissance, compréhension, besoin, intérêt.

Peters commence par noter que le verbe éduquer est un terme générique qui ne renvoie pas à une activité particulière, mais plutôt à un ensemble d'activités. En ce sens, le mot éduquer ressemble au mot jardiner, qui renvoie à une variété d'activités (retourner la terre, semer, récolter et ainsi de suite) et, comme lui, il doit donc se comprendre en prenant en compte les intentions de ceux qui sont engagés dans une telle pratique plutôt que les seuls résultats effectivement atteints par eux. La grammaire du mot *éduquer*, suggère Peters, est celle des mots-activités (comme chercher) plutôt que celle des mots-succès (comme trouver). Peters avance ensuite trois célèbres séries de critères devant être satisfaits pour que l'on puisse parler d'éducation.

Il affirme d'abord que le concept d'éducation est laudatif, en ce sens qu'il a des « implications normatives » et suppose « que quelque chose de valable est ou a été intentionnellement transmis ». Ce serait, dit Peters, « une contradiction

logique de dire qu'une personne a été éduquée mais qu'elle n'a d'aucune manière changé pour le mieux ou qu'en éduquant son enfant une personne ne visait à accomplir rien qui ait de la valeur ». Sans nier que le mot puisse avoir des significations secondaires et servir simplement soit à décrire des faits (selon une perspective anthropologique, historique ou sociologique, par exemple lorsque l'on parle de « l'éducation spartiate »), soit à juger inadéquate ou condamnable telle ou telle pratique de l'éducation ou ses résultats (lorsque l'on dit, par exemple : « Il a reçu dans cette école une très mauvaise éducation » ; ou lorsque Bertrand Russell, ironique, affirme : « Les êtres humains naissent ignorants, pas idiots : c'est l'éducation qui les rend ainsi »), Peters soutient que cette dimension normative est centrale et relève de la logique même du concept d'éducation. Il soutient en outre que la valeur de ce qui est transmis est intrinsèque à la pratique de l'éducation et n'est pas instrumentale : en d'autres termes, l'éducation implique la poursuite pour elles-mêmes d'activités ayant en soi une valeur positive. Ces remarques, rappelons-le, sont avancées comme étant purement conceptuelles et donc présumées n'engager à rien quant au contenu de l'éducation ou aux normes par rapport auxquelles il sera décidé de la valeur ou de l'absence de valeur des pratiques éducatives. Ces contenus, comme ces normes, pourront varier et ont effectivement varié aussi bien dans l'espace que dans le temps ; ils pourront faire — et ont effectivement fait — l'objet de débats et de discussions.

Peters avance ensuite que l'acquisition simultanée de savoirs et de compréhension est nécessaire pour que l'on puisse parler d'éducation. C'est que les savoirs dont il est question en éducation ne sont aucunement réductibles à de simples habiletés, à de simples savoir-faire ou à des catalogues d'informations inertes : la personne éduquée, en effet,

comprend, et elle comprend non seulement ces savoirs mais aussi les principes qui les sous-tendent et pour lesquels elle manifeste en outre un véritable intérêt qui se traduit par une préoccupation pour les normes et standards inhérents au domaine de savoirs concernés. Cette compréhension, en retour, transforme la vision du monde et des choses de la personne éduquée. Celle-ci fait enfin montre de ce que Peters appelle de la « perspective cognitive » : c'est que son savoir n'est pas limité à une spécialité ou à une discipline et qu'elle est capable de relier entre elles, avec pertinence, les diverses perspectives qui constituent son répertoire cognitif. Un scientifique, en ce sens, peut être ou ne pas être éduqué selon qu'il est ou non capable de perspective cognitive, par exemple par rapport à sa propre pratique. Peters écrit, en imaginant ce que serait en ce sens un savant non cultivé : « Il peut avoir une conception très limitée de ce qu'il accomplit. Il peut œuvrer en science sans voir ce qui relie la science au reste et la place que celle-ci occupe dans un mode de vie cohérent. La science serait pour lui en ce cas une activité cognitivement cloisonnée. »

Finalement, Peters soutient que le concept d'éducation suppose un certain degré de participation volontaire de la personne éduquée, ce qui exclut nécessairement certaines pratiques, manières ou procédés tels l'endoctrinement, la propagande, le lavage de cerveau, la manipulation et ainsi de suite, tous incompatibles avec cette exigence de consentement.

Au terme de cette analyse, des questions cruciales demeurent cependant entières. Il reste en particulier à préciser de quels savoirs, parmi le nombre indéfini de ceux qu'il serait possible de retenir, l'éducation ainsi conçue doit assurer la compréhension ; il reste encore à dire selon quels critères il est

légitime de procéder à leur élection. À ces questions, un collaborateur de Peters, Paul H. Hirst, va vouloir de répondre au moyen d'un examen de la nature même du savoir. Il élabore pour ce faire une ambitieuse approche philosophique du curriculum dont la pièce centrale est la théorie des « formes de savoir ». Cette approche devait être, du moins pour un temps, très influente auprès des éducateurs et des politiques et l'article dans lequel Hirst a développé ces idées (*Liberal education and the nature of knowledge*, 1965) reste probablement, à ce jour, le plus commenté et le plus discuté de tous les textes de la philosophie analytique de l'éducation.

Hirst propose que le savoir humain est organisé en « formes de savoir » logiquement distinctes et caractérisées par quatre critères. Chaque forme de savoir comprend tout d'abord des concepts qui lui sont propres et, parmi eux, des concepts catégoriquement fondamentaux qui présentent une unicité logique et sont mutuellement irréductibles. Ce sont par exemple les concepts de temps et de causalité en physique, celui de devoir en morale ou celui de Dieu en religion. Par ailleurs, le réseau constitué par ces concepts et les propositions propres à une « forme de savoir » possèdent une structure logique distincte : c'est la deuxième caractéristique retenue par Hirst. La troisième est que chaque forme de savoir possède un critère de vérité particulier, de telle sorte que les procédures et moyens de validation seront logiquement distincts selon les formes de savoir : par exemple, on n'établit pas un théorème comme on argumente en faveur d'une position morale. La quatrième caractéristique — que Hirst jugera bientôt préférable de joindre à la troisième — est que chaque forme de savoir possède sa propre méthodologie. Sur la base de ces critères, Hirst énumérera les formes de savoir suivantes : les mathématiques, les sciences physiques, les sciences humaines, l'histoire, la

religion, les beaux-arts et la littérature, la philosophie, la morale. Dans des écrits ultérieurs, il révisera cette liste.

Levons immédiatement quelques équivoques. Hirst, d'abord, ne soutient nullement que ces « formes de savoir » doivent se retrouver telles quelles dans les programmes. Elles ne sont en effet pas des disciplines scolaires, et Hirst n'ignore rien du long et parfois tortueux parcours qui mène des formes aux disciplines puis aux disciplines scolaires. Il distingue donc soigneusement les « formes de savoir » de ce qu'il appelle des « champs de savoir », lesquels peuvent naître de la conjonction de plusieurs formes — la géographie, par exemple, fait appel aux sciences physiques et humaines — et Hirst ne nie pas que l'existence même des disciplines (scolaires ou non) peut dépendre de considérations extrinsèques de toutes sortes — rentabilité économique, utilité sociale conjoncturelle, présence de ressources et ainsi de suite. Par ailleurs, Hirst ne se prononce pas non plus sur les contenus précis des programmes, sur leur mode de transmission ou sur la séquence de cette transmission : sa conception des programmes se veut et reste philosophique et n'est ni une pédagogie ni une didactique. Mais elle énonce bien le fondement d'un programme scolaire s'assignant comme objectif le développement d'un esprit rationnel. *In fine*, à la question de savoir pourquoi le développement de la rationalité doit être retenu comme finalité cardinale en éducation, Hirst répond par un argument que l'on dira « transcendantal » et selon lequel le simple fait de poser cette question revient justement à présupposer ce dont on voudrait la justification puisque c'est demander que l'on donne des raisons justifiant la poursuite et le développement de la rationalité.

L'éducation défendue par Hirst et Peters est une éducation libérale, au sens que l'on confère à ce mot en

philosophie de l'éducation. Une telle éducation cherche d'abord justement à libérer de l'ignorance et de la superstition, à soustraire à la contingence « du présent et du particulier ». Elle accorde pour cela une place prépondérante au développement de la pensée rationnelle, lequel est visé par la mise en contact avec des formes de savoir historiquement développées et adoptées parce qu'elles sont intrinsèquement valables plutôt qu'extrinsèquement opportunes, que ce soit sur le plan social, politique ou économique. Ces « formes de savoir » qui incorporent des concepts, des conditions d'énonciation et des modes de validation des propositions qui y sont énonçables constituent autant de manières humaines éprouvées et publiques d'instituer et d'entretenir un rapport rationnel et critique au monde. Une éducation libérale fait accéder à ces formes de savoir les « barbares qui se tiennent aux grilles », pour reprendre une expression de Peters, et les habilite à prendre part à ce que Michael Oakeshott a appelé la « conversation de l'humanité ». Cette éducation peut enfin être dite libérale en un dernier sens, politique cette fois : c'est que le sujet émancipé et autonome qu'elle ambitionne de former, ce sujet capable de penser par lui-même, d'engager des relations et d'échanger avec d'autres semblables à lui, ce sujet-là est précisément celui que les démocraties libérales présupposent en droit et doivent chercher à instituer sous le nom de citoyen.

Deux ultimes précisions conceptuelles s'imposent, aussi importantes que négligées. La première est que j'ai développé ici est une conception de l'éducation : ce n'est donc pas une conception de l'école et de la scolarisation, qui sont des moyens possibles d'éducation. Il peut tout à fait arriver qu'une école n'éduque pas ; il peut arriver qu'on soit éduqué hors de l'école ; et il n'est aucunement déraisonnable de demander à l'école d'accomplir d'autres fonctions que celle

d'éduquer — moraliser, socialiser, qualifier et ainsi de suite. Mais ces fonctions sont logiquement distinctes de celle d'éduquer. La deuxième est que cette conception de l'éducation est posée ici à titre d'idéal et non comme quelque chose qui aurait déjà existé. Ce qui suit ne doit donc aucunement être lu comme des propos d'un nostalgique qui regretterait un âge d'or révolu. Il n'y a pas eu d'âge d'or, parce que jamais on n'a atteint et peut-être même sérieusement visé l'objectif de donner à tous une véritable éducation libérale. Cela posé, venons-en à présent aux choix philosophiques sur lesquels repose notre réforme.

De troublantes erreurs philosophiques

*À la facilité avec laquelle l'esprit se satisfait
peut se mesurer l'étendue de sa perte.*

G.W. F. HEGEL

Je vais regrouper mes remarques autour de quatre thèmes. Pour commencer, je traite de la transformation de la catégorie de savoir dont témoigne la place prépondérante prise par le constructivisme dans les travaux et théories récents ayant influencé la réforme. Je m'attarde ensuite aux catégories de compréhension et d'enseignement, lesquelles ont également été substantiellement transformées par les conceptions constructivistes (cette fois de l'apprentissage, plutôt que du savoir) qui sous-tendent l'approche pédagogique par projets. J'aborde ensuite la question des finalités de l'éducation examinées sous la catégorie « transformation perfectionniste ». J'en viens finalement à traiter de la question des rapports de la théorie à la pratique en éducation : c'est ici que je propose les réflexions annoncées plus haut sur les sciences de l'éducation envisagées comme instance à la fois de réflexion sur l'éducation et de

préparation à la pratique de l'enseignement et donc comme lieu où se noue désormais, pour l'éducation, l'articulation de la théorie à la pratique. Finalement, la conclusion que je voudrais défendre est la suivante : sciences de l'éducation sans conscience philosophique, pédagogique et politique, ne sont que ruine de l'enseignement.

Le savoir

La catégorie de savoir joue un rôle absolument cardinal dans la conception de l'éducation que j'ai décrite, à tel point que l'éducation, du moins telle qu'on l'a comprise traditionnellement, est sans doute impossible sans elle. Or, la première chose qui frappe, du moins dans un très vaste pan des écrits ayant inspiré la réforme, c'est justement qu'il soit mis en avant, de manière plus ou moins consciente et élaborée selon le cas, une profonde transformation de cette catégorie, qui conduit à sa dénaturation. Tentons de cerner cette transformation et de dégager sa signification pour le projet éducatif.

Selon le point de vue traditionnel, le concept de savoir s'entend, conformément à la célèbre définition donnée par Platon, comme l'opinion vraie justifiée. Le choix de ce qui est transmis en éducation peut ainsi être justifié par son inscription dans un ordre normatif (le vrai) et en référence à une hiérarchie de savoirs présumés. En dérivant son curriculum des formes de savoir, de leurs concepts propres et de leurs modes de vérification, Hirst ne faisait rien d'autre que retrouver cette ancienne idée. C'est précisément cela qui est mis en cause philosophiquement dans les idées qui alimentent la réforme.

Cela s'est passé depuis deux décennies environ et me paraît être la résultante d'une triple influence. D'un côté, les

chercheurs en éducation sont, avec tant d'autres, tombés sous le charme de diverses théories postmodernistes et en particulier sous celui d'épistémologies relativistes qui tendent à faire de la science un simple discours parmi d'autres, sans plus de prétention à la vérité que n'importe quel autre. D'un autre côté, ils étaient et restent attachés aux influentes théories piagétienne, qui défendent une sorte de constructivisme épistémologique et psychologique selon lequel le sujet doit activement construire son savoir — ce qui donne un fondement plausible aux pratiques pédagogies progressistes et centrées sur l'enfant. Enfin, le monde des « théoriciens » de l'éducation a depuis longtemps déjà assimilé sinon l'œuvre même de Dewey du moins un succédané et en particulier à la fois sa conception instrumentaliste du savoir et la pédagogie lui correspondant — on a d'ailleurs généralement oublié que la pédagogie des projets a été élaborée dès les années 1920 aux États-Unis par un disciple extrêmement influent de Dewey, William H. Kilpatrick. La réunion de ces trois courants d'idées s'est opérée dans le constructivisme radical défendu par Ernst Von Glasersfeld, qui a été extrêmement influent dans les facultés d'éducation du Québec et, partant, sur la réforme en cours.²

-
2. Cette influence a été consacrée par la remise à Von Glasersfeld d'une médaille du mérite scientifique par l'UQAM. À cette occasion, l'université émit le communiqué suivant : « Par ce geste, l'Université veut souligner la carrière de cet éminent philosophe et cybernéticien qui a su approfondir les connaissances sur la nature des savoirs [...] Ami de longue date du Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE), le professeur Glasersfeld a eu une très grande influence sur les recherches qui y ont été effectuées. Plusieurs chercheurs du Centre reconnaissent s'être appuyés sur les travaux de cet éminent intellectuel pour élaborer leur projet de recherche et d'intervention dans le domaine de l'éducation. [...] Pour sa contribution à la psychologie cognitive et sa réflexion sur la construction des savoirs, pour ses recherches en cybernétique et pour sa généreuse participation aux travaux et activités du CIRADE qui fête cette année son 20^e anniversaire, l'Université du Québec à Montréal veut honorer et saluer Ernst von Glasersfeld récipiendaire de la Reconnaissance du mérite scientifique. » Pour mieux connaître cet auteur : E. Von Glasersfeld, « Introduction » dans Von Glasersfeld (ed.) *Radical Constructivism in Mathematics Education*, Kluwer Academic Publishers, Pays-Bas, 1991.

Ce constructivisme se présente comme une épistémologie, c'est-à-dire une théorie de la science, en même temps que, plus largement, comme une théorie, voire une psychologie de la connaissance. Son point de départ est que le réel n'existe pas indépendamment de nos représentations et que connaître, dès lors, c'est construire (soit essentiellement seul, soit collectivement, selon la variété de constructivisme considéré) des représentations entre lesquelles il ne saurait y avoir de hiérarchies. Le critère de leur valeur n'est plus la vérité, mais la viabilité, pour le sujet lui-même, des structures cognitives construites par lui. Il va sans dire que le seul fait qu'une opinion peut être viable tout en étant fautive prive d'entrée de jeu cette position du moindre intérêt et de la moindre plausibilité philosophiques.

Ces idées, que faute de place je ne pourrai pas longuement décrire et analyser ici, frappent au cœur de la rationalité et des présuppositions philosophiques de la conception traditionnelle de l'éducation. Elles conduisent en fait à abandonner le réalisme extérieur, l'idée de vérité correspondante, l'idée de formes de savoir et celle de hiérarchie des savoirs.

Le constructivisme radical est un effort pour développer une théorie de la connaissance qui ne soit pas rendue illusoire dès le point de départ par l'assomption traditionnelle que l'activité cognitive devrait conduire à une représentation « vraie » d'un monde qui existe en soi et par lui-même indépendamment de l'agent qui le connaît.

Et encore :

[...] le constructiviste radical a renoncé au « réalisme métaphysique » une fois pour toutes et pour de bon.

Ce rejet du réalisme extérieur et le relativisme qui l'accompagne sont des thèses extraordinairement lourdes de conséquences, à la fois sur ce qui est enseigné et sur les moyens de le faire. L'éducation devient tout autre dès lors qu'il n'y a plus de réel existant indépendamment de nos représentations, dès lors que la physique, par exemple, n'est qu'un discours parmi d'autres, et dès lors que toutes les représentations viables (?) se valent. Tout cela a en outre pris, en éducation, de très fortes connotations de ce que je ne peux qu'appeler une sorte de haine du savoir. Ce que cela implique pour le curriculum peut être deviné dans des textes comme les suivants :

Il peut être argué que le simple fait que le syllabus demande que les étudiants apprennent le théorème de Pythagore donne à penser que ce syllabus est absolutiste dans sa conception. Cela peut être problématique pour un enseignant qui désire œuvrer dans la perspective du constructivisme radical.

Et encore :

Les mathématiques que l'on enseigne dans les écoles continuent d'être influencées par le mythe rationaliste de la froide raison. [...] Ce qu'il nous faut donc c'est une réforme épistémologique qui redonne le pouvoir aux enseignants et leur permet de s'engager avec leurs élèves dans des pratiques discursives qui les émancipent de l'influence endoctrinaire et déshumanisante des mythes culturels répressifs.

On pourrait facilement montrer que ces thèses, qui frappent au cœur la rationalité et l'idée traditionnelle d'éducation, sont simplement ignorées ou tenues pour aberrantes par l'immense majorité des philosophes et des

épistémologues. Voici, à titre d'exemple, le jugement de W.A. Suchting sur la version radicale du constructivisme — celle que nous avons adoptée au Québec. Il le déclare être pour une bonne part inintelligible; assure que les idées intelligibles sont confuses; qu'il n'y a pas l'ombre d'un argument permettant de décider de quoi au juste il est véritablement question; et conclut : « [...] certains mots et combinaisons de mots sont répétés comme des mantras et si cette manière de faire peut procurer à certaines personnes [...] le sentiment qu'elles ont été éclairées sans avoir eu à fournir le difficile effort intellectuel que cela demande, ce sentiment s'évapore presque inmanquablement sitôt que l'on plonge la tête dans les eaux glacées de l'interrogation critique ».

Le plus terrible, on l'aura noté mais j'y reviendrai, est que cette conception du savoir interdit de penser la différence entre le savoir et l'opinion.

Mais, dira-t-on, cela conduit peut-être au moins à de saines prescriptions pédagogiques? Hélas! toutes les recherches convergent pour inviter à penser le contraire. Que des maîtres, adéquatement formés à des savoirs fondamentaux, aient pour tâche d'en faire la présentation ordonnée et progressive à des non-initiés et de s'assurer de ce qu'ils l'ont assimilée, tout cela devient vite une hérésie à qui adhère aux conceptions constructivistes. Montrons-le.

Enseigner/Comprendre

La conception traditionnelle de l'éducation n'est logiquement rattachée à aucune méthode pédagogique particulière, et ne prend *a priori* le parti d'aucune. Elle est cependant logiquement rattachée à deux choses. D'abord à l'idée que des

savoirs doivent être compris par la personne éduquée : cette compréhension d'un large éventail de formes de savoir est sa fin en elle-même et la garante de l'autonomie du sujet. Ensuite, à l'idée qu'il faut, si tant est que c'est possible, vérifier empiriquement l'efficacité des méthodes préconisées afin de choisir celles qui s'avéreront les plus efficaces.

La conception de la pédagogie qui s'est mise en place — ici encore depuis deux décennies environ — sous le nom de pédagogie constructiviste, est une forme particulière de pédagogie progressiste ou de la découverte, mais cette fois conforme à la conception du savoir défendue par le constructivisme. Si en effet le savoir est défini comme des structures viables que construit le sujet par son expérience, il est impossible de communiquer ces structures ou de décider pour autrui de leur viabilité. La thèse ici soutenue — celle de la non-communicabilité du savoir — est extrêmement forte et n'a plus rien à voir avec les préceptes de la pédagogie progressiste traditionnelle. On la retrouvera explicitement affirmée dans la littérature constructiviste, et notamment chez Von Glasersfeld qui écrit : « [...] il n'est pas possible de transférer d'une tête à l'autre des significations, *i.e.* des concepts et des structures conceptuelles. »

Une telle thèse demanderait à être longuement étayée par des arguments au moins aussi forts que ce qui est avancé, qui est extraordinaire. Elle ne l'est jamais. En attendant, le fait de la communication par le langage de concepts, d'idées, d'informations et ainsi de suite est pour chacun de nous une expérience banale et quotidienne. La littérature constructiviste à ce propos devient vite un imbuvable cocktail de relativisme, de solipsisme et de contradictions.

Si la communication du savoir est impossible, il revient à l'enseignant d'organiser des situations où l'élève va être amené à construire ses représentations viables. La pédagogie constructiviste retrouve ainsi, *mutatis mutandis*, certains préceptes des pédagogies progressistes. Mais à quel prix ? Qu'il est important que l'élève soit actif, intéressé, motivé, etc. dans ses apprentissages, c'est là un — sinon le — truisme de la pédagogie ; cependant, en convenir après avoir adhéré aux thèses relativistes et irrationalistes du constructivisme, c'est payer beaucoup trop cher pour acquérir ce que tous les pédagogues, depuis Montaigne, Rousseau et tous les autres vous diront de toute façon, et souvent beaucoup mieux et plus clairement. Qui plus est, sur ce qu'il faut tirer de ce principe en pratique, la position constructiviste ne peut, logiquement, que rester muette : puisque la théorie en question suppose que l'enfant (ou tout apprenant) ne peut pas ne pas être actif dans la construction de son « savoir », il s'ensuit qu'il l'est de toute façon quoi que fasse le professeur — fût-ce un cours magistral, ou tout ce que vous voulez.

Il faut souligner ici que les recherches menées sur les méthodes pédagogiques convergent massivement pour inviter à conclure que, sur tous les plans, les méthodes traditionnelles d'instruction sont préférables, surtout pour les plus démunis culturellement. Ces recherches montrent encore que certaines des méthodes progressistes ont eu, cette fois encore notamment sur les plus démunis, des impacts catastrophiques — et en particulier pour l'apprentissage des savoirs de base : lecture, écriture, mathématiques. Dressant un imposant bilan des résultats de ces recherches, Jeanne S. Chall écrit : « La principale conclusion [...] est qu'une approche traditionnelle de l'enseignement, centrée sur l'enseignant plutôt que sur

l'enfant, résulte généralement en des résultats académiques supérieurs à ceux d'une approche progressiste.³ » Toutes les recherches crédibles convergent vers cette conclusion, avec une constance dont il y a peu d'exemples dans toutes les sciences sociales.

Le projet *Follow Through*, scandaleusement peu connu, est une pièce importante de l'argumentaire des traditionalistes. Ce projet est une des plus sérieuses, des plus longues et des plus coûteuses expérimentations jamais réalisées en sciences sociales. Des cohortes d'enfants ont été suivis des années durant et on a systématiquement comparé plusieurs méthodes pédagogiques. Or une méthode traditionnelle, *Direct Instruction*, a remporté la palme haut la main sur toutes ses concurrentes progressistes et sur toutes les variables mesurées, y compris en ce qui concerne l'estime de soi et d'autres dimensions affectives dont il faut dès lors conclure qu'elles tiennent d'abord et avant tout à l'apprentissage de savoirs. Cette méthode s'est en outre avérée tout particulièrement efficace avec les enfants des milieux défavorisés, lesquels, notons-le, n'ont pas ce luxe des familles culturellement et économiquement nanties de pouvoir trouver hors de l'école ce que celle-ci ne dispense plus.

Cette recherche — et de nombreuses autres — contredisent littéralement les fondements de l'actuelle réforme en éducation. Il est terrible que leurs conclusions ne soient pas plus connues et discutées. Pour le dire en un mot, ces recherches montrent que l'instruction systématique, la présentation ordonnée de savoirs, la correction des erreurs par

3. Jeanne S. Chall, *The Academic Achievement Challenge. What really works in the Classroom*, The Guilford Press, New York, 2000.

l'enseignant, la répétition, l'appel à la mémoire, le développement d'automatismes, la connaissance et la maîtrise d'un grand nombre de faits, l'exercice sont autant d'éléments indispensables de l'apprentissage et de la compréhension, et sont les incontournables préalables à l'atteinte de ces grands et nobles objectifs que disent viser les réformateurs mais en faisant l'économie de ces détours : la pensée critique, la créativité, l'autonomie et ainsi de suite.

La psychologie cognitive, elle aussi, invite à s'opposer aux recommandations des réformateurs et à prôner une instruction raisonnée et directe, à tout le moins pour les apprentissages disciplinaires qui se font au primaire et au secondaire, et cela pour toutes sortes de raisons. J'en donnerai simplement deux ici, qui ne sont pas controversées, et qui contredisent littéralement les principes de la pédagogie post-moderniste que nous proposent les constructivistes. Le premier est ce paradoxe du savoir qui fait qu'on n'apprend que si l'on sait déjà des choses (Platon, dans le *Ménon*, a magnifiquement anticipé ce résultat de la recherche contemporaine) : il faut donc donner du savoir pour rendre savant, commencer tôt et le faire systématiquement. Le deuxième tient au fonctionnement même de notre mémoire à court terme (la mémoire de travail) qui, ne pouvant traiter que sept plus ou moins deux objets à la fois (les psychologues cognitifs appellent cette limitation le nombre magique), ne peut s'émanciper de cette contrainte que si elle peut s'appuyer sur une réserve de règles — au fond des automatismes, qu'il faut pratiquer jusqu'à la maîtrise — et de schémas — c'est-à-dire des faits et des savoirs, qu'il faut apprendre.

La littérature *constructiviste*, qui reste toujours hautement spéculative et ne propose pas de design pédagogique,

donne des recommandations qui ne vont absolument pas dans ce sens.

Du point de vue constructiviste, quoi que ce soit que l'on a l'intention d'enseigner, on ne doit jamais le présenter comme le seul savoir possible — même s'il s'agit de mathématiques. Et de fait on devrait soigneusement expliquer qu'un fait comme $2+2=4$ peut être considéré comme certain non pas parce qu'il a été ordonné par Dieu ou par quelque autorité extra-humaine, mais parce que nous en sommes venus à construire les unités d'une manière particulière et avons convenu de la manière de les compter.

Et encore :

[...] Du point de vue constructiviste, il n'est pas utile d'assumer (en se fondant peut-être sur de « mauvaises réponses ») que les idées d'un élève sont simplement des erreurs qui doivent être remplacées par les conceptions qui sont considérées correctes par les mathématiciens, physiciens et autres experts. »

Cela est au demeurant bien commode et tout à fait bienvenu dans le milieu d'une infinie mollesse des sciences de l'éducation : on n'a pas à maîtriser de savoirs pour enseigner, pas à se préoccuper d'instruction et de design pédagogique, pas à faire de recherche systématique sur tout cela. Ainsi, personne ne s'étonnera, je pense, que dans le *Guide de l'enseignant* de la collection *MathLand*, on puisse lire ceci :

Question : Comment les enseignants devraient-ils aborder ce module s'ils se sentent mal à l'aise avec le système numérique présenté? *Réponse* : La beauté de

la philosophie constructiviste est de ne pas faire de l'enseignant un pourvoyeur de savoir, mais plutôt un facilitateur d'expériences. L'enseignant devrait donc se voir comme un co-apprenant. *Question* : Pourquoi les projets proposés semblent-ils si peu structurés ? Et que devrait faire l'enseignant pendant que les élèves travaillent par eux-mêmes ? *Réponse* : Le professeur qui utilise *MathLand* est un facilitateur plutôt qu'un pourvoyeur de savoir. Son rôle est de dresser un portrait global [...] puis de laisser les élèves se prendre en mains. L'enseignant est alors libre d'observer les élèves, de discuter avec eux, d'évaluer. [...] En ce qui concerne les nombres, il n'y a pas de faits : uniquement des relations, des relations qui sont créées dans la tête des enfants.

Ah ! la beauté de la philosophie constructiviste ! Vous vous faites du mauvais sang parce que vous ne connaissez pas un système numérique que vous croyez devoir enseigner ? Rassurez-vous. D'abord vous n'ignorez rien du tout : vous êtes seulement mal à l'aise. Un ignorant doit apprendre et c'est parfois difficile. Mais quelqu'un de mal à l'aise doit simplement être mis à son aise : ce sera facile, vous verrez. D'autant que vous n'avez pas à enseigner quoi que ce soit. C'est que, voyez-vous, vous n'êtes pas un vulgaire pourvoyeur de savoir : vous êtes un co-apprenant ! Apprendre ? Étudier ? Enseigner ? Quelles drôles d'idées ! Quels malaises n'ont-elles pas suscités et quelle joie d'être libérés de ces absurdes et inutiles fardeaux d'un autre âge ! À la fin de sa vie, le très réputé psychologue cognitiviste Herbert A. Simon écrivait :

S'il n'y a pas eu de progrès constant en éducation, c'est parce qu'en ce domaine on s'est contenté d'aller d'une position simpliste à une autre... Actuellement, le

constructivisme radical est un exemple d'un tel extrémisme simpliste, et certains de ses promoteurs font preuve d'une attitude antiscientifique tellement marquée que, si celle-ci devait se répandre, il faudrait renoncer à tout espoir de progrès en éducation.

Il est souhaitable, pour finir, de donner la formulation philosophique de cette véritable mutation de ce que signifient apprendre et comprendre que portent les « théories » dont la réforme s'inspire : par elles, nous passons de leur conception comme relation externe d'un esprit à des formes de savoir qui lui préexistent et qui contiennent leurs propres normes transcendantes de validation, à une conception où on les pense sur le modèle d'une relation interne d'un sujet à un projet. Ce qui compte, dès lors, c'est de trouver dans l'expérience du sujet l'intérêt qui le motivera à développer des habiletés : celles-ci s'appelleront compétences et, à mesure de leur généralisation et de leur indépendance du savoir, deviendront transversales. La psychologie et la pédagogie sur laquelle se fonde cette pratique n'est pas seulement démonstrativement et irrémédiablement erronée : elle ramène aussi l'enfant à son vécu immédiat, où elle risque fort de l'enfermer. Pour voir où cela peut conduire, citons ici cet aveu, repentant mais terrifiant, d'un maître à penser de la nouvelle pédagogie :

Dans mon dernier livre, *Des enfants et des hommes* (ESF éditeur), je plaide pour l'étude systématique de la littérature classique. C'est la culture fondamentale de l'humanité. Je n'ai pas toujours pensé comme ça, je le reconnais. Les pédagogues dont je fais partie, ont commis des erreurs. Il y a quinze ans, par exemple, je pensais que les élèves défavorisés devaient apprendre à lire dans des modes d'emploi d'appareils électroménagers plutôt que dans les textes littéraires. Parce que j'estimais que c'était

plus proche d'eux. Je me suis trompé. Pour deux raisons : d'abord, parce que les élèves avaient l'impression que c'était les mépriser ; ensuite, parce que je les privais d'une culture essentielle. C'est vrai que, à l'époque, dans la mouvance de Bourdieu, dans celle du marxisme, j'ai vraiment cru à certaines expériences pédagogiques. Je le répète, je me suis trompé.⁴

Le sociologue Jean-Pierre Terrail soulève sur tout cela la question qu'il faut poser :

On ne saurait [...] faire l'économie, pour peu que l'on ait le moindre souci de la démocratie scolaire, d'un examen sans tabous des effets réels des pédagogies « actives », « douces » et « concrètes » qui sont aujourd'hui incontestées dans notre école élémentaire. Simplification, figuration, contextualisation des savoirs en constituent les maîtres mots, et justifient d'une manière ou d'une autre les reculs considérables dans l'enseignement de la grammaire, la valorisation des préceptes de la méthode globale d'apprentissage de la lecture, le choix de pédagogies concrètes et ludiques en mathématiques. Ces dispositifs de la pédagogie de masse ne font-ils pas bon marché, en réalité, des exigences d'une véritable entrée dans les savoirs savants ? Sans grammaire, en effet, il n'y a pas de maniement quelque peu maîtrisé de la langue écrite ; l'absence de rigueur dans l'apprentissage du décodage grapho-phonologique ouvre la porte à toutes les dyslexies ; sans attention précise à la matérialité du texte écrit, c'est l'accès au sens qui se dérobe ; sans introduction aux idéalisés mathématiques (introduction que les exercices de « mathématiques en situation » s'avèrent, à l'analyse, incapables d'assurer), il n'y a guère d'avenir pour les élèves dans cette discipline. Face à ces formes de la scolarisation de masse, les élèves d'origine populaire sont doublement pénalisés :

4. Philippe Meirieu, 1999.

parce qu'ils ont particulièrement besoin d'une transmission explicite des codes de base et des repères théoriques essentiels (par exemple en grammaire), que les autres ont davantage pré-intégré dans leurs habitudes mentales; et parce qu'ils ne disposent pas chez eux de l'aide qui leur permettrait de surmonter les difficultés spécifiquement suscitées par ces pédagogies.⁵

Quant aux compétences transversales que j'ai évoquées plus haut, elles ont un petit défaut dont conviennent tous ceux qui ont réfléchi posément et de manière non partisane à la question : elles n'existent pas. Le moment est venu de dire pourquoi et de se pencher sur l'écart considérable existant entre les fins de l'éducation telle que la tradition les a pensées et celles qu'on nous propose aujourd'hui.

La transformation perfectionniste

Le modèle libéral d'éducation, on l'a vu, cherche à garantir l'autonomie du sujet. Il le fait d'une manière très particulière, qui consiste à l'arracher au présent et au particulier en le plongeant dans l'universel — le Vrai, le Juste, le Beau. La catégorie fondamentale, ici encore, est celle de savoir et rien sans doute ne décrit mieux cette conception de l'éducation comme arrachement au contingent et à l'immédiat que l'allégorie de la caverne de Platon ou la maxime socratique selon laquelle la vie qui n'est pas examinée (c'est-à-dire soumise à la réflexion) ne vaut pas la peine d'être vécue. Si je ne m'abuse, le modèle d'éducation que nous sommes à adopter collectivement est bien différent : il est fatal qu'il en soit ainsi dès lors que le savoir perd son caractère central. Je vais ici examiner quelques aspects particulièrement troublants de ce qu'implique pour la transformation perfectionniste le nouveau modèle d'éducation.

5. Dans « Inégalités à l'école : doit-on s'y résigner? », *À Bâbord*, n° 9, avril-mai 2005, p. 19.

Celui-ci est d'abord très vaste et accueillant. Puisque ce n'est plus de savoirs qu'il est question, tout ou presque devient objet d'éducation. On éduquera à la citoyenneté, aux loisirs, à la consommation, à l'entrepreneuriat ; on enseignera les attitudes, les émotions, la morale et ainsi de suite. Le savoir étant redéfini dans la perspective que j'ai décrite, exercer des habiletés deviendra la grande affaire. Le concept de compétences fait ainsi son entrée dans le monde de l'éducation et participe de ce vaste mouvement de transformation globale de l'économie amorcé dans les années quatre-vingt. Il témoigne, avec d'autres concepts comme économie (et société) du savoir, capital humain, flexibilité, apprendre tout au long de la vie, efficience, compétitivité, polyvalence, de l'adaptation de l'éducation à l'ère post-fordiste.

Issu du monde des affaires, ce concept avait fait son apparition dès les années 1960. Au point de départ, il était un outil pour lutter contre la qualification par le diplôme, sur laquelle se fondent les conventions collectives pour établir les reconnaissances et les hiérarchies professionnelles. Ce concept a bientôt été repris par les sciences de l'éducation à travers un assez long parcours que je ne peux retracer ici, mais dont il faut bien dire qu'il aboutit à un résultat confus, intellectuellement très insatisfaisant et qui signe un déplacement majeur du sens même de l'éducation. Au total, ce ne sont plus des savoirs transmis parce que ayant une valeur intrinsèque qui en sont le cœur, mais des « savoir-faire » et des « savoir-être » ayant une valeur instrumentale — notamment pour l'État ou l'économie auxquels on accorde d'ailleurs largement le privilège de les définir. Tout cela signe un recul des disciplines et des savoirs fondamentaux au profit de compétences extrascolaires, instrumentales et utilitaires définies dans des domaines d'expérience de vie. Cette dérive est encore accentuée par l'idée

assez saugrenue qu'il existerait des compétences transversales, c'est-à-dire génériques et qui ne seraient pas nécessairement contextualisées au sein de domaines de savoirs précis : il serait ainsi possible de chercher à développer en elle-même la créativité, la capacité à résoudre des problèmes, etc. Un peu comme si on demandait désormais à l'école qu'elle apprenne à jouer, mais sans préciser si c'est de hockey, de jeu de patience ou d'échecs qu'il s'agit ! Et, encore une fois, l'inquiétude s'accroît encore quand on constate l'ampleur de la place désormais prise dans les programmes par des « sujets » et des « thèmes », au détriment des savoirs et des disciplines : éducation à l'environnement, à la sexualité, à la citoyenneté et *tutti quanti*. Comment, alors, ne pas craindre que l'éducation ne se transforme dangereusement en endoctrinement au bénéfice des institutions dominantes ?

Ce qui est sidérant est alors le fait que le concept d'endoctrinement, pourtant capital pour comprendre ce que signifie l'éducation, ait littéralement disparu des discours, théories et recherches sur l'éducation. Rappelons ce qu'il faut savoir à ce sujet. Un enseignement endoctrine s'il transmet des doctrines, c'est-à-dire des propositions dont on ne peut pas publiquement et rationnellement montrer la vérité ou la fausseté ; s'il le fait à l'aide de moyens qui ne font pas appel à la raison ; et s'il est mené avec l'intention que l'adhésion de la personne à qui on transmet ces contenus soit entière, inconditionnelle et persiste malgré l'évidence. Chacun de ces points appellerait d'assez longs développements ; mais l'essentiel y est, je pense, et permet de comprendre que l'endoctrinement est un crime majeur contre l'esprit parce qu'il nie la rationalité et l'humanité des personnes à qui on le fait subir, qu'il les traite comme des moyens plutôt que comme des fins et qu'il les prive de leur autonomie et de la

possibilité de (se) choisir. Il est utile d'avoir en tête un concept comme celui-là quand on enseigne. Il est aussi utile de l'avoir en tête quand on lit les journaux. On me permettra d'en citer un :

P.C. (17 février 2004) Dès qu'ils auront atteint l'âge de fréquenter l'école, les enfants du Québec seront invités à développer une « culture entrepreneuriale » et à former la relève de demain des chefs d'entreprises. Le gouvernement Charest investira quelque 21 millions \$, au cours des trois prochaines années, pour « changer les mentalités » et inculquer aux jeunes du primaire à l'université les valeurs qui font l'orgueil du monde des affaires.

Le ministère de l'Éducation a été mis dans le coup pour inscrire toute une série d'activités pédagogiques au programme d'études des jeunes. L'appropriation de cette culture pourra se faire au quotidien, dans le cadre des « compétences transversales » acquises dans différentes matières. Cette initiative gouvernementale, supervisée par le Secrétariat à la jeunesse, a été annoncée en grande pompe, mardi soir, par le premier ministre Jean Charest, devant un parterre de 300 jeunes entrepreneurs. L'annonce a aussi été faite en présence du président du Conseil du patronat, Gilles Taillon, et l'animation de la soirée avait été confiée à Grégory Charles.

Enseignants, chefs d'entreprises et élus municipaux seront sollicités pour mener à bien ce projet. Même les parents seront mis à contribution, le gouvernement ayant réservé dans son plan 132 000 \$ pour leur démontrer l'importance de vanter auprès de leurs enfants les vertus de l'entrepreneurship. De plus, un réseau de 75 agents de sensibilisation à l'entrepreneurship sera mis sur pied, toujours dans le but de sensibiliser les jeunes par divers moyens aux quatre coins du Québec aux vertus du monde des affaires. Coût de l'embauche de ces agents : 11,5 M\$.

En attendant, nos futurs maîtres, disons ici du primaire, qui seraient typiquement incapables de nommer trois poètes québécois, seront supposés enseigner à apprécier la littérature — ou quelque autre grandiloquent objectif de cette farine. Largement ignorants de l'histoire, de la géographie, de la politique, de la philosophie, ils vont développer la compétence (transversale, peut-être) de citoyenneté critique. Experts en éthique, mais ignorant tout de Kant, de Mill, et ainsi de suite, ils vont contribuer à la formation morale des enfants.

Ignorants d'à peu près tout si ce n'est de la poutine qu'ils auront dû avaler en faculté des sciences de l'éducation, ils vont prétendre s'emparer de l'enfant dans sa globalité, le former complètement, développer toute sa personnalité. Quand il serait raisonnable de simplement et modestement aspirer à transmettre des savoirs, ils vont proclamer les slogans qu'ils ont gobés à l'université, et qui sont dangereux dans leur romantisme poussé jusqu'à l'absurde. Et *tutti quanti*, avec à chaque fois de grandiloquents objectifs n'ayant, ici que peu de choses à voir avec l'éducation, là présentant de graves risques de dérives d'endoctrinement, mais toujours pompeux et solennels, à proportion qu'ils sont improbables et que les gens supposés les faire atteindre sont peu formés pour le faire. Notre aveuglement est proprement sidérant et il donnerait à rire si ce n'était de nos enfants qu'il s'agit.

Théorie et pratique

Permettez-moi de résumer ce que j'ai affirmé ici. La conception de l'éducation qui sous-tend la réforme est d'abord alimentée par une conception dite constructiviste du savoir, qui est l'incarnation des délires postmodernistes en éducation et qui conduit, à toutes fins utiles, à abandonner les catégories

traditionnelles de savoir et d'éducation; elle met ensuite en avant des recommandations pédagogiques dont on peut affirmer qu'elles sont massivement contraires à ce qu'on sait; elle a enfin pour conséquence un profond remodelage des finalités de l'éducation dont on jurerait qu'il a été commandé par les institutions dominantes tant il est conforme à ce qu'elles pourraient souhaiter et qui risque fort de contribuer au renforcement des inégalités sociales et économiques. Une question se pose alors : comment tout ça est-il possible? Plus concrètement : comment ont pu s'imposer, comme politique publique, tant de préceptes manifestement erronés, confus, malsains?

Une partie de la réponse, à mon avis, tient, cette fois encore, à ce que le savoir, tel qu'on entend habituellement ce concept, n'est pas (plus) pris au sérieux chez les concepteurs de l'éducation. J'en donnerai trois exemples.

Le premier concerne la formation des maîtres. Le mélange de *formalisme* (qui demande qu'on enseigne des habiletés et des compétences, notamment transversales, plutôt que des savoirs) et de romantisme naturaliste (qui affirme que l'enfant apprend facilement, tout seul, naturellement et simplement en plongeant dans des expériences qui l'intéressent et surtout pas en étant systématiquement instruit) a conduit à une formation des maîtres où le savoir, disciplinaire d'abord, et concernant l'éducation ensuite, occupe une part de plus en plus congrue. Chez nous, en ce moment, on devient professeur au secondaire en n'étudiant en fait qu'une seule année à l'université la discipline qu'on va enseigner. C'est infiniment trop peu, comme le sait toute personne qui est parvenue à la maîtrise d'une discipline, et les étudiants que je croise se plaignent, très souvent, amèrement et avec raison, de la pauvreté

[...] on commence à soupçonner que l'Empereur est nu. [...] La recherche en enseignement des mathématiques, telle qu'on la découvre dans ces deux volumes, c'est [...] une profusion de concepts, de relations, de néologismes convoqués pour évoquer d'abstraites notions d'enseignement des mathématiques qui n'ont guère à voir avec des élèves réels dans des classes réelles. Bien des lecteurs se sentiront comme Alice : « Ma tête est bourrée d'idées, mais je ne sais pas ce qu'elles signifient ». Est-il possible d'améliorer l'éducation avec de telles vaporeuses théories? C'est loin d'être évident. Nombreux sont ceux qui en doutent sérieusement.

En Grande-Bretagne, un élu a récemment décrit ainsi la recherche en sciences de l'éducation :

Un grand nombre des résultats de cette recherche peuvent être décrits comme d'un côté une excroissance incontrôlée de théorie concernant ce qui est appelé le contexte de l'enseignement — ce qui veut simplement dire la classe et les questions relatives au genre et à la classe sociale —, et d'un autre côté un nombre extrêmement réduit d'hypothèses testables portant sur ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas.

Cette déclaration a suscité tant de controverses que le gouvernement a confié à un chercheur reconnu dans le domaine (le philosophe James Tooley) le soin de mener enquête sur ce qui se fait et publie en matière de recherche en éducation. Le chercheur a utilisé toutes les techniques et procédures usuelles en matière scientifique (ce qui disqualifie évidemment d'emblée et entièrement son propos aux yeux des constructivistes) et publié son rapport. C'est un document important dans lequel l'auteur insiste sur quatre thèmes majeurs. La recherche en éducation, dit-il d'abord,

est partisane et biaisée, aussi bien dans la manière dont elle est menée, dans la présentation des résultats que dans ses argumentaires. Elle est ensuite méthodologiquement inadéquate (absence de triangularisation, carence dans l'échantillonnage, etc.), tout particulièrement pour ces recherches dites qualitatives et qui composent la plus large part des travaux publiés. Tooley notait ensuite la présence d'un large pan de recherches non empiriques dans lesquelles des thèses controversées sont données comme allant de soi, où des sources secondaires (plutôt que primaires) sont couramment utilisées et qui confinent à l'adulation de grands auteurs à la mode (J.-F. Lyotard et Michel Foucault sont nommés) dont il est loin d'être évident qu'ils ont quoi que ce soit d'important, de vrai ou de non trivial à nous dire sur l'éducation. Enfin, ces recherches tendent à n'avoir qu'un rapport ténu avec les politiques publiques ou la pratique, à ne pas être répliquées de manière à produire un savoir cumulatif et à être conduites en un vacuum, sans être prises en compte par le reste de la communauté scientifique. Ce portrait me semble globalement exact et correspondre parfaitement à ce que je constate depuis des années.

J'en viens à mon troisième exemple, celui, crucial, de l'évaluation des programmes publics. On devine aisément, je pense, ce qu'implique l'adoption généralisée, au sein de la communauté des chercheurs et décideurs de l'éducation, des positions relativistes et antiréalistes que j'ai dénoncées. En effet, si chacun construit sa réalité et y reste enfermé sans pouvoir communiquer, si toute description du réel est arbitraire et, dans sa volonté de s'imposer aux autres, n'est rien d'autre que la manifestation d'un pouvoir arbitraire, alors l'idée même d'évaluation des programmes et des politiques publiques, au sens où ces mots sont d'ordinaire entendus n'a

plus, à proprement parler, aucun sens. Et c'est l'idée même qu'avant de mettre en place une réforme quelconque on doit procéder soigneusement à son évaluation et chercher à déterminer si oui ou non les changements préconisés produisent les effets escomptés qui devient naïve, suspecte et intenable. Telle est bien, à en juger par une part importante de la littérature portant sur l'évaluation en éducation, l'idée actuellement à la mode.

On pourra prendre la mesure des changements ainsi apportés à l'idée d'évaluation en consultant un ouvrage de Guba et Lincoln, auteurs réputés dans le domaine.⁶ Cet ouvrage explique en effet que nous sommes désormais bien loin des naïvetés de ce qu'il appelle la « première génération » de la recherche évaluative, celle où l'on considérait qu'il existe une réalité indépendante de nous qu'il est possible de connaître par des méthodes scientifiques. Vain positivisme que tout cela, reposant sur un intenable dualisme du sujet et de l'objet. Voici comment les auteurs décrivent la recherche évaluative durant cette première génération :

La méthodologie employée en évaluation était presque exclusivement scientifique, fondée *ontologiquement* sur l'assomption positiviste qu'il existe une réalité objective soumise à des lois naturelles immuables et *épistémologiquement* sur la présupposition d'une dualité de l'observateur et de l'observé qui permettrait à l'observateur de se tenir en dehors de l'arène de l'observé.

Mais, et gloire soit ici rendue aux héros du constructivisme au plus haut des cieux épistémologiques, ces scories positivistes ont désormais été balayées et, avec elles, il faut croire,

6. E.G. Guba et V.S. Lincoln, *Fourth Generation of Evaluation*, Londres, Sage.

l'idée aberrante, n'est-ce pas, d'un monde extérieur indépendant des observateurs et qu'il serait possible de connaître tel qu'il est.

Une fois balayée cette première génération, petit à petit, nous sommes arrivés à la quatrième génération de recherche en évaluation. C'est le nouveau paradigme au sein duquel la recherche évaluative se fait à présent, et les auteurs la décrivent comme un « paradigme constructiviste », lequel « repose sur une ontologie relativiste plutôt que réaliste et sur une épistémologie moniste et subjective, plutôt que dualiste et objective ». Voyons un peu ce qui est alors présumé changer :

Les résultats de l'évaluation ne sont pas des descriptions de comment sont les choses « en réalité », ou de comment elles fonctionnent « en réalité » ou de ce qui est vrai « dans les faits », mais sont plutôt des constructions signifiantes que des acteurs individuels ou des groupes d'acteurs forment afin de « donner du sens » aux situations dans lesquelles ils se trouvent. Ces résultats ne sont pas des « faits » en un sens absolu mais sont plutôt littéralement *créés* par un processus interactif qui inclut l'observateur (et tant pis pour l'objectivité!) et les nombreuses personnes intéressées. [...] Ce qui émerge de ce processus ce sont une ou des *constructions* qui *sont* les réalités du cas en question.

Revenons à l'éducation et à la réforme entreprise chez nous. On pouvait espérer qu'avant de la mettre en place, on allait procéder soigneusement à son évaluation et chercher à déterminer si oui ou non les changements préconisés produisent les effets escomptés. Il y eut bien une évaluation. Mais ce fut une évaluation comme on en fait désormais, à l'heure du constructivisme, du relativisme et de l'antiréalisme. Elle

fut confiée à un chercheur de sciences de l'éducation, Michel Carbonneau, à qui on demanda de recueillir toute information en relation avec la pertinence et le réalisme du Programme de formation et utile à la révision de la version provisoire de ce Programme. Le chercheur a donc cherché. Voici comment il explique la manière dont il s'y est pris, dit-il, pour « prendre le pouls de l'expérimentation ayant lieu dans des écoles ciblées (sic!) » : « J'ai adopté une approche naturaliste, dans l'esprit d'une enquête de terrain. Je me suis promené en tendant l'oreille, en essayant de recueillir tous les propos qui me paraissaient pertinents. J'ai ensuite dégagé des thématiques et des messages de ces propos. Si j'avais été scout, on aurait pu m'appeler "Oreille tendue et Plume alerte" ! » Puis, Plume alerte et Oreille tendue a rédigé un rapport pour dire ce qu'il pensait de la réforme. Il l'a beaucoup aimée. Il l'a écrit. En précisant aussi : « Il a plus été question de l'application qu'on peut faire du programme dans la réalité, plutôt que de sa valeur intrinsèque ». Merci Plume Alerte. Merci Oreille Tendue. Je ne peux m'empêcher de rappeler que c'est de générations d'enfants qu'il est question — ainsi que de milliards de dollars, bien entendu.

* * *

J'ai évoqué plus haut le caractère essentiellement contesté du concept d'éducation. Je veux terminer ce texte en revenant sur cette idée.

C'est qu'il se peut tout à fait que ce que je dénonce en partant de l'idée libérale d'éducation soit ce que le Québec souhaite désormais pour ses enfants. Il s'agirait alors d'un tout nouveau concept, inédit, d'éducation, un concept dont je devrais me contenter de constater l'avènement tout en le déplo-

rant et en étant intimement convaincu qu'il est inconsistant, peu plausible et sans grand intérêt.

Mais je ne pense pas que les parents soient au courant de ce qui se passe, qu'on le leur ait expliqué de manière à ce qu'ils comprennent et puissent en juger. Je suis persuadé que, si c'était le cas, ils s'opposeraient dans leur immense majorité à ce qui leur serait proposé. Et je me demande dès lors de quelle légitimité peuvent bien se réclamer ceux et celles qui ont prôné et imposé des programmes et des méthodes inspirées du constructivisme. Leur antiréalisme et leur relativisme cognitif leur interdit en effet, sous peine de flagrante contradiction, d'invoquer des résultats de recherche, des faits ou des savoirs. De quel droit, donc, et au nom de quelles valeurs et de quel projet politique ont-ils pu décider ainsi des principes régissant les programmes et les méthodes pédagogiques qui commanderont l'éducation des enfants du Québec? On se trouve ici devant un flagrant déficit de légitimité.

À quoi il faut ajouter le caractère profondément réactionnaire et dangereux du relativisme cognitif prôné. Il s'agit là d'une conséquence à laquelle toute personne de gauche devrait être au plus haut point sensible. Deux idées doivent être ici soulignées d'un trait rouge. La première est qu'un certain conservatisme pédagogique, loin d'être nuisible au radicalisme politique, en est peut-être au contraire la condition. Ce point de vue a été défendu par plus d'un radical. Il alimentait la vision de l'éducation des Lumières, était central chez Hannah Arendt et alimente aujourd'hui encore la réflexion de bien des gens. Gramsci en a donné une formulation exemplaire : « Auparavant, les élèves acquéraient au moins un certain bagage de faits concrets. Désormais, il n'y aura même plus un tel bagage à mettre en ordre. [...] L'aspect le plus paradoxal de tout cela

est que ce nouveau type d'école est présenté comme démocratique alors qu'en fait il conduit non seulement à perpétuer mais aussi à cristalliser les inégalités sociales. » (*Cahiers de prison*) La deuxième idée que je veux souligner est une troublante conséquence politique du relativisme cognitif. En effet, si toutes les constructions viables sont des savoirs et si toutes sont équivalentes, s'il n'y a pas de réel à quoi se référer pour décider entre deux constructions, comment, dès lors, débattons-nous ? Pourquoi même envisager de débattre ? Que dire, par exemple, à ceux qui ont construit la représentation, viable pour eux, qu'il y avait des armes de destruction massive en Irak, nous qui avons construit la représentation contraire ?

La remarque de Michael Devitt, terrifiante, revient ici en mémoire : « J'ai un candidat à proposer pour le titre de tendance intellectuelle la plus dangereuse de notre temps : [...] le constructivisme. [...] dans certains mouvements politiques bien intentionnés, mais confus, cela a conduit à une véritable épidémie de construction de mondes. Le constructivisme s'attaque au système immunitaire qui nous prémunit contre la folie. »

Éloge du relativisme mou

PAR AMINE TEHAMI

Il n'y a pas trente-six manières de remporter une joute d'idées, en l'occurrence le débat sur les mérites/méfais de la réforme en éducation¹. Il y en a seulement quatre : insulter, invoquer une autorité, s'appuyer sur la recherche, convaincre le cœur et les tripes avant de s'adresser à la tête. Les adversaires les plus virulents de la réforme se limitent aux trois premières parce qu'ils ne peuvent supporter le relativisme inhérent à la quatrième. Le présent texte ne réussira sans doute pas à les convertir en supporters de la réforme — il ne propose pas une défense de ses bienfaits. Il vise seulement à montrer qu'on peut la défendre tout en demeurant intègre, rationnel *et* progressiste. Donc démocrate.

1. La *réforme* est une appellation équivoque. Elle va de la vision la plus étroite (c.-à-d. une insistance exclusive sur les compétences transversales, censées déloger les savoirs — donc une réforme parmi tant d'autres) à la vision la plus large : pas moins de sept lignes d'action (I- *Intervenir dès la petite enfance*; II- *Enseigner les matières essentielles*; III- *Donner plus d'autonomie à l'école*; IV- *Soutenir l'école montréalaise*; V- *Intensifier la réforme de la formation professionnelle et technique*; VI- *Consolider et rationaliser l'enseignement supérieur*; VII- *Donner un meilleur accès à la formation continue*) découlant des états généraux de 1995-96, donc la seule réforme d'envergure depuis le rapport Parent de 1964. Le présent texte, bien que nourri par mon expérience dans des écoles primaires et secondaires, se rapproche du second pôle.

La première stratégie pour remporter une joute d'idées consiste à dénigrer celles des partisans de la thèse adverse. Cette première stratégie est la plus primitive des quatre : elle est postérieure à l'invention du langage mais tout juste. Elle ne mérite pas plus d'élaboration. La seconde, inventée peu de temps après l'idée de Dieu, c'est l'argument d'autorité. Elle consiste à invoquer une définition divine ou quasi divine, en l'occurrence Platon pour marteler que les savoirs — par opposition à ce que l'on en fait — et la transmission de ces savoirs constituent le « cœur même de l'idée d'éducation ». Je veux bien mais quels savoirs ?

Au milieu des années 80, j'ai étudié la physique, discipline pourtant reconnue pour ses savoirs fermes. Les savoirs qu'on m'y a transmis, au baccalauréat puis à la maîtrise, sont de deux catégories : ceux qui sont encore vrais mais dont je me souviens difficilement (comme la soupe de particules subatomiques censées constituer l'alphabet de l'univers) et ceux qui sont aujourd'hui dépassés par les recherches récentes (à l'échelle de cet alphabet notamment, la soupe qu'on m'a transmise étant soupçonnée imbuvable). Les savoirs qui me sont aujourd'hui les plus utiles comme citoyen (la théorie du big bang, le fait que la phrase « Qu'y avait-il avant le big bang ? » n'ait aucun sens dans la mesure où la notion d'un avant/après est elle-même une création du big bang, etc.), je les ai appris en marge de toute institution chargée de me les transmettre. Je ne me souviens pas d'un seul professeur de

2. Au Québec, plusieurs adversaires de la réforme ont recours à cette première stratégie. Certains (M'Hammed Mellouki et Clermont Gauthier, de l'Université Laval; Gérald Boutin de l'UQAM) se limitent au fiel habituellement admissible dans les querelles universitaires (ex : telle « méthode qui s'abreuve davantage aux mamelles de l'ignorance qu'elle ne s'alimente au réel »). D'autres, comme Normand Baillargeon, y vont de charges d'une violence à vous couper le souffle; cf. « Le crime parfait », *Le Devoir*, 9 juin 2005.

physique qui ait pris le temps de nous entretenir des ramifications sociales, éthiques, politiques, bref citoyennes, de son savoir.

Dix ans plus tard, soit au milieu des années 90, j'ai défendu une thèse de doctorat dans une science aussi molle que les sciences de l'éducation, la science politique. Le seul professeur qui m'y a transmis l'ombre d'un semblant de « savoir » se spécialise dans les déterminants du comportement électoral (pas de quoi pavoiser si l'on considère le nombre d'élections qui surprennent les experts). Pour le reste, je m'explique mal ce que les adversaires de la réforme entendent par la phrase « Ce que nous enseignent la recherche et le bon sens ». Laissons de côté la recherche pour le moment (nous y reviendrons dans la troisième partie) pour examiner le bon sens.

Ces adversaires, à la suite de Platon, *croient* (insistance ici sur l'acte de foi que connote le verbe croire), croient donc que les savoirs sont au cœur même de l'idée d'éducation. Dans l'âme et la conscience du directeur d'école que je suis, je ne le crois tout simplement pas. Toutes les références à Platon ne m'ôteront pas de l'esprit que le développement de l'ensemble de la personne de l'élève est au cœur de mon travail.

En conséquence, je ne crois pas que l'acte pédagogique, en maternelle comme au post-doc, se réduise à une rencontre d'intelligences autour desdits savoirs. Je crois que c'est, fondamentalement, une rencontre de personnes. Les références à Platon ne me convaincront jamais que le souci premier de l'enseignant, à quelque niveau que ce soit, doit être le corpus de savoirs dont il est dépositaire. Je reste

persuadé qu'il doit se centrer sur les processus d'acquisition de ce savoir, qu'il doit entretenir le désir d'apprendre toute la vie.

Je ne crois pas que les nouvelles exigences universitaires pour pouvoir enseigner au Québec (c.-à-d. moins de savoir disciplinaires au profit de stages et de pédagogie) soient catastrophiques, au contraire. Je crois toutefois que la formation initiale doit donner l'impulsion à la professionnalisation de ce métier, que seule cette professionnalisation permet de former à un métier tourné vers l'élève dans son ensemble.

Envers et contre tous les arguments d'autorité, je reste convaincu, au fond de moi, que les savoirs sont éphémères dans les sciences dures et biaisés dans les sciences molles (je préciserai ce point dans la troisième partie); les stratégies pour les acquérir de même que ce qu'on en fait hors de la classe importent au moins autant que les savoirs eux-mêmes. J'assume donc avec sérénité l'insistance des nouveaux programmes sur la transdisciplinarité... même si je m'avoue bien incapable, pour l'instant, d'énoncer un discours clair et concis sur cette transdisciplinarité. J'accueille avec joie le souci du bien-être psychologique de l'élève, donc l'idée que le plaisir est un préalable à l'apprentissage, sinon un compagnon qui facilite cette tâche. (La pédagogie par projet, souvent décriée, n'est qu'un moyen d'injecter sens et plaisir dans les tâches scolaires).

Je rejette le point de vue voulant que la culture soit d'abord de l'ordre de l'*enracinement*; que se cultiver, c'est s'enrichir de tout ce que le monde a accumulé de connaissances et de valeurs au long des siècles; que la valeur à privilégier soit la reconnaissance et la sauvegarde de l'héritage de nos ancêtres.

Je préfère l'insistance sur la « culture commune » ; je suis plus à l'aise avec l'idée que les liens recherchés sont à tisser, prioritairement, avec les autres qui nous entourent, avec notre époque ; la valeur qui me guide, en matière de culture, c'est la solidarité.

Je suis allergique à l'idée qu'on doive partir d'un idéal pour chercher à y amener l'élève. Je ne supporte pas l'attitude qui consiste à discréditer ce qui porte la moindre atteinte à cet idéal. J'estime qu'on doit faire l'inverse : partir de la réalité de l'élève pour chercher à le hisser vers un idéal. Ce qui ne tient pas compte de cette réalité, notamment dans les milieux défavorisés, doit être discrédité.

Du haut de son autorité, Aristote a convaincu plus d'une centaine de générations que la matière était continue et qu'elle provenait des fameux quatre éléments — la terre, le feu, l'eau et l'air —, idée que l'on retrouve dans plusieurs croyances ésotériques encore aujourd'hui. Vingt-deux siècles durant, cette fausseté s'est transmise d'une génération à l'autre. Il aura fallu attendre l'aube du ^{xix}e siècle et les travaux d'un John Dalton pour que triomphe la théorie concurrente (la matière est discontinue, ce qui signifie qu'à force de diviser une matière en particules plus petites, à un certain moment, on aboutit à une unité indivisible : l'*atome*).

La troisième manière de gagner une joute d'idées, le recours au verdict de la science, renvoie au sempiternel débat des sciences sociales en général (et en particulier des *sciences* de l'éducation, comme on préfère parfois les nommer pour mieux les dénigrer) : qu'est-ce qui y constitue une preuve ? À quelles conditions peut-on invoquer la recherche à défaut du bon sens ?

Avant de critiquer le recours à la science des adversaires de la réforme, je dois commencer par déplorer la même stratégie chez mes compagnons de combat, les partisans de la réforme. Lorsqu'ils prononcent le mot paradigme, comme dans « Le paradigme de l'apprentissage a délogé celui de l'enseignement », je deviens pour le moins perplexe. Paradigme de l'apprentissage... ?

Il est inutile ici d'ouvrir le dictionnaire. Avant 1962, seuls les grammairiens et les linguistes comptaient ce mot dans leur vocabulaire. Depuis, le terme a été popularisé par Thomas S. Kuhn dans un chef-d'œuvre, *La structure des révolutions scientifiques*, qui propose une explication socio-constructiviste à une question jusque-là traitée par des cognitivistes à la Karl Popper : de quelle manière une explication du monde qui nous entoure (ex. : celle de Newton) finit-elle par être remplacée par une autre (ex. : celle d'Einstein) ?

Sept ans plus tard, le même Kuhn révisé son legs avec une humilité exemplaire. Dans l'épilogue de la seconde édition, l'auteur évoque une « lectrice sympathisante [qui] a préparé un index analytique partiel et en a conclu que [paradigme] est utilisé au moins de vingt-deux manières différentes. » Quelques paragraphes plus bas, après avoir invoqué des « inconsistances de style » pour en éliminer une vingtaine, Kuhn reconnaît avoir lui-même semé la confusion avec deux significations distinctes du mot paradigme.

La première ne s'applique qu'aux sciences qui ont pour objet des entités sans mémoire ni conscience, comme la physique ou la chimie. Pour elles, un paradigme réfère

aux « découvertes scientifiques universellement reconnues qui, pour un temps, fournissent à un groupe de chercheurs des problèmes types et des solutions ». Quant aux praticiens des sciences qui ont pour objet des êtres humains et des finalités sociopolitiques (comme les sciences de l'éducation), ils évoquent souvent la seconde signification, plus molle celle-là. Pour eux, un paradigme renvoie à « l'ensemble des croyances, des valeurs reconnues et des techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné ».

À moins d'aborder les sciences humaines avec un scientisme aujourd'hui dépassé, cette seconde définition reste encore trop liée à l'univers des sciences naturelles. Si l'on suit Kuhn dans sa postface de 1969 (voir pages 250 et suivantes), on constate rapidement qu'il n'entend ni valeurs ni croyances au sens où l'entendent les sciences humaines. Plus loin (à la page 282), il se dit « surpris » (dans l'original, c.-à-d., en anglais, Kuhn se dit « puzzled ») par ceux qui ont cherché à étendre la thèse centrale de son livre à d'autres domaines que les sciences naturelles.

Alors que Kuhn invoque des valeurs esthétiques et rationalistes, les sciences humaines, et notamment la pédagogie, travaillent avec des postulats de nature

- tantôt épistémologique : par exemple le savoir est désormais éphémère, tellement que les stratégies pour l'acquérir de même que ce qu'on en fait hors d'un contexte scolaire important au moins autant que lui — d'où l'importance de la *transdisciplinarité*... postulat que ne partage manifestement pas Baillargeon (voir la seconde partie du présent article) ;

- tantôt normative : par exemple il faut partir de la réalité de l'élève pour chercher à l'amener vers un idéal — plutôt que l'inverse ;
- et surtout culturelle : poser par exemple que la mission du cours de français est d'apprendre à communiquer avec les autres, de s'exprimer clairement, oralement et par écrit, de bien comprendre ce qu'on lit ou entend est aux antipodes du postulat voulant que la mission du cours de français soit plutôt d'exposer les intelligences des élèves à ce que nos ancêtres ont produit de plus remarquable.

L'erreur réside dans la présomption que les querelles sur ces postulats sont solubles. Qu'entre deux réformes (soit l'équivalent de la « science normale » de Kuhn), le monde de l'éducation baigne dans un paisible consensus autour d'un schème de valeurs donné. La naïveté réside dans l'oubli que les querelles sur les valeurs éducatives sont consubstantielles au projet de l'école publique de masse.

L'incohérence sur le plan pédagogique vient s'ajouter à la naïveté sur le plan épistémologique. En effet, la seconde définition de Kuhn met en relief l'origine scientifique des nouvelles croyances pédagogiques. Ceux qui prônent cette définition ont en effet tendance à présenter la réforme comme résultant sinon de forces imparables (le Ministère, l'humeur millénariste, un vent de changement qui balaie une bonne partie de l'Occident, etc.), en tous cas comme le fruit de découvertes scientifiques indiscutables. C'est le cas lorsque sont invoquées, par exemple, les « dernières découvertes sur le cerveau », domaine dans lequel les spécialistes en la matière sont pour le moins circonspects quant aux implications tangibles de leurs travaux.

Or rien n'est plus faux : le « paradigme de l'apprentissage » constitue la victoire d'une école de pensée sur les autres. Une école de pensée dont les chercheurs partagent des partis pris ontologiques, des biais idéologiques, des préférences méthodologiques. Une école qui a socialisé la dernière génération de chercheurs et de décideurs dans le monde de l'éducation. Une école qui a ses adversaires extérieurs (ex. : Boutin, Baillargeon, les conseillers de George W. Bush en matière d'éducation) et ses querelles internes (ex. : les réserves de Bernard Rey sur les compétences transversales non intellectuelles ou celles de Philippe Perrenoud sur la timidité de nos cycles de deux ans).

Ces adversaires de la réforme invoquent eux aussi la science et les fruits de la recherche empirique. Pourtant, on peut se demander s'il est même possible de comparer scientifiquement des écoles de pensée en pédagogie. Nos voisins du Sud, jugeant que oui, l'ont fait. Dans la plus gigantesque étude comparative jamais entreprise dans le monde de l'éducation (une étude étalée sur un quart de siècle, au coût d'un demi-milliard de dollars US), le projet *Follow Through* a comparé huit approches pédagogiques couvrant le spectre droite-gauche. Il l'a fait de la seule manière dont la science empirique peut trancher : au moyen de tests standardisés. Résultat prévisible : les élèves formés à l'Instruction directe, méthode ultra-behavioriste aux antipodes de notre réforme, savent mieux lire et compter que les autres, ou du moins sont plus performants aux examens pour lesquels ils ont été copieusement préparés. Autre résultat, plus gênant celui-là parce qu'il fournit la pièce à conviction fétiche des adversaires de la réforme : les approches inspirées par Jean Piaget et surtout Lev Vygotski, cousines du soi-disant paradigme de l'apprentissage, se sont classées... bonnes dernières.

Est-ce à dire que la science prédit que la réforme est vouée à l'échec? Puisqu'elle sort tout droit des laboratoires des sciences cognitives, ironisent ses adversaires, comment se fait-il que la réforme ne soit pas validée par la recherche empirique? Parce que « curriculum et programmes ne sont pas des objets de laboratoire », pour reprendre la formule que Michel Carbonneau employait récemment dans la revue *Vie pédagogique*. « La réforme d'un système d'éducation, ajoutait-il, relève du politique au sens large. » Seul le politique peut déterminer les finalités de l'éducation. Seul lui peut déterminer si l'on souhaite former des élèves performants dans les tests de l'école ou des individus compétents dans les épreuves de la vie.

Incidemment, les reproches que ses adversaires adressent à la méthode qui est sortie triomphante du projet *Follow Through* sont de deux ordres. Le plus faible des deux évoque la durabilité des apprentissages acquis en vue de performer lors de tests standardisés. Le reproche le plus incisif, à mes yeux, invoque les valeurs passéistes (obéissance, soumission, répétition, respect obséquieux de la tradition...) sous-tendues par les approches behavioristes, donc l'absence de valeurs modernes (travail d'équipe, créativité, sens critique, etc.).

De tous les adversaires de la réforme au Québec, Normand Baillargeon est celui qui est allé le plus loin. Non pas tant sur la forme, lorsqu'il nous traite de criminels, que sur le fond lorsqu'il nous taxe de relativisme.³

3. Dans la suite, je me réfère à la contribution de Baillargeon, dans un article intitulé « Contre le charlatanisme », dans le numéro de la revue *Possibles*, vol. 26-3, que j'ai coordonné à l'été 2002.

Je plaide coupable uniquement pour la seconde charge. Au tréfond de mes tripes, non moins passionnément que lui, je ne crois pas comme lui que la transmission des savoirs soit au « cœur même de l'idée d'éducation ». Je crois autre chose (cf. la seconde partie du présent texte). Il s'agit d'un acte de foi qu'aucune recherche empirique ne pourra ébranler. Aucune recherche, pas même le gargantuesque projet *Follow Through*, ne pourra ébranler mes convictions parce qu'aucun chercheur n'est habilité à trancher des questions politiques comme : Quelle est la finalité de l'école ? Quelle est la place des savoirs ? Qu'est-ce qui mérite même d'être reconnu comme savoir ?

Une fois la science descendue de son piédestal, il ne reste que le GBS. Et j'ai assez dit combien mon « gros bon sens » différerait de celui de mes adversaires. Et c'est cela qui fait rugir l'anti-relativiste en Baillargeon. Il avance deux motifs pour rejeter ce relativisme. En premier lieu, « quelle que soit la version du relativisme qu'on adopte, elle conduit à des conséquences intenable et doit donc être rejetée ». Parmi ces conséquences intenable, il mentionne

- à l'échelle des individus : « nous serions infailibles du moment que nous admettons quelque chose comme vrai ; des désaccords entre individus seraient impossibles parce que sans objet ; tout le monde aurait raison » ;
- tandis qu'à l'échelle de groupes organisés, « des propositions comme "La terre est plate" devraient être admises comme vraies dès lors qu'elle sont crues telles par un groupe social ».

Cet argument revient à confondre une balle *de* baseball et une balle *au* baseball. Aucun relativiste ne soutiendra que « telle balle de baseball est cubique, et parce que c'est ma vérité et qu'en plus nous sommes quelques-uns à la partager, alors c'est une proposition qui doit être admise comme vraie. » En revanche, il existe des débats sans fin sur l'emplacement de la zone, au-dessus du marbre, hors de laquelle un lancer est considéré une balle. Cette zone varie d'un arbitre à l'autre, d'une ligue à l'autre, d'un continent à l'autre. (Je n'ai pas été vérifier mais je serais prêt à miser gros que la zone des prises est différente au Japon.)

La notion de balle (dans le second sens) n'existe pas dans la réalité palpable. C'est une pure construction sociale. Et ce n'est pas parce que c'est une construction, sujette à des débats, des conflits, des représentations, qu'elle n'en est pas moins réelle. Le lanceur qui vient de céder un but sur balle aura beau s'objecter et vitupérer, il serait absurde de soutenir que l'arbitre, l'équipe adverse de même que ses partisans devront s'incliner devant la version du lanceur frustré. Une chose peut être à la fois socialement construite et tout à fait réelle par ses conséquences dans la *vraie vie*.

Baillargeon localise son second et « principal argument contre le relativisme » dans ce qu'un certain Siegel nomme « le pétard relativiste ». Dans les mots de Baillargeon :

la défense du relativisme est en effet ou impossible ou contradictoire puisque ou bien on le défend à l'aide d'arguments non relativistes et en ce cas on admet ce que le défendant veut nier ; ou bien on le défend à l'aide d'arguments relativistes et en ce cas on ne le défend pas et notre interlocuteur peut toujours affirmer penser le contraire.

Voilà un pétard (passablement usé) qui se retourne contre lui-même tellement il trahit une projection des ambitions des absolutistes — convaincre tout un chacun, une fois pour toutes, de la justesse de leurs vues. Le relativiste que je suis (je ne peux m'exprimer au nom des multiples sous-écoles qui déchirent mon clan) est parfaitement à l'aise si mon interlocuteur persiste et signe dans son opposition à mes vues.

Ici aussi un exemple peut fixer les idées, celui de la discrimination positive. On peut s'y opposer en invoquant l'équité — estimant inéquitable que la candidature d'un homme blanc soit écartée au bénéfice de celle d'une candidature comparable voire légèrement inférieure. Ou bien on la défend en invoquant aussi l'équité — estimant inéquitable le traitement historique réservé à tel ou tel groupe. Qui a raison? Ceux qui défendent une conception individualiste de l'équité, donc une vision qui additionne des individus dépouillés de tout attribut sociohistorique ou ceux qui comprennent l'équité dans le contexte de ces luttes sociohistoriques? Il se trouve que j'adopte le second point de vue, mais qui suis-je pour dénigrer mon interlocuteur qui, au fond de ses tripes, invoque lui aussi l'équité? Le relativiste que je suis est parfaitement à l'aise avec l'idée qu'il n'existe pas de références, de fondations pour ainsi dire, extérieures au débat politique (des fondations comme Dieu, Platon ou l'éthique, de plus en plus à la mode). Personne n'est aujourd'hui en position de trancher en faveur de la bonne conception de l'équité... ou du bonheur... ou de l'éducation. Seul le débat politique peut le faire — étant présumé qu'il se déroule dans le cadre d'institutions pas trop corrompues.

« Dans certains secteurs intellectuels et académiques, où elles ont été influentes, ajoute Baillargeon, les

idées relativistes et postmodernistes ont à l'heure qu'il est fait des ravages. S'y produisent alors des conséquences fort troublantes dont la moindre n'est pas que la formation dispensée tend à se couper de la transmission de l'héritage culturel et disciplinaire. »

Plus précisément, Baillargeon déplore le fait que « chaque étudiant en sciences (sic) [ce sic est de Baillargeon] de l'éducation sait désormais ce qu'est le constructivisme radical ; mais rien ne lui est transmis qui permette de juger de la valeur de cette thèse en épistémologie et tout l'héritage de la pédagogie lui reste inconnu. » Mais de quel héritage de la pédagogie parle-t-on ici ? Je ne connais de cet héritage que les querelles que reflète mon présente texte. Les sciences sociales en général, et celle qui nous occupe ici en particulier, n'ont pas l'ombre d'un début de consensus sur quoi que ce soit. Elles sont traversées de bout en bout par des querelles.

Elles *sont* ces querelles.

Et qui plus est, elles sont complètement privées de la « bulle d'autorité » dont jouissent les champs, comme la physique, qui peuvent revendiquer l'héritage dont parle Baillargeon. Ni le profane, ni même leurs collègues non-spécialistes ne se mêlent de leur champ de compétence. Dans certains champs, ils (rarement elles) sont au plus quelques dizaines dans le monde à pouvoir se comprendre. Cette bulle n'existe pas autour des experts en matière d'éducation. Chaque jour, elle est envahie par des gérants d'estrade et des analystes professionnels (grands reporters, éditorialistes, *columnists*, etc.). L'allure rébarbative que prennent les grandes revues en sciences sociales ressemble fort à une tentative de chasser ces

intrus afin de se donner une bulle d'autorité, ce qui trahit un fétichisme méthodologique. Aucun écran de formules n'empêchera l'objet d'étude des sciences sociales de demeurer un bien public. Ce qui n'empêche pas les « social scientists » de se distinguer fondamentalement et des gérants d'estrade et des analystes professionnels, et trois fois plutôt qu'une seule. D'abord sur le plan de l'idéologie : ils ont pour devoir éthique d'exorciser leurs biais, non d'en faire leur marque de commerce ou, ce qui est pire, de feindre de ne pas en avoir. Ensuite sur le plan de la méthodologie : ils ont pour contrainte d'en avoir une, et de devoir la défendre auprès d'un jury (même informel) formé de pairs. Enfin, sur le plan de l'ontologie, de loin le plus important : ils ont pour tâche d'adopter un parti pris conceptuel (*e.g.*, une approche socioconstructiviste plutôt que structuraliste), d'en être conscients et d'en assumer les conséquences.

Cela signifie que le fruit ultime d'une recherche, déterminé au départ par le parti pris ontologique — lui-même partiellement un sous-produit des biais idéologiques — sera jugé non par sa conformité avec la réalité mais bien plutôt par sa *résonance* au sein du groupe des pairs.

Les sciences sociales ne connaissent pas, ne connaîtront jamais, de phase de « science normale », pour parler comme Kuhn. Faire de la science normale, c.-à-d. modéliser une interaction électromagnétique, ne requiert pas que l'on réfléchisse simultanément à l'administration de la preuve et aux fondements épistémologiques de cette preuve. Ces fondements font tellement partie du bagage collectif, se fondent tellement dans le décor que personne ne songe à les évoquer. L'immense majorité des physiciens de haut niveau n'ont jamais eu à consacrer une seconde à des considérations

épistémologiques; j'en connais d'éminents qui n'ont même jamais prononcé le mot épistémologie.

C'est un luxe que l'on ne peut se permettre si l'on réfléchit à ce qu'il est bon et souhaitable d'inculquer à nos enfants. D'abord l'on est émotivement impliqué dans son objet d'étude, situation dont la contrepartie existe rarement en sciences naturelles (rarement pour tenir compte des recherches ayant d'évidentes retombées éthiques). En outre, notre objet d'étude peut comprendre, donc réagir à, ce que nous avançons — nonobstant les implications limitées du principe d'incertitude de Heisenberg, les photons de demain ne seront jamais affectés par ce que nous savons sur eux aujourd'hui.

* * *

Au grand dam de ses adversaires, le pourtant mal nommé paradigme de l'apprentissage a fini par gagner l'adhésion de la majorité des chercheurs et des décideurs influents, même aux États-Unis, alors qu'il n'apparaît pas défendable sur le plan soi-disant scientifique. La majorité des chercheurs et des décideurs influents dans le monde de l'éducation semblent partager des valeurs de centre-gauche. Préférant la coopération à la compétition, la créativité à la répétition, les fruits du métissage aux racines de la tradition, la majorité de ces individus accueillent la réforme avec leur cœur et leurs tripes avant de l'analyser avec leur cerveau.

De l'aveu même de son initiateur, la notion de « paradigme de l'apprentissage » n'est ni limpide ni même aisément exportable hors des sciences naturelles. Trop de gens l'emploient sans savoir ce qu'elle recouvre au juste. Je

crains qu'ils l'invoquent pour étaler sur la réforme un vernis de scientificité, pour demander à la science de bénir un choix politique. Faut-il pour autant bannir cette notion ? Son usage est si répandu que ce ne serait pas réaliste. Il serait plus simple d'adapter la seconde définition de Kuhn à la réalité d'une discipline, la pédagogie, traversée par des querelles insolubles autrement que politiquement. Dans un tel contexte, il suffit de convenir que la notion de paradigme de l'apprentissage renvoie à des entités indémontrables et invérifiables par la science. Si paradigme il y a, il consacre la prédominance d'un schème de valeurs — des valeurs de centre-gauche.

Et c'est sans doute là que se situe mon point de désaccord le plus crucial avec Baillargeon. À son avis,

les promoteurs des dérives intellectuelles que j'ai décrites se placent en général résolument à gauche et seraient horrifiés qu'on leur dise que leurs analyses conduisent à la dictature ou font le jeu de la propagande. Je pense que c'est pourtant le cas et que leurs travaux conduisent, *de facto*, à ne plus pouvoir s'opposer — autrement que par le cri primal... — à ce que le jeu démocratique soit régulé par le pouvoir, l'argent, les médias, les firmes de relations publiques et toute la panoplie de moyens de manipulation des perceptions subjectives en lesquelles elles nous enferment. Car la conception du savoir et du monde à laquelle nous convient tous ces relativistes, socioconstructivistes et autres postmodernistes est précisément celles des firmes de relations publiques : il n'y a plus ni réel ni vérité, il n'y a que des impressions subjectives... à manipuler.

Je ne suis pas de cet avis. Calmement. Et simplement.

Nul besoin de cri primal, d'insultes, d'arguments d'autorité ou de recours à une science qui n'en est pas. Le relativiste mou que je suis ne dispose d'aucun moyen de manipulation, il dispose seulement de convictions auxquelles il tient avec passion... et de la modeste tribune que procure cette revue. Oui, le jeu démocratique est truffé d'hommerie — le pouvoir, l'argent, les médias, les firmes de relations publiques et *tutti quanti* — mais comme disait Churchill je crois, on n'a encore rien inventé de mieux.

Mieux valent les impressions pas toujours cohérentes de mille relativistes mous devant les certitudes rugissantes d'un seul absolutiste ferme.

Contre l'apologie du nouveau ou de l'ancien

Poser autrement le débat
sur l'avenir de l'éducation

PAR BERNARD GAUVIN ET STÉPHANE THELLEN

*Personne n'éduque autrui,
Personne ne s'éduque seul,
Les hommes s'éduquent ensemble,
Par l'intermédiaire du monde.*

PAULO FREIRE¹

Un représentant de Bell Canada, invité par l'Université du Québec à Montréal afin de clore une journée de réflexion sur le « campus virtuel », s'approche de la tribune, observe son auditoire avec superbe et se présente comme un « challenger » dans le monde de l'éducation. Il récite son mantra sur l'« éducation nouvelle », enchaînant les *buzzwords* propres au langage des gourous de la « nouvelle économie du savoir » en

1. Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et Révolution*, Paris, Maspéro, 1980, p. 62.

parlant de « nouvelles technologies rapprochant le monde », de « pédagogies adaptées et adaptables », etc. Si l'école veut entrer de plain-pied dans le ^{xxi}e siècle, il lui faut établir des partenariats avec des entreprises de télécommunication et transformer son offre de service généraliste en des parcours sur mesure et flexibles, en fonction de l'évolution des « besoins de la société ». Dans cette perspective, ajoute-t-il, nous devons miser sur l'expertise reconnue des établissements d'enseignement public et sur le réservoir de matière grise qu'ils constituent. Seul obstacle : malgré beaucoup de bonne volonté, les moyens manquent. Marquant une pause, le conférencier insiste malicieusement, toujours avec la même faconde : « Certains prétendront que je suis le diable en personne. D'autres me considéreront plutôt comme le Père Noël. Mais je me dois d'être lucide face à la nécessité de devenir compétitif à l'échelle mondiale : faute de capital, il est devenu incontournable de vous associer aux entreprises privées ». Après les remous que ce conférencier a suscités dans l'auditoire, le recteur prend la parole et déclare, dans une rhétorique pompeuse : « On peut rater certaines occasions mais on ne peut toutes les manquer. Dans un processus irréversible de mutation, il faut faire preuve de réalisme si l'on veut participer à l'effort mondial de transformation de l'éducation. » Bref, croyons au Père Noël !

Ce discours sur la « nouvelle société du savoir » est typique du raisonnement qui a pris le caractère d'idéologie officielle du milieu de l'éducation. Puisque la société se transforme à vive allure, l'école doit se mettre au pas. Que l'on œuvre dans les organisations internationales ou les officines ministérielles, les laboratoires de technologies de l'éducation, les entreprises de télécommunication ou les conseils d'administration des établissements d'enseignement, la conjonction de la nouvelle économie, des nouvelles technologies et des nouvelles pédagogies

est presque systématiquement présentée comme le seul horizon possible de l'éducation.

Contre les grandes manœuvres du capitalisme technologique

Rappelons d'abord que dans le contexte de la « nouvelle économie »², nombreuses sont les entreprises qui gravitent autour du système public d'enseignement rêvant de s'implanter dans ce secteur. Tout est mis en œuvre pour libéraliser le marché mondial de l'éducation où, dit-on, des centaines de milliards de dollars seraient en jeu. Ces entreprises, mais aussi les gouvernements nationaux, auraient compris les règles de base de l'économie de l'éducation, fortement inspirées des théories du capital humain. La richesse des pays serait, dit-on, proportionnelle à l'investissement dans le secteur de l'éducation. Dès lors, la conclusion semble aller de soi : le système éducatif doit s'arrimer au système économique.

Cette vision masque la mission de l'école qui consiste non seulement à former en fonction des besoins de l'économie, mais aussi à transmettre la culture, y compris la culture scientifique, et à éduquer à la citoyenneté. Depuis la Révolution tranquille, la société québécoise a fait consensus en reconnaissant à l'État un « rôle premier de garant de l'équité sociale en éducation, de même que de définisseur des grandes finalités de l'éducation, de responsable de l'organisation et du

2. La notion est elle-même hautement contestable. S'il est vrai que l'information et la connaissance sont désormais au cœur d'enjeux économiques importants, qu'elles participent d'un nouveau procès de régulation sociale, nous récusons cette idée que l'humanité serait sur le point d'entrer dans une ère nouvelle, porteuse d'un avenir meilleur pour tous. Le potentiel libérateur des nouvelles technologies est étroitement lié aux modalités de régulation sociale ainsi qu'aux mécanismes de répartition de la richesse qu'une société met en place. Les chantres de la bonne gouvernance mondiale ont beau jeu de nous inviter à nous y joindre dans la mesure où ils nous exhortent, en même temps, à dépolitiser les enjeux liés à l'avenir de nos institutions d'enseignement en adaptant le système d'éducation à l'économie.

financement du système d'éducation dans son ensemble ». ³ Devrions-nous renoncer à cette conception du rôle de l'État en abandonnant les programmes non rentables, en laissant les finalités de l'école voguer au gré de l'évolution de l'économie de marché? En nous proposant de nous en remettre à la main invisible des lois du marché, les chantres de la « nouvelle économie » nous demandent de balayer du revers de la main les acquis de la social-démocratie des quarante dernières années.

Loin d'être confiné au seul monde des affaires, le discours économiste sert également de prêt-à-penser dans le monde politique et les sphères administratives du système scolaire. Les derniers ministres qui se sont succédé au ministère de l'Éducation ont fortement contribué à redéfinir les finalités de l'école en axant sa mission sur la formation du capital humain, comme en témoignent les fameux « contrats de performance » imposés aux universités par François Legault. Dans le même esprit, les « plans de réussite » imposés à l'ensemble des cégeps fixent des cibles quantifiées axées sur des taux de diplomation. En 2003, le rapport Bédard, commandé par la Fédération des commissions scolaires du Québec ⁴, proposait l'abolition du réseau collégial arguant qu'il serait plus rentable d'ajouter une année supplémentaire au secondaire et d'en ajouter une en début de parcours à l'université. Comme s'il suffisait d'un bilan comptable pour remettre en cause une institution aussi bien intégrée à la société québécoise! ⁵ Animé par les

3. Céline Saint-Pierre, Michel Venne (sous la dir. de), *Justice, démocratie et prospérité. L'avenir du modèle québécois*, Montréal, Québec Amérique, 2003, p. 126.

4. Les études secondaires et post-secondaires : *Propositions de réorganisation pour améliorer la performance du système d'éducation au Québec*, rapport présenté par Denis Bédard à la Fédération des commissions scolaires du Québec, septembre 2003.

5. D'ailleurs, c'est à l'aide d'une contre-expertise, réalisée cette fois par l'économiste Pierre Fortin, que l'on a remis en question les données comptables véhiculées par le rapport Bédard, ce qui n'a pas empêché une autre commission d'étude sur l'avenir des cégeps et une résistance institutionnelle et populaire sans précédent.

mêmes intentions corporatives, le directeur de la Fédération des collèges, M. Gaëtan Boucher, dans sa volonté décentralisatrice et autonomiste, prétend qu'à un mouvement de la clientèle (exode rural, diminution des inscriptions liée à la baisse démographique) devrait correspondre la fusion de certains départements, la création de partenariats avec les entreprises privées, la réorganisation du « panier de services » offert par les collèges. Sans compter la mise en place de diplômes et d'attestations d'études à la carte, le recentrage sur le secteur technique et la réorganisation des programmes (comprendre l'abandon des cours de formation générale), ainsi que la mise en concurrence des collèges. En clair, nous devrions remettre en question tout ce qui fait la spécificité et la richesse du réseau collégial.

Plus récemment, suite à son élection en 2004, le premier ministre Jean Charest conviait la population québécoise à une vaste opération de réingénierie de l'État. Peu de temps après, on mettait à l'essai un partenariat public-privé (PPP) dans le domaine de la formation. En créant le campus Ubisoft à Matane, le ministère de l'Éducation accordait un privilège à une seule entreprise plutôt qu'à l'ensemble des entreprises de ce secteur économique⁶. Cette initiative a pour conséquence de mettre les diplômes Ubisoft en concurrence directe avec les diplômes offerts par les autres collèges et universités, ouvrant une brèche inquiétante à l'inscription de ces institutions publiques dans une logique purement commerciale.

6. Cécile Sabourin et Pierre Hébert, *À propos de l'« affaire Ubisoft » : un point de vue universitaire. Comment mettre en péril l'autonomie des universités*, *Le Devoir*, samedi 5 et dimanche 6 mars 2005, p. B5. Notons qu'il sera intéressant de suivre les réactions des instances comme celle de l'OMC et de l'ALENA face au traitement de faveur réservé à Ubisoft compte tenu que, désormais, les services éducatifs devront être soumis aux règles de la concurrence. Encore une fois, on a soldé la mission universaliste et publique de la formation supérieure au nom d'enjeux marchands.

Ajoutons que les pressions pour ajuster le système éducatif au marché du travail proviennent également des étudiants dont beaucoup, en toute légitimité, sont soucieux d'obtenir une formation qui les prépare à occuper un emploi. Peut-on le leur reprocher, dans la mesure où c'est l'ensemble de la société qui a de plus en plus de difficulté à saisir la spécificité de la mission de l'enseignement supérieur? Cela soulève à notre avis une question fondamentale : doit-on accepter que les besoins socioéconomiques prennent le pas sur les finalités de l'école en tant qu'institution, notamment celle qui consiste à préserver un écart vis-à-vis du social, un espace de réflexion et de discussion nécessaire à toute connaissance fondée sur la culture et la rationalité? Entre-temps, le discours sur la « crise des finances publiques » et le « déséquilibre fiscal » semble suffire pour régler l'avenir du système scolaire. Ainsi, au nom du réalisme économique, le budget du ministère de l'Éducation a été amputé de 20 % entre 1992 et 2004, plaçant ainsi le réseau d'enseignement postsecondaire en mode de survie⁷.

C'est dans ce contexte que le battage publicitaire autour de l'informatisation scolaire nous semble particulièrement dangereux, car les promoteurs des nouvelles technologies éducatives présentent celles-ci comme une solution de rechange aux difficultés, tant financières que pédagogiques, que traverse le système d'éducation public. Leur argumentaire est bien connu⁸. L'informatisation scolaire serait le moteur de la révolution éducative à venir, le passage à une éducation à laquelle, dit-on, la

7. Le dégel des droits de scolarité a endetté les diplômés comme jamais auparavant. « Depuis 1990, les coûts des études supérieures ont augmenté de 340 % », Philippe Raymond, *La nécessaire gratuité à l'université, Le Devoir*, 29 janvier 2004, p. A7.

8. Stéphane Thellen, *Nouvelles technologies éducatives : idéologie d'un couplage inédit*, mémoire de maîtrise déposé au département de sociologie de l'UQAM, 2000. Disponible en ligne sur le site de l'Institut de recherche en économie contemporaine à l'adresse suivante : <http://www.irec.net/publications/281.pdf>

nouvelle « clientèle » étudiante aurait droit. Il serait urgent donc de nous adapter aux exigences d'une société de l'information, les nouvelles technologies éducatives faisant partie d'une évolution à laquelle nul ne peut se soustraire. Urgence et adaptation constituent les deux *mots clés* de cette idéologie du changement. Elle nous semble véhiculer une vision idyllique des nouvelles technologies éducatives et entretenir des illusions dangereuses.

Il ne fait aucun doute que les technologies éducatives ouvrent des possibilités prometteuses mais ces technologies ne sont pas neutres et elles ne sont pas, en soi, porteuses d'un projet précis. Tout dépend de la façon dont elles sont utilisées, à quelles finalités elles sont soumises. Dans la mesure où elles permettent de créer des produits éducatifs individualisés, sur mesure, et de délocaliser les apprentissages, elles peuvent servir de tremplin à une taylorisation du travail enseignant et à privatiser les services éducatifs; mais il est également possible de concevoir que ces nouvelles technologies éducatives puissent tout aussi bien servir au soutien de démarches pédagogiques visant à assurer un meilleur suivi des apprentissages individuels. En présentant ces nouvelles technologies comme une panacée, l'idéologie de l'adaptation au changement a pour effet d'occulter ces enjeux sociaux et politiques. Pendant ce temps, à l'abri de tout véritable débat rationnel et démocratique, de nouveaux acteurs du milieu des affaires tentent de redéfinir les normes et les finalités éducatives. Plutôt que de céder à l'effet de mode, il faut approfondir notre connaissance des différentes logiques à l'œuvre dans le processus d'informatisation scolaire et sociale afin de lever le voile sur la confusion entretenue par certains promoteurs des technologies éducatives quant à leur potentiel réel.

Ajoutons finalement que la mystification joue aussi pour ce qui est de la promotion des « nouvelles pédagogies ».

D'aucuns prédisent l'avènement d'un nouveau paradigme éducatif qui se substituerait à l'ancien. Ainsi, on entend souvent les apôtres de la « pédagogie nouvelle » affirmer que désormais, grâce à de « nouvelles solutions pédagogiques », le « s'éduquant » va apprendre mieux, plus, et plus efficacement. Cela s'inscrit dans la logique de ce que certains qualifient de « pédagogisation » des rapports éducatifs dans la mesure où les méthodes et les approches pédagogiques de type *problem solving* prennent souvent le dessus sur les contenus, les moyens mis en œuvre éclipsant ainsi les fins. Un des dangers découlant de cette orientation est de tomber dans le piège idéologique d'une vision techniciste et cybernétique du monde de l'éducation et d'envisager les rapports éducatifs dans cette seule perspective.

Dans la réalité concrète du monde de l'éducation, comme le soulignait déjà le sociologue Émile Durkheim au début du ^{xx}e siècle, les utopies pédagogiques ont bien souvent laissé place à des avancées modestes pour ce qui est des pratiques éducatives, lorsqu'il n'y a tout simplement pas eu stagnation ou recul.⁹ Ajoutons que les idées appelées à révolutionner l'école ont aussi été nombreuses à se retrouver dans les placards de l'histoire. La réalité des usages est beaucoup plus complexe que ce que laissent entrevoir les envolées lyriques de certains innovateurs, surtout dans le monde de l'éducation où les résistances aux transformations sont liées à des logiques inhérentes à l'institution et à son évolution sociohistorique. Il faut exercer notre esprit critique et conserver notre vigilance à l'égard des nouvelles théories pédagogiques souvent déconnectées de la réalité. Comme on se doit de le faire à l'égard de toutes les productions intellectuelles.

Dans la mesure où l'école constitue un lieu privilégié de production et de reproduction sociale, nous pensons qu'il

9. Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, Quadrige / PUF, 1995.

est de notre devoir de contrer le caractère idéologique du discours qui accompagne toute pression à la nouveauté, qu'elle soit économique, pédagogique ou technologique. C'est l'avenir de l'un de nos biens communs les plus précieux qui est en jeu.

Résister à la tentation conservatrice

Nous partageons largement les critiques de ceux que nous pouvons appeler ici les défenseurs de l'école traditionnelle lorsqu'ils dénoncent les experts et les administrateurs du système scolaire qui croient toujours au Père Noël. Nous ne pouvons cependant pas les suivre lorsque, par excès de généralisation, ils laissent entendre que tout s'en va chez le diable. Dans le domaine des sciences sociales, les essais dans lesquels on nous annonce la mort de l'école pullulent comme jamais¹⁰. Certains font la critique des « dérives utilitaristes » récentes du système d'enseignement en le comparant à un mythique âge d'or où le maître n'aurait eu qu'à transmettre la vérité révélée dont il aurait été le dépositaire à des élèves qui se seraient laissé imprégner par ses lumières. Éloge d'un enseignement de type magistral dont on semble nostalgique!

Cette critique sociale justifiée de certaines évolutions récentes du système d'enseignement nourrit cependant un pessimisme de bon aloi qui sert souvent de justification à une conception conservatrice de l'éducation. Tout en dénonçant l'abandon de l'idéal humaniste par l'école moderne, cette vision nie des apports majeurs de la psychologie, de la sociologie et des sciences de l'éducation. L'effet pervers de cette position est le refus de toute rationalisation de la pratique enseignante et la méfiance à l'égard de toutes les formes d'innovation pédagogique.

10. Le lecteur pourra prendre connaissance de cette critique sociale dans l'incontournable ouvrage dirigé par Gilles Gagné, *Main basse sur l'éducation*, Québec, Éditions Nota bene, 1999. Aussi, symptomatiques d'un discours conservateur et nostalgique sur l'éducation, *La fin de l'école*, de Michel Éliard, Paris, PUF, 2000; *L'enseignement mis à mort*, d'Adrien Barrot, J'ai Lu, Libro, 2000.

Cette façon de jeter le bébé avec l'eau du bain repose à notre avis sur une transposition réductrice, au domaine scolaire, de l'analyse d'Hannah Arendt sur la crise de transmission qui secoue le monde moderne. Même s'il peut être éclairant d'établir des liens entre la crise de la culture et la crise de l'école, toute pratique concrète ne peut s'appuyer que sur une grille d'analyse portant sur les bouleversements qui s'opèrent dans les sociétés modernes. Comme l'école est une institution qui a des finalités et une dynamique propres, elle constitue un objet d'étude en soi, qui nécessite qu'on l'aborde dans toute sa complexité. Voilà pourquoi il nous semble important de faire le point sur les positions d'Arendt sur la crise de l'éducation et sur l'usage qu'on fait de son analyse.

Pour Arendt, cette crise est le reflet d'une perturbation beaucoup plus générale de la société, d'une crise de la tradition, autrement dit « de notre attitude envers tout ce qui touche au passé » et caractérisée par le « pathos de la nouveauté ».¹¹ Celle-ci se manifeste dans la négation de l'importance de l'autorité qui touche particulièrement le domaine de l'éducation. Or, pour Arendt, c'est dans ce seul domaine « que nous devons appliquer une notion d'autorité et une attitude envers le passé qui lui conviennent, mais [...] qui [...] ne doivent pas prétendre devenir une valeur générale dans le monde des adultes. »¹² Puisque seuls les adultes en général, et les enseignants en particulier, sont aptes à exercer l'autorité et que leur rôle spécifique dans la société moderne est d'établir le pont entre le passé et l'avenir, Arendt estime qu'ils ont la responsabilité de préserver chez les enfants « ce qui est neuf et révolutionnaire » et de les rendre aptes à devenir « un ferment nouveau dans un

11. Hannah Arendt, *La crise de la culture*, p. 247.

12. Arendt, *idem*, p. 250.

monde déjà vieux »¹³. L'exercice de l'autorité constitue donc un facteur fondamental de stabilité pour l'enfant, qui lui permet de se faire une place dans le monde. C'est, à notre avis, le sens qu'il faut attribuer à sa célèbre formule selon laquelle il « faut être conservateur en éducation et seulement en éducation ». Cet appel au conservatisme en éducation doit donc être interprété comme un rappel du devoir de transmission de l'adulte envers l'enfant.

C'est au nom de ce devoir de transmission qu'Arendt s'est livrée à une analyse des théories pédagogiques en vogue aux États-Unis durant les années 1960. Elle critiquait fort justement leur postulat de l'autonomie *a priori* de l'enfant, c'est-à-dire l'idée que l'autonomie de l'enfant précède le rapport éducatif et donc que l'enfant est un être humain capable de s'autoéduquer. Pour elle, les enfants ne peuvent se gouverner eux-mêmes et le rôle des adultes ne doit pas se résumer à les aider à cela. L'application de ces théories a entraîné les conséquences néfastes que l'on sait dans la mesure où on a surestimé la capacité de l'enfant à prendre en charge son propre développement cognitif et affectif. Arendt déplorait également que la pédagogie, devenue une science de l'enseignement en général, se soit affranchie complètement de la matière à enseigner. Enfin, pour elle, l'idée que « l'on ne peut savoir et comprendre que ce qu'on a fait soi-même »¹⁴ ne peut qu'aboutir à la substitution du faire à l'apprendre.

On ne peut que saluer la lucidité de Hannah Arendt qui a su mettre le doigt sur certaines dérives importantes qui marqueront le monde de l'éducation dans les trois décennies qui suivront sa mort (en 1975). À cet égard, les multiples

13. Arendt, *idem*, p. 247.

14. Arendt, *idem*, p. 234.

réformes qu'a connues le monde de l'éducation au Québec durant les quarante dernières années et l'engouement plus récent pour les technologies de l'information, perçues comme le fer de lance d'une nouvelle révolution pédagogique, nous rappellent que nous n'avons pas toujours su résister à l'attrait du nouveau, ni toujours éviter le piège de substituer le faire à l'apprendre. De même, les multiples débats autour de l'école démontrent qu'il n'y a plus consensus sur la mission même de cette institution. En ce sens, les liens entre la crise de la modernité telle que la concevait Arendt et la crise scolaire ne font aucun doute. Mais, entre reconnaître un tel lien et réduire la crise de la culture à une crise de la transmission scolaire liée à l'application des « nouvelles pédagogies »¹⁵, il n'y a qu'un pas que plusieurs n'hésitent pas à franchir.

Toutes les théories pédagogiques des années 1960 et des décennies qui suivent ne sont pas fondées sur un tel postulat. Plusieurs analystes passent pourtant ce fait sous silence et s'appuient sur cet aspect de l'analyse d'Arendt pour tourner en ridicule les « gadgets pédagogiques » et pourfendre toute réflexion sur les sciences de l'éducation, perçue comme symptôme du renoncement de l'école à sa mission de transmission. Il en résulte à notre avis une sous-estimation de l'importance de la capacité de l'individu de participer à son projet éducatif et une méfiance injustifiée à l'égard de toute réflexion et innovation pédagogiques.

15. L'expression « pédagogies nouvelles », avec ou sans « s », est sciemment mise entre guillemets dans la mesure où la ligne de démarcation entre ce qui serait une pédagogie « nouvelle » et ce qu'est une pédagogie « traditionnelle » n'est pas facile à tracer. Étant donné que ces deux expressions sont souvent employées à des fins polémiques, nous nous emploierons surtout à faire ressortir les visions de l'école et les divergences de conception du rapport pédagogique que ces expressions peuvent masquer.

Il ne peut y avoir de véritable transmission de connaissances si on ne fait pas tout pour mettre en place les conditions de leur appropriation. Pourtant, au nom d'une critique de l'école qui aurait renoncé à sa mission de transmission, on assiste à l'idéalisation d'un mode particulier d'apprentissage, le cours magistral, présenté comme l'essence du rapport éducatif. On se désole de la transformation de la figure du maître, devenu simple « animateur » ou trop occupé à assister à des réunions d'équipe, délaissant sa vocation de transmettre la lumière à ses élèves¹⁶. Comme s'il n'y avait pas différentes figures du maître, divers styles pédagogiques¹⁷ ! Les défenseurs de cette formule invoquent d'ordinaire la stimulation intellectuelle censée surgir des exposés d'un maître qui secoue l'ignorance de ses élèves. Comme le soulignait fort justement Philippe Meirieu, « Il s'agit là d'une légende dorée inspirée des rares professeurs charismatiques des siècles passés. La réalité pédagogique du cours magistral, même dans les universités d'autrefois, était tout autre »¹⁸.

Il existe pourtant un large consensus sur l'idée que nos apprentissages ne relèvent pas d'une simple inculcation. Comme le soulignait Meirieu, « une connaissance n'est pas une chose qui se transmet comme on vend ou achète un objet, c'est une réalité mentale qui se construit à travers des opérations cognitives complexes »¹⁹. D'où la nécessité d'une réflexion pédagogique incessante puisant dans les acquis scientifiques concernant les processus psychologiques d'acquisition et de réception de la connaissance.

16. Voir à ce sujet les critiques de Gilles Gagné dans *Main basse sur l'éducation*, *op.cit.*

17. George Steiner, *Maîtres et disciples*, Paris, Gallimard, 2003.

18. Philippe Meirieu, *L'envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école?*, Paris, ESF Éditeur, 1993, p. 73.

19. Meirieu, *idem*, p. 41.

À cet égard, depuis John Dewey, Jean Piaget et d'autres, nous connaissons l'importance de mettre l'élève devant un défi et un travail intellectuel à accomplir, quels que soient les excès ou les dérapages auxquels les méthodes actives aient pu donner lieu. Loin d'abandonner l'idée de transmission, le fait de mettre l'élève en action constitue une façon de transmettre efficace et porteuse de sens. L'élève devient sujet dans la mesure où il développe les outils intellectuels pour avoir une emprise sur sa démarche d'apprentissage. Loin d'être relégué à un rôle secondaire, le maître reste celui qui organise la situation d'apprentissage, en fixe les modalités et incarne l'exigence de recherche de la vérité.

De plus, le fait de rendre l'élève actif et de reconnaître sa responsabilité dans sa démarche éducative afin de donner un sens aux connaissances permet de poursuivre deux objectifs indissociables de l'école : développer son autonomie et sa liberté de pensée et le rendre apte à assurer ses rôles sociaux tant dans le présent que dans l'avenir. Cette démarche est d'autant plus nécessaire dans un monde où la prolifération des sources d'information, la diversité des lieux d'apprentissage et le développement des valeurs individualistes laissent souvent les jeunes sans cadre de référence, tout en exigeant d'eux qu'ils deviennent eux-mêmes producteurs de sens. Dans un tel contexte, le rôle de l'école consiste plus que jamais à présenter des synthèses de la connaissance de même que des repères normatifs. Par contre, nous aurions tort de faire une adéquation simpliste entre les revendications individuelles et l'atomisation pure et simple de la société et de la relation maître-élève. Sur le plan scolaire, la plus grande autonomie des élèves ne doit pas être perçue uniquement comme un obstacle à la transmission culturelle mais aussi comme un atout. En effet, les étudiants manifestent généralement une ouverture aux synthèses

théoriques, au respect des hiérarchies et de l'autorité, à l'effort et à la discipline lorsqu'ils ne sont pas placés dans une relation de pouvoir arbitraire et relégués à une simple position de récepteur passif. Ils ne veulent pas accepter tout ce qu'on leur enseigne « pour du *cash* ». Même si l'institution les place trop souvent dans une position de clients. Ils souhaitent aussi être reconnus comme des êtres ayant à cœur de participer à leur démarche d'apprentissage, et ce, malgré l'inégalité intrinsèque du rapport maître-élève. Cette caractéristique culturelle des étudiants d'aujourd'hui rend plus que jamais possible la transmission de l'idéal des lumières : donner à chaque citoyen sa place en l'habilitant à délibérer des enjeux qui le concernent. On l'a vu lors de la grève étudiante du printemps 2005 : leur désenchantement vis-à-vis des politiques politiciennes a été une source d'inspiration pour beaucoup. On constate chez eux une certaine imperméabilité au dogmatisme et une critique des incohérences du monde des adultes qui peuvent réjouir. Bien sûr, le maître ne peut plus exercer son autorité de la même façon et il doit de plus en plus faire face à ses propres limites, mais ne s'agit-il pas là d'un beau défi à relever plutôt que d'une attitude à combattre ? Chose certaine nous ne pouvons nous dérober à l'exigence de connaître les étudiants à qui nous enseignons et à notre responsabilité de transmettre et de maintenir vivant le patrimoine culturel de l'humanité.²⁰

Soulignons enfin que l'acquisition d'une culture est indispensable à l'intégration sociale mais il faut en même temps fournir des outils pour la comprendre et prendre ses distances avec celle-ci. Le savoir transmis n'a pas nécessairement valeur de vérité mais ses éléments fondamentaux

20. Pour une vision contrastée du concept et de l'expérience de l'autorité, voir le texte de l'Observatoire de l'éducation « Les finalités de l'autorité dans l'école au quotidien » et celui de Michaël Foessel, « Pluralisation des autorités », dans *Esprit*, n° 113, mars-avril 2005, p. 58-70 et p. 7-14.

constituent plutôt un héritage que chaque génération devrait pouvoir s'approprier. La possibilité de remise en question du savoir est une des conditions de la liberté politique moderne, et n'implique aucunement de faire table rase de l'héritage culturel que nous ont légué les générations précédentes. Faisons place à une pédagogie où les élèves, « fils et filles des mêmes questions, sont capables d'assumer sereinement la différence de leurs réponses »²¹.

S'engager dans le sens de la modernité éducative

Face aux pressions économiques, technologiques et pédagogiques, nous avons esquissé une critique de l'enlignement des finalités et des pratiques éducatives sur les impératifs de la « nouvelle économie » techno-libérale. En contrepartie, nous avons vu pourquoi il nous semblait important de nous préserver de certaines tentations conservatrices de rétablissement d'une pratique traditionnelle de l'éducation. Nous tenons ici à réaffirmer que l'école, en tant qu'institution fondamentale de la société, ne saurait récuser ses propres finalités. Celles-ci comprennent d'abord la transmission d'un héritage culturel nécessaire à la création de liens sociaux, mais également la formation à la citoyenneté et au travail.

Il faut cependant se rappeler que l'école ne peut remplir sa mission que si elle tient compte des contextes sociaux changeants et des connaissances nouvelles. Nous refusons toute conception niant le caractère institutionnel de l'école comme si cette dernière n'était qu'une organisation parmi d'autres devant s'adapter aux transformations économiques et sociales quelles qu'elles soient. Nous ne saurions davantage souscrire à une vision essentialiste de l'école, comme si sa mission avait

21. Meirieu, *idem*, p. 42.

été définie une fois pour toutes, sans tenir compte du fait que les contextes sociaux évoluent et que l'école est le théâtre de débats entre acteurs sociaux, y compris sur des enjeux touchant les finalités mêmes de l'institution. Ainsi, l'histoire nous a offert des modèles scolaires fort différents selon les contextes. Encore aujourd'hui, l'école est en butte à des enjeux et défis, notamment en ce qui concerne l'informatisation et la marchandisation accrue de l'éducation, de même que l'évolution des connaissances pédagogiques qu'on ne peut ignorer.

Les débats doivent aussi porter sur les moyens dont l'école dispose pour accomplir sa mission. Admettre ici le débat, c'est adopter une attitude critique et sortir des fausses dichotomies en ne se figeant pas, par exemple, dans une position pro ou anti-utilitariste, technique ou pédagogique. Nous devons sortir des oppositions infructueuses qui divisent les nouveaux et les anciens. Cela signifie que les moyens ne doivent jamais se substituer aux fins, de même que les fins ne supposent pas d'emblée les moyens. Si par exemple, socialisation, autonomie et conscience sont des finalités qui nous sont chères, nous ne pouvons faire l'économie d'une réflexion sur les moyens d'y parvenir. En tant qu'enseignants, nous pensons que nous ne pouvons pas dissocier la forme et le contenu, les méthodes et les connaissances, la critique sociale et l'action concrète. Ainsi, privilégier le tutorat, le travail en petits groupes, les heures de soutien méthodologique ou même — horreur ! — chercher à développer des compétences transversales chez les étudiants ne nous rend pas coupables de la crise de la culture !

Le débat sur le rôle de l'école dans la réduction des inégalités sociales et sa responsabilité dans la recherche des moyens d'y parvenir mérite aussi une attention particulière. Certes, il s'agit d'abord et avant tout d'une responsabilité

politique, car l'école n'est pas à l'origine de ces inégalités, même si elle participe à leur reproduction. La complexification actuelle de la stratification sociale ne fait que masquer la distance qui persiste entre la culture des enfants issus de familles disposant de capital culturel et la culture scolaire²². La prise de distance avec le caractère idéologique et élitiste de la culture scolaire exige un effort particulier de la part des professeurs. Baignant dans l'abstraction et devant incarner une somme idéale de connaissances, ceux-ci oublient le processus laborieux qui leur a souvent permis de s'extirper de leurs conditions sociales d'origine. En raison de l'acquisition de cet habitus propre à leur profession, certains professeurs minimisent les conditions de réception de leurs enseignements. Dans la mesure où les individus n'arrivent pas égaux à l'école, il nous faut trouver des moyens d'y remédier. Si nous souscrivons à l'idée que la connaissance constitue une condition essentielle à l'exercice de la liberté, cela doit se traduire dans nos pratiques enseignantes. Sinon, c'est l'idéal même de l'école moderne qui risque d'être compromis.

La démocratisation de la connaissance nous impose un devoir particulier. Les solutions ne sont pas magiques et universelles. Comment réagir lorsqu'au collège, on se retrouve devant une classe où plusieurs étudiants ont une faible maîtrise de la pensée formelle ou certaines difficultés de lecture? Certains pourraient répondre qu'on est en droit de s'attendre à ce que, à ce palier d'études, ces habiletés soient maîtrisées et qu'il faille donc éviter de rabaisser le niveau de l'enseignement. Dans

22. Pour ce qui est du rapport entre les comportements scolaires et l'origine sociale des élèves, voir le rapport publié en 2002 par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, *Au collégial, l'orientation au cœur de la réussite, Avis au ministre de l'Éducation*. On note la persistance de différences majeures selon les caractéristiques économiques et culturelles du milieu d'origine des élèves, tant en ce qui a trait à la réussite des études qu'à la valorisation de certains domaines de formation. Le rapport faisait aussi ressortir la tendance des jeunes de milieux socioéconomiques modestes à opter pour la formation technique plutôt que pour la formation préuniversitaire au niveau collégial.

ce cas, si nous ne proposons pas à ces étudiants une démarche d'apprentissage leur permettant de combler ces lacunes, toute transmission de la « Grande Culture » risquerait de rester vaine et aurait pour effet d'accentuer les écarts de réussite.

Tout le monde s'entend aujourd'hui sur le fait que les inégalités scolaires se trouvent moins au niveau de l'accès aux études qu'au niveau de la diplomation. Il nous apparaît alors légitime de réfléchir aux moyens à prendre pour vivre avec ces inégalités au quotidien et tenter de tout mettre en œuvre pour les atténuer. Pour ce faire, nous faisons nôtres les recommandations de l'Association — française — de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche (ARESER) selon lesquelles « il faut rendre compréhensibles et lisibles les règles implicites mises en œuvre souvent inconsciemment par le corps enseignant »²³ tant en ce qui a trait aux exigences qu'en ce qui concerne les critères d'évaluation. Il faut que la démarche pédagogique fournisse aux étudiants les outils correspondant à ces critères. De même, il faut insister selon l'ARESER sur le fait que « tout diplôme devrait [...] comporter une forte composante de formation générale ». Plus près de nous, le Conseil supérieur de l'éducation a déjà proposé des mesures visant à atténuer les effets pervers de la Cote R au niveau collégial en consentant par exemple à ces étudiants un statut particulier en première année d'études collégiales afin de préciser leur choix d'orientation d'études. Cet organisme proposait également de ne pas tenir compte des résultats d'un programme qu'ils auraient délaissé au profit d'un autre.

Dans tous les cas, il nous semble fondamental d'ouvrir le débat sur l'ensemble des conditions à mettre en place

23. ARESER, *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*, Liber-Raisons d'agir, 1997, chapitre 4.

pour favoriser une véritable démocratisation scolaire. À cet effet, nous devons réserver un meilleur accueil aux méthodes pédagogiques et à tout programme qui peuvent contribuer à nous rapprocher de nos idéaux et à favoriser notre responsabilité éducative. Cessons de craindre toute forme de rationalisation dans le domaine de l'enseignement et occupons plutôt positivement le terrain en réfléchissant à nos pratiques.

Cela dit, les recherches pédagogiques devraient s'orienter davantage sur une réflexion et une promotion de modèles d'action inspirants, plutôt que sur l'élaboration de « solutions pédagogiques » parachutées lors de réformes scolaires. En ce sens, il nous apparaît important de revenir sur les critères de financement et de validation des recherches en pédagogie. Avec les modes de subvention que nous connaissons actuellement dans les départements et chaires universitaires, il y a danger de ne retenir que les recherches quantitatives axées sur des critères étroits de performance et de « réussite ». Tenir compte de la compétence des enseignants en favorisant leur participation à l'élaboration des critères de recherches permettrait de rendre les résultats de celles-ci plus pertinents. Enfin, il serait dans l'intérêt de tous que les départements de sciences de l'éducation accueillent plus largement des enseignants dans le cadre de leurs travaux.

Notre ouverture aux enjeux contemporains devrait aussi transparaître en ce qui concerne les technologies de l'information et des communications (TIC). Si le discours des promoteurs peut effrayer et que l'instrumentalisation scolaire tous azimuts constitue un réel danger, il faut aussi être honnête : nous sommes loin du raz-de-marée technologique salué par les uns, craint par les autres. Si l'on retrouve quelques usages des TIC, c'est en périphérie, au sein d'institutions qui

battent de l'aile (Cégep@Distance et TÉLUQ). Inversement, lorsqu'on prend la peine de regarder ce qui se fait dans certaines entreprises où la formation est littéralement continue et où les innovations pédagogiques sont incessantes (communautés d'apprentissage, autoformation, etc.)²⁴, on peut se demander si notre réaction épidermique aux TIC dans le milieu scolaire n'aura pas pour conséquence que collègues et universités se feront imposer de l'extérieur des pratiques nouvelles. Ainsi, il faut être à la fois vigilant et ouvert à l'égard des TIC. Il nous semble primordial d'approfondir notre réflexion concernant leur impact sur l'apprentissage, sur les conditions d'échange de l'information, sur le potentiel de recherche documentaire d'archivage, etc. Pour George Steiner, quittant le monde de l'enseignement après 50 ans de pratique, la révolution technologique en cours doit être prise pour ce qu'elle est : « un mouvement tectonique ». Dans un monde où « la transmission du savoir et des compétences et le désir de les acquérir sont des constantes de la condition humaine », [...] le rôle exponentiel des sciences et des techniques [...] implique des transformations de la conscience, de nos formes habituelles de perception et d'expression, de sensibilité réciproque, que nous commençons tout juste à mesurer »²⁵. Cette ouverture ou la reconnaissance des mutations en cours ne signifie pas que nous adhérons au slogan de Mai 1968 : « Plus de maître ».

Il nous semble finalement important d'insister sur la valorisation du travail d'équipe. Durkheim avait compris l'importance de la réflexion commune au sein d'équipes de travail afin de contrer l'anomie scolaire dans un contexte de division

24. Diane-Gabrielle Tremblay, *Communautés virtuelles de praticiens : nouveaux rapports aux savoirs dans l'entreprise, Possibles*, vol. 28, n° 3-4, été-automne 2004.

25. George Steiner, *op. cit.*, p. 181.

du travail social. Le développement d'activités collectives en matière d'enseignement, encouragées et soutenues concrètement par le MEQ, les administrations locales et les syndicats, devrait aider à contrer l'atomisation du corps professoral, à s'opposer au contrôle technocratique et à colmater le morcellement du savoir qui se répercutent sur la vie étudiante. Cette réflexion devrait être dirigée sur la question des finalités, des méthodes pédagogiques, des critères de diplomation et sur la connaissance de la population étudiante.

Le contexte actuel nous apparaît favorable à la création d'un espace civique et critique, à la convocation du plus grand nombre à participer à des projets qui s'opposent tant au discours technocratique qu'à celui ayant pour objet de dénigrer toute réflexion à caractère pédagogique. Bien qu'essentiel, le travail d'équipe d'enseignants ne saurait suffire à relever l'ensemble des défis avec lesquels le monde de l'éducation est aux prises. Il faut aussi espérer une plus grande mobilisation des gens qui rêvent d'un autre monde possible. On l'a vu au cours des dernières années, la mobilisation contre la mondialisation néolibérale, contre la guerre en Irak mais aussi pour la défense de l'intégrité de la mission des cégeps, intimement liée aux enjeux de démocratisation et de modernisation de la société québécoise, a constitué un sursaut dans l'engagement politique de la société civile, notamment du corps professoral et des étudiants. Contrer le néolibéralisme, l'utilitarisme et le conservatisme par une mobilisation visant à établir une véritable autogestion rationnelle en éducation... Cette utopie vaut bien celle du Père Noël hi-fi et le récit des prophètes de malheurs.

PERSPECTIVES



PERSPECTIVES

Par-delà les consensus et controverses

PAR ANDRÉ THIBAUT

*L'histoire a gagné des galons [...].
Exit économie, environnement et biologie humaine,
compte tenu des contraintes de la grille horaire.*

RUDY LECOURS

L'engouement des écoliers pour *Harry Potter* n'a rien pour étonner, tellement ils sont souvent les témoins et aussi l'objet de prodigieux tours de magie qui consistent à faire disparaître ou apparaître des matières de leurs programmes d'études. D'ailleurs, les décideurs scolaires sont très *tendance* sur ce point : chez un nombre croissant d'adultes, les « compétences transversales » en prestidigitation se répandent comme la poudre (de perlimpinpin?) dans le « portfolio des acquisitions audodidactes de savoir-faire résultant des cheminements d'apprentissage tout au long de la vie ». Autrefois, le signe *deleatur* était réservé au grimoire initiatique des métiers de l'imprimerie.

1. « L'économie à l'école secondaire : la victoire du bon sens », *La Presse*, 11 février 2005.

L'ordinateur vous a démocratisé tout ça. La commande *delete*, suivie de *vider la corbeille* fait de chacun un Houdini de l'élimination de toute réalité gênante. C'est même plus radical que la pratique désuète de balayer la poussière sous le tapis.

Hocus pocus dans le monde de la décision scolaire

Évidemment, ces *solutions finales* devraient comporter l'avertissement « suite au prochain épisode ». En conformité avec les règles de l'OMC et de l'ALENA, la pratique de la suppression magique reste ouverte à la compétition. Le lobbying politique et idéologique profite joyeusement de ce libre marché. Le PQ est-il au pouvoir, les profs d'histoire accèdent au devant de la scène et — abracadabra ! — adieu les matières culturelles qui manquent de lien avec le culte identitaire. Puis les libéraux prennent la relève du casting et voilà que le lapin de l'économie sort du chapeau.

Confessons le plaisir inavouable que nous procure à l'occasion le spectacle de ces sortilèges. Si les affaires publiques étaient un show, ce serait plus vendeur que d'ennuyeuses discussions démocratiques sur les questions de fond. Car questions de fond il y a. Si les sorciers se disputent à ce point le contrôle de l'aire sacrée, c'est que la chaise musicale des contenus et des approches renvoie à des orientations sociales majeures.

Plus précisément, de tous les véhicules de socialisation, le système scolaire est le seul dont les contenus et les pratiques soient, au moins en théorie, soumis à des décisions politiques, et qui dispose de moyens de coercition présumés toucher toute la population. Alors pour peu que l'on considère comme des anomalies l'hétérogénéité, les contradictions, les ambivalences de l'ensemble social auquel on se rattache, surgit le fantasme

de demander à l'école de modeler les êtres pour qu'ils coïncident avec l'idéal de cohérence et de cohésion que l'on entretient. Qu'il s'agisse de rechristianisation globale de la société ou de laïcisation intégrale de l'espace public, le rêve est identique dans la forme même s'il s'oppose dans le contenu. Dans tous les autres secteurs de la vie, on accepte de vivre dans une société dont les normes communes sont non confessionnelles tout en gardant la trace de traditions éthiques héritées de l'histoire religieuse de chacun — et où d'importantes minorités ancrent toujours dans leurs appartenances religieuses le cœur de leur identité et de leurs règles de conduite. On en assume les inconforts de façon civilisée, du moins dans l'environnement social qui est le nôtre. Mais l'école écope des idéalizations compensatoires de ceux qu'insécurise trop ce monde d'imperfection et d'impureté.

Mais poser quelque problème que ce soit sous forme de dilemme est toujours réducteur. Car alors on durcit artificiellement les oppositions, et on écarte les variables étrangères aux contradictions cartésiennes qu'on a construites. Transmettre des savoirs ou soutenir le développement autonome de compétences? Minute! Les jeunes ne sont ni des cruches vides à emplir, ni des potentiels vierges à actualiser. Au moment où ils mettent les pieds dans la salle de classe, ils sont déjà imprégnés d'un bain culturel extrascolaire et extrafamilial qui en fait d'incontournables partenaires interactifs.

Des univers cognitifs à arrimer

Plus précisément, l'aisance gestuelle, le langage corporel aussi bien que le recours à l'image et à la réalité virtuelle ne sont pas seulement des aptitudes ou des préférences individuelles que les membres d'une génération possèdent davantage que ceux des générations précédentes. Toutes ces pièces mises ensemble,

avec d'autres qui nous échappent encore, constituent le *nouveau système de communication* en train de se mettre en place, avec ses véhicules et ses codes. Il ne va pas éliminer celui que nous possédons déjà, pas plus que l'invention de l'écriture n'a supprimé la tradition orale ni que la production électronique du son ne relègue au musée les instruments acoustiques. Tous ces systèmes se côtoient dans un même environnement.

Les enseignants sont bien placés pour savoir que le degré d'accès à l'écriture creuse un fossé entre ceux qui l'utilisent facilement et les autres. Les initiés à l'écriture et à la lecture communiquent plus souvent entre eux et finissent par s'échanger en exclusivité certains messages. Par exemple, la sociologie électorale nous révèle que les gens plus instruits accordent plus d'importance aux programmes des partis et les autres à la personnalité des candidats.

Aussi, le risque d'une coupure culturelle entre les générations est très préoccupant. Si *nous* restons des analphabètes de la communication par le corps, l'image et l'électronique, et si réciproquement nous ne réussissons pas à transmettre à une majorité de jeunes les ressources de la communication écrite, nous mettons en place une nouvelle version des « deux solitudes ». Le langage des jeunes et le nôtre se côtoieront comme deux unilinguismes.

Cela aura des retombées sur ce qui touche les contenus culturels. Comme Michel Cartier le proclame avec vigueur dans *Le nouveau monde des infrastructures*, si les porteurs de « culture » chez nous ne sont pas présents dans ces nouveaux systèmes de communication, alors les seuls contenus véhiculés, et donc reçus par les jeunes, vont provenir des mégaeentreprises de communication états-uniennes en train de se bâtir

à l'échelle de la planète des quasi-monopoles et donc de convertir l'humanité à une certaine culture commerciale homogénéisante qui leur paraît, sincèrement, la seule culture normale de l'humanité moderne. Techniquement, les moyens actuels pourraient permettre le maximum de diversité culturelle : ce n'est pas ce qui est en train de se produire; par exemple, la conception CNN de l'information, surexploitant le côté spectacle des événements aux dépens de l'analyse, génère des clones dans de nombreuses autres chaînes qui couvrent l'actualité.

Quand Jean de Brébeuf a voulu enseigner le français aux Hurons, il a commencé par apprendre lui-même le huron. Le bilinguisme ne permet de communications riches, porteuses de complicité, que quand il est réciproque. Oui donc, il est possible de donner accès aux jeunes à notre système traditionnel de communications, mais à condition de comprendre le leur et de le respecter, d'en apprécier la richesse au lieu de le voir comme une nuisance à combattre. Un peu de réflexion nous y conduit inexorablement : il est clair que d'impressionnantes capacités de compréhension et d'expression se développent par l'usage de ces nouveaux systèmes de communication, et que ces atouts doivent pouvoir être réinvestis dans les apprentissages traditionnels.

Il subsiste une difficulté majeure : ce nouveau monde est en pleine émergence, dans la fébrilité et le chaos, et on a une connaissance encore bien approximative et incomplète de sa nature, de sa logique, de ses codes, de ses modes de fonctionnement. Les enseignants sont capables d'expliquer leurs règles de grammaire, leurs méthodes de solution de problèmes d'algèbre; or, la plupart des concepteurs de logiciels ne réussissent pas à mettre en mots certaines des opérations

synthétiques et intuitives qui sont cruciales dans la réalisation de leurs produits — j'ai envie de dire de leurs œuvres. Il ne manquera pas de gens pour nous déclarer : « C'est bien simple, ils utilisent l'hémisphère droit de leur cerveau ». Révélation géniale : c'est justement là qu'est le problème ! On saisit mal comment il fonctionne, ce fameux hémisphère droit. Les *scanners* nous révèlent que de multiples zones du cerveau se mettent à s'exciter toutes en même temps quand un musicien improvise, davantage que quand il lit une partition ; on peut même nous donner une liste de neurotransmetteurs, aux noms à coucher dehors, qui s'épivardent à travers nos neurones à ce moment précis. Mais certains chercheurs en neurologie ajoutent que plus ils en savent sur ces détails, plus il leur semble étonnant qu'il sorte de tout cela des idées, des fantasmes et la solution de problèmes.

Retour donc à la case départ. Acceptons d'être encore dans les préliminaires de l'approche du début de quelque chose, ce qui est à la fois frustrant et emballant. Il nous appartient tous de déchiffrer certains aspects du nouveau système de communication qui a pris tant d'importance dans l'univers cognitif des jeunes. Ma propre réflexion commence à peine sur le sujet, et je veux vous faire part de quelques pistes qui me paraissent prometteuses.

Je n'ai encore rencontré aucun adulte qui se soit révélé supérieur aux jeunes pour refaçonner un cube de Rubik. C'est, je crois, parce que nous perdons notre temps à décomposer les étapes pour les comprendre une à une ; vient un moment où nous sommes dépassés par le trop grand nombre de données qu'il faut mémoriser et intégrer dans notre raisonnement. Les jeunes abordent ce problème multidimensionnel en grands blocs qu'ils visualisent au lieu de se compliquer l'existence. Ils

appliquent un type de fonctionnement mental synthétique qui est pourtant d'usage courant chez l'humain et les autres animaux. Comment une grive arrive-t-elle à se faufiler au vol entre des branchages très enchevêtrés, de quoi faire mourir de jalousie les champions olympiques aux épreuves de slalom ? Cette prouesse serait impossible si elle devait résulter d'un calcul rationnel abordant chaque virage un à un pour évaluer à la pièce toutes les opérations requises. Plusieurs d'entre nous pratiquons la marche de sentier, en forêt ou en montagne ; incapables de maintenir une attention de toutes les secondes, nous sélectionnons comme mécaniquement les minitrajets qui nous permettent d'éviter la plupart des obstacles, surtout si nous avons acquis un peu d'expérience de la randonnée. Rien de bien « sorcier » là-dedans : l'école de la *gestalt* a démontré depuis plusieurs décennies que de nombreux comportements procèdent non d'une analyse détaillée mais d'une intuition globale des ensembles, et toute la sociologie repose sur l'axiome que le tout est autre chose que la somme de ses parties.

Deuxième observation : les jeunes ont beaucoup plus de facilité que nous à apprécier spontanément l'art abstrait et la musique contemporaine, voire à reproduire à leur façon des imitations de ces formes d'expression. À mon avis, c'est qu'ils n'essaient pas de comprendre le tableau ni de rattacher la prestation musicale à une mélodie déjà connue. Et à bien y penser, un tableau est-il fait pour être compris ou pour être *vu* ? Quand *il faut* expliquer quelque chose, la parole est éminemment plus adéquate que la peinture. *Et il faudra toujours* expliquer quelque chose. Mais il existe aussi des connexions directes entre le regard, la simple appréhension des formes, des couleurs et de leurs combinaisons — et les émotions. Pourquoi certains assemblages de noir, de rouge sombre et de blanc éveillent-ils en moi de l'angoisse, même en l'absence de toute

forme reconnaissable? Certains vont proposer que les ressemblances avec les couleurs du placenta viennent réactiver le traumatisme de la naissance... Pitié! pitié!... laissez-nous regarder tranquilles!

Une autre caractéristique de ce système me frappe tout autant : le cheminement de la pensée par associations, par analogie, y remplace souvent les seules inférences déductives. On peut l'observer chez ceux qui *surfent* sur Internet avec le plus de succès. Ils partent en exploration, dans une apparente insouciance, accueillant sans les critiquer les suggestions que provoquent en eux les menus et les mots-clés affichés sur l'écran. Il n'y a rien de surhumain là-dedans. Les structures mentales qui fondent nos raisonnements privilégient certains liens entre les idées, ce qui exclut chaque fois une infinité d'autres liens qui pourraient aussi avoir du sens. Ces restrictions sont très utiles quand on doit appliquer des théories et méthodes connues à des problèmes connus. Par contre, le fonctionnement par associations est plus propice à la découverte.

Cette autre logique déteint sur les formes de sociabilité et sur le concept d'identité. De multiples réseaux d'affinités remplacent le groupe d'appartenance et l'identité devient un kaléidoscope plutôt qu'une image fixe. Lors de ma participation à l'analyse des données et à la rédaction du rapport d'une recherche de Diane Pacom sur l'analphabétisme chez les jeunes Franco-Ontariens², j'ai été frappé par le fait que *tous les adultes interviewés* disaient à un moment ou à un autre « nous les Franco-Ontariens », et que ce n'était le cas d'*aucun des jeunes interviewés!* Trahison de la cause nationale? Non, ou si peu! Plus simplement, il n'est plus possible pour un individu

2. Diane Pacom et André Thibault, « L'analphabétisme chez les jeunes Franco-Ontariens; une aberration tragique », *Sociologie et sociétés*, printemps 1994.

de se définir par une seule étiquette. L'identité offre des facettes abondantes, qui varient avec les situations, les champs d'activité, les partenaires.

Pour nous, la conscience de l'identité personnelle surgissait idéalement à l'écart des sollicitations et contingences ; on pouvait, par un regard intérieur intense, voir apparaître notre « vrai moi », substance mystérieuse, immuable et bien intégrée dont nous avait distraits l'agitation du monde. Socrate et Nietzsche nous encourageaient dans cette entreprise : « Connais-toi toi-même », « Deviens ce que tu es ». Dans le nouveau système de communication, l'identité est un ensemble riche et varié de manières d'être, toujours en train de se construire et de se transformer, non pas à l'écart mais au cœur même des relations, des expériences, des activités de l'existence. Corollaire : une bifurcation dans la carrière devient non plus un massacre de l'identité professionnelle mais la poursuite d'une œuvre permanente qui consiste à actualiser sans cesse de nouvelles parcelles d'un potentiel large et indéterminé. Il en est de même du passage à de nouveaux amours et à de nouvelles amitiés. Les séparations se sont pas pour autant sans douleur, et certains jeunes vont jusqu'à se suicider à la suite d'un rejet affectif. C'est que ce système, comme tout autre, est un ensemble social qui s'impose du dehors et toutes les personnalités ne s'y adaptent pas avec le même succès.

Le plus stupide des dilemmes

« Tout ce que j'ai appris [à cette école], je l'ai déjà utilisé [...] dans ma vie sociale », nous disait avec enthousiasme un grand ado en entrevue³. Le plus candidement du monde, il refusait

3. Au cours d'une autre recherche réalisée en 2002-2003 sous la direction de Diane Pacom, avec Olga Hlinovsky, portant cette fois sur une école secondaire pratiquant l'alternance études/travail, dans la communauté francophone d'Ottawa.

de se situer sur le terrain d'un autre débat absurde à propos de l'école, celui qui existe entre des définitions supposées mutuellement exclusives de la culture et de l'utilité pratique. Bref, entre une culture éthérée et désincarnée et un utilitarisme grossier ou encore un vécu insignifiant réduit à sa singularité anecdotique. Ici encore, des concepts passés au bistouri cartésien dévitalisent ce qu'une pensée aristotélicienne ne concevait que dans l'union indissociable de l'existence concrète. Une culture qui n'a pas de prise sur la vie se réduit au fétichisme des grandes œuvres et des grands auteurs, entre l'élucubration fermée sur elle-même et la curiosité muséale. Une pratique réduite à des savoir-faire inonde le monde de zombies compulsifs, dont la notoire présence dans les hautes sphères de l'entreprise et de la politique n'a rien pour rassurer.

L'école pour l'école ou l'école pour le « marché du travail » ? La conjonction *ou* n'a ici aucun sens. Tant qu'à y être, l'école doit-elle former des hémiplégiques du côté gauche ou du côté droit ? Comme si travailler ne faisait appel qu'à des robots humains dépourvus d'ouvertures sur le monde de la pensée — comme si Pascal, Rimbaud, Vermeer ou Bach n'avaient à nous livrer qu'un art pour l'art sans éclairage sur la maison, l'ouvrage et la cité —, comme si les technologies n'étaient pas héritières de théories et de valeurs également présentes dans les créations qu'on imagine gratuites.

Périodiquement, on voit des bonnes âmes s'insurger contre le fait que beaucoup d'adolescents cumulent scolarité et petits boulots. Se rend-on compte à quel point l'enfermement des générations jeunes dans un univers d'apprentissages, puis de loisirs, coupé du reste de la vie quotidienne en société est un phénomène récent ? Et à quel point la transformation de l'école en ghetto générationnel menace la curiosité qui rend

l'esprit disponible à l'acquisition de nouveaux outils de compréhension en plus de rendre stériles et vite oubliés des apprentissages qu'on n'aurait pas l'occasion de confronter au monde de l'existentiel ?

Quoi qu'on décrète dans les sérieux comités de programmes, le groupe classe continuera à inventer sa propre démarche collective. Des profs s'appuieront sur Ronsard, Montaigne⁴ ou Anne Hébert et d'autres sur des éditoriaux, et il se trouvera du minable et du sublime dans les deux camps. Certains iront à la géographie par l'histoire et d'autres à l'histoire par la géographie, tel enseignant plus sportif que cérébral sera inspiré par les compétitions internationales pour ouvrir des perspectives sur le monde et sa collègue initiera ses adorables trouble-fête aux complexités des sentiments humains en leur faisant monter Marivaux comme dans le délicieux film *L'esquive*.

Bien joli tout ça, mais est-ce que je ne suis pas en train d'idéaliser les profs ? Les ingénieurs en programmation des cerveaux de la nation se méfient de ces derniers, au point de vouloir tout mettre dans les programmes et les manuels de peur que les misérables humains qui enseignent ne soient pas à la hauteur du Grand Projet éducatif. Mais n'en déplaît aux incorrigibles inventeurs de l'homme nouveau, ce sera toujours par des vrais humains que passera dans de vraies salles souvent bondées l'acte de socialisation.

Les enseignants n'ont guère la cote d'amour, non seulement chez les planificateurs scolaires mais aussi chez les divers gérants d'estrade qui périodiquement accusent l'école

4. Mais non sur Boileau ou Malebranche, comme quoi toute icône un jour consacrée ne demeure pas nécessairement classique pour l'éternité.

d'être à la source de tous les problèmes sociaux. Aux caricatures qui s'appuient sur des présomptions d'incompétence ou de manque de motivation, il faudrait souvent substituer un diagnostic fondé de surmenage, d'épuisement, de manque de temps, en particulier pour le ressourcement professionnel. Tant d'efforts et de ressources mis sur des programmes de papier, et si peu pour permettre aux personnes sur lesquelles repose l'opération d'entretenir et de développer leurs propres connaissances et habiletés.

Enfin, je reviens brièvement sur la forme la plus récente que revêtent les oppositions stériles en cette matière, soit la distinction entre connaissances et compétences. Mais à quel exercice de science-fiction faut-il se livrer pour imaginer que la poursuite de l'une se ferait indépendamment et au détriment de l'autre? Qu'est-ce qu'une compétence sans contenu (ne rien dire mais le dire bien)? Que vaut un savoir qu'on n'apprend pas à mettre en œuvre? Et quel crime y a-t-il à offrir aux jeunes de la rétroaction *sur les deux*?

Ouf! Je n'ai à proposer en conclusion de ce texte qu'une question naïve : pourquoi tant de débats sur l'éducation sont-ils si peu éducatifs?

De l'institution à l'organisation : la mutation de l'université contemporaine¹

PAR JACQUES PELLETIER

L'Université, qui est actuellement au cœur de la production et de la transmission du savoir, assume-t-elle toujours la mission universelle de civilisation qui a présidé à sa création et qui l'a singularisée par la suite au cours des siècles, du Moyen Âge jusqu'à l'époque contemporaine?

A-t-elle conservé, malgré les modifications successives qui l'ont affectée au fil du temps, sa vocation originale qui en faisait le lieu par excellence de la recherche désintéressée de la vérité? Ou est-elle devenue, par suite des changements profonds qu'elle a connus, plus particulièrement au cours des

1. Ce texte a d'abord été rédigé comme présentation du Forum sur *Les défis du syndicalisme universitaire aujourd'hui* organisé par le Syndicat des professeurs et professeures de l'UQAM (SPUQ) lors du 72^e Congrès de l'ACFAS en mai 2004. Je le reprends ici avec des modifications.

dernières décennies, et qui accompagnaient eux-mêmes une transformation plus générale de son environnement global, un rouage parfaitement intégré du nouveau système, fonctionnel et utilitariste, qui régit désormais les rapports sociaux dans notre monde contemporain ?

Mettant cartes sur table d'entrée de jeu, j'avancerai l'hypothèse que les changements récents concernant le statut et la fonction des universités, ce qui les définit dans leur nature même, représentent une mutation radicale, une véritable métamorphose. Ils lui font connaître rien de moins qu'une transmutation qui s'apparente, par son envergure et sa portée, à l'établissement d'un nouveau paradigme qui constitue désormais la toile de fond d'après laquelle on peut comprendre et expliquer les nouveaux dispositifs, comme les chaires et les sociétés en commandite de valorisation de la recherche par exemple, et les pratiques inédites dans la « gestion de la carrière » qui la caractérisent aujourd'hui. Il m'apparaît donc particulièrement important d'en prendre la juste mesure pour pouvoir y réagir correctement et la ramener à sa mission première si on croit toujours à sa pertinence, bien entendu.

* * *

Ceux et celles d'entre nous qui ont fait leur entrée dans l'université il y a une trentaine d'années se rappelleront que cette institution se présentait alors à eux, d'abord et avant tout, comme un lieu privilégié de transmission et de production de savoirs et de connaissances dont l'enseignement constituait la mission principale, incorporant la fonction de recherche à titre de composante pleinement intégrée de cette mission. En tant que réservoir de connaissances et de savoirs, l'Université remplit une fonction essentielle de transmission d'un héritage,

scientifique d'abord, et plus largement culturel et civilisateur. Elle est en effet le truchement singulier par lequel une société connaît le monde dans sa richesse et sa complexité et se reconnaît elle-même.

L'Université assume ainsi, de manière plus ou moins délibérée, et avec plus ou moins de conséquence, un rôle d'intellectuel collectif, non seulement parce qu'elle regroupe des gens de science exerçant par définition une fonction réflexive, mais parce qu'elle favorise le débat et la discussion sur des enjeux culturels et sociaux, à partir d'une position qui favorise la pensée et le déploiement de l'esprit critique dans et hors de l'enceinte universitaire proprement dite. C'est ainsi qu'elle assume sa « fonction sociale » globale qui transcende les contributions particulières de ses membres dans les domaines où leur expertise est requise.

C'est en cela qu'elle se définit comme une institution, animée par une visée et une mission universelle et civilisatrice. C'est le modèle qui, historiquement, a présidé à l'organisation structurelle de l'Université jusqu'à l'époque moderne. Depuis lors, un autre modèle, qui en est l'envers, est apparu et s'est imposé au cours des deux dernières décennies. Ce modèle la conçoit essentiellement comme une organisation à visée d'abord instrumentale, dont les orientations sont déterminées par des besoins particuliers, et notamment par le marché et ses demandes de formation très spécialisées.

Cette vision de l'université comme lieu de formation de ce que l'on appelle le « capital humain », qui constituerait parmi d'autres facteurs — les matières premières, les techniques, l'argent, etc. — une ressource au service des entreprises lie de manière directe la formation aux besoins réels ou présumés

du marché en la ramenant à sa composante professionnelle au détriment de sa vocation plus générale et universelle. Elle correspond à l'humeur idéologique, malheureusement dominante, de notre époque et de notre société qui y participe dans une large mesure, mais elle contrevient à ce qui me semble la mission authentique et première de l'université depuis ses origines au cœur du Moyen Âge jusqu'à la période immédiatement contemporaine : former des esprits libres et indépendants.

Ces deux modèles s'excluent pour ainsi dire l'un l'autre et correspondent à des moments différents du développement historique des sociétés occidentales dans lesquelles ils sont successivement apparus. Le premier modèle — institutionnel — accorde priorité à la transmission d'un héritage à la fois scientifique et culturel déterminé par le souci de former des têtes « bien faites » possédant une connaissance globale de leur discipline, le second modèle — opérationnel — vise à former des spécialistes directement préparés à satisfaire les besoins des entreprises : son approche est d'abord et essentiellement professionnelle.

La recherche, et c'est logique, n'est ni conçue ni intégrée de la même manière dans l'un et l'autre modèles. Dans l'université à visée institutionnelle, elle fait partie intégrante de la mission fondamentale de formation que celle-ci s'assigne et elle n'existe pas ou peu en tant que domaine autonome et séparé. Dans l'université opérationnelle, elle se développe comme pratique largement indépendante de l'enseignement et dans une optique d'abord fonctionnelle et instrumentale commandée par la demande externe ou encore par sa propre dynamique endogène de développement, ce qui est de plus en plus le cas dans ce que l'on appelle familièrement le « système de la recherche » universitaire auquel les nouvelles générations de professeurs sont forcées de se soumettre puisque c'est lui qui, en dernière ins-

tance, légitime et encadre leur carrière, de l'embauche aux promotions en passant par l'acquisition de la permanence.

Cette survalorisation de la recherche, par un curieux paradoxe, finit par produire un déclassement de ceux qui la pratiquent. Ce qu'ils gagnent en reconnaissance immédiate, les universitaires courent le risque de le perdre à plus long terme en tant que figures vouées à la recherche « pure » d'une vérité sans attaches, en tant que « sages » désintéressés pouvant être entendus et socialement valorisés justement pour cette « sagesse » et ce « désintéressement ». Devenant des « experts » et parfois des mercenaires, répondant à la commande sociale des entreprises et des gouvernements, ils se livrent, sans toujours en être pleinement conscients, à leur propre déclassement à la fois comme universitaires et comme intellectuels².

Ces deux modèles ont cohabité plus ou moins harmonieusement dans la même structure organisationnelle au cours des dernières décennies, réalisant des compromis plus ou moins explicites donnant lieu à un équilibre précaire, toujours menacé par un éventuel débordement qui s'est effectivement produit. Le modèle opérationnel — et professionnalisant — a fini par avaler l'autre ou, à tout le moins, a fini par le subordonner, le vouant à un statut de plus en plus problématique dans l'université contemporaine avec ce que cela implique : recul de la formation disciplinaire et de la culture générale au profit d'une formation de plus en plus étroitement spécialisée et ajustée à la demande sociale.

2. J'ai développé plus longuement cet aspect inattendu et sûrement non désiré par les premiers intéressés dans un chapitre consacré à « La recherche dans les humanités : les limites d'un paradigme », publié dans *La gauche a-t-elle un avenir?*, Québec, Éditions Nota bene, p. 89-103 (coll. Interventions).

Cette mutation décisive a été favorisée par le triomphe du néolibéralisme comme idéologie et comme pratique effective de régie des rapports sociaux dans le monde moderne. Dans l'Université, cela s'est traduit par le recours à une panoplie de dispositifs qui, considérés isolément, pourraient paraître de portée restreinte sinon insignifiants mais qui, réunis et formant réseau, allaient imposer une nouvelle légitimité, sanctionnant la victoire éclatante de ce que j'ai appelé, de manière polémique, la Sainte Trinité du néolibéralisme universitaire³.

Cette nouvelle hégémonie allait en effet prendre forme insidieusement dans la création notamment de chaires de recherche financées par les entreprises et ainsi mises à leur disposition ou par un État fédéral désireux d'intervenir de cette manière dans le champ, en principe exclusif aux provinces, de l'enseignement supérieur. Elle allait également se traduire par l'attribution de « primes de marché » distribuées en fonction de critères étrangers aux principes de reconnaissance propres au milieu universitaire et selon des règles aléatoires, « à la tête du client » pour reprendre une figure colorée se prêtant bien à la circonstance, contribuant à créer dans les faits deux catégories de professeurs : les chercheurs appelés éventuellement à occuper les chaires, généralement surpayés et bénéficiant de privilèges dans la répartition des tâches, et les professeurs « ordinaires », voués d'abord à l'enseignement, moins reconnus et moins bien payés que les premiers. Ces initiatives typiques de l'université opérationnelle génèrent ainsi de petits empires de recherche, dominés par de nouveaux seigneurs, de petites baronnies qui ont tendance à fonctionner en vase clos, qui échapperont dans une large mesure aux règles et aux contraintes institutionnelles de naguère et qui menacent l'unité et la cohérence de l'ensemble.

3. « La Sainte Trinité du néolibéralisme universitaire », *Le Devoir*, le samedi 24 février 2001.

Cette nouvelle orientation et la culture organisationnelle qui l'accompagne se sont répandues dans l'ensemble du système universitaire, y compris dans les établissements à première vue plus « progressistes ». À l'UQAM par exemple, toujours considérée par certains comme une université de gauche, une opération de planification stratégique amorcée au cours des dernières années entend en effet moderniser l'établissement en s'inspirant de la conception économiste et utilitariste dominante qui fait marchandise de tout, des biens de consommation courante aux productions les plus hautes de l'esprit qu'il faudrait savoir commercialiser et rentabiliser davantage.

Un comité de travail créé dans le cadre de cette opération a ainsi proposé tout un train de mesures relevant de cette vision et qui comprend, entre autres, les dispositifs suivants, que j'évoque à titre indicatif :

- développement de l'ensemble de la formation universitaire dans la perspective de la « formation tout au long de la vie » ;
- priorité aux recherches centrées sur les objets et à l'interdisciplinarité dans les recherches disciplinaires plus classiques ;
- rapprochement avec les milieux professionnels et le privé ;
- promotion du service « orienté client » ;
- conception des unités d'enseignement comme « structures à géométrie et durée variables » pour dégager des « marges de manœuvre » ;
- création de chaires institutionnelles de recherche ;
- développement d'un système d'« intelligence d'affaires » et d'une culture de « repérage stratégique » dont le « coefficient stratégique expérimental » mis au point

par le Bureau de recherche institutionnelle (BRI) est donné à titre d'exemple à suivre;

- multiplication et diversification de nouvelles chaires (de recherche, d'études, de services);
- préparation de « plans d'affaires complets »;
- accroissement des frais afférents pour les étudiant(e)s et introduction de « tickets modérateurs »;
- création d'« incitatifs » pour les professeurs et « assouplissement » du plafond de 20 % sur les primes de marché, déréglées bien sûr à la hausse : *Sky is the limit!*;
- valorisation de la « performance »;
- promotion de la « langue seconde anglaise », etc.

Sous ces mesures qui, considérées une par une, peuvent présenter une certaine pertinence, il y a une logique d'ensemble qui préside à leurs relations et à leur intégration dans un système globalisant. Cette logique relève d'une culture d'entreprise, peut-être valable dans le domaine privé, mais sûrement discutable lorsqu'elle est transposée dans l'Université qui ne saurait être assimilée et réduite à une entreprise comme une autre sans perdre l'essentiel de ce qui constitue sa substance même. Cette logique, c'est celle du libéralisme parvenu à son stade suprême de développement, sous la forme du néolibéralisme contemporain, expression qu'on ne retrouve pas dans le rapport du comité bien qu'elle qualifie le plus justement son entreprise.

Le rapport de ce groupe de travail ne marque pas le terme du processus de planification stratégique en cours à l'UQAM. La fraction progressiste de la Direction de cette université, celle du moins qui continue de se définir comme telle, se chargera sans doute de l'accommoder à une sauce moins

indigeste. Mais il reste, et cela me paraît significatif et particulièrement révélateur s'agissant de l'UQAM, que c'est tout de même de là qu'il faudra partir, c'est-à-dire d'une conception d'abord « managériale », et profondément conservatrice, de l'Université et de ses finalités. Ce qui, on en conviendra, n'est pas un mince paradoxe dans un établissement traditionnellement décrit comme « de gauche », en vertu d'une représentation convenue et largement surfaite.

Il s'est donc opéré une mutation majeure, une véritable métamorphose qui a transformé radicalement l'université et dont on n'a pas encore pris toute la mesure. Pour certains, dont Michel Freitag qui a proposé une description lumineuse de ce processus selon lui mortifère, cette transmutation ne représente rien de moins qu'un « naufrage », une réalité irréversible avec laquelle il faut désormais composer, un déclin inéluctable dont on peut, au mieux, ralentir la progression perçue comme fatale⁴.

Je ne partage pas, pour ma part, cette attitude fataliste et défaitiste bien que j'en comprenne les fondements. J'estime que le diagnostic sur lequel elle repose est juste. Il est clair que l'université, non seulement s'est rapprochée de l'entreprise privée, à travers de multiples partenariats, mais qu'elle en a repris largement les modes de gestion pour son propre usage, à commencer par son autoreprésentation comme entreprise, lieu de production, de distribution et de commercialisation de savoirs diversifiés.

4. Michel Freitag, *Le naufrage de l'Université*, Québec, Éditions Nota bene [1995], 1998 (Coll. « NB poche »). Voir aussi son chapitre consacré à « L'université aujourd'hui : les enjeux du maintien de sa mission institutionnelle d'orientation de la société » dans l'ouvrage collectif, dirigé par Gilles Gagné, *Main basse sur l'éducation*, Québec, Éditions Nota bene, 1999, p. 237-294 (coll. Essais critiques).

Le contexte général dans lequel elle se déploie aujourd'hui se traduit, comme le Syndicat des professeurs et professeurs de l'UQAM (SPUQ) l'a signalé dans son mémoire à la Commission parlementaire sur les universités, par tout un ensemble de traits, qui font réseau et système, et qui se manifestent par :

- une hiérarchisation de fait des établissements entre « grandes universités de recherche » et universités de second rang confinées au premier cycle ;
- une remise en question des universités en région et de leur développement aux trois cycles d'études, les confinant essentiellement au premier cycle et dans certains créneaux d'enseignement ;
- la spécialisation des universités, en liant leur soutien financier aux efforts de « rationalisation » des programmes, euphémisme masquant en réalité leur remise en question et parfois leur fermeture ;
- le développement et la multiplication de programmes courts, taillés sur mesure pour répondre aux besoins des entreprises ;
- la reconnaissance dans les faits d'une prétendue quatrième mission universitaire que serait la commercialisation des résultats de l'innovation, les trois missions universellement reconnues étant l'enseignement, la recherche et le service à la collectivité ;
- l'institution, dans la même logique marchande, d'un statut de « professeur-entrepreneur » et la transformation de l'université en incubateur d'entreprises « dérivées », faisant transiter vers leurs actionnaires les fruits financiers, appropriés privément, de travaux de recherche financés par les fonds publics à travers notamment la création de chaires soutenues par les en-

treprises elles-mêmes appelées à jouer un rôle déterminant dans l'orientation des programmes d'enseignement ;

- la déréglementation des droits de scolarité par établissement et par domaine disciplinaire ;
- l'accroissement des différenciations salariales au sein du corps professoral, par l'augmentation des primes de marché, et des statuts différenciés selon les domaines de compétence, ce qui produit des effets déstructurants dans l'université.

Ces traits — qui constituent des indicateurs révélateurs — relèvent d'une conception de l'université qui considère le savoir comme une marchandise, une valeur ajoutée à inscrire dans le circuit de la commercialisation sous l'impulsion d'une organisation s'inspirant de la logique des entreprises. C'est une conception largement partagée par les grandes organisations économiques internationales comme la Banque mondiale et l'Organisation mondiale du commerce et qu'on retrouve également comme source d'inspiration des orientations de nos propres gouvernements.

En ce qui me concerne, j'estime qu'il faut s'opposer à cette vision et continuer de privilégier le modèle — et l'idéal — de l'université comme service public, héritage scientifique et culturel, lieu de réflexion autonome et de débat, voué par sa mission même au progrès et à l'émancipation de tous les citoyens, à commencer par les moins favorisés de nos sociétés, conception qui se situe, bien sûr, à contre-courant de l'évolution actuelle.

L'évocation de la mutation de l'université contemporaine, dont je viens de rappeler très schématiquement les dimensions majeures, soulève bien sûr des questions :

- celle d'abord de sa vérité : jusqu'à quel point cette lecture rend-elle compte de la réalité de la nouvelle organisation universitaire et des pratiques qu'elle induit et qui l'accompagnent ? En présente-t-elle une image déformée, en accentuant certains traits et en accordant trop peu d'importance à d'autres, ou en donne-t-elle un juste reflet ?
- celle ensuite de l'action qu'il convient d'adopter si cette représentation est conforme à la nouvelle réalité. Faut-il l'accepter et composer avec elle pour maintenir ce qui nous paraît essentiel, et notamment la formation générale pour tous et la recherche désintéressée de la vérité ? Faut-il s'y résigner, cultiver son jardin, et renoncer à la changer de quelque manière ? Faut-il la refuser et élaborer un modèle alternatif ? Et que pourrait être un tel modèle approprié à un nouveau monde lui-même fondé sur l'exploration des possibles ?

De l'importance d'une solide formation générale

PAR NATHALIE PRUD'HOMME
ET SERGE PROVENCHER

L'éducation est une question sociale cruciale, puisque l'école forme les citoyens de demain : elle est donc un des dépositaires des « raisons communes », pour reprendre l'expression de Fernand Dumont, que nous nous donnons pour poursuivre un projet de société à l'image des valeurs que nous considérons comme étant essentielles. Le sujet est vaste et nous ne pourrions en faire le tour ; alors nous nous attarderons à certains points précis : premièrement, l'esprit à l'origine de la création des cégeps ; deuxièmement, ce que nous entendons par culture ; évidemment, cela ne pourra être qu'une définition sommaire, mais essentielle pour éclairer le troisième et dernier point, la formation générale, qui est un outil irremplaçable pour les futurs travailleurs.

L'esprit humaniste qui a mené à la création des cégeps et le concept d'éducation

Dans le contexte spécifique du système québécois d'éducation, la question de la formation générale revient périodiquement sur la place publique notamment à cause de l'existence du

réseau collégial. Cette expérience d'éducation, unique dans le monde, a fait ses preuves. Pourtant, depuis sa création en 1967, elle est remise en question presque à chaque décennie, et ce, pour différentes raisons allant d'une volonté d'uniformisation face aux autres réseaux scolaires (effets de la mondialisation et/ou de demandes du marché du travail?) aux batailles de pouvoir entre les différents paliers d'éducation, plus spécifiquement le secondaire et le collégial (et parfois l'université), qui se partagent la clientèle du secteur professionnel. Il faudrait être bien naïf pour croire que toutes les réformes et les polémiques en éducation ont toujours pour objectif l'amélioration de l'enseignement. Il est trop souvent question d'économie et de rentabilité des institutions de savoir, qui sont de plus en plus gérées comme des entreprises. Bien sûr, certains diront que la question de la dénatalité a entraîné ces institutions dans une course à la concurrence, tout comme les crises économiques et un certain désengagement de l'État rendent féroce la course aux subventions et discutables même certaines alliances avec des grandes compagnies qui prennent les lieux d'enseignement pour des espaces publicitaires. Certains diront peut-être que nous ne sommes pas de notre temps, que nous sommes trop idéalistes, que la réalité économique existe même lorsqu'il s'agit d'éducation et que nous devons lui faire face lucidement. Nous rétorquerons que nous ne sommes pas contre, mais qu'il faut quand même être conscients des forces et principes qui régissent le système scolaire. Que voulons-nous privilégier : une conception utilitariste de l'éducation ou une conception humaniste? L'éducation ne doit-elle répondre qu'aux besoins du marché du travail? Ne doit-elle pas également permettre à l'individu de développer tout son potentiel et surtout sa pensée critique pour atteindre une plus grande autonomie et une conscience civique, sans laquelle tout tissu social est appelé à s'effiloche. Ce sont là des questions fondamentales qui ne doivent pas être occultées.

Il faut tout de même s'arrêter à penser les structures de notre société, et l'éducation a le devoir de former chaque citoyen pour qu'il ait la capacité de décoder ce monde et d'en être partie prenante, malgré les contradictions de nos sociétés modernes :

La mondialisation des échanges de tous ordres, l'émergence d'une revendication individualiste au sein d'une société de masse et l'essor de la pensée scientifique constituent les données majeures du monde moderne. [...] Néanmoins, ces traits caractéristiques d'un monde, ni pire ni meilleur que celui qui l'a précédé, se présentent comme contradictoires entre eux, et même de façon intrinsèque. L'individu qui revendique sa singularité se précipite tout le premier aux spectacles de masse que lui vantent les médias. La « mondialisation » répond à l'universel principe des droits de l'homme mais multiplie les entorses à ceux-ci. La science vise à l'universel mais échappe au commun des hommes et se spécialise si précisément qu'un chercheur de pointe serait bien en peine de savoir tout ce qui se passe dans sa spécialité, y compris dans les domaines de travail connexes au sien¹.

Dans ce monde d'hyperspécialisation, la pensée humaniste peut sembler un peu anachronique. Pourtant, elle peut permettre à l'être humain d'aller au-delà des idées reçues et de tenter de concevoir le monde différemment sans tomber dans l'utopie². Lorsque nous parlons d'humanisme, il s'agit d'une

1. Alain Quesnel, *Les mythes modernes. Actualité de la culture générale*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Major », 2003, p. 11-12.

2. Un peu à l'image de cet artiste danois, Lars Kraemmer, qui, loin de dénoncer le système capitaliste, a décidé de le subvertir en imposant l'art au commerce : dans un esprit de troc, il a créé les billets d'art qu'il plante comme monnaie d'échange. En 1998, il fonde la BIAM (Bank International of Art Money) ; aujourd'hui un peu plus de 500 créateurs de différents pays y sont inscrits et battent leur monnaie d'art. « Une quarantaine de commerces et galeries dûment enregistrés du Danemark, de la Suède, du Royaume-Uni, des États-Unis et du Canada acceptent cette monnaie artistique, qui peut couvrir jusqu'à 50 % de la valeur des achats du client. » (Frédérique Doyon, « L'art-gent fait le bonheur », *Le Devoir*, 12 juillet 2005, p. A1-A8).

conception positive de ce qu'est l'être humain et de ce qu'il peut devenir. Nous faisons référence à une ouverture d'esprit, à une curiosité intellectuelle et surtout à la tolérance, héritage de Montaigne et encore plus celui des encyclopédistes qui recherchaient plus de justice et de liberté pour l'ensemble du peuple. C'est d'ailleurs dans cette optique qu'a eu lieu, au Québec, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, dirigée par M^{gr} Alphonse-Marie Parent. Les travaux de cette commission, de 1961 à 1966, ont donné lieu à la création du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation (1964), au regroupement des 1 500 commissions scolaires locales en 55 commissions scolaires régionales catholiques et 9 protestantes, à la création du réseau de collèges d'enseignement général et professionnel, les cégeps (1967), et à la création de l'Université du Québec (1968); de plus, les universités se sont vu attribuer la formation des maîtres. Ces réformes répondaient au vaste mandat qui avait été donné à la commission : étudier l'organisation et le financement de l'enseignement, et ce, de l'école primaire jusqu'à l'université. Cette commission d'enquête a bien sûr modifié considérablement le système d'éducation au Québec. On peut dire, sans tomber dans le cliché du discours miraculeux de la Révolution tranquille, qu'il s'agit tout de même d'une période euphorique. Toutefois, ces recommandations comportaient de solides assises : trois cents mémoires et la visite de plusieurs institutions scolaires du Canada, des États-Unis et d'Europe³. L'objectif humaniste premier de cette commission était la démocratisation de l'enseignement : assurer à tous les jeunes l'accès à l'école secondaire et la possibilité de poursuivre même des études universitaires, dans tout le territoire du Québec, par l'implantation des cégeps et des

3. Québec. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 5 volumes, Québec, 1963-1966.

constituantes de l'Université du Québec en région. Cette commission avait également un esprit humaniste s'apparentant à celui des encyclopédistes parce que, dans la foulée de la création des cégeps, elle reconnaissait l'importance des professions techniques et manuelles. Si, au départ, 65 % des étudiants optaient pour le cours général, près de vingt ans après, soit en 1983-1984, près de la moitié des cégépiens, des secteurs privé et public, optaient pour la formation professionnelle⁴. Dans cette optique, ce que les cégeps ont offert⁵ à ces étudiants, c'est une formation professionnelle qui comporte un *minimum* de cours généraux⁶. Le tronc commun est aujourd'hui constitué des cours de littérature, de philosophie, d'éducation physique et de langues, ce qui assure la connaissance d'une *base culturelle qui est essentielle à tout individu*. Quel en est le but? Celui de former des individus autonomes, doués de sens critique et conscients de leurs rôles sociaux (droits et devoirs compris) afin de poursuivre l'élaboration d'une société plus juste et sans violence. Il faut tout de même un peu d'idéalisme en éducation!

Brève définition de la culture

Rappeler ainsi les grandes lignes du rapport Parent n'équivaut pas à sombrer dans la nostalgie, mais à ne pas perdre de vue l'esprit qui a animé la création des cégeps, esprit qui est

4. Paul-André Linteau et alii, *Histoire du Québec contemporain. Le Québec depuis 1930*, tome II, Montréal, Boréal, coll. « Boréal Compact », 1989, p. 665.

5. Ce qu'ils offrent toujours, mais pour combien de temps encore?

6. Au départ, cette formation générale devait comprendre, en plus des cours communs, des cours complémentaires dont l'objectif était de parfaire les connaissances des étudiants : un profil de sciences pures ou de technique en biologie, par exemple, devait nécessairement comporter des cours de sciences humaines, d'art et vice versa. Puis, progressivement, ces cours complémentaires ont été remplacés par des cours de technique et d'informatique ou d'anglais, sans qu'il y ait une grande levée de boucliers, les groupes de pression concernés n'étant pas assez forts politiquement pour freiner ou enrayer la tendance. La formation générale, qui se voulait humaniste, a donc été rognée insidieusement. Dans cette optique, il s'avère impérieux de défendre cette formation, même dans sa forme réduite, afin qu'elle ne disparaisse pas complètement.

d'autant plus nécessaire aujourd'hui face à certains effets néfastes de la mondialisation et de la télé-réalité, phénomène de voyeurisme/exhibitionnisme qui n'est pas loin de susciter l'abrutissement, variante moderne de ce que réclamaient les Romains décadents : du pain et des jeux. Lorsque Radio-Canada, dans un acte courageux (pour une fois!), a diffusé en direct du TNM *L'Odyssée* d'Homère, à l'heure où une chaîne concurrente présentait *Loft Story* ou une autre émission de ce genre, 800 000 personnes ont profité de l'occasion de voir cette pièce de théâtre contre quelques millions qui ont préféré la télé-réalité. Oui, mais Homère, vous savez, il s'agit de la culture élitiste, penseront certains. Eh bien non! Homère a raconté l'histoire et les mythes de son époque, pour les gens de cette époque. C'est nous qui en faisons une œuvre pour l'élite, sans raison valable. Il y a bien sûr certaines références historiques qui peuvent nécessiter quelques explications, mais *L'Odyssée*, c'est d'abord et avant tout le grand thème de l'exil et de l'immigration, qui est plus que jamais actuel. Malheureusement, le nivellement par le bas existe bel et bien, il se traduit parfois par un relativisme culturel, c'est-à-dire que tout s'équivaut, et à d'autres moments par un schisme culturel, où il y a d'un côté la culture d'élite et de l'autre la culture de masse⁷, alors que la culture doit être accessible à tous⁸.

Comment définir la culture? Disons simplement qu'elle est ce qui permet à l'être humain de se définir, de

7. Nous utilisons l'expression culture de masse plutôt que culture populaire : cette dernière renvoie à la tradition, à l'oralité, aux us et coutumes d'une société, tandis que la culture de masse implique une concentration des médias véhiculant un produit dit culturel valorisant pour une grande part l'instantanéité et la télé-réalité, aux contenus demandant, osons le dire, peu d'effort intellectuel.

8. Par exemple, *L'Odyssée* et *L'Illiade* qui sont les fondements mêmes de toute la civilisation occidentale.

penser son état dans les dimensions spatiotemporelles (donc tant du point de vue historique que géographique). Cette définition demeure bien sommaire, mais elle nous permet de comprendre que la culture fait partie intégrante de nos vies. Elle est liée aux coutumes, à la langue, au territoire, à nos interrogations existentielles. Elle est à la fois universelle et particulière, elle est la création de l'être humain pensant et agissant, et ce, peu importe la forme d'art qu'il choisit (littérature, peinture, sculpture, architecture, musique, danse, cinéma, photo, etc.) pour s'exprimer. Certains nous diront : « C'est bien joli, mais la culture, pour être vivante, doit avoir un public et, selon cette logique, la culture est le produit qui est le plus recherché. » La logique que le marché impose à la culture stimule la consommation culturelle du moment mais ne permet pas d'évaluer la qualité, la profondeur de l'œuvre. Nous devons aussi considérer la longévité de l'œuvre culturelle. Prenons un exemple tiré d'une récente publication de l'Observatoire de la culture et des communications du Québec, *Statistiques principales de la culture et des communications au Québec, version 2005* : en musique populaire, en 2004, en tête des chiffres de vente se retrouve Marie-Hélène Thibert, suivie par *Star Académie 2004*. Voilà donc les produits culturels de l'heure, en musique populaire, mais que deviendront-ils avec le temps ? Chantera-t-on encore les succès de Thibert dans dix, vingt ans ? Il y a fort à parier que les textes d'un Pierre Lapointe tiendront mieux la route, mais il ne connaîtra pas cette popularité de masse. Sommes-nous trop subjectifs ? Allons plus loin encore. Dans cent ou deux cents ans, qui se souviendra du phénomène *Star Académie* ? *L'Odyssée* d'Homère (datée de la fin du ~ VIII^e siècle) est encore aujourd'hui présentée... Non, nous n'affichons pas un snobisme culturel lié au regret du cours classique et au principe du classicisme prônant l'imitation des Anciens. Les querelles

entre anciens et modernes ont déjà eu lieu et nous ne voulons pas réinventer la roue. Mais nous sommes effectivement agacés et alarmés par la confusion qui règne entre star et artiste⁹, et entre succès commercial et qualité de l'œuvre, ce qui peut réduire à une peau de chagrin la culture, dans un contexte économique difficile¹⁰. Sommes-nous alarmistes? Non. Aurait-on pensé, il y a à peine quarante ans, à des slogans du genre de ceux que présente en ce moment la maison d'édition Gallimard : « Une télé fermée, un enfant sauvé » ou encore « un Folio lu, une émission stupide pas vue »¹¹? Bien sûr que non, ce besoin ne se faisait pas sentir; la télévision participait également, à cette époque, à une diffusion culturelle diversifiée. Aujourd'hui, paradoxalement, nous disposons de formidables outils de communication (chaînes de télévision, Internet, radios, journaux, etc.), mais l'information et les produits culturels n'ont jamais été aussi similaires et dilués. Que cette culture de masse, que nous avons décrite précédemment, existe, c'est une réalité mondiale, soit, mais qu'un phénomène d'uniformisation de la pensée en fasse le modèle dominant, il y a une limite... C'est contre ce phénomène que nous nous insurgons, voulant maintenir une diversité culturelle et une qualité du contenu culturel. Dans cette optique, la formation générale au cégep joue un rôle essentiel et doit continuer à le faire.

9. Être artiste est l'œuvre de toute une vie, ce qui est loin de la génération spontanée des vedettes de *Star Académie*. La télé-réalité pousse à tel point la théorie d'Andy Warhol, « le quinze minutes de gloire », que même ceux qui auraient le potentiel de devenir artistes sont « brûlés » par l'ampleur du succès immédiat qui ne permet pas d'élaborer une œuvre aboutie.

10. À titre d'exemple, au Québec, il n'y a pas de subventions gouvernementales pour les revues d'idées, qui sont pourtant essentielles à la réflexion sociale, ce qui rend la survie de ces revues très difficile, pour ne pas dire pratiquement impossible; *Possibles* en sait quelque chose...

11. De plus, cet éditeur offre une « trousse de décrochage télévisuel »...

La formation générale : clé de la citoyenneté et de la dignité humaine

Ce début du ^{xxi}e siècle, comme le soulignait si bien le directeur du *Monde diplomatique*, Ignacio Ramonet, est une période de transition :

Tout le problème est : que deviendra la politique, que deviendra la culture même dans des sociétés où on voit aujourd'hui comment la mondialisation déconstruit d'une part les États, déconstruit les forces politiques, déconstruit les forces culturelles ? Comment pourrait se reconstituer une vie politique ? Il est sûr que nous sommes à un tournant même de la réflexion. Il est très difficile d'ailleurs de penser la nouvelle période qui vient de commencer¹².

Nous ne savons peut-être pas ce que sera demain, mais nous savons que les changements s'effectuent à une vitesse inouïe et qu'il n'y a pas réellement de cohérence politique dans la mondialisation, que nous faisons face à « [...] la première révolution technologique de l'histoire moderne qui n'est pas assortie d'une vision sociale », confie l'économiste Jeremy Rifkin, dans *Les oubliés du ^{xxi}e siècle ou La fin du travail*, magnifique documentaire réalisé par Jean-Claude Bürger en 2000 à l'ONF et présenté récemment à Télé-Québec¹³. Il vaut la peine de s'attarder quelques instants à ce documentaire, car nous avons à composer avec ce nouveau visage du travail, dont le système d'éducation doit absolument tenir compte, il en va de l'avenir des travailleurs de demain. Rifkin signale également que le travail d'élite va remplacer le travail de masse, c'est-à-dire que les entreprises auront de moins en moins besoin de personnel pour

12. Jean-Claude Bürger, *Les oubliés du ^{xxi}e siècle ou la fin du travail*, ONF, 2000.

13. Comme quoi la télévision peut, elle aussi, parfois contribuer à la réflexion sociale.

augmenter leur production, grâce à la technologie et à l'automatisation¹⁴. La vision de Rifkin n'est pas alarmiste, elle est réaliste et partagée en grande partie par de nombreux intellectuels. Dans ce même documentaire, Riccardo Petrella parle même d'apartheid social mondial, d'une logique de la compétitivité et de la marchandisation qui enlève tout droit aux individus qui « ne sont plus des personnes, mais des ressources humaines dont on peut facilement se débarrasser. » Jacques Attali abonde dans le même sens. Selon lui, au XXI^e siècle, le travail sera le privilège d'une élite sociale : « scientifiques, ingénieurs, techniciens hautement spécialisés, formateurs, mais on n'emploiera pas la masse des gens. » Dans cette optique, il émet l'hypothèse d'un génocide économique. En 2050, deux milliards de personnes vivront avec moins d'un dollar par jour, « donc ils ne consomment pas, ils ne travaillent pas, donc ils ne servent à rien, certains pourraient se dire : ils n'ont qu'à mourir, on n'a qu'à les laisser mourir, ça ne gêne personne. On aurait, en quelque sorte, une sorte de génocide économique justifié par l'inutilité sociale. » Le travail devient donc hautement spécialisé, la précarité d'emploi est de plus en plus courante, en témoignent les agences de placement de personnel intérimaire : un jour ici, le lendemain ailleurs. Petrella souligne qu'il n'y a pas beaucoup plus de 15 % de la population américaine qui travaille de façon permanente, et Attali signale que le nomadisme sera la norme du travail : nomades de luxe (100 à 200 millions de personnes) qui contrôlent les industries nomades de la distraction, de l'informatique, de la biotechnologie et qui voyagent sur tous les continents ; à l'autre extrême, les nomades de misère, de trois à quatre milliards de pauvres qui se déplaceront de cinq km à peine pour

14. À ce sujet, il donne l'exemple de la compagnie US Steel qui employait 120 000 travailleurs en 1980 et dont l'effectif de 20 000 employés, en 2000, produit plus que celui d'il y a vingt ans. Ce qui lui fait dire que « nous allons vers des entreprises sans travailleurs ».

trouver du travail. Il faut prendre acte de cette transformation radicale du travail qui semble survenir. Le marché économique semble de moins en moins conçu pour et par la société. En fait, ce sont les individus qui de plus en plus semblent devoir se plier aux règles de la mondialisation. Comment trouver la voie d'une altermondialisation? Comment trouver, comme le dit Attali, la fraternité qui rende compatibles la liberté et l'égalité? Dans le contexte du « travail d'élite » et de la précarité d'emploi de la population en général, nous savons déjà qu'un sentiment d'appartenance et de solidarité sociale va se créer de moins en moins dans les lieux de travail, puisque les passages en ces lieux seront trop brefs. Il incombera donc aux institutions scolaires d'insister davantage sur l'importance du lien civique.

Dans ce contexte particulier de la mondialisation, la formation générale à l'intention des étudiants des secteurs professionnels du cégep s'avère plus que jamais essentielle. Le travailleur devra être hautement spécialisé, mais il devra également être autonome pour ne pas souffrir de la précarité d'emploi. Nous ne pouvons donc envisager un enseignement qui ne serait axé que sur des techniques qui, dans cinq ans, dix ans, seront sans doute complètement dépassées : il faut accroître chez les individus les aptitudes à la recherche, au travail intellectuel, à la pensée critique, à l'autonomie de pensée, car nous formons aujourd'hui des travailleurs qui doivent s'attendre à être en formation continue toute leur vie active et qui ne pourront pas toujours compter sur la présence d'un formateur à leur côté. Pour que ces individus trouvent une certaine stabilité dans ce monde de précarité, il faut leur donner une base humaniste qui ne peut prévoir bien sûr tous les changements sociaux futurs, mais peut leur fournir des repères en temps de crise et de transformation. Dans cette optique, la présente formation générale, comprenant la littérature, la

philosophie, les langues et l'éducation physique, répond déjà à ces nouveaux besoins.

La littérature présente à la fois un reflet de la société et des interrogations face aux dysfonctionnements sociaux. Elle met en contact avec l'altérité (le rapport aux autres), elle permet une exploration de modes de vie divers, parfois inconnus. Elle est, pour toutes ces raisons, une ouverture sur le monde (tant intérieur qu'extérieur à l'individu). Elle est également un appel à la compréhension et à la tolérance. Dans le contexte de la mondialisation, de l'immigration et du nomadisme qui en découlent, elle peut aider à créer entre les individus un sentiment de solidarité en rappelant la fragilité de tout être humain et en insistant sur le fait que l'individu ne peut être considéré que d'un point de vue client/fournisseur.

La philosophie joue également ce rôle en présentant les questions existentielles que l'être humain s'est posées depuis la Grèce antique jusqu'à aujourd'hui. À l'origine de la science politique, elle permet de concevoir l'être humain comme étant engagé socialement, citoyen conscient de l'importance de son rôle au sein de la collectivité. Elle permet également à l'être humain de percevoir la pérennité de l'interrogation métaphysique liant les êtres au-delà des siècles et atténuant le sentiment d'isolement que l'individu peut ressentir en raison de sa condition ontologique.

Dans un autre ordre d'idées, la mondialisation représente certes une certaine ouverture des frontières, ce qui est en soi positif, mais elle représente également une tendance à l'uniformisation des idées et de la langue, la techno-langue, comme l'a surnommée Paul Chamberland, langue qui n'est plus un véhicule de culture, mais est au service de la raison économique.

Actuellement, l'anglais, langue mondiale des affaires, est cette techno-langue, mais aucune langue n'est à l'abri de ce phénomène. L'apprentissage des langues assure aux travailleurs une plus grande mobilité sur un plus vaste territoire, mais il permet également une plus grande facilité de communication dans des sociétés qui ne seront plus jamais unilingues. De plus, il favorise chez chacun la compréhension d'une autre culture que sa culture d'origine; ce faisant, il contribue à combattre la perte des cultures et permet également d'établir un lien entre les travailleurs de différents pays touchés par les mêmes problèmes engendrés par la mondialisation.

Quant à l'éducation physique, plusieurs penseront au vieil adage « Un esprit sain dans un corps sain », principe de vie et discipline qui ne sauraient être négligés dans ce nouveau contexte du travail où le niveau de stress, on s'en doute bien, sera très élevé. Cela est vrai, et pourtant, l'éducation physique a plus encore à offrir. Les sports offerts au cégep, tels que l'escrime et certains arts martiaux, exigent une capacité de concentration, une éthique du comportement qui ne sont pas négligeables en société; il en est ainsi des sports comme le basket-ball, le volley-ball ou le hand-ball qui requièrent un esprit d'équipe permettant à l'individu de comprendre l'importance du travail collectif, du but commun à atteindre, attitude qu'il sera peut-être difficile de retrouver sur le marché du travail à cause des nombreux changements d'emplois que connaîtra un individu au cours de sa vie, qui l'empêcheront de développer un véritable sentiment d'appartenance envers une entreprise.

Malgré la brièveté des descriptions que nous donnons des cours du tronc commun au collégial, il appert que ces cours sont essentiels pour la formation d'un individu complet,

autonome, conscient de son rôle civique, mais également de ses droits et de sa valeur en tant qu'être humain. Cet individu, on ne peut le réduire à un outil de travail que l'on peut jeter sans plus d'égard, il en va de la survie de nos sociétés modernes. Pour l'instant, cette formation générale existe, mais en sera-t-il toujours ainsi? N'oublions pas que la réforme de 1993 a réduit le nombre d'heures des cours de philosophie¹⁵ et d'éducation physique. Par contre, elle a permis un certain contrôle de la qualité de l'enseignement et du contenu des cours de français (littératures française et québécoise) menant à une épreuve uniforme ministérielle. Toutefois, deux menaces peuvent peser sur le réseau collégial : premièrement, la disparition graduelle¹⁶ ou immédiate des cours du tronc commun au secteur professionnel, ce qui condamnerait les travailleurs à posséder moins d'outils pour atteindre une plus grande autonomie dans un futur incertain ; deuxièmement, la suppression entière de ce palier d'éducation, scénario le plus sombre, mais que nous ne pouvons complètement écarter : le gouvernement Charest, par l'entremise de ses ministres de l'Éducation, Reid comme Fournier, semble aimer tenir le réseau de l'éducation collégiale dans l'expectative. Ce sera un débat à suivre...

15. De façon temporaire, en philosophie, mais cette menace demeure toujours présente.

16. C'est-à-dire qu'ils pourraient être remplacés par des cours à la carte, choisis par l'élève (l'approche client!) et semblant correspondre davantage, sur le coup, au marché du travail, mais ne possédant pas de perspective à long terme.

L'enfance, terre de l'humain

PAR THOMAS DE KONINCK

Si Mozart avait grandi dans un milieu de musique pourrie, écrivait Saint-Exupéry en conclusion de *Terre des hommes*, même Mozart aurait été assassiné, si prodigieux qu'ait été son talent naturel. Un minimum de culture musicale est nécessaire même pour qui a une nature aussi douée que celle de Mozart. Or cette observation se transpose dans tous les ordres, voire pour la vie humaine tout entière. Quand dans les jardins naît par mutation une rose nouvelle, les jardiniers s'émeuvent, remarque Saint-Exupéry. « On isole la rose, on cultive la rose, on la favorise. Mais il n'est point de jardinier pour les hommes. Mozart enfant sera marqué comme les autres par la machine à emboutir. Mozart fera ses plus hautes joies de musique pourrie, dans la puanteur des cafés-concerts. Mozart est condamné. [...] Ce qui me tourmente, c'est le point de vue du jardinier. [...] C'est un peu, dans chacun de ces hommes, Mozart assassiné ».

Voilà bien la question centrale de l'éducation. Comment se faire jardinier de l'humain ?

George Steiner me semble avoir excellemment résumé l'essentiel à cet égard : « C'est l'enfant qui est la matière première de la culture, de la civilisation même. Le mot grec pour éducation, pour culture, c'est le mot pour enfant : *paideia*, *païdos*. Si on peut inculquer à l'enfant certains rêves, un certain refus de la vulgarité, de l'inhumain, de la déception énorme, alors on a une chance de gagner la bataille. C'est dans les premières années [...] que se joue le drame le plus complexe, qui est celui de faire croire à l'enfant qu'il y a des rêves, des transcendances éventuelles possibles. L'horreur de notre enseignement, de sa fausse réalité — un réalisme brutal et faux —, c'est d'amoindrir les rêves de l'enfant [...] L'amertume, l'aigreur, la morosité du professeur médiocre est l'un des grands crimes dans notre société ».

L'épanouissement de chacune et de chacun dépend profondément des parents, des éducateurs, de l'école et de toute la culture ambiante, qui peuvent assassiner, le mot n'est pas trop fort, puisqu'il s'agira de ce qui fait sens, donne le goût de vivre une vie humaine, le désir de dépassement, la soif d'apprendre, de comprendre, de contempler. Il n'y aura pas d'efforts plus tard « sans au fond, au fond de soi, le merveilleux et le miraculeux placé par l'enfance » (Paul Valéry). Si le balourd qui tue l'émerveillement mérite d'être maudit comme le plus honteux des assassins, c'est que sa victime est ce que nous avons chacune et chacun de meilleur, de plus déterminant en nous : le souffle même de vie qui donne sens ou à tout le moins permet d'en chercher un, et qui est l'esprit.

La ville de l'enfance est cette seule ville où, toujours, nous habitons, qui est dans notre imagination et dans notre cœur, peuplée de tous ceux et celles que nous aimons, de ceux et celles aussi qui ont veillé sur nous et qui nous ont quittés,

dont le visage s'est effacé mais la présence demeure, et les paroles et le sourire. La ville qui compte pour nous, c'est celle que nous portons en nous, c'est le lieu où l'on a découvert la beauté, l'universel, la fragilité et la puissance de la vie, la fuite du temps, ses promesses, la tristesse, le désenchantement, l'insensé, la joie, l'amour, la vie du sens se construisant dans une approximation permanente¹.

« C'est pourquoi, écrivait encore Saint-Exupéry, dans *Citadelle*, cette fois, j'ai fait venir les éducateurs et leur ai dit : Vous n'êtes point chargés de tuer l'homme dans les petits d'hommes, ni de les transformer en fourmis pour la vie de la fourmilière. Car peu m'importe à moi que l'homme soit plus ou moins comblé. Ce qui m'importe c'est qu'il soit plus ou moins homme [...] Vous ne les comblerez point de formules qui sont vides [...] Vous ne les emplirez point d'abord de connaissances mortes [...] Vous tiendrez donc compte d'abord de l'amour ».

Car on oublie trop souvent que l'amour *s'apprend*, par l'amour reçu d'abord, qui le premier donne le goût de vivre en donnant sens à l'existence. « C'est là le fond de la joie d'amour, lorsqu'elle existe : nous sentir justifiés d'exister », écrivait Sartre dans une de ses meilleures pages. L'amour déclare : « il est bon que tu existes » ; la haine cherche au contraire l'exclusion, l'élimination, elle est aveugle et homicide. Le désir de reconnaissance, si profond en chaque être humain, trouve sa forme la plus parfaite dans le désir d'être aimé.

Comme l'a remarqué Michel Henry, l'affectivité est en son essence auto-affection, capacité de « se recevoir, de s'éprouver soi-même, d'être affecté par soi ». Quand je suis triste, je

1. Je reprends ici quelques lignes de mon article « Nations et cultures », dans *Possibles*, vol. 26, n° 1-2, hiver-printemps 2002, p. 26-39.

subis ma tristesse, quand je suis joyeux, amoureux, je m'éprouve dans cette joie et en cet amour. Mais cette capacité évolue, bien ou mal, est soumise, elle aussi, à un apprentissage. Or il s'agit bien de la « sensibilité » même qui nous définit et dont le rôle dans la vie de chacune et chacun est si primordial qu'il la colore tout entière, lui donne toute sa saveur, sa vivacité première. Un des drames de notre temps pourrait bien être que c'est ce Mozart-là qu'on assassine d'abord.

Il arrive d'ailleurs de plus en plus souvent de nos jours qu'il s'assassine lui-même au sens strict du terme, comme le montre la montée apparemment inexorable, dans nos sociétés, du phénomène d'autodestruction, spécialement chez les jeunes : la drogue, la violence, la criminalité, l'abandon scolaire ou tout simplement le suicide. Tel garçon est fâché *parce que* son père contrecarre ses désirs. L'émotion est une structure qui prétend de la sorte à sa propre rationalité, portant au monde de la conscience une orientation jusqu'alors inconsciente. Alice Miller a bien montré comment, à force d'empêcher l'enfant de manifester ses émotions, on lui enlève toute volonté personnelle. En détachant l'homme de ses sentiments, on l'empêche d'être lui-même. Or le manque de confiance en soi est la pire des infirmités pour la vie à venir, de l'esprit comme du cœur. L'image de soi résulte en majeure partie de la reconnaissance, ou de l'absence de reconnaissance, par autrui. L'enfant est forcément dépendant au départ, et ignorant. Mais il faut en outre que cette confiance en soi trouve une base rationnelle. Le jeune doit pouvoir découvrir ce qu'il sait le mieux faire, quels sont ses véritables talents, ne pas se laisser trop vite convaincre qu'il n'est pas apte à ceci ou cela. Un échec ne saurait suffire à le décourager. Par exemple en mathématiques où la faute est si fréquemment due à un mauvais enseignement. Un éducateur de valeur peut ici réparer les méfaits

d'un autre. De même l'effort répété peut parvenir à corriger la source de l'échec, et une première réussite peut provoquer de nouveaux départs. « Il n'y a point d'expérience qui élève mieux un homme que la découverte d'un plaisir supérieur, qu'il aurait toujours ignoré s'il n'avait point pris d'abord un peu de peine » (Alain).

Aussi les arts du beau, en particulier, ont-ils une valeur infiniment plus éducatrice — vitale pour tous, par conséquent — que la technique et la technoscience. Ils concernent en effet l'être humain tout entier, et sont désirables déjà pour eux-mêmes, c'est-à-dire font sens et donnent sens par eux-mêmes, cependant que ces dernières sont confinées au statut de moyens, et incompetentes quant aux fins qui les commandent. Ils contribuent à élever la raison au-dessus de la simple détermination des moyens (où la technique est reine), jusqu'à celle, autrement plus difficile et plus cruciale, des fins. (Ainsi la vitesse des trains des camps de concentration nazis, selon l'exemple d'Adorno, ou celle, si on préfère, des armes de mort qui détruiront la planète, par opposition à la vitesse de communication d'informations médicales permettant de sauver des vies humaines.)

Piaget a bien fait voir que « l'intelligence sensorimotrice ne recherche que l'adaptation pratique, c'est-à-dire qu'elle vise seulement à la réussite ou à l'utilisation, tandis que la pensée conceptuelle tend à la connaissance comme telle ». Le passage de l'enfant à la « pensée verbale ou conceptuelle » présente de nombreuses difficultés. Aussi longtemps que l'enfant en reste à des assimilations sensori-motrices « et quelle que soit la précision de l'accommodation dont elles font preuve », il y a toujours « la notion d'un résultat pratique à atteindre : par le fait même que l'enfant ne peut pas traduire ses observations

en un système de jugements verbaux et de concepts réflexifs, mais simplement les enregistrer au moyen de schèmes sensori-moteurs, c'est-à-dire en esquissant des actions possibles, il ne saurait être question de lui attribuer la capacité de parvenir à de pures constatations ou à des jugements proprement dits ». En tant que telle, une formation purement technique ne permet pas d'accéder au plan réflexif, mais maintient le sujet au stade infantile du sensori-moteur, dans la nuit qui recouvre l'activité technique tant qu'elle n'a pas été éclairée par la réflexion.

Aussi bien le soin accordé à l'éveil de l'imagination est-il de première importance — pour l'épanouissement de la liberté comme de la connaissance, de l'habileté à voir plus clairement, plus justement devant soi, à considérer de nouvelles possibilités et à retrouver des attaches et des désirs bons qui auraient pu s'éclipser sous l'empire de facteurs tels que l'ennui ou la tristesse extrêmes entretenus par l'invasion d'images sans contenu, générant la violence contre autrui et contre soi-même. « Un milieu d'images substantielles, fait de mythes et d'œuvres d'art, loin de pousser à un mimétisme sclérosant, permet d'assurer le métabolisme des images personnelles et des fantasmes obsédants, pour en extraire l'architecture et l'énergie libératrices » (Jean-Jacques Wunenburger). L'imagination est manifestement au cœur de l'expérience esthétique. Au contact des œuvres d'art, des métamorphoses de la peinture ou de la sculpture, de la musique, de la poésie, « le sujet est affecté par un nouveau monde, filtré par la beauté, médiatisé par un sens humanisé ».

Ce qui semble cependant préoccuper avant tout les parents aujourd'hui, c'est l'intelligence. Que puis-je faire, demandent-ils, en vue du développement intellectuel de mon enfant? Or les neurosciences confirment ce que l'expérience

commune avait depuis longtemps pressenti : par-delà les déterminismes du génome humain, le développement du cerveau et de l'esprit dépend en grande part de la première éducation. Parler aux enfants, leur chanter des chansons, les caresser, éveiller leur attention visuelle, leur donner des jouets de formes et couleurs diverses, tout cela contribue de manière indispensable à façonner jusqu'à leur cerveau. Plus est grande la diversité des stimulations sensorielles, mieux se construiront « les innombrables circuits neuronaux qui sous-tendent l'épanouissement de la vie mentale » (Christian de Duve). Priver l'enfant d'expériences sensorielles enraye son développement psychique.

C'est, on le sait, en vertu de la finesse de notre toucher et, par voie de conséquence, du goût — nullement par l'acuité de nos yeux ou de nos oreilles, encore moins par celle de notre odorat — que nous excellons parmi les animaux. Cette finesse du toucher est en relation directe avec l'intelligence. L'exemple insigne est ici, bien entendu, celui de la main. « L'esclave enrichit son maître, écrit magnifiquement Valéry, et ne se borne pas à lui obéir. Il suffit pour démontrer cette réciprocité de services de considérer que notre vocabulaire le plus abstrait est peuplé de termes qui sont indispensables à l'intelligence, mais qui n'ont pu lui être fournis que par les actes ou les fonctions les plus simples de la main. *Mettre*; — *prendre*; — *saisir*; — *placer*; — *tenir*; — *poser*, et voilà : *synthèse*, *thèse*, *hypothèse*, *supposition*, *compréhension*... *Addition* se rapporte à donner, comme *multiplication* et *complexité* à plier ». À quoi se joint « cette assurance singulière » qu'engendre en nous la sensation de toucher : le « réaliste » veut autant que possible toucher, palper.

Le toucher donne la perception de soi, du corps propre comme subsistant par soi et distinct des autres, un jusqu'en ses parties — ma main, par exemple, comme m'appartenant.

Sens ainsi de la substance il est aussi sens de l'intériorité. Si merveilleuse qu'elle soit, la vue ne dépasse la surface des choses qu'à la condition qu'elles soient transparentes. Le toucher permet, quant à lui, de les pénétrer en quelque sorte, tout en percevant leur surface. Il fournit l'impression d'espace rempli, comme lorsqu'on plonge sa main dans un bol d'eau; il perçoit les battements du cœur, ausculte, sonde. Le plus passif des sens — c'est à lui qu'est liée la douleur physique — le toucher est le sens de l'expérience, et partant celui de la sympathie (*sympatheia* signifie « pâtir avec », « participer à la souffrance de »). Nous en tirons les notions de « tact », de « doigté ». « Être touché », c'est la sensibilité même. L'être humain tout entier participe d'une dépendance foncière par rapport à ce sens modeste, nocturne, confus, « tâtonnant ». Le sens du goût, dont l'acuité est liée à celle du toucher, n'est rien moins que le sens de la sagesse — *sapientia*, « sagesse » renvoie à *sapere*, « goûter » — parce qu'il est celui d'un ordre et d'une distinction intimement éprouvés : d'où « le sel de la sagesse ».

L'intelligence proprement dite, quant à elle, vit dans les signes, elle vit de ce qui fait sens (ou le nie), et dans la recherche de sens. Dans les termes si justes d'Alain, nous allons « à la chose déjà tout pourvus de signes, on dirait presque armés de signes. Tout notre travail de recherche est à vérifier des signes; et c'est l'inflexion imprimée au signe par la chose, c'est cela que nous appelons idée. On remarque que celui qui manie les choses seulement, et en quelque sorte sans leur parler, n'a pas d'idées ». L'étape de l'écriture est évidemment essentielle, car « c'est par l'autorité des choses écrites que l'enfant est soumis plus ou moins à cette condition de renoncer à sa propre langue et de prendre celle qu'on nomme si bien maternelle ». L'étape de la lecture aussi bien, dont le premier effet est de « subordonner le ramage enfantin à un certain

objet que l'on ne peut fléchir ». Mais l'art véritable offre, de son côté, des signes qui sont des relations concrètes, voire tangibles, infiniment variées, et autant d'appels à la sensibilité et à l'intelligence. Il tient l'esprit en éveil en suscitant sans cesse à neuf en lui les questions premières, celles qui concernent la vie même.

On ne saurait exagérer, d'autre part, l'extrême importance des poètes et des autres artistes dont le matériau principal est le mot. La raison en est simple et a été admirablement exprimée par Iris Murdoch : « Les mots sont les symboles les plus subtils que nous possédions et notre tissu humain dépend d'eux ». Qui plus est, la littérature nous met sous les yeux et nous fait revivre les problèmes essentiels de la liberté, du bien et du mal tels qu'ils sont vraiment vécus, dans le maquis de la contingence, au sein de circonstances toujours inédites, d'une infinie variété; elle nous aide à vivre l'ineffable de notre condition, à nous libérer de l'angoisse en nous faisant mieux voir ce qu'elle a d'universel, et de partagé par conséquent. Le fait que les mots s'adressent naturellement d'abord à l'oreille avant d'être écrits nous rappelle que la littérature est composée d'œuvres personnelles, qu'elle exprime les pensées et les sentiments d'une personne. Elle signifie non pas telles ou telles choses comme peuvent le faire d'autres symboles, mais des pensées humaines et des sentiments humains, au service desquels elle met le style, le rythme, la grammaire, l'idiome, l'éloquence, les métaphores, la panoplie considérable des moyens dont elle dispose. Toutes les dimensions d'un génie aussi inclassable et personnel à la fois que Shakespeare sont d'une certaine manière toujours présentes dans l'intensité unique, l'immense richesse, la profondeur et la vivacité incomparables de sa langue et de son style (« l'homme même », disait bien Buffon). Les mots (au sens propre du terme) ne peuvent pas

plus être séparés de la pensée que ne peuvent l'être l'un de l'autre le concave et le convexe d'une courbe. Rien ne saurait par conséquent remplacer la littérature.

L'éveil suppose à la fois, dans un même acte, la conscience de l'autre et celle de soi (la douche froide nous réveille), à défaut de quoi l'on retombe dans un monde privé, fermé. L'éveil au monde, aux autres humains, et à soi-même, la vie s'éprouvant elle-même au sommet de ses manifestations, l'éveil aux réalités spirituelles, définissent le mieux la vie proprement humaine, et en même temps la culture. Le mot, la parole, est le lieu par excellence, sensible pourtant, de l'universel, de l'intelligible, de tout ce qui transcende le sensible. Il est le lieu par excellence de l'éveil : le discernement, les distinctions nécessaires s'expriment en des mots. « Il y a culture parce que les personnes humaines ont la faculté de créer un autre univers que celui de la nécessité. Le langage en est la plus haute incarnation. Nous parlons pour dépasser le déjà-là, pour accéder à une conscience qui transcende le corps comme chose et autrui comme objet » (Fernand Dumont). D'où la très grande importance des disciplines contribuant à aiguiser l'esprit, à lui donner de la précision, de la clarté, enseignant par exemple à utiliser les mots avec justesse, à « abstraire, comparer, analyser, diviser, définir, et raisonner, correctement » (Newman) ; bref de tout ce qui, bien avant la logique même, donne à l'élève le sens de l'exactitude de la pensée. Ces arts sont essentiels également à la formation des personnes, puisqu'ils servent l'éveil de la pensée. « Lire, écrire et compter — ces trois enseignements d'actes se développent jusqu'aux plus profonds et subtils travaux de l'esprit », notait Paul Valéry.

Paul-Émile Roy cite un bel extrait d'une exhortation de Bossuet au roi Louis XIV : « Ne croyez pas, Monseigneur,

qu'on vous reprenne si sévèrement pendant vos études, pour avoir simplement violé les règles de la grammaire en composant. [...] Nous ne blâmons pas tant la faute elle-même, que le défaut d'attention, qui en est cause. Ce défaut d'attention vous fait maintenant confondre l'ordre des paroles; mais si nous laissons vieillir et fortifier cette mauvaise habitude, quand vous viendrez à manier, non plus les paroles, mais les choses mêmes, vous en troublez tout l'ordre. Vous parlez maintenant contre les lois de la grammaire; alors vous mépriserez les préceptes de la raison. Maintenant vous placez mal les paroles, alors vous placerez mal les choses ».

La fréquentation des grandes œuvres d'art, celle des poètes en particulier, élève les horizons, affine l'esprit. « La métaphore est fondamentale; combien fondamentale, c'est là la question philosophique la plus fondamentale » (Iris Murdoch). Les métaphores habituent en effet l'esprit à saisir des liens non évidents entre des réalités fort distantes en apparence, ce qui, en philosophie aussi, observe Aristote, est la marque de l'intelligence; le rapport qu'elles établissent est, peut-on dire, « analogue dans le monde de l'art à celui qu'est le rapport unique de la loi causale dans le monde de la science » (Proust).

Tous les arts ont une signification humaine propre. S'agissant d'éducation des enfants, c'est cependant la musique avant toutes choses, pourrait-on dire. Platon déjà insistait sur la formation des goûts et des répugnances dès avant l'éveil de la raison dans l'enfance, grâce à l'appréciation du beau dans les arts, la musique en particulier, et recommandait de « fournir à chacun de petits outils qui imitent les vrais », de sorte que, par les jeux l'on puisse « tourner les goûts et les désirs des enfants vers le but qu'ils doivent avoir atteint à l'âge adulte ». L'essentiel de l'éducation « consiste en la formation régulière

qui, par le jeu, amènera le mieux possible l'âme de l'enfant à aimer ce en quoi il lui faudra, une fois devenu homme, être aussi achevé qu'il convient ».

Si la raison a la beauté pour elle, sa douceur n'use pas de contrainte, explique Platon dans *Les lois*, mais elle a dès lors besoin d'auxiliaires, face aux deux conseillers opposés, aveugles, que nous avons tous au-dedans de nous-mêmes, qui sont le plaisir et la douleur. Or « le plaisir, l'amitié, la douleur, la haine naissent comme il faut dans les âmes avant l'éveil de la raison ». C'est cependant sous les formes du plaisir et de la douleur « que la vertu et le vice apparaissent tout d'abord dans l'âme » (653 a 5-7), et « j'entends par éducation (*paideia*) la première acquisition que l'enfant fait de la vertu » (653 b 1-2), si bien que « ces plaisirs et ces douleurs correctement formés sont la matière de l'éducation » (653 b 7-8). Celui qui possède la vertu agit par amour de la vertu (plutôt que par peur des châtiments, ou en vue de quelque récompense extérieure, comme l'honneur, les richesses, etc.). La beauté précède la raison et suscite l'amour, mais tout particulièrement la beauté des figures et des modulations de la musique, faite de rythme et d'harmonie, dont la justesse procure un vif plaisir à l'âme puisqu'elle y reconnaît ses propres configurations (655 a – 657 c).

Aristote insiste à diverses reprises sur la joie qu'on reçoit de la musique, qui, « disons-nous tous, compte parmi les plus grands plaisirs » (*Politique* VIII, 4, 1339 b 20). Tout comme la gymnastique donne au corps une certaine forme, « la musique peut, elle aussi, façonner le caractère d'une certaine manière, en habituant à pouvoir goûter de vraies joies » (1339 a 23-25). Son influence sur le caractère moral et sur l'âme est claire. Puisque la musique suscite en nous l'enthousiasme, qui est « un état affectif du caractère de l'âme » (1340 a 10-12),

et que la vertu « consiste à éprouver à juste titre de la joie, de l'amour ou de la haine, rien évidemment n'est plus nécessaire à apprendre et à rendre habituel que de porter des jugements justes et de trouver sa joie dans des mœurs honnêtes et dans de belles actions » (I 340 a 15 – 18). « C'est dans les rythmes et les mélodies surtout qu'on trouve des imitations très proches de la nature réelle de la colère, de la douceur, et aussi du courage et de la tempérance, et de tous leurs contraires, et des autres qualités morales (cela, les faits le montrent clairement : à entendre de telles imitations, on change d'état d'âme). Et l'habitude d'éprouver de la douleur ou de la joie à de telles similitudes est bien proche de ce qu'on ressent de même en face de la réalité » (I 340 a 18 – 25). Tout cela montre à l'évidence les bienfaits de la musique dans l'éducation (cf. I 340 b 11- 17). La raison en est claire, encore une fois : « il paraît y avoir en nous quelque affinité (*suggeneia*) avec les harmonies et les rythmes », à telle enseigne que certains pythagoriciens pensaient que l'âme *est* une harmonie (I 340 b 17-19).

On aurait au reste bien tort d'isoler, à ce sujet, les Grecs. Car il n'existe pas, à ma connaissance, de tradition de sagesse qui n'ait dit substantiellement la même chose. Dans le *Li-Ki* confucéen, on lit : « Le propre de la musique est de sonder la source des sentiments et de découvrir ce qui doit être corrigé [...]. Quand on permet à la musique d'exercer sur la vie intérieure l'action ordonnatrice qui lui est propre, elle fortifie dans l'âme les sentiments paisibles, droits, honnêtes, sincères. Quand y règne cet ordre, on goûte alors la joie ». Le magnifique traité d'Al-Farabi sur la musique explique que « l'homme, et tout animal doué de voix, selon qu'il est dans la joie ou sous l'empire de la douleur, émet des sons spéciaux » ; ils « émettent des sons qui varient avec l'émotion, par exemple quand ils sont

dans la joie ou en proie à la frayeur. La voix de l'homme est guidée par d'autres états d'âme. Elle peut exprimer la tristesse, la tendresse, la colère. Inversement, ces sons, ces notes feront naître chez l'auditeur ces mêmes passions, ces mêmes états d'âme, pourront les exalter, les effacer ou les apaiser »².

On ne dira jamais assez que les émotions sont des dynamismes de connaissance de valeurs qui échappent à la raison calculatrice ou instrumentale. Le personnage admirablement caricaturé par Dickens dans *Hard Times*, l'éducateur Thomas Gradgrind, dont l'univers est purement « factuel », tout en mesures et en chiffres, l'illustre bien, par contraste : « Facts alone are wanted in life. Plant nothing else, and root out everything else » (On ne veut que des faits dans la vie. Ne plantez rien d'autre, et déracinez tout le reste). Tout de la vie concrète des enfants qu'il a à éduquer — tout de la *vie* tout court, en réalité — lui échappe, à lui qui se croit le réaliste par excellence, alors qu'il ignore l'imagination, la sensibilité, l'écoute, la justice. Il y a là une allégorie de l'utilitarisme économique, dominant encore aujourd'hui — avec quelles désastreuses conséquences. Bien plus « réaliste », à vrai dire, est la musique, qui ne cesse de redonner vie à nos sentiments, aux qualités morales, et donc — à condition qu'on l'écoute vraiment — de nous révéler à nous-mêmes, de façon critique, tâche essentielle de la culture.

« Vous pouvez mener un cheval à la fontaine, mais vous ne pouvez pas le faire boire. De même, écrit William James, vous pouvez mettre un enfant à l'école, mais vous ne pouvez lui apprendre les choses nouvelles que vous désirez lui enseigner qu'en faisant appel tout d'abord à ses réactions

2. On trouvera plus de précisions sur ces questions et d'autres connexes dans mon livre, *Philosophie de l'éducation. Essai sur le devenir humain*, Paris, PUF, 2004.

instinctives. C'est lui qui doit faire le premier pas. Avant un acte accompli de sa part, vous n'aurez rien acquis en lui [...] Représentez-vous un enfant dont la passivité ne réponde en aucun point aux sollicitations du pédagogue. Comment ferez-vous le premier pas dans son éducation ? » Tel est sans doute le premier défi posé à tout enseignement, quel que soit le niveau et la matière concernés.

Paul Valéry notait, dans le même sens : « Pour apprendre quelque chose à quelqu'un, il faut avant tout provoquer en lui le besoin de cette connaissance. Cela suffit. Le reste n'est rien. » Et encore : « Tout enseignement est vicieux qui ne commence pas par exciter le besoin auquel il est destiné à répondre. » Mais c'est Simone Weil qui l'a dit le mieux : « L'intelligence ne peut être menée que par le désir. Pour qu'il y ait désir, il faut qu'il y ait plaisir et joie. L'intelligence ne grandit et ne porte de fruits que dans la joie. La joie d'apprendre est aussi indispensable aux études que la respiration aux coureurs. Là où elle est absente, il n'y a pas d'étudiants, mais de pauvres caricatures d'apprentis qui au bout de leur apprentissage n'auront même pas de métier ».

Le défi par excellence de l'enseignement tout entier est, on le voit, de maintenir la connaissance vivante, de l'empêcher de devenir inerte. On a affaire à l'esprit humain, pas à de la matière morte. L'intelligence humaine n'est jamais passive, elle est en perpétuelle activité, délicate, réceptive, sensible aux stimulations. L'intérêt d'un sujet doit être suscité ici et maintenant, l'éveil de l'élève doit s'effectuer ici et maintenant, tout le potentiel vital d'un enseignement doit pouvoir transparaître ici et maintenant. Un des problèmes majeurs, c'est l'absence apparente de liens entre les matières, leur disparité inexpliquée, et l'absence de raisons offertes pour les imposer. Pourquoi

l'algèbre? Pourquoi la géométrie? Pourquoi la science? Pourquoi l'histoire? Pourquoi les langues? Pourquoi la littérature? Cette dissociation tue. Il n'y a qu'un sujet d'études au bout du compte, et c'est la vie dans toutes ses manifestations.

L'expérience et la psychologie ont dès longtemps montré qu'il n'y a pas d'impression durable sans expression. Car l'expression donne une impression nouvelle, celle d'avoir agi, et complète l'expérience; l'idée s'incorpore en nous comme associée à tout ce qui était déjà présent. C'est que nous sommes des êtres agissants. Notre pouvoir intellectuel, à chacune et chacun, résulte de l'activité commune de toutes nos facultés. L'important, c'est l'activité totale de notre esprit. L'esprit humain n'est pas comparable à un vase qu'on remplit, mais bien plutôt à une matière combustible qu'une étincelle peut enflammer. C'est sa propre originalité ainsi que son propre désir de penser et de découvrir le vrai qu'il importe d'éveiller.

Un défi merveilleux s'offre ainsi à l'éducatrice et à l'éducateur. Il leur revient de faire naître l'enthousiasme, « le désir tumultueux de fondre la personnalité en quelque chose qui la dépasse [...]. La manifestation la plus pénétrante de cette force est le sens de la beauté, le sens esthétique d'une perfection réalisée » (Whitehead). Bref si, pour l'homme du ressentiment, le beau a quelque chose d'irréel, c'est tout le contraire chez ceux qui ont l'expérience de la vie de l'esprit, comme le montrent les attestations multiples de grands savants, de génies artistiques et de philosophes. Autant dire à une amante ou à un amant qu'ils ne vivent pas. Apprendre à pressentir l'extraordinaire beauté de la vie de l'esprit et la délectation correspondante par exemple, est un fruit naturel de l'éducation dont on n'a nul droit de priver ceux qui les attendent, parfois à leur insu. Donner un sens étroitement utilitaire au droit

universel à l'éducation est non seulement une contradiction dans les termes, mais une insulte à l'humain, à la liberté.

Une éducation issue d'un vide ou d'un autre n'est pas de l'éducation, et déforme et déprime d'autant plus. Il faut déceler, promouvoir tout ce que chacune et chacun porte en soi de possibilités virtuelles, échanger concrètement à cette fin, avoir l'âge de celles et ceux à qui on parle. La joie d'apprendre est fondamentale; la joie de faire comprendre aux autres ce que l'on sait et ce que l'on aime ne l'est pas moins pour les éducateurs. On constate qu'en faisant comprendre, on s'exalte de mieux comprendre soi-même. On revient à la source. La passion d'éduquer se transmet tout naturellement, incitant les enfants à progresser d'eux-mêmes vers de nouvelles quêtes de sens et de savoir, de nouvelles questions. Plus profondément encore, il s'agit d'éveiller l'enfant à la vie dans ses manifestations les plus riches, par l'affectivité, qui, pour n'être jamais accessible de l'extérieur, est pourtant au cœur de la vraie vie.

POÉSIE ET FICTION

POESIE ET FICTION

Ce désert de sel entre les doigts* (extraits)

PAR LOUIS-FRÉDÉRIC PAGÉ

sur le plancher de la chambre
tes vêtements jetés au hasard

je retourne tes chemises tes sous-vêtements
entre mes doigts
comme des promesses murmurées
au creux de la nuit

un paysage
d'où tu surgirais peut-être

* Le recueil paraîtra aux Éditions de l'Hexagone au printemps 2006.

j'ai retrouvé ta trace
quelque part entre Bogota et le salon

un récit d'expédition une légende indienne
une épingle à cheveux en marge du sommeil

ces quelques mots concis
gravés au creux de la main
ne m'attends pas
je suis déjà une autre

je me demande encore
de quel côté de la fenêtre j'étais
avant que la pluie n'avale tout

je me suis alors replié
sur des visites de circonstance
des vestiges à dormir debout
 tiroirs pêle-mêle de bijoux de chemises
qui ne parlent que de toi
et encore ça et là
coupures de journaux
et correspondances aléatoires
et ton shampoing très spécial
sur le rebord du bain

histoire de charger le temps
d'une impossible matière vivante

je conserve des reliques simples
pour qui veut bien me croire
quelques cheveux entre les dents brisées d'une brosse
un reste de parfum une photo jaunie
un vieux livre de poésie sur la table de chevet
et ce ruban rouge pour ordonner les souvenirs

je conserve des reliques simples
mettre en scène la demeure
et garder la nuit au dehors

j'attends encore
un signe une carte postale
de la cuisine ou de Grenade
je sais qu'il y a ce livre
que tu écris jour et nuit
avec ta robe sur le cœur de la ville

je ne compte plus les morts ni les verres brisés
j'attends avec cette patience d'herbe
un frisson tatoué au bas du dos

Ennyam, l'Esthète

PAR ÉTIENNE BABIN

Il était une fois Ennyam, un jeune homme né dans un champ de fleurs. Lorsqu'il s'épanouissait dans les profondeurs de la science facile, un parfum de grand prix émanait de lui; mais quand une âme sèche lui traversait l'esprit en l'écrasant sous ses souliers, son cœur se fanait. Sa vie n'était pas toujours rose, souvent on l'étouffait sans même le remarquer, car rares étaient ceux qui comprenaient son langage. Ennyam était muet, mais violoniste; lorsqu'un cœur assez tendre ouvrait l'oreille, il entendait sa voix, mais rares étaient ceux qui savaient le faire. Alors, souvent seul avec Dieu, Ennyam menait sa barque, cap sur l'horizon, chantant des cantiques sur ses cordes sensibles.

Un jour, Ennyam, poussé par le Souffle, accosta devant l'école et mit les deux pieds sur terre. La rive métallique de l'école était rouillée et, sur une plage en plastique publicitaire, des élèves s'ignorant faisaient la file. À peine en bout de ligne, Ennyam songeait déjà à retourner dans les flots de la mer agités par le vent, quitte à se faire pousser d'un côté et de l'autre comme un homme irrésolu. Tandis qu'il y songeait, un pro-

fesseur gracieux sur un nuage volant vint le rejoindre, l'aida à redescendre sur terre et créa l'empathie. Le jour suivant, il lui apprit les mœurs de l'île à travers la vibration d'un harmonica folklorique. Soutenu, enhardi, Ennyam, résolu dans son cœur à ceindre ses reins tel un vaillant homme, courut vers le but, malgré les embûches de l'île, faisant la guerre à son âme candide. Une odeur parfumée l'entourerait.

Les temps d'après, Ennyam, à l'école, n'apprit rien de valable, car des normes à l'âme sèche rôdaient autour de lui, cherchant à le faire avancer à coups de pied. En un jour inévitablement lunatique, tandis qu'il y songeait malencontreusement durant un cours, son prof qui remarqua ses yeux inopportuns le fit basculer de son nuage et le mortifia sans humanité. Son intention de lui apprendre à faire attention à ses évasions vint seulement confirmer que l'oppression rend insensé. Ennyam humilié, comme un enfant immature portant un bonnet d'âne, refoula ses émotions, descendit de son nuage et porta attention au cours de tout son cœur fané. En vérité, derrière ses malhonnêtes traits suffisamment subtils, il est était toujours sur son nuage, mais cette fois, entouré de foudre et de tempête.

Ce cours-là, passé dans ses noires pensées buissonnières, devint objet d'une rébellion pure. Durant l'heure d'une classe suivante, Ennyam insoumis, pris par une envie irrésistible de flâner au bord d'un océan inspirant le poème, jeta une bouteille à la mer. Regardant son message flotter sur les flots agités, il se retint pour ne point le rejoindre, se souvenant de l'histoire de Jonas. Espérant au moins une grâce amère, il rebroussa chemin, plus fort, pour faire face aux requins de la terre. Sa bouteille avalée par un gros poisson m'atteignit, moi Jonas, je l'ouvris et en lus le contenu.

« Suis-je né dans un champ de fleurs?
Où la science facile m'épanouit?
Je cherche mon nid, visite mes pleurs
L'art est une porte. Que souffre ma vie!

Qui me comprend? Personne n'est moi
Seule la musique dévoile ma piste
Or je me tais et dis tais-toi
Si j'étais muet, je serais violoniste »

D'une voix mienne et méconnue

PAR LISE-MARIE BÉDARD

Ta voix
Tout à coup morte
Pendant notre danse

Givres
Dans la gorge
Des marées
Tristes murmures d'amants séparés
Bribes de fol amour
Entendues
Pleurées

Ton visage
À l'ovale du seul mot
Inconnu

On disait ton nom et le mien
Comme une seule présence
Avons-nous oublié?
Le soleil d'hier allumé
Au plafond lézardé de nos mémoires

Triste beauté
Dans la voix blanche des vents
Vide

Les vers s'allongent
Sans voix
Parole envolée

Blanche asymétrie
Des heures
Sons disparus
Entre les pendules. Le Temps perd tout. Le Temps, cet
infidèle.

Le calme est presque tranquille
Dans la neige
Qui remue à peine
Un arbre immobile
Les voix des oiseaux
Sont aphones
Le silence somnole
Sur une branche de nuit

Une fin du monde
Tombe lentement
Aux pas usés des mots
Comme une pleine pluie
De septembre

J'erre en moi
Douleur noire
Au calendrier des épitaphes
Seuls les mois
Poussent un cri

Voix pâlie
Soupir minuscule du colibri
Entre les toits et les sonates
Rumeur ténue

À la mesure
D'une danse perdue
L'impromptu de ton départ
Au pied de la lettre des morts
Tu ne réponds jamais plus
Je te cherche par-delà mon appel
Où commence le voyage du silence?

Le présent des mots
Gonflé de l'imparfait
Et d'un futur muet
Suprême passé recomposé
D'une voix mienne et méconnue

Intime conversation
La mer est une phrase du ruisseau

Le fado des lieux

PAR ALAIN BERTRAND

l'aube des berges vous enserre
mouvance des sables vers l'amont des choses
interdit entre la terre-mère et l'eau pierreuse

la convergence inverse des sources
sème le paysage

entre le frêle affleurement du plus haut sol
et l'intense profondeur de la moindre eau,
la berge,
ligne première où s'inscrivent, transverses
pointillées, les lointaines émergences de nos vies

car nous sommes là
entre rive et substance
à voir tout se rapprocher
et la mer même s'obscurcir

nos lentes adhésions au flux des choses
installent les siècles au lieu des millénaires

alors j'écris
au plus serein du sable
les mots-fleuves de nos attentes

le rythme d'abord
nombre de nos successions
et vision de notre vivre ensemble
fleuve à tout prendre
complice sans l'être
galerie de nos portraits
— mais le cours s'amincit —

la table ensuite
où installer les dominances
presque nôtres
pavois sans guerres ni patience
vérités de forges et de feuilles
sur quoi marteler les propres dictons

le mur enfin
où les étoiles nues s'enchâssent
ensevelissement des horizons
et que tout porte nom
ce pays cette terre l'entretemps
l'enfantement même

en s'asséchant les rives nous rapprochent
de ce qui vient

il faudra demain
repartir le cours des choses
à même nos veines-mères

nous aurons vogué
avec nos berges de chaque côté
comme seuls bastingages

serons arrivés
au terme de l'eau

à nouveau là où nous nous étions embarqués

il nous faudra dès lors
apprendre de partout
à être d'ici
où nous sommes

on ne peut éternellement laisser aux lieux
le soin de nous rassembler

DOCUMENT

18

THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS

DOCUMENT

Études postsecondaires et mobilité sociale : le gouvernement et l'égalité entre les citoyens

PAR AMÉLIE BERNIER ET ÉRIC ANDRÉ CHAREST

Depuis la prise du pouvoir par le gouvernement Charest, différents groupes et citoyens ont montré leur insatisfaction face aux interventions de l'État notamment dans les dossiers du financement des écoles juives, de la centrale thermique du Suroît, des prêts et bourses ou de la réforme de l'aide sociale. Ainsi, le mouvement étudiant au Québec n'est certes pas demeuré inaperçu dans les médias au cours du printemps 2005. Alors qu'une revendication, soit le retour des 103 millions retranchés au régime des prêts et bourses, retenait l'attention du public, peu se sont vraiment attardés à vouloir comprendre l'importance et les implications que peut avoir une attaque aussi directe au tissu social québécois. Dans le cas présent, l'impact social des modifications adoptées unilatéralement par le Gouvernement provincial semble être symptomatique d'une certaine vision néolibérale de l'éducation que ce gouvernement

entretient. Nous croyons donc opportun de nous intéresser notamment à la dimension de la *mobilité sociale*, intimement liée à l'accessibilité aux études postsecondaires, mais qui nous semble avoir été occultée dans les discours, et ce, malgré le fait qu'elle constitue l'un des piliers de la cohésion sociale d'un groupe qui affirme l'égalité entre ses citoyens.

Nous tenterons de resituer le débat qui a eu tendance à ne devenir qu'une simple guerre de chiffres, dans un contexte socialement élargi. Nous débuterons en replaçant la question de l'accessibilité aux études dans une perspective de développement du capital humain pour ensuite nous interroger sur les variables qui peuvent expliquer la tendance à poursuivre ou non des études postsecondaires. Cette section abordera de front l'idée de la mobilité sociale qui doit demeurer à notre avis au cœur du débat. Nous poursuivrons en discutant de l'importance de l'investissement collectif nécessaire à la création d'une société de savoir. Nous conclurons en nous interrogeant sur la question du mouvement étudiant en tant que mouvement social afin de proposer notre évaluation du règlement survenu entre les étudiants et le gouvernement québécois.

Accessibilité aux études et développement du capital humain

Au Québec, comme dans tout le Canada et dans plusieurs autres États, le débat sur la question de l'accès aux études postsecondaires porte principalement sur les droits de scolarité et l'aide financière qui devrait être apportée aux étudiants afin de mener à terme ce projet de développement du capital humain qui serait profitable à la fois aux niveaux individuel et social. Nous savons que le développement du capital humain est sous-tendu par le principe de l'investissement, c'est-à-dire en comparant les coûts immédiats assumés par

l'étudiant (manque à gagner d'un revenu à temps plein, frais de scolarité, frais et dépenses reliés au matériel scolaire, etc.) à ses revenus étalés dans le temps (les revenus auxquels il peut prétendre après avoir effectué un investissement important dans son capital humain). Ainsi, selon le recensement canadien de 2001, une personne non membre des minorités visibles¹ âgée de 25 à 34 ans qui travaille à temps plein toute l'année aura un revenu annuel médian de 30 767 \$ si elle a complété ses études secondaires. Par comparaison, la personne qui aura complété des études universitaires aura un revenu annuel médian de 41 811 \$, soit une différence de revenu de 35,9 %.

Ici, il est important de préciser que les étudiants à temps plein de niveau postsecondaire financent leurs études par l'utilisation de différentes sources telles que les gains provenant d'un emploi, les prêts étudiants et emprunts bancaires, les bourses, leurs économies et l'aide de la famille.² Nous comprenons par là que l'orientation actuelle du débat sur les réductions dans le régime des prêts et bourses découle de l'hypothèse que la capacité de payer des étudiants limitera les options de ces derniers à la sortie de l'école secondaire.³

1. Cette précision est nécessaire car le « rendement » de l'éducation chez les personnes membres des minorités visibles et les autochtones est inférieur à celui d'une personne non membre de ces minorités. Ce constat nous amène à relativiser l'idée d'un marché du travail neutre et prêche également en faveur d'une intervention étatique pour corriger cette situation d'inégalité liée elle aussi à notre préoccupation de mobilité sociale.
2. L. Barr-Telford, F. Cartwright, S. Prasil et K. Shimmons, *Accès, persévérance et financement. Premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPEP)*, document de recherche, Statistique Canada, n° 81-595-MIF2003007 au catalogue, 2003, 37 p.
3. R. Finnie, E. Lascelles et A. Sweetman, *Qui poursuit des études supérieures? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires*, document de recherche produit par la Direction des études analytiques de Statistique Canada, n° 11F0019MIF au catalogue n° 237, 2005, 44 p.

La capacité financière des étudiants, seule variable explicative ?

Si nous investiguons le corollaire de cette hypothèse, à savoir que certains segments de la population québécoise auront tendance à ne pas poursuivre leurs études à la fin de leur secondaire V en raison de difficultés financières, nous découvrons que de nombreux auteurs ont mis en lumière un lien significatif entre le revenu des parents et la poursuite des études. On observe ainsi que les étudiants des milieux socioéconomiques les plus favorisés ont un avantage considérable sur les autres. En effet, 46 % des étudiants des universités proviennent des 25 % de ménages canadiens touchant les revenus les plus élevés comparativement aux 24 % d'étudiants issus de familles composant le quartile inférieur.⁴ Cette constatation est d'autant plus déplorable que les personnes moins bien nanties sont davantage susceptibles d'abandonner leurs études postsecondaires après les avoir entamées et que, parmi ceux qui les abandonnent à cause de problèmes financiers, moins du tiers les reprendront.⁵

Même si l'éducation supérieure était gratuite, comme le signale la CASSÉE⁶, les jeunes venant de milieux défavorisés seraient moins enclins à poursuivre dans cette voie, puisque la pauvreté entraîne malheureusement tout un ensemble de préjudices sociaux qui sont autant de difficultés à surmonter pour ceux et celles qui en sont les victimes. L'incapacité de payer des plus pauvres n'explique qu'en partie les différences

4. M. Frenette, *L'accès aux études postsecondaires est-il plus équitable au Canada ou aux États-Unis?* document de recherche produit par la Direction des études analytiques de Statistique Canada, n° 11F0019MIF au catalogue n° 244, 2005, 39 p.

5. M. Lambert, K. Zeman, M. Allen, et P. Bussière, *Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi. Résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, document de recherche produit par la Division de la culture, tourisme et centre de la statistique de l'éducation de Statistique Canada, n° 81-595-MIF au catalogue n° 26, 2004, 39 p.

6. Coalition de l'Association pour une solidarité syndicale étudiante élargie.

de fréquentation des établissements universitaires ; d'autres variables également liées à la pauvreté doivent être considérées. Par exemple, les résultats scolaires à l'école secondaire (les piètres résultats sont associés aux conditions économiques précaires) et le niveau d'éducation des parents (les personnes les plus pauvres sont également celles qui sont les moins scolarisées) sont parmi les facteurs susceptibles d'avoir une influence sur la poursuite des études. Comme le disent Drolet⁷ et Frenette (déjà cité), même en contrôlant l'effet du revenu, nous observons que les antécédents scolaires des parents ont une influence sur les probabilités que leurs enfants poursuivent des études postsecondaires. Le fait qu'un étudiant ait des parents ayant complété des études universitaires, même si ces études n'ont pas d'effet positif sur leurs revenus, augmenterait tout de même les probabilités que celui-ci fréquente l'université.

Considérant les familles qui constituent le quartile inférieur des revenus, nous constatons une surreprésentation des personnes membres des minorités visibles, des autochtones et des mères monoparentales (sans tenir compte du fait qu'il existe également un phénomène de surreprésentation dans ce groupe des individus qui cumulent ces caractéristiques). Les personnes pauvres qui possèdent ces caractéristiques sont les plus susceptibles de rester pauvres, celles pour qui la pauvreté n'est pas un épisode isolé et temporaire mais bien une condition permanente, selon R. Finnie en 2000.⁸ Cette constatation, que nous devons garder à l'esprit, permet de mettre un visage sur la pauvreté au Québec. Par ailleurs, comme le mentionne Sassier :

7. M. Drolet, *Participation aux études postsecondaires au Canada : le rôle du revenu et du niveau de scolarité des parents a-t-il évolué au cours des années 1990?* document de recherche produit par la Direction des études analytiques de Statistique Canada, n° 11F0019MIF au catalogue n° 243, 51 p.

8. R. Finnie, *The Dynamics of Poverty in Canada : What We Know, What We Can Do*. Institut C.D. Howe, n° 145, septembre 2000, 51 p.

« dans la mesure où l'aide sociale semble garantir que l'inactivité ne compromet plus directement la survie de l'individu, on comprend que le silence se fasse sur les pauvres. [...] [C]ette indifférence s'estompe dès l'instant où l'on se situe dans l'optique de l'exclusion⁹ ». L'État qui souhaite garantir l'égalité entre ses citoyens se doit de reconnaître en premier lieu l'exclusion disproportionnée des plus pauvres du système scolaire.

Il n'est donc pas surprenant, compte tenu de ce que nous disions précédemment, que les membres des minorités visibles et les jeunes issus d'une famille monoparentale dirigée par la mère soient moins susceptibles de poursuivre leurs études. Toutefois, au cours des dernières décennies, le fossé qui sépare les étudiants provenant des familles à revenu élevé de celles à faible revenu, dans la poursuite des études universitaires, a eu tendance à se réduire.¹⁰ Une partie de l'explication de ce phénomène réside dans le développement de l'accessibilité aux prêts et bourses, qui permet de corriger partiellement les inégalités sociales : un nombre plus important de personnes considéreront comme un choix économiquement acceptable la possibilité de poursuivre des études postsecondaires. Comme nous l'avons montré, l'éducation supérieure entraînant en général une augmentation du revenu moyen des individus, nous pouvons donc raisonnablement affirmer que les bourses d'aujourd'hui, qui permettent aux étudiants de fréquenter les institutions universitaires, auront un effet d'entraînement en augmentant les probabilités pour les enfants de ces étudiants actuels, de fréquenter à leur tour l'université. Nous croyons que le système de prêts et bourses doit être compris comme un outil de lutte à la pauvreté, qui devrait cependant se situer dans une

9. P. Sassier, *Du bon usage des pauvres. Histoire d'un thème politique XVI^e – XIX^e siècle*, Paris, Éditions Fayard, 1990, 356 p.

10. Corak, Lipps et Zhao, 2003, rapporté par Finnie *et al.*, 2005.

stratégie globale cohérente toujours attendue au Québec afin d'activer les échelles de mobilité sociale.

Augmenter l'accessibilité aux études implique la création d'un environnement propice pour l'ensemble des enfants du Québec. En conséquence, le gouvernement doit reconnaître l'existence de la pauvreté et la combattre sur plusieurs fronts à la fois : aide au logement, aide aux écoliers dès les premières années, garantie de revenu décent, développement de l'employabilité des plus pauvres, etc., mesures qui, érigées en système, pourraient atténuer les effets de la pauvreté souvent cumulatifs et permanents chez ses victimes, plongeant ces dernières dans un cercle vicieux de conditions précaires de subsistance qui se répercutent sur plus d'une génération. Comprendons qu'il est également essentiel de s'attaquer, au Québec, aux problèmes des travailleurs à bas salaire : contrairement à ce que nous entendons fréquemment de la part de notre gouvernement, il ne suffit pas uniquement de créer des emplois, mais bien d'en assurer la qualité!

Les étudiants dans le besoin et les étudiants méritants

Les institutions postsecondaires, notamment les universités, constituent des milieux favorables au développement du capital humain en formant des individus compétents et talentueux, en plus de générer des connaissances nouvelles. Pour que ces avantages soient durables, il semble qu'une partie de la problématique passe par le financement des études et de la recherche. Les recteurs des universités québécoises ne cessent de le répéter : le financement des universités devrait être une priorité pour retrouver la capacité de faire face à la concurrence des universités des autres provinces. Un manque de financement entraîne des problèmes majeurs pour ce qui est de la quantité et de la qualité des services d'enseignement et

de recherche. Nous pouvons appliquer ce raisonnement à la problématique étudiante : le manque de ressources financières influence la décision de poursuivre ou non des études postsecondaires et se répercute sur la quantité des inscrits dans les établissements postsecondaires et le nombre de diplômés, et sur la qualité des diplômés (précisément : qui s'inscrit à l'université?).

En offrant un régime de prêts et bourses pour permettre la fréquentation des établissements postsecondaires, l'État favorise le maintien d'une échelle de mobilité sociale dont les effets tangibles s'étendent sur plus d'une génération. Tout en étant convaincus qu'il était impératif de réinjecter les sommes retirées au système de prêts et bourses, nous continuons de croire qu'il demeure possible d'apporter certaines modifications au système actuel.

Ainsi, contrairement à ce que certains tenants d'un système scolaire « efficace » prétendent, il nous semblerait inopportun d'échanger l'attribution actuelle de bourses contre une promesse de réduction de dette à la fin d'un parcours scolaire « sans faute », puisque l'étudiant connaît sa réalité actuelle mais non ce que l'avenir lui réserve : ces fameuses interruptions d'études auxquelles s'attaque le gouvernement. En effet, comment pouvons-nous parler de « retards », lorsque nous faisons référence aux parcours non linéaires d'une proportion importante d'étudiants, alors que ces derniers se voient fréquemment contraints d'interrompre momentanément ou de ralentir leurs études afin d'accumuler les sommes nécessaires pour les compléter? Les marchés du travail s'avèrent aussi de plus en plus exigeants pour ce qui est des compétences diverses à maîtriser, compétences souvent liées à des domaines de connaissances différents impliquant la prolongation du statut d'étudiant.

Le développement d'une société du savoir

Les parties à la table de négociation n'ont pas qu'isolé artificiellement la coupure de 103 millions de ses conséquences sociales, ils ont également choisi d'ignorer la situation économiquement précaire des étudiants de 2^e et de 3^e cycle dans un contexte où le gouvernement québécois a soustrait des sommes importantes des fonds destinés à la recherche alors que la proportion d'abandon des études doctorales est en hausse (près de 50 % d'abandon à l'Université de Montréal), créant une situation où les universités risquent d'avoir des difficultés importantes à combler les besoins en professeurs au cours de la prochaine décennie.¹¹ Première cause reconnue de cette situation : le manque de financement des études qui obligent les étudiants à délaisser leur thèse pour travailler.

Ce qui nous semble également irrecevable dans la vision qui nous apparaît défendue par le gouvernement libéral et qui ne semble pas être suffisamment dénoncé, c'est de favoriser un diplôme universitaire type, que nous pourrions définir comme « traditionnel », soit une formation de baccalauréat, mais qui soit directement orientée vers le marché actuel du travail. Cette voie nous semble périlleuse dans un environnement axé sur la formation continue où les marchés du travail rendent rapidement obsolètes des compétences qui, hier encore, se vendaient au prix fort. Pensons par exemple, à la maîtrise d'un langage particulier de programmation en informatique : à la vitesse actuelle du changement dans ce domaine, rien ne garantit que les langages couramment utilisés le seront encore dans quelques mois ou années. Un ancrage trop important du système scolaire dans les marchés de l'emploi et leurs visées à très court terme risque de pervertir les

11. P. Fine, « Finir sa thèse, tout un programme », *Forum*, vol. 29, n° 25, 2005.

capacités d'innovation des universités, réduisant par le fait même leurs possibilités de générer des connaissances nouvelles. L'injection de sommes appropriées sur le plan individuel (les étudiants) et collectif (les universités) implique une démarchandisation de l'éducation en redonnant aux étudiants des possibilités viables de développement personnel et en permettant aux institutions universitaires une liberté d'action et de pensée plus importante, créant un terreau fertile à l'innovation. Ne sont-ce pas, après tout, les véritables conditions de succès de l'instauration d'une société du savoir?

Le mouvement étudiant comme mouvement social ?

La place des mouvements sociaux est un enjeu important dans la définition du rôle de l'État et de son intervention dans la société. La question que nous pouvons envisager ici, dans la poursuite de notre réflexion, est la suivante : peut-on considérer le mouvement étudiant actuel comme un mouvement social ? Pour répondre à cette interrogation, nous devons caractériser la notion de « mouvement social ». Si nous faisons référence à Melucci, un mouvement social doit répondre à deux conditions, soit : 1) une action collective qui implique la lutte entre deux acteurs ou groupes d'acteurs où « chacun se caractérise par une solidarité spécifique et s'oppose à l'autre pour l'appropriation et la destination de valeurs et ressources sociales », et 2) une action collective « qui comprend aussi toutes les conduites qui cassent les normes institutionnalisées dans les rôles sociaux [...] »¹². Comme cet auteur le précise, la simple existence d'un conflit ne peut qualifier un regroupement pour une lutte, comme un mouvement social. Ainsi, le mouvement étudiant regroupant différents représentants

12. A. Melucci, « Société en changement et nouveaux mouvements sociaux », *Sociologie et sociétés*, vol. 10, n° 2, 1978, p. 37-38.

étudiants notamment la FEUQ, la FECQ et la CASSÉE ainsi que des associations indépendantes, correspond plutôt, selon nous, à une opposition d'intérêts suite à une rupture unilatérale des règles dans le régime des prêts et bourses au Québec. La lutte étudiante se dote toutefois de deux caractéristiques, soit : 1) une pluralité d'intérêts — se traduisant tant dans les revendications que dans les moyens de pression et, 2) une confusion dans le discours, ne ralliant qu'une partie des étudiants (dissension lors du retour en classe — suite au vote de la proposition du ministre Fournier), sur le rôle de l'État comme distributeur de richesse pour contrer les inégalités créées par le marché.

Nous pouvons donc penser qu'un équilibre restera toujours à renégocier entre les demandes des groupes sociaux (ici les étudiants) et la capacité de l'État à satisfaire ces demandes. Suite à la proposition du gouvernement Charest de réinvestir de l'argent dans le régime des prêts et bourses soit 70 millions de dollars pour l'année 2005-2006 et 103 millions de dollars récurrents pour chacune des années fiscales de 2006 à 2010 inclusivement, un retour en classe peut-être trop précipité s'est déroulé, permettant de nous interroger quant au retour réel à la case départ. Sans cette réflexion, nous croyons ignorer le fait que les étudiants ont perdu les 103 millions de l'année 2004-2005 et qu'ils ne recevront pour l'année 2005-2006 que 70 millions, ce qui constitue pour eux une perte nette de 136 millions (ou une économie équivalente pour le gouvernement!).

Il convient également de rappeler que les sommes supplémentaires remises au régime des prêts et bourses proviennent de fonds fédéraux, à savoir la Fondation canadienne des bourses du millénaire (40 millions) et le

Programme canadien de prêts aux étudiants (100 millions versés en vertu du droit de retrait avec pleine compensation, le Québec ainsi que les Territoires du Nord-Ouest ne participant pas à ce programme fédéral). Il est évidemment périlleux comme l'ont fait certains, d'affirmer que ces sommes auraient été investies de toute manière dans l'éducation surtout en ce qui concerne l'argent provenant du Programme canadien de prêts aux étudiants, qui aurait bien pu se retrouver dans le fonds consolidé du gouvernement. Un fait pourtant demeure : le gouvernement québécois a bel et bien coupé dans les sommes qu'il verse au régime des prêts et bourses, et cette décision nous amène à le critiquer pour avoir négligé son rôle dans la redistribution des richesses. Nous croyons que la FEUQ et la FECQ sont également à blâmer pour avoir adopté une vision trop restreinte de la problématique, alors que la CASSÉE a au moins le mérite d'avoir tenté d'ouvrir le débat, malgré que nous ne puissions adhérer totalement à ses moyens de pression, dans une perspective sociale élargie de lutte à la pauvreté et à la ségrégation sociale.

Selon nous, cette lutte étudiante aurait dû nous amener à nous interroger non pas uniquement sur l'accessibilité aux études mais bien sur la société que nous souhaitons édifier. Pourtant les mesquineries comptables semblent encore une fois avoir pris le devant — la mise à l'écart des membres de la CASSÉE en étant sans aucun doute la meilleure preuve. Reste à savoir si une *occasion* semblable se présentera de nouveau, pour le bien des étudiants et de la société. Enfin n'oublions pas qu'en l'espace de quelques générations, les Québécois, en faisant le choix de société de se doter d'un système d'éducation accessible, sont parvenus à développer leur capital humain et à augmenter de manière substantielle

les revenus des ménages, ce qui a, par la suite, permis à un nombre croissant d'individus de pouvoir à leur tour fréquenter les universités. Ainsi, la mobilisation des derniers mois pourrait peut-être nous indiquer encore une fois que la « vision Charest » ne correspond peut-être pas au fameux modèle québécois que nous souhaitons.

ÉTIENNE BABIN, né en Europe, est pianiste autodidacte et dessinateur de BD. Il est étudiant en musique au cégep de Sainte-Thérèse.

NORMAND BAILLARGEON possède un doctorat en philosophie et un autre en éducation. Il enseigne les fondements de l'éducation à l'UQAM en plus d'être un auteur prolifique.

VÉRONIQUE BAUDOUIN enseigne au préscolaire et au primaire et est ex-étudiante au doctorat.

LISE-MARIE BÉDARD est la fondatrice d'Arquimédia voué à la promotion des arts dans la vallée de la Matapédia (prix du Mérite municipal). Elle est aussi récipiendaire du prix Lescarbot (1991) et du prix Dollard-Morin (2003). Elle a publié dans *L'agora*.

AMÉLIE BERNIER et ÉRIC ANDRÉ CHAREST sont tous deux étudiants au doctorat à l'École de relations industrielles de l'Université de Montréal.

ALAIN BERTRAND est professeur de français retraité au collège Ahuntsic.

GUY BOURGEAULT est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

GHISLAINE BOYER est collaboratrice à l'atelier de devoirs et leçons de la Maison d'Aurore.

MANON DES RUISSEAUX détient un baccalauréat spécialisé en géographie de l'UQAM. Elle s'est impliquée comme intervenante sociale au Québec et a été coopérante en Afrique et en Amérique du Sud.

MARCELLE DUBÉ est professeure en travail social à l'UQAC.

THOMAS DE KONINCK est professeur au Département de philosophie de l'Université Laval.

LISE FONTAINE est coordonnatrice à l'atelier de devoirs et leçons de la Maison d'Aurore.

BERNARD GAUVIN est professeur de sociologie au cégep Lionel-Groulx.

MARIE NICOLE L'HEUREUX est juriste et andragogue, auteur de *Les voies de l'autonomie ouvrière. Les papetiers de Windsor*, Presses de l'Université Laval (2000).

LOUIS-FRÉDÉRIC PAGÉ, né en 1974, a publié des poèmes dans différentes revues et collectifs ainsi qu'un essai dans *Du vide au silence*, aux Éditions du Vermillon.

SERGE PROVENCHER est docteur en éducation et coordonnateur du Département de français au collège de Saint-Jérôme.

CÉLINE SAINT-PIERRE est sociologue et a été présidente du Conseil supérieur de l'éducation de 1997 à 2002.

JACQUES-ALBERT WALLOT est éducateur d'art et professeur retraité de l'UQAM.

En vous abonnant, vous épargnez sur le coût de quatre numéros en kiosque, vous contribuez à l'essor de la revue et vous recevez un numéro en prime.

Je souscris un abonnement à POSSIBLES.

Envoyez-moi le numéro suivant, en prime :

- ☐ vol. 21, n° 4 : Homo violens
☐ vol. 22, n° 2 : Un art qui s'engage
☐ vol. 16, n° 4 : Formations professionnelles

Je désire que mon abonnement commence avec le vol..., n°...

NOM

ADRESSE

VILLE

CODE POSTAL

TÉLÉPHONE

OCCUPATION

Ci-joint : ☐ chèque ☐ mandat-poste de ... \$

abonnement d'un an (quatre numéros) : 25 \$

abonnement institutionnel : 40 \$

abonnement de soutien : 40 \$

abonnement étranger : 50 \$

Revue POSSIBLES

**5070, rue de Lanaudière
Montréal (Québec) H2J 3R1**

PROCHAIN NUMÉRO :
Les revues d'idées

VOLUME 1 (1976-1977)

- NUMÉRO 1 : 5 \$ Tricofil; sciences sociales et pouvoir
 NUMÉRO 2 : 5 \$ Santé; question nationale
 NUMÉRO 3/4 : 5 \$ Les Amérindiens : politique et dépossession

VOLUME 2 (1977-1978)

- NUMÉRO 1 : 5 \$ Fer et titane : un mythe et des poussières
 Nouvelles perspectives du roman québécois
 NUMÉRO 2/3 : 5 \$ Bas du fleuve/Gaspésie
 NUMÉRO 4 : 5 \$ Mouvements sociaux, coopératisme et autogestion

VOLUME 3 (1978-1979)

- NUMÉRO 1 : 5 \$ À qui appartient Montréal?
 NUMÉRO 2 : 5 \$ La poésie, les poètes et les possibles
 NUMÉRO 3/4 : 5 \$ Éducation

VOLUME 4 (1979-1980)

- NUMÉRO 1 : 5 \$ Des femmes et des luttes
 NUMÉRO 2 : 5 \$ Projets du pays qui vient
 NUMÉRO 3/4 : 5 \$ Faire l'autogestion : réalités et défis
 Poème de Gaston Miron

VOLUME 5 (1980-1981)

- NUMÉRO 1 : 6 \$ Qui a peur du peuple acadien?
 NUMÉRO 2 : 6 \$ Élection 81 : question au P.Q.
 NUMÉRO 3/4 : 5 \$ Les nouvelles stratégies culturelles

VOLUME 6 (1981-1982)

- NUMÉRO 1 : 6 \$ Cinq ans déjà...
 L'autogestion quotidienne
 NUMÉRO 2 : 6 \$ Abitibi : La voie du Nord
 NUMÉRO 3/4 : 6 \$ La crise... dit-on

VOLUME 7 (1982-1983)

- NUMÉRO 1 : 6 \$ Territoires de l'art
 NUMÉRO 2 : 6 \$ Québec, Québec : à l'ombre du G
 NUMÉRO 3 : 6 \$ Et pourquoi pas l'amour?

VOLUME 8 (1983-1984)

- NUMÉRO 1 : 6 \$ Repenser l'indépendance
 NUMÉRO 2 : 6 \$ Des acteurs sans scène
 Les jeunes
 NUMÉRO 3 : 6 \$ 1984 — Créer au Québec
 NUMÉRO 4 : 6 \$ L'Amérique inavouable

VOLUME 9 (1984-1985)

- NUMÉRO 1 : 6 \$ Le syndicalisme à l'épreuve du quotidien
- NUMÉRO 2 : 6 \$... et les femmes
- NUMÉRO 3 : 6 \$ Québec vert... ou bleu?
- NUMÉRO 4 : 6 \$ Mousse la culture

VOLUME 10 (1985-1986)

- NUMÉRO 1 : 6 \$ Le mal du siècle
- NUMÉRO 2 : 6 \$ Du côté des intellectuels
- NUMÉRO 3/4 : 6 \$ Autogestion, autonomie et démocratie

VOLUME 11 (1986-1987)

- NUMÉRO 1 : 6 \$ La paix à faire
- NUMÉRO 2 : 6 \$ Un emploi pour tous?
- NUMÉRO 3 : 6 \$ Langue et culture
- NUMÉRO 4 : 6 \$ Quelle université?

VOLUME 12 (1988)

- NUMÉRO 1 : 6 \$ Le quotidien : modes d'emploi
- NUMÉRO 2 : 6 \$ Saguenay/Lac Saint-Jean : les irréductibles
- NUMÉRO 3 : 6 \$ Le Québec des différences : culture d'ici
- NUMÉRO 4 : 6 \$ Artiste ou manager?

VOLUME 13 (1989)

- NUMÉRO 1/2 : 6 \$ Il y a un futur
- NUMÉRO 3 : 6 \$ [Droits de] regards sur les médias
- NUMÉRO 4 : 6 \$ La mère ou l'enfant?

VOLUME 14 (1990)

- NUMÉRO 1 : 6 \$ Art et politique
- NUMÉRO 2 : 6 \$ Québec en 2000
- NUMÉRO 3 : 6 \$ Culture et cultures
- NUMÉRO 4 : 6 \$ Vies de profs

VOLUME 15 (1991)

- NUMÉRO 1 : 7 \$ La souveraineté tranquille
- NUMÉRO 2 : 7 \$ Générations 91
- NUMÉRO 3 : 7 \$ Bulletins de santé
- NUMÉRO 4 : 7 \$ Les publics de la culture

VOLUME 16 (1992)

- NUMÉRO 1 : 7 \$ L'autre Montréal
- NUMÉRO 2 : 7 \$ What does Canada want?
- NUMÉRO 3 : 7 \$ Les excentriques (les arts en régions)
- NUMÉRO 4 : 7 \$ Formations professionnelles

VOLUME 17 (1993)

- NUMÉRO 1 : 7 \$ À qui le droit?
 NUMÉRO 2 : 7 \$ Parler d'ailleurs/d'ici (les communautés culturelles)
 NUMÉRO 3/4 : 12 \$ À gauche, autrement

VOLUME 18 (1994)

- NUMÉRO 1 : 8 \$ L'artiste (auto)portraits
 NUMÉRO 2 : 8 \$ Pensées pour un autre siècle (les inspireurs de *POSSIBLES*)
 NUMÉRO 3 : 8 \$ L'État solidaire
 NUMÉRO 4 : 8 \$ L'Estrie

VOLUME 19 (1995)

- NUMÉRO 1/2 : 10 \$ Rendez-vous 1995 : mémoire et promesse
 NUMÉRO 3 : 8 \$ Créer à vif
 NUMÉRO 4 : 8 \$ Possibles@techno

VOLUME 20 (1996)

- NUMÉRO 1 : 8 \$ Modernité : élans et dérives
 NUMÉRO 2 : 8 \$ Éduquer quand même
 NUMÉRO 3 : 8 \$ Québec... On continue?
 NUMÉRO 4 : 8 \$ L'art dehors (l'art public)

VOLUME 21 (1997)

- NUMÉRO 1 : 8 \$ Penser avec Giguère et Miron
 NUMÉRO 2/3 : 10 \$ Travailler autrement : vivre mieux?
 NUMÉRO 4 : 8 \$ Homo violens

VOLUME 22 (1998)

- NUMÉRO 1 : 8 \$ Générations : des liens à réinventer
 NUMÉRO 2 : 8 \$ Un art qui s'engage
 NUMÉRO 3/4 : 12 \$ Québec 1998 : l'alternative

VOLUME 23 (1999)

- NUMÉRO 1 : 8 \$ L'affirmation régionale (les régions québécoises)
 NUMÉRO 2 : 8 \$ Ethnies, nations, sociétés
 NUMÉRO 3 : 8 \$ Avec ou sans Dieu
 NUMÉRO 4 : 8 \$ Nouvelles stratégies culturelles

VOLUME 24 (2000)

- NUMÉRO 1 : 8 \$ Québec : capitale ou succursale?
 NUMÉRO 2/3 : 10 \$ Sortir de la pensée unique
 NUMÉRO 4 : 8 \$ Interculturalisme québécois

VOLUME 25 (2001)

- NUMÉRO 1 : 8 \$ Un monde vert
 NUMÉRO 2 : 8 \$ Femmes et hommes
 NUMÉRO 3/4 : 10 \$ Rêver / Résister

VOLUME 26 (2002)

- NUMÉRO 1/2 : 12 \$ Refonder la société québécoise
 NUMÉRO 3 : 8 \$ Une science citoyenne?
 NUMÉRO 4 : 8 \$ Les cultures face à la mondialisation

VOLUME 27 (2003)

- NUMÉRO 1/2 : 10 \$ Montréal 2003
 NUMÉRO 3 : 8 \$ Pouvoir(s) et mouvements sociaux
 NUMÉRO 4 : 8 \$ Une autre économie

VOLUME 28 (2004)

- NUMÉRO 1 : 8 \$ Littérature et citoyenneté
 NUMÉRO 2 : 8 \$ Roland Giguère, poète des possibles
 NUMÉRO 3/4 : 10 \$ La formation au travail, virage ou mirage?

VOLUME 29 (2005)

- NUMÉRO 1 : 8 \$ Devant la politique, engagement et distance
 NUMÉRO 2 : 8 \$ Autogestions — Espaces de liberté
 NUMÉRO 3/4 : 12 \$ Jacques Ferron le « Grand Inannexable »

BRITISH
2349099-232
MORFVS

André Thibault

SES PROPRES MOYENS



Essais critiques
Éditions Nota bene





L'ÉDUCATION AU-DELÀ DE LA RÉFORME

Nul ne peut prévoir un avenir de plus en plus incertain. Ce que l'on sait c'est qu'il se prépare par des orientations données, des actions engagées avec détermination longtemps d'avance.

Que devons-nous apporter aux enfants et aux adolescents qui vivent dans nos écoles pour qu'ils deviennent aptes à gagner leur vie, mais aussi des adultes créatifs, responsables ayant le goût d'apprendre et de s'impliquer dans leur milieu ?

Chaque article de ce numéro traite d'un aspect ou d'un autre de l'éducation comme moyen privilégié d'amener l'individu à assumer son destin et à assurer à la société son plein développement.

C'est ici une contribution aux débats actuels autour de la grande réforme mise en place depuis quelques années par le MEQ aux niveaux primaire et secondaire. Beaucoup plus largement, ce numéro pose les jalons d'un système d'éducation qui, reposant sur d'importants acquis, doit relever dès maintenant les défis cruciaux de l'heure reliés à la mondialisation, aux changements rapides dans tous les domaines, aux brassages culturels que vivent nos sociétés.

ÉDITORIAL

Un système d'éducation
devant l'avenir
RAYMONDE SAVARD

ESSAIS ET ANALYSES

Pour un humanisme
du XXI^e siècle
VÉRONIQUE BAUDOUIN

Culture commune
et diversité culturelle :
l'école québécoise
peut-elle relever ce défi ?
CÉLINE SAINT-PIERRE

Plaidoyer pour
une école publique
GUY BOURGEOULT

L'éducation à la citoyenneté
tout au long de la vie
GABRIEL GAGNON et
MARIE NICOLE L'HEUREUX

Quand les savoirs à
l'école sont comme
des chaises de jardin
JACQUES-ALBERT WALLOT

La Maison d'Aurore et
son atelier de devoirs
et leçons
GHISLAINE BOYER
et LISE FONTAINE

Un parcours au
féminin singulier
MARCELLE DUBÉ

L'éducation au service
du savoir et de la
participation citoyenne :
réalité et mythes
MANON DES RUISSEAUX

Éduscopie (ou ce qui a été
fait et ce qui reste à faire)
SERGE PROVENCHER

La réforme québécoise
de l'éducation : une faillite
philosophique
NORMAND BAILLARGEON

Éloge du relativisme mou
AMINE TEHAMI

Contre l'apologie du
nouveau ou de l'ancien :
poser autrement le débat
sur l'éducation
BERNARD GAUVIN
et STÉPHANE THELLEN

Par-delà les consensus
et controverses
ANDRÉ THIBAUT

De l'institution
à l'organisation : la
mutation de l'université
contemporaine
JACQUES PELLETIER

De l'importance
d'une solide
formation générale
NATHALIE PRUD'HOMME
et SERGE PROVENCHER

L'enfance, terre
de l'humain
THOMAS DE KONINCK

POÉSIE ET FICTION

Ce désert de sel entre
les doigts (extraits)
LOUIS-FRÉDÉRIC PAGÉ

Ennyam l'Esthète
ÉTIENNE BABIN

D'une voix mienne
et méconnue
LISE-MARIE BÉDARD

Le fado des lieux
ALAIN BERTRAND

DOCUMENTS

Études postsecondaires
et mobilité sociale :
le gouvernement et
l'égalité entre les citoyens
ÉRIC ANDRÉ CHAREST
et AMÉLIE BERNIER

12 \$

ISSN 0703713-9



9 770703 713002