

ÉTHIQUE EN ÉDUCATION ET EN FORMATION

6 2019

**TENSIONS DE
L'ÉTHIQUE ET DU
VIVRE-ENSEMBLE**

Comité de rédaction

Nancy Bouchard, Marie-France Daniel, Samuel Heinzen et Marina Schwimmer

Directrice

Nancy Bouchard

Rédactrice en chef

Marina Schwimmer

Comité de rédaction

Nancy Bouchard, Marie-France Daniel , Samuel Heinzen et Marina Schwimmer

Directeur de production

Nicolas Haeck

Membres du comité de lecture

Guy Bourgeault (UdeM), Paul Carr (UQO), Luc Desautels (Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption), Pierre Doray (UQAM), André Duhamel (U. de Sherbrooke), Gérard Figari (U. de Grenoble), Christiane Gohier (UQAM), Svane Hirsch (UQTR), Denis Jeffrey (U. Laval), France Jutras (U. de Sherbrooke), Louis Levasseur (U. Laval), Stéphane Martineau (UQTR), Olivier Michaud (UQAR), Assumpta Ndengeyingoma (UQO), Francine Nyambek-Mebenga (Académie de Créteil), Maryse Potvin (UQAM), Lucille Roy Bureau (U. Laval), Lise-Anne St-Vincent (UQTR), Michel Tozzi (U. Montpellier 3), Nicole Tremblay (UQAC), José-Luis Wolfs (U. Libre de Bruxelles)

Révision

Alexandra Chabot, Jim Ferrier, Nicolas Haeck, Marianne Laplante, Anouk Michaudville-Renaud, Mylène Vézina-Boucher

Crédit couverture

Rania Aoun

Éthique en éducation et en formation**Les Dossiers du GREE**

Université du Québec à Montréal
Pavillon Thérèse-Casgrain, 3^e étage (local W-3020)
455, boul. René-Lévesque Est
Montréal, Québec, CANADA
H2L 4Y2

Téléphone: (514) 987-3000 #7682

gree@uqam.ca

gree.uqam.ca

ISSN 2561-1488 (numérique)

ISBN 978-2-9817369-1-8 (numérique)

Nous remercions le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada,
l'Université du Québec à Montréal et la Haute École pédagogique Fribourg pour
leur soutien à la production de ce numéro.

La revue ***Éthique en éducation et en formation – Les Dossiers du GREE*** s'intéresse à cette dimension inhérente à l'éducation et à la formation que représente l'éthique, et ce, dans ses fondements, ses visées, ses approches théoriques et pédagogiques, de même que ses enjeux se manifestant à travers la littérature scientifique, les politiques, les programmes, les pratiques et les conceptions de l'éducation. Dans sa conception élargie de l'éducation éthique, elle inclut aussi les disciplines ou programmes spécifiquement dédiés à cette fin (ex. : l'éducation morale, civique, juridique, aux droits de l'Homme, à la citoyenneté, l'éthique et culture religieuse, la formation personnelle et sociale, etc.).

Par sa revue numérique disponible gratuitement, le GREE vise la diffusion et l'accessibilité de textes scientifiques originaux rassemblés autour d'une thématique commune traitant des rapports entre l'éthique et l'éducation/formation.

Tous les manuscrits sont soumis à l'évaluation à l'aveugle par un comité de pairs. Ils doivent être accompagnés d'un résumé en français et en anglais d'au plus 150 mots et de cinq mots-clés. Un résumé en allemand peut être ajouté pour ceux qui le peuvent. Les manuscrits soumis qui ne respectent pas toutes les directives aux auteurs seront d'emblée refusés. Conformément aux usages, les auteur-e-s acceptent de ne pas soumettre simultanément leurs textes à une autre revue. Pour proposer un projet de numéro thématique, veuillez communiquer avec la directrice à l'adresse suivante bouchard.nancy@uqam.ca.

La Revue figure parmi les revues savantes d'Érudit et de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM. Depuis 2017, elle est éditée en partenariat avec la Haute École pédagogique Fribourg. Il s'agit de la seule revue scientifique de langue française s'intéressant spécifiquement aux rapports entre l'éthique et l'éducation/formation.

En plus d'être disponible sur le site du GREE, la Revue figure sur Érudit.org, sur le site du Réseau de l'Université du Québec, le portail de Revues.UQAM.ca, la Bibliothèque de l'UQAM, la Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ) ainsi que sur le serveur institutionnel RERODOC de la HEP Fribourg. La Revue est protégée par la Loi sur les droits d'auteurs (L.R.C. (1985), ch. C-42). La vente de la Revue, en tout ou en partie, est strictement interdite. La reproduction des numéros et des articles est strictement réservée à la rédaction en chef de la Revue.

Les points de vue exprimés dans les textes publiés n'engagent que leurs auteur-e-s.

ÉTHIQUE EN ÉDUCATION ET EN FORMATION

Tensions de l'éthique et du vivre-ensemble

Sous la coordination de Nancy Bouchard

Tensions de l'éthique et du vivre-ensemble

Sous la coordination de Nancy Bouchard

Sommaire

PRÉSENTATION

5 TENSIONS DE L'ÉTHIQUE ET VIVRE-ENSEMBLE

NANCY BOUCHARD

ARTICLES

12 LES TENSIONS DE L'ÉTHIQUE ET DE L'ÉDUCATION AU COURS DES DERNIÈRES DÉCENNIES

GUY BOURGEAULT

27 NARCISSISME, INTÉGRISME ET RELATIVISME : QUELLES FINALITÉS POUR L'ÉDUCATION?

CHRISTIANE GOHIER

41 ÉGALITÉ DES CHANCES ET STRATIFICATION DANS LE CHAMP SCOLAIRE : QUID DE L'ÉQUITÉ DU SYSTÈME D'ÉDUCATION ?

CLAUDE LESSARD

62 EXERCER UNE AUTORITÉ BIENVEILLANTE DANS UN CONTEXTE DÉMOCRATIQUE CONTEMPORAIN. RECONNAISSANCE ET PRUDENCE

CAMILLE ROELENS

80 LA FORMATION À L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE : UNE FORMATION HOLISTIQUE DE LA PERSONNE DU PROFESSIONNEL

FRANCE JUTRAS

89 LES JUMELAGES INTERCULTURELS : UN ESPACE DE DIALOGUE POUR L'INTÉGRATION DES PERSONNES ISSUES DE L'IMMIGRATION

NICOLE CARIGNAN

VARIA

109 LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS EN PRÉCARITÉ D'EMPLOI : LE CAS DE L'ENSEIGNEMENT MORAL AU QUÉBEC

JEAN PAUL NDORERAHO ET FRANCE JUTRAS

Tensions de l'éthique et vivre-ensemble

L'éthique, nous l'avons déjà souligné (Bouchard, Desruisseaux et Daniel, 2013), est devenue omniprésente, voire envahissante, « apprêtée à toutes les sauces », comme le dit si bien Bourgeault (2004). « Être éthique ou ne pas être, c'est l'injonction contemporaine. Achetez éthique, parlez éthique, placez éthique, gouvernez éthique » (Canto-Sperber, 2000, p. 114). Il en va de même du mot-valise « vivre-ensemble ». D'apparence consensuelle, cette expression connaît aussi une inflation, est apprêtée à toutes les sauces : un vivre-ensemble à consommer, à cultiver, à conduire. Pensons à la campagne publicitaire « VIVREENSEMBLE » de la rentrée 2004 de RTL (RTL, 2013), aux documentaires « Vivre ensemble » de Pascal Brouard (2018), au XVII^e Sommet de la Francophonie de 2018 « Vivre ensemble » une « évidence à cultiver et à préserver » (*Appel francophone d'Erevan*, 2018), ou encore à la « Déclaration de Montréal sur le vivre ensemble » (*Déclaration de Montréal*, 2015), etc.

Nous remarquons cette même tendance dans les discours sur l'éducation et en éducation. Cela se manifeste par exemple dans les orientations éducatives de l'UNESCO (1996, 2003) et du Conseil de l'Europe (2008), et dans le développement de programmes officiels où l'éthique et le vivre-ensemble prennent la forme d'apprentissages spécifiques, notamment en France, en Belgique, en Suisse romande et au Québec. En 2015, en France, de nouveaux programmes d'*Enseignement moral et civique* — ayant pour « but de favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble dans une République indivisible, laïque, démocratique et sociale » (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2015) — sont implantés dans les écoles. En 2017, en Belgique, la Fédération Wallonie-Bruxelles met en place un nouveau *Cours de philosophie et citoyenneté* ayant pour buts « d'apprendre à vivre ensemble et d'apprendre à penser » (De Briey, 2019). En 2012, en Suisse romande et du Tessin, le Plan d'études romand de la Conférence intercantonale de l'instruction publique ajoute aux Sciences humaines et sociales un nouveau cours d'*Éthique et de cultures religieuses*. Dans la formation générale, ce cours se situe sous la thématique « Vivre ensemble et exercice de la démocratie » et ses visées prioritaires sont de « [d]écouvrir des cultures et des traditions religieuses et humanistes [et de] développer le sens d'une responsabilité éthique » (voir <https://www.plandetudes.ch/>). Enfin, comme il a été maintes fois souligné, au Québec en 2008, un programme d'*Éthique et culture religieuse* obligatoire voit le jour dans les écoles — en remplacement de l'option entre les enseignements religieux (catholique et protestant) et l'enseignement moral — dans le but de « promouvoir un meilleur vivre-ensemble et [de] favoriser la construction d'une véritable culture publique commune » (MELS, 2008, p. 280).

Mais l'éthique et le vivre-ensemble sont-ils aussi consensuels qu'on le laisse penser, devraient-ils même l'être? Rien n'est moins sûr, car, de nos jours, l'éthique comme le vivre-ensemble sont toujours en tension.

Le fait est qu'on ne peut plus parler d'une éthique au sens de vision d'un ordre du monde préétabli et immuable qui impose à la conscience comme aux conduites humaines la rigueur de sa loi énoncée une fois pour toutes (Bourgeault, 2002) et dont l'éducation scolaire, familiale et communautaire serait unitairement garante (Bouchard, Desruisseaux et Daniel, 2013). L'éthique est un « travail d'énonciation (pôle de la réflexion éthique, de la délibération et du débat) » (Bourgeault, 2004, p. 13), elle exige une négociation permanente. Bref, avec l'éthique, tout se négocie et se renégocie, se construit et se reconstruit sans cesse (Bourgeault, 2002).

En opposition au vivre à part, le vivre-ensemble (qui engage à la fois l'éthique et le politique) requiert lui aussi une négociation permanente, négociation qui permet de nous interroger collectivement. Suivant Fall (2015), dans sa forme substantivée, le vivre-ensemble « découle d'une interaction entre des protagonistes, porteurs de singularités reconnues, mais aussi habités par des principes moraux universels, qui élaborent conjointement un cadre dialogique reconnaissant la liberté d'expression et le respect entre les interactants. Ce dialogue est animé par la volonté de produire du "commun négocié" et de favoriser la cohésion sociale » (p. 32). Ainsi, au cœur de ce processus identitaire se trouvent des tensions entre la personne en tant qu'individu et la personne en tant que citoyen, entre le soi et les autres (Broquet, 2007), entre la diversité des personnes et des cultures et l'unité d'une société (Touraine, 1997), entre la volonté de répondre aux besoins et désirs de l'autre et la place de l'autorité dans un contexte démocratique (Roelens, 2019).

Dans ce numéro de la revue *Éthique en éducation et en formation*, les tensions relatives à l'éthique et au vivre-ensemble et, plus spécifiquement, dans leurs rapports à l'éducation ou à la formation représentent (explicitement ou implicitement) deux des préoccupations centrales des textes ici rassemblés.

Dans le premier texte, Guy Bourgeault met la table en s'attardant à trois tensions de l'éthique qu'il qualifie de majeures, soit les tensions entre l'hétéronomie et l'autonomie, entre l'unanimité et la diversité et entre l'individualisme et la solidarité. D'une époque où les autorités religieuses et politiques maintenaient la population à l'état de mineurs, enfermée dans une morale hétéronome et où « l'éthique était pratiquement absente des consciences et des débats », nous sommes passés à une éthique « sous le signe de la liberté ou de l'autonomie et de la responsabilité ». Cette liberté n'est toutefois jamais entièrement acquise, car la « lutte entre autonomie et hétéronomie imprègne toutes nos vies », comme le démontre Bourgeault à travers des exemples concrets. Quant à la

tension entre l'unanimité et la diversité dont l'enjeu est celui du vivre-ensemble, elle engage simultanément l'éthique et le politique dans une « incessante recherche d'un équilibre à constamment revoir ». Cette recherche demande préalablement un apprentissage de la délibération et, à cet égard, l'éducation et la formation ont une part importante de responsabilité. Enfin, la tension entre l'individualisme et la solidarité, soit « entre l'aspiration des individus à la liberté et le respect de l'égale dignité des personnes, les enjeux dits de la justice », l'école a pour responsabilité de préparer à la vivre dans un esprit de recherche d'une humanité solidaire. Si, suivant Bourgeault (2003), « le développement du sujet éthique à l'école [...] se fait et se vit davantage hors de l'école qu'en elle » (p. 115), il considère par ailleurs que l'éducation et la formation ont pour responsabilité d'éveiller la conscience du sujet.

Dans le second article, Christiane Gohier traite des finalités éducatives en relation avec leur contexte socio-politico-économique. Dans le contexte actuel, quels seraient les fondements et les finalités de l'éducation à privilégier, quelle personne devrait-on viser à former et quelles instances devraient en décider ? En réponse à ces questions, Gohier considère qu'il nous faut « d'abord circonscrire les caractéristiques du monde ambiant, voire futur, ainsi que les modes d'appréhensions et de compréhension du monde propres à l'être humain », ce à quoi elle s'attarde dans la première partie de son texte. Parmi les caractéristiques du monde ambiant, elle souligne l'économie de marché, la globalisation, le pouvoir politique supplanté par des firmes réseau, l'expansion de l'information, les vagues migratoires, les replis identitaires, la fragmentation et la relativité des savoirs, etc. Dans ce contexte, quelle personne l'éducation devrait-elle former ? Pour être en mesure de le déterminer, Gohier estime « nécessaire de se pencher sur les capacités de compréhension et de relation propres à l'être humain ». À ce propos, elle réfère, sans toutefois s'y limiter, aux cinq formes d'esprit à développer pour l'avenir de Gardner (soit un esprit discipliné, synthétique, créatif, respectueux et éthique). Au terme d'un parcours où elle emprunte, outre Gardner, à différents auteurs (notamment, Lenoir, Nussbaum, Bourgeault, Noddings, etc.), elle en vient à l'idée que les deux finalités premières de l'éducation devraient être d'éduquer à la compréhension et à la relation. Ces finalités, porteuses de valeurs universelles, « favorisent le vivre-ensemble de toutes les communautés dans le respect des différences ». Selon le contexte sociétal dans lequel s'inscrit un système scolaire, ces valeurs pourront se traduire en diverses déclinaisons.

Dans le troisième article du présent numéro, Claude Lessard traite plus spécifiquement du problème de l'iniquité du système d'éducation québécois. Dans notre système d'éducation, la primauté des valeurs de l'individualisme sur la solidarité avec une collectivité sociale entrave une possible égalité des chances. Au lieu de cela, on assiste plutôt à une augmentation de la stratification dans le champ scolaire : d'une part, une augmentation du réseau de l'enseignement privé et, d'autre part, concurrence oblige, une multiplication des projets particuliers dans le réseau des écoles publiques dans un

esprit clientéliste. Il en résulte un système scolaire « à plusieurs vitesses ». Pour sortir de cette impasse, Lessard propose des politiques publiques portées par un principe de justice sociale s'appuyant « sur la reconnaissance d'une commune humanité » et où l'école comme bien public se fait égalitaire, solidaire et bienveillante. Pour sortir de l'esprit managérial et économique qui s'est instauré et d'« une stratification scolaire bien en place » (soit le privé, le public « enrichi » et le public « ordinaire »), bref pour contrer ce système inégalitaire et inéquitable, il propose quelques pistes prometteuses. Dans une réflexion approfondie sur les effets de cette situation sur les élèves des milieux les plus défavorisés et la recherche d'un système d'éducation juste et équitable, parmi les pistes à explorer, il suggère que, si l'on décide par exemple de maintenir les projets particuliers dans le réseau public, la priorité devrait être accordée aux écoles de milieux défavorisés et aux élèves à risque. Il suggère également de revoir la distribution des élèves entre les établissements pour en augmenter la mixité sociale et scolaire.

S'inspirant essentiellement mais non exclusivement de Gauchet, l'auteur du quatrième texte présenté, Camille Roelens, s'attarde pour sa part à la question de l'autorité en éducation, plus particulièrement à la dialectique de l'autorité et de la reconnaissance. Il revient sur sa proposition d'une « articulation symbiotique de l'autorité et de la bienveillance » en éducation, d'une autorité éducative bienveillante (Roelens, 2017), en tant que réponse « à la demande sourde de reconnaissance ». Cette forme d'autorité oblige de la part « de celui qui la manie d'engager sa propre individualité et sa propre autonomie au service de l'autre, pour soutenir son autonomie individuelle dans ce qu'elle peut avoir de vulnérable ». Par ailleurs, un tel engagement n'est pas sans risques — risque de conflit entre les besoins de l'autre et ses besoins propres, risque de vulnérabilité quant à sa propre individualité et sa propre autonomie, risque de non-reconnaissance de l'autorité et de la personne derrière cette autorité. En conséquence, l'autorité bienveillante exige donc aussi « un prendre soin de soi », requiert la bienveillance envers soi. C'est à la prudence que Roelens s'en remet pour un équilibre, un juste milieu, entre l'individualisme, la responsabilité et l'influence libératrice. Il appelle à une autorité métamorphosée, une autorité bienveillante envers autrui et envers soi, reconnue et garantie, en particulier chez les éducateurs.

Dans le cinquième texte de ce numéro, France Jutras traite de l'éthique professionnelle, plus spécifiquement dans la formation médicale au Canada et la formation à l'enseignement au Québec. Au-delà des différences majeures entre ces deux professions (reconnaissance sociale, financement, etc.), elle dégage que, dans les deux cas, « le professionnalisme se manifeste par l'engagement du professionnel » dont la forme la plus accomplie est celle de « s'éprouve[r] responsable de ce qui lui arrive ». Selon Jutras, « la formation initiale et continue doit pouvoir offrir à la personne des situations et des occasions de développer son sens de l'engagement professionnel ». Pour ce faire, elle propose une formation holistique de la personne du professionnel dont elle

identifie deux aspects essentiels intrinsèquement liés, soit « la formation du jugement professionnel et l'affinement de la sensibilité morale de la personne du professionnel ». En intégrant ces derniers, la formation initiale et continue contribuera à soutenir le développement du savoir-être et du savoir-devenir d'un professionnel engagé et responsable.

Dans le sixième texte, Nicole Carignan traite de la question de l'intégration des personnes immigrantes à la société d'accueil et, plus spécifiquement, à la société québécoise. Si l'accès à l'emploi représente le meilleur vecteur d'intégration, l'auteure estime que la connaissance de la langue officielle et la connaissance mutuelle entre les personnes immigrantes et celles de la société d'accueil en favorisent le succès. C'est dans cet esprit que son équipe a développé des activités de jumelages interculturels en contexte universitaire. Plus précisément, elle s'est intéressée au développement d'activités de jumelages interculturels entre étudiants-immigrants inscrits en français langue seconde et des étudiants de la société d'accueil inscrits en formation à l'enseignement. Les jumelages se sont ensuite élargis à d'autres populations étudiantes. Il en résulte une intégration plus harmonieuse des personnes immigrantes ainsi qu'« une ouverture et un enrichissement mutuel susceptibles de contribuer à un meilleur vivre-ensemble dans la diversité ».

Enfin, dans le dernier texte présenté en varia, Jean Paul Ndoreraho et France Jutras traitent de l'importance des activités collectives dans le développement professionnel des enseignants et de la difficulté, pour les enseignants en précarité d'emploi, de participer à de telles activités. Parmi les disciplines où la précarité était pratiquement la norme au Québec, les enseignants en enseignement moral non confessionnel ont été parmi les plus touchés. Pour pallier ce problème, ils avaient créé leur propre association professionnelle, l'Association québécoise d'enseignement moral (AQEM). Les recherches menées par les auteurs à partir de documents produits par l'AQEM et d'entrevues réalisées auprès des initiateurs de l'AQEM montrent que les activités collectives de ladite association ont permis de briser l'isolement des enseignants et de contribuer à leur développement professionnel. Les activités collectives des associations professionnelles en éducation peuvent donc s'avérer un lieu propice au développement professionnel de leurs membres, en particulier dans un contexte où, au Québec, la précarité du personnel enseignant s'est étendue —, et ce, à tous les ordres d'enseignement — et où le phénomène de l'abandon de la profession dans les premières années représente un problème majeur en éducation.

En somme, les articles de ce numéro donnent un aperçu des tensions de l'éthique en éducation et en formation, en particulier celles relatives au vivre-ensemble. Protéiformes, les tensions de l'éthique auxquelles s'attardent les auteur-e-s appellent à la réflexion sur l'hétéronomie, l'autorité et l'unanimité, sur l'individualisme, le narcissisme, le relativisme, la fragmentation et la stratification de l'éducation, etc. À cela, l'autonomie,

la responsabilité et l'engagement, la collégialité, la bienveillance et la reconnaissance, la mixité sociale, l'égalité, l'équité, la solidarité et la justice sociale figurent parmi les priorités des auteur-e-s ici réuni-e-s.

Nancy Bouchard

Références

- Appel francophone d'Erevan pour le Vivre ensemble* (2018, 11-12 octobre). XVII^e sommet de la Francophonie 2018. [En ligne] <http://francophonieerevan2018.am/fr/actualits/documents.html>, consulté le 26 janvier 2019.
- Bouchard, N., J.-C. Desruisseaux et M.-F. Daniel (2013). « Éducation éthique et formation au vivre-ensemble dans la différence : émergence d'un modèle d'analyse des programmes éducatifs », *Les Dossiers du GREE*, série 2, n°1, p. 5-15.
- Bourgeault, G. (2004). *Dit et non-dit, contredit, interdit*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeault, G. (2003). « Le développement du sujet éthique et l'école : entre contraintes et contradictions, des voies ouvertes ? », *Religiologiques*, n° 28, p. 115-126.
- Bourgeault, G. (2002). « Et s'il fallait faire le deuil des finalités... Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation », *Éducation et francophonie*, vol. XXX, n°1, p. 187-198.
- Broquet, H. (2007). *Les nouveaux défis du « vivre ensemble » : citoyennetés, cultures et démocratie*, Bruxelles, Éditions Couleur livres.
- Brouard, P. (réalis) et J.-P. Paiement (prod.). (2018). *Vivre ensemble* [Série documentaire télévisée], Montréal, TV5 Québec Canada. [En ligne sur] <https://tv5.ca/vivre-ensemble/?e=7vy963aogz2b9>, consulté le 20 janvier 2019.
- Canto-Sperber, M. (2000). « Les ambitions de la réflexion éthique », *Esprit*, numéro *Splendeurs et misères de la vie intellectuelle II*, p. 114-136.
- Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle (1996). *L'Éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO, J. Delors (dir.), Paris, Odile Jacob et UNESCO.
- Conseil de l'Europe (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel. Vivre ensemble dans l'égale dignité*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- De Briey, L. (s.d.). « Pourquoi introduire à l'école une éducation à la philosophie et à la citoyenneté ? » [Entrevue vidéo], sur « Cours de philosophie et de citoyenneté », *Enseignement.be*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles. [En ligne] <http://www.enseignement.be/index.php?page=27915&navi=4429>, consulté le 27 janvier 2019.

- Déclaration de Montréal sur le vivre ensemble* (2015, 10-11 juin). Sommet Vivre ensemble. [En ligne] <http://ville.montreal.qc.ca/vivreensemble/fr/declaration-de-montreal-sur-le-vivre-ensemble/>, consulté le 26 janvier 2019.
- Fall, K. (2015). « De quoi l'expression "le vivre-ensemble" est-il le nom? Cartographie d'une notion », dans F. Saillant (dir.), *Pluralité et vivre ensemble*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 21-36.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *Éthique et culture religieuse. Programme du premier cycle et du deuxième cycle du secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2015). « Programme d'enseignement moral et civique. École élémentaire et collège », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, MENE1511645A, arrêté du 12-6-2015 - J.O. du 21-6-2015, France, Gouvernement de la République française.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2003). *Learning To Live Together : Have We Failed? / Apprendre à vivre ensemble : avons-nous échoué?*, Genève, Bureau international d'éducation de l'UNESCO.
- Roelens, C. (2017). « Autorité éducative bienveillante et éthique », *Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE*, n° 4, p. 92-107.
- Roelens, C. (2019, sous presse). « Exercer une autorité bienveillante dans un contexte démocratique contemporain. Reconnaissance et prudence », *Éthique en éducation et en formation - Les Dossiers du GREE*, n° 6.
- RTL (2013). « RTL - campagne pub rentrée 2004 », *Le mag radio*. [En ligne] <https://lemagradio.wordpress.com/2013/04/19/rtl-campagne-pub-rentree-2004/>, consulté le 26 janvier 2019.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble ?*, Paris, Éditions Fayard.

Les tensions de l'éthique et de l'éducation au cours des dernières décennies

Guy Bourgeault

Université de Montréal

Résumé : Un retour sur les dernières décennies touchant les rapports entre éthique et éducation ou formation dégage et illustre trois tensions majeures : entre l'hétéronomie et l'autonomie; entre la cohésion sociale et un vivre-ensemble faisant place à l'altérité et, du même coup, à la diversité; entre l'individualisme du chacun pour soi et la solidarité requise pour l'exercice de la responsabilité. Ces trois tensions interpellent à la fois l'éthique et la politique, l'école et l'éducation ou la formation.

Mots-clés : hétéronomie, autonomie, cohésion sociale, vivre-ensemble, altérité

Abstract : A review of recent decades concerning the relationships between ethics and education or training reveals and illustrates three major tensions: between heteronomy and autonomy, between social cohesion and a live-and-let-live approach that is inclusive of otherness and thus of diversity, between the individualism of every-man-for-himself and the solidarity required to exercise responsibility. These three tensions have implications for ethics and politics, schools, and education or training.

Keywords : heteronomy, autonomy, social cohesion, living together, otherness

Introduction

Une collègue et amie m'a fait prendre conscience récemment d'une constante de mes écrits : mon refus de conclure. Il y a pourtant là une évidence dont j'aurais pu faire le constat bien avant : j'ai publié il y a 20 ans un *Éloge de l'incertitude* (1999 – réimpr. 2018). « La bêtise des hommes, aurait dit Kundera, est d'avoir réponse à tout ». Ce qui clôt la quête et empêche l'accueil de l'inattendu.

J'ai déjà raconté ce moment en quelque sorte originel, du moins pour ce qui a suivi, de mes 9 ou 10 ans. Ayant fait, un midi d'automne ensoleillé, surabondante provision en rouge et or de feuilles d'érable tapissant les trottoirs, je découvrais dans une excitation presque extatique qu'il n'y en avait pas deux qui soient pareilles. Je sortais, du coup, des réponses à toutes les questions du petit catéchisme de l'école et des contraintes des règles de grammaire et des possibilités limitées offertes par les seules mathématiques comptables. Il y aura donc toujours, pour le reste de ma vie, du nouveau; je n'aurai jamais fini d'apprendre. Souvenir d'enfance, bien sûr, reconstitué comme tous les souvenirs et comme l'histoire des sociétés et du monde sans cesse réinterprétée; mais il me semble toutefois que l'expérience évoquée fut jubilatoire. Je devais apprendre, cinquante ans plus tard, qu'il n'y a qu'un seul génome de l'humanité, mais à ce point riche et diversifié que chaque humain parmi les milliards de ses frères et sœurs, à travers le temps et l'espace, a un ADN rigoureusement unique. Comment, alors, oser prétendre que l'on sait — d'un savoir certain, fermé, définitif ? Comment oser conclure ? Mais comment, alors, ai-je pu oser enseigner ? Et durant soixante années...

J'évoque, dans les pages qui suivent, les 60 années d'une trajectoire de réflexions et de recherches en lien avec mes intérêts pour l'éthique et ma pratique d'enseignement, inscrite — par choix, pour une part, mais aussi parce que j'étais porté par la vague, sinon emporté par elle — dans une trajectoire sociale (québécoise, mais plus large encore) constamment traversée par, entre tant d'autres que je n'évoquerai même pas, une triple tension touchant à la fois l'éthique et l'éducation ou la formation :

- (a) entre l'hétéronomie et l'autonomie — entre la règle et la conscience, la liberté de conscience¹;
- (b) entre ce qu'on crut être une unanimité et la diversité aujourd'hui plus évidente peut-être, mais dont la légitimité n'est pas pour autant plus reconnue et mieux intégrée dans un vivre-ensemble dynamique²;

¹ Et entre les finalités de l'éducation, dont j'ai écrit qu'il fallait faire le deuil, et les visées assignées — voir, plus loin, la contribution de Christiane Gohier. Voir aussi, sur l'engagement requis par l'autonomie responsable, la contribution de France Jutras.

- (c) entre l'individualisme du chacun pour soi et la solidarité³ désormais exigée par la responsabilité de sauver cette planète Terre, qui est notre maison commune, et à y instaurer des rapports plus justes, rien ni personne ne pouvant s'en charger à notre place.

Ces trois axes de tension me serviront de cadre pour organiser ma pensée et présenter les propos qui suivent.

1. Tension entre hétéronomie et autonomie

Nous avons longtemps vécu — au Québec notamment, mais aussi dans bien d'autres sociétés marquées par le christianisme et plus spécialement par le catholicisme romain — sous le règne d'une hétéronomie en quelque sorte absolutisée par son renvoi à la volonté divine médiatisée dans les édits ecclésiastiques. Dans son analyse du *Petit catéchisme* de mon enfance, Gabriel Dussault (1972) a montré que de ses 508 questions et réponses, 130, soit plus du quart, renvoyaient à un devoir ou à une obligation, les mots associés se chiffrant à 389 mentions par rapport à une seule utilisation du mot libre, et sans jamais ne serait-ce qu'évoquer la liberté⁴. Régime hétéronomique, manifestement dominant depuis l'ultramontanisme importé de France par Mgr Bourget au 19^e siècle (Sylvain, 1971), et qui a tenu jusqu'au seuil des années 1960 et même un peu au-delà.

Car tout ne fut pas changé avec le décès de Maurice Duplessis. Il y a donc eu, quelque temps encore, un contrôle exercé par les autorités catholiques sur les écoles, pour ce qui nous intéresse ici, mais aussi sur les syndicats catholiques, les caisses populaires, etc. Par ailleurs, il est abusif de dater de 1960 un réveil de la liberté ou de l'autonomie qui fut vivement promue et défendue par certains acteurs durant la longue période évoquée de quelque 120 sombres années (1840-1960). Ce fut le cas, par exemple, et avant même cette période, lors de la mise en place entre 1814 et 1938 des écoles de syndics, que Jean-Pierre Proulx (2014) considère comme à l'origine de l'école publique québécoise et de la démocratie scolaire. Mais on ne saurait oublier les résistances et les actions explicitement laïques et libérales des Instituts canadiens de Montréal et de Québec (fondés respectivement en 1844 et en 1848), bien avant celles du Mouvement laïc de langue française des années 1960 (Tessier, 2008); ou encore le *Refus global* de

² Voir, plus loin, la contribution de Nicole Carignan et celle de Camille Roelens sur l'autorité dans une société démocratique.

³ Voir, plus loin, la contribution de Claude Lessard sur les exigences de la justice scolaire.

⁴ Et Dussault (1972) cite ici Ferdinand Brunetière : « Dans sa notion chrétienne, la liberté, c'est le droit que nous avons de n'être empêchés dans aucun des actes extérieurs qui nous sont commandés par la loi du devoir » (*Semaine religieuse de Québec*, 1900-1901, p. 291). La contribution de G. Dussault s'inscrit dans un numéro spécial de la revue *Relations* intitulé « Morale et changement : l'évolution de la conscience morale au Québec » (1972). J'y ai traité pour ma part — on ne s'étonnera pas — des « incertitudes de la conscience contemporaine » (p. 324-327).

1948, que le jésuite Julien Laperrière fit lire par ses étudiants du Collège Saint-Ignace, dont j'étais, peu après sa parution.

Il demeure que c'est lors de la Révolution tranquille des décennies 1960 et 1970 que la liberté — et du même coup l'autonomie et l'exigence de son respect — prit vraiment place et droit, tant pour ce qui a trait aux conduites personnelles qu'au plan collectif et proprement politique. Il fallut alors revoir, outre les règles de la vie en société, l'éducation et la formation. L'élan alors donné à l'école à tous ses ordres ou niveaux, de la maternelle aux institutions d'enseignement supérieur que sont depuis lors les cégeps et les universités, est suffisamment connu; nul besoin d'y revenir (Doray et Lessard, 2016). Pour ce qui est de l'éthique, elle fut pratiquement absente des consciences et des débats dans l'interdiction d'interdire des années 1960 et le rejet de la morale hétéronome longtemps dominante, soudain devenue non seulement désuète mais inappropriée, et non seulement inacceptable mais carrément inintelligible. À la suite de quoi, prenant acte des enjeux d'un développement des technologies dans tous les champs, tant du travail et des pratiques professionnelles que de la vie en général, s'est effectué, dans la prise de conscience des enjeux d'une capacité d'interventions et de transformations du monde sans cesse plus grandes, ce que l'on a appelé « le retour de l'éthique » — mais d'une éthique désormais placée sous le signe de la liberté ou de l'autonomie et de la responsabilité, et distinguée, comme pratique de délibération, de la morale et de ses règles codifiées. En France, Lipovetsky (1992), prenant acte de ce qu'il appellera « le crépuscule du devoir », parlera alors d'un « nouveau éthique », le principe de responsabilité y apparaissant, lié à l'autonomie assumée, « comme l'âme même de la culture postmoraliste » (p. 264-265).

Dans les sociétés dites démocratiques de tradition libérale, le respect des droits et libertés des personnes et de leur autonomie est souvent présenté aujourd'hui comme une caractéristique, et plus encore comme une exigence première, proprement fondamentale⁵. Compte tenu du droit de chacun et chacune à « choisir sa vie » ou à l'orienter selon son bon vouloir, il est aujourd'hui requis et imposé partout et en toute matière d'obtenir acceptation ou consentement. Pour des rapports sexuels, notamment, et je suis pleinement d'accord avec la nécessité alors ou dans des situations semblables d'un consentement clair et explicite, les campagnes MOI AUSSI ayant révélé tant de drames quand on passe outre ou quand on le prend d'entrée de jeu comme acquis. Mais on requiert aussi le consentement pour les mises à jour des logiciels comme pour les interventions chirurgicales. Pour les logiciels, on « clique » en fait sans rien lire ni vérifier. S'agissant d'une intervention médicale, on pose quelques questions, mais pour s'en remettre ensuite le plus souvent au bon jugement de l'expert, « si vous pensez que c'est mieux... », et on

⁵ Je reprends ici librement des propos d'un article à paraître prochainement dans la revue *Nouvelles pratiques sociales* sur les tensions traversant les pratiques du travail social.

signe. Bien des pans de nos vies sont en réalité placés sous le signe de l'hétéronomie, les décisions étant plus ou moins subrepticement prises par d'autres. Nous sommes désormais des consommateurs consentants⁶, notre autonomie comme personne et comme citoyen étant réduite au consentement à ce qui nous est imposé, ce consentement étant d'ailleurs lui-même imposé (Herman et Chomsky, 1988)⁷.

Cette tension, voire cette lutte, entre autonomie et hétéronomie imprègne toutes nos vies et tous les champs de pratique sociale. Dès la maternelle, et j'évoquerai ici le lapsus d'une éducatrice de CPE⁸ disant à un parent qui la remerciait de sa contribution au développement de sa fille : « Oh! c'est notre boulot : rendre vos enfants automates... Non, mais qu'est-ce que je dis là ? je voulais dire autonomes ». En fait, l'enfant autonome, à la garderie et à l'école, est celui ou celle qui, outre qu'il sait se chausser sans aide, fait ce que l'enseignant-e veut et lui a dit de faire sans même qu'il faille le lui rappeler. Une autonomie définie par sa conformité à la volonté d'un autre, ah bon ! Plus tard, vers la fin de sa vie, la personne âgée sera classée comme « en perte d'autonomie » lorsqu'elle ne pourra plus enfiler ses bas ou lacer ses bottes seule, ou qu'elle aura besoin d'aide pour se déplacer. Mais a-t-on perdu son autonomie quand seule l'auto-motricité est en cause ?

Pour illustrer encore, deux autres exemples, venant cette fois du monde politique et offerts « de haut », puisque mettant en cause le premier ministre du gouvernement canadien et le titulaire d'un de ses plus importants ministères, celui des Finances⁹. En octobre 2017, après de multiples interventions de l'Opposition dénonçant des conflits d'intérêts au moins potentiels le concernant, le ministre des Finances du gouvernement du Canada M. Bill Morneau annonce qu'il acceptera de placer ses actifs dans une fiducie sans droit de regard — notons la condition annoncée — « si la commissaire aux conflits d'intérêts et à l'éthique l'exige ». Et il insiste : « J'ai suivi les demandes de la commissaire depuis le début. Si elle me demande d'avoir une fiducie sans droit de regard, je vais le faire pour m'assurer que je suis libre de tout conflit d'intérêts ». Le premier ministre Justin Trudeau, ce même jour, se porte à la défense du ministre des Finances en faisant appel, lui aussi, à la commissaire à l'éthique : « Tous les parlementaires travaillent

⁶ Je reprends ici une expression utilisée à quelques reprises en divers lieux, notamment dans sa chronique du quotidien *Le Devoir*, par le professeur Pierre Trudel, du Centre de recherche en droit public de l'Université de Montréal, juriste spécialisé en droit de l'information et de la communication et titulaire de la Chaire L.R. Wilson en droit des technologies de l'information.

⁷ Parce que préfabriqué. Dans *Public Opinion*, Walter Lippman avait déjà utilisé en 1922 l'expression *manufacture of consent* pour désigner le contrôle de l'opinion publique dans les sociétés s'affichant comme démocratiques, expression qui sera reprise par Edward Herman et Noam Chomsky dans *Manufacturing Consent. The Political Economy of the Mass Media* (1988).

⁸ Le sigle désigne l'un des Centres de la petite enfance du Québec.

⁹ Je reprends ici librement les propos d'une conférence à l'Institut d'éthique appliquée (IDÉA) de l'Université Laval, à Québec, le 17 octobre 2017.

avec la commissaire pour être sûrs qu'ils font les choses de la bonne façon. Bill Morneau l'a consultée abondamment pour s'assurer qu'il faisait la bonne chose pour protéger son intégrité et celle de son ministère » (Huard, 2017). Dans l'école de mon enfance, on pouvait entendre parfois « le frère a dit qu'on pouvait... »

Un mois plus tard, soit le 20 décembre 2017, M. Trudeau lui-même sera blâmé par la commissaire à l'éthique pour avoir violé l'article 11 de la Loi canadienne sur les conflits d'intérêts, en passant des vacances familiales, l'année précédente, sur l'île privée d'un partenaire d'affaires du gouvernement. Le premier ministre se dit alors désolé, non pas du geste posé, mais de n'avoir pas fait approuver à l'avance ces vacances par le Bureau du commissaire, promettant du même souffle qu'il le fera à l'avenir et prendra « toutes les précautions »¹⁰.

Ni le ministre des Finances ni le premier ministre, semble-t-il, de leur commun aveu, ne pouvaient prendre sur eux, usant de leur autonomie ou de leur capacité de décider, après délibération, de faire ou de ne pas faire. Et ils gouvernent !

La tension entre hétéronomie et autonomie, paradoxe ou contradiction, traverse aujourd'hui toutes les pratiques professionnelles : dans les entreprises et dans les institutions de services publics, on fait partout appel à l'autonomie, à la capacité d'initiative, à la souplesse et à la créativité, mais en imposant à tous des codes de bonne pratique et des exigences de performance et d'imputabilité, qui ne laissent guère de place à l'exercice de l'autonomie, même dans des professions à pratique prudentielle (Champy, 2009 et 2011, Bourgeault, à paraître) ou, pour reprendre le titre d'un ouvrage collectif récent, dans des professions adressées à autrui (Mukamera *et al.*, 2018).

La même tension traverse aussi le débat actuel sur le recours aux algorithmes et le développement de l'intelligence artificielle. Nous serons bientôt invités à nous libérer de la conduite d'automobiles désormais autonomes et prenant elles-mêmes les décisions, et pourquoi pas — une peu plus tard, mais peut-être est-ce déjà à l'œuvre ? —, de la conduite de nos vies. Les développements de l'intelligence artificielle, qui n'a et n'aura sans doute toujours que l'apparence de l'autonomie, font depuis quelque temps l'objet d'interrogations et de débats. Tant l'éthique que l'école, éducation ou formation, y sont conviées (Lemieux, 2017). La question est d'importance capitale : qui décidera vraiment de ce que nous déciderons demain ?

La tension entre l'autonomie et l'hétéronomie, comme entre la liberté et la règle, n'a nullement été résorbée ni même diminuée, au fil des ans. Et sans doute ne peut-elle pas l'être : comme le rappelait il y a quinze ans Monique Canto-Sperber (2003), il y a

¹⁰ *La Presse*, le 20 décembre 2017.

telle chose que *les règles de la liberté*. À la rencontre de l'autonomie et de l'hétéronomie, le point d'équilibre sera toujours mouvant. J'y reviendrai en conclusion.

2. Tension entre l'unanimité (ou l'homogénéité) et la diversité

Une deuxième tension traversant la trajectoire des soixante dernières années — et dont je veux ici discuter brièvement — se vit dans le jeu complexe des rapports sociaux entre les exigences de la cohésion sociale et celles de la prise en compte de la diversité inhérente à toute pluralité (Tessier et Bourgeault, 2000). On a pu croire, un temps, à l'unanime unité de la communauté de ceux et celles qu'on appelait les Canadiens français, l'unité de langue et l'unité de foi assurant en effet une unanimité à tout le moins apparente, presque officielle, et, par-là, la forte cohésion d'un peuple ou d'une nation — on dira plus tard d'une société distincte. Citant ironiquement, pour décrire *l'homme d'ici*, une règle de l'Ordre des Jésuites : « Que tous s'efforcent de penser la même chose et, autant que possible, l'expriment de la même façon. », Ernest Gagnon évoquait en 1952, cette apparente unanimité du Québec d'avant la Révolution tranquille. Le joug catholique clérical était ferme, je l'ai rappelé plus haut, mais l'unanimité imposée ne fut jamais qu'apparente : je me contenterai ici d'inviter, si on en doute, à prendre connaissance de l'Affaire Guibord (1869-1875 — cf. Camiré, 2011; Hébert, 1992; Thériou, 2000). Il demeure que, pour bon nombre et pour la majorité des Canadiens français de l'époque, le ralliement dans une commune défense de la langue et de la foi assurait une forte cohésion sociale en dépit et par-delà les divisions et les luttes. Mais une cohésion face aux Anglo, contre les Anglo dont la domination subie était mal tolérée. Une forte cohésion, donc, mais dans un camp opposé à l'autre — dans le camp, pourrai-je dire plus tard, des majoritaires minorisés et sans pouvoir, et ne sachant faire place parmi eux ni aux Juifs ni aux Italiens pourtant catholiques, pratiquement acculés à s'angliciser. De sorte que parler d'unanimité, c'est restreindre abusivement le Québec réel d'alors qui était en réalité multiple et marqué par de fortes divisions et exclusions.

La Révolution tranquille des années 1960 et 1970, menée par « les élites » ou la petite bourgeoisie québécoise francophone, a modifié fortement, et à son avantage, cet équilibre fragile parce que fort peu équilibré; elle a à la fois francisé et laïcisé les institutions politiques et sociales, faisant toutefois droit et place à la communauté, plus précisément peut-être aux communautés de langue anglaise. Je ne referai pas ici cette histoire que vous connaissez autant que moi, du moins chez les moins âgés, mais les enjeux se sont par la suite déplacés compte tenu de la venue, par-delà les clivages français/anglais et catholiques/protestants, d'immigrants d'autres origines, allégeances, langues, religions. Il a fallu passer du constat d'une pluralité nouvelle, bien qu'elle fût aussi ancienne, au pluralisme — lequel, dans le sens que je lui donne ici, pose la pluralité effective et reconnue comme légitime. Alain Touraine posait, il y a vingt ans déjà, la question : *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents* (1997). Tel est, par-delà la

question posée, l'enjeu du vivre-ensemble, qui interpelle à la fois l'éthique et l'éducation ou la formation.

Car il ne suffit pas de prendre acte de la présence de l'étrange étranger pour, après un long moment d'hésitation, le déclarer soit non humain vraiment, puisque pas comme nous, et donc non civilisé encore, « sauvage », soit tout comme nous « au fond », soit tout à fait semblable à nous. Non, l'autre n'est pas « tout comme nous », et il faut le reconnaître dans son altérité et pourtant dans une commune appartenance à une même et unique humanité qui ne saurait être taillée à ma mesure, ni même, incluant alors les familiers ou les dits de souche, à notre mesure. Pour chacun et chacune, l'autre est, sinon menaçant, à tout le moins provoquant — ne serait-ce qu'il nous contraint à reconnaître qu'il est d'autres façons de penser et de faire que les nôtres, d'autres façons d'être humain que la nôtre, et nous voilà donc détrônés. En ce sens, la rencontre de l'autre, par son altérité même, est conflictuelle, à tout le moins provocante, et par là source de conflits potentiels; elle m'attaque dans ma prétention à définir l'humain (Todorov, 1989). Il faut donc résister à l'ennemi, le combattre ou le faire passer de la sauvage barbarie à la civilisation, du paganisme idolâtre à la vraie foi. D'où, à mon sens, la constante résurgence sous des formes diverses d'un racisme qui semble radical, indéracinable (Bourgeault, 2004), au point de rendre pratiquement utopique le vivre-ensemble harmonieux. Pourquoi ? D'où cela vient-il ?

Dans la tension entre l'unité et la diversité (Journet, 2002), pour penser l'être et par la suite gérer, ce que l'on appelle selon les cas le réel ou la vie, l'existant et l'existence, la tradition occidentale, comme l'a bien mis en lumière François Jullien (2011, 2016), a résolument privilégié l'Un (de l'être) au détriment du multiple (des réalités de l'existence). C'est sur ce terreau que l'Europe a pu croire que les valeurs qui lui étaient propres et familières étaient aussi — le colonialisme, l'entreprise missionnaire et au besoin les guerres aidant, — universelles. Je ne connais rien de la tradition chinoise qui, selon Jullien (2016, p. 29), plutôt que de choisir entre l'un et le multiple, privilégierait l'« entre » qui suppose et exige en quelque sorte la reconnaissance du multiple sans toutefois exclure non plus l'un, mais le commun — c'est-à-dire non pas l'identique ni même le semblable, mais bien le commun, qui exige la reconnaissance de l'identité de l'autre et sa légitimité. Qui exige aussi la mise en commun (Bouchard, 2012).

Mais cette mise en commun ne va pas de soi. Je dois à Linda Pietrantonio (1999, 2005), et par elle à Colette Guillaumin (1972), une lecture des rapports sociaux et des inégalités sous l'angle du rapport en quelque sorte fondamental entre Majoritaire (ou Majeur) et minoritaires (ou minorisés), le Majoritaire étant dans l'Afrique du Sud sous le régime de l'apartheid, par exemple, les Blancs, détenteurs du pouvoir, et non les Noirs, pourtant majoritaires, mais réduits, sans pouvoir, à la condition de mineurs. En dépit de toutes les déclarations rhétoriques ou juridiques de l'égalité des humains, la seule façon

d'accéder à l'égalité pourtant promise est d'appartenir malgré ses tares natives, par ses études ou par l'argent, au monde du Majoritaire, d'en être. Malgré les bonnes intentions de tant de discours sur le vivre-ensemble démocratique, les largesses admirées des riches mécènes et les contributions plus modestes visant à aider les plus démunis ne font que confirmer le clivage existant et les marginalisations ou les exclusions qui s'ensuivent.

Le vivre-ensemble sollicite ici à la fois, par-delà la philosophie morale et la philosophie politique, l'éthique en acte et la politique elle aussi en acte, active. Et l'éducation ou la formation, bien sûr, du même coup. Mais je m'en tiendrai ici à une brève discussion du rapport entre éthique et politique. On distingue parfois l'éthique et la politique en disant que la première promeut le souhaitable, tandis que la seconde doit prendre acte de sa faisabilité. Il s'agit là, à mon sens, d'une distinction qui ne tient pas : si l'éthique entend orienter l'action, par-delà l'analyse des situations, l'explicitation des enjeux, l'exploration et l'évaluation des voies d'action possibles, elle conduit forcément, à tout le moins dans bien des cas sinon toujours, à l'engagement et à l'action politique. Éthique et politique sont simultanément interpellées et convoquées, car, en bien des matières, il n'y a pas de possibilité réelle pour les individus de décider et d'agir selon leur volonté si les politiques et les aménagements sociaux ne le permettent pas en réalité. La prévoyance individuelle est forcément illusoire pour qui n'a même pas son pain quotidien.

Revenons, après cet excursus qui n'en est pas vraiment un, à la tension entre, sinon l'unanimité, la cohésion sociale, d'une part ou à un pôle, et, Babel n'ayant pas pu tenir, l'acceptation de la diversité, d'autre part ou à l'autre pôle — diversité des conditions de santé, des âges et des sexes tout autant que des langues, des cultures, des religions, toutes réalités qui sont parmi les lieux communs, bien que de diverses façons, d'une omniprésente dynamique sociale de discrimination, de marginalisation, voire d'exclusion. Entre le risque ou la peur de se perdre et le défi de possibles enrichissements des personnes et de la société, la tension à laquelle on ne saurait échapper entre l'Un et le multiple ne peut se vivre que dans l'incessante recherche d'un équilibre à constamment revoir, dans le juste milieu dont Aristote disait qu'il ne saurait être mathématique — ni statistique, ajouterai-je. D'où l'importance, à l'école et jusque dans les formations professionnelles les plus avancées, de l'apprentissage de la délibération.

J'évoquerai ici, avant de clore mes propos sur la tension entre la cohésion sociale et la prise en compte de la diversité, entre l'un et le multiple, deux courants de pensée et d'action qui me paraissent prometteurs : sur les frontières et leur transgression, sur la formation au vivre-ensemble. S'intéressant — premier volet — aux frontières dressées entre les écoles et les disciplines, Gaston Pineau (1980) a bien montré comment, outre la contrebande, des croisements peuvent donner naissance à l'inattendu de toutes les innovations, ce que mettra à son tour en lumière Michel Serres en traitant de l'éducation

comme métissage et émergence, entre le même et l'autre, du *Tiers-Instruit* (1992). Pour ce qui est de la formation au vivre-ensemble — second volet —, je renverrai aux travaux et aux publications de Nancy Bouchard (2017 – plusieurs contributions) et de Georges Leroux (2007, 2016). Mais si les programmes ÉCR ont ici un rôle important à jouer, c'est toute l'école, de la maternelle à l'université, qui doit favoriser l'apprentissage du vivre-ensemble.

3. Tension entre l'individualisme et la solidarité

Une tension entre l'individualisme et la solidarité traverse elle aussi les soixante dernières années. Je ne voudrais pas que se perdent les avancées de la liberté de chacun et chacune, et donc — au moins potentiellement ou, comme on dit souvent, en droit — de tous et toutes, que les déclarations et les chartes des droits et libertés ont en quelque sorte officialisées et institutionnalisées. Au Québec, la chape d'une relative homogénéité et de consensus obligés d'avant la décennie 1960 est heureusement tombée. Je déplore toutefois l'effritement progressif, au cours des décennies qui ont suivi, de la solidarité qui avait permis, lors de la Révolution tranquille québécoise, un accès universel, selon les visées des acteurs et les besoins, aux services d'éducation et de formation, aux services de santé, aux services sociaux. Il n'y eut jamais, au Québec, d'État-providence (à moins qu'on veuille placer sous ce sceau les institutions et les services contrôlés par les autorités religieuses et les clercs d'une Église catholique longtemps liée, au Québec, aux autorités politiques). Mais il y eut, oui, ces années de solidarité des décennies 1960 et 1970 durant lesquelles les citoyens québécois, hommes et femmes, se sont donné les moyens de leurs ambitions, de leur volonté d'une société plus respectueuse de tous et toutes et donc solidaire.

Foncièrement, les références de la solidarité ici évoquée sont libérales, rawlsiennes : pour assurer une pas trop inégale liberté à tous, il faut compenser les inégalités existantes face aux biens et services pour permettre leur accessibilité à tous. *La justice comme équité*, tel est le titre de l'ouvrage de John Rawls qui fait suite à sa *Théorie de la justice*. Le néolibéralisme aujourd'hui dominant condamne toute intervention de l'État qui imposerait des contraintes à l'acquisition même démesurée de biens et au commerce, reprenant les refrains anciens apprêtés à des sauces contemporaines et réaffirmant que la seule régulation légitime est celle du marché. D'aucuns ajoutent que le socialisme latent ou affiché de la Révolution tranquille québécoise, enfreignant les règles d'un libre marché, a induit à une croissance incontrôlée des dépenses publiques résultant d'une dépendance ces citoyens face à un État-providence dont on attend tout, et dès lors trop.

Mais il n'y a jamais eu au Canada et pas même au Québec d'État-providence. Ce qu'il y a eu, et qui tient encore, c'est un mouvement de solidarité faisant que, oui, les plus

riches contribuent davantage que les moins nantis pour assurer à tous, et de la façon la plus égalitaire possible, un accès aux services publics d'éducation, des soins de santé, de support social lorsque requis. M'en tenant ici à ce qui touche l'éducation et la formation seulement, je rappellerai que l'accès à l'école ou à l'éducation fut longtemps réservé, selon le langage de l'époque, aux élites. Jusqu'aux premières années de la décennie 1960, il n'y avait que le tiers des garçons de moins de 16 ans qui poursuivaient leurs études au-delà des sept années de l'école primaire, et 4 % seulement accédaient à l'université — où, en outre, les « filles » ne constituant que 15 % des effectifs totaux (Dandurand, 1990). J'ai été, grâce aux convictions de mes parents, parmi les rares privilégiés, les chanceux. J'ai donc été heureux, en 1962-1963, d'être d'une petite équipe (un trio) chargée de l'élaboration et de la mise en œuvre d'un programme collégial préparatoire aux études universitaires; la deuxième cohorte, en 1964, fut de 5 000 personnes. On ne sait plus aujourd'hui, les plus âgés l'ayant parfois oublié eux-mêmes, que le vaste mouvement de la Révolution tranquille québécoise fut placé sous le signe de la liberté en quelque sorte conquise, mais aussi sous celui de la solidarité.

La solidarité n'est pas morte; si elle avait disparu, l'humanité ne serait plus. Mais elle est, comme toujours, en tension avec les intérêts individuels, lesquels, à tort, ne s'articulent pas résolument aux aspirations des autres. Pourtant, dans cette unique demeure commune des 7, et bientôt 8 milliards d'humains qu'est la planète Terre, notre survie à tous tient à la préservation d'une paix toute relative, c'est-à-dire sans recours à l'arsenal atomique des grandes puissances, et à un contrôle tout aussi relatif et non assuré encore du réchauffement climatique. Nous sommes, que cela nous plaise ou pas, dans des réseaux d'interdépendances qui n'épargneront personne. Les intérêts individuels devraient donc conduire à prendre acte de ceux des autres, puisqu'il s'agit de notre sort commun. Mais les individualistes que nous sommes — et que sont tous les humains — résistent à se mettre résolument au service du bien commun. Et si les droits des autres à la vie et à la santé, à un toit, à l'éducation peuvent être bafoués, pourquoi pas, un jour, les miens aussi ? D'où le ralliement déjà fait, mais en paroles seulement, dans la Déclaration universelle des droits de l'Homme de l'ONU en 1948, qui reconnaît à tous les humains une égale dignité (Bouchard et Daniel, 2017).

Dans toutes les dynamiques que traverse la tension entre l'aspiration des individus à la liberté et le respect de l'égale dignité des personnes, les enjeux dits de la justice, avec les théories qui tentent de les expliciter et de les mieux comprendre, appellent à la solidarité. Car elle seule peut faire en sorte que les défenseurs de la liberté que sont les libéraux tempèrent leurs aspirations pour rendre possible la liberté des autres, et que les tenants de l'égalité, comme en retour, acceptent de ne pas tuer la créativité de la liberté. Ce qu'exprime à sa façon le drapeau tricolore de la France : la liberté et l'égalité ne peuvent se « vivre-ensemble » que par et dans la reconnaissance de la fraternité humaine, dans la solidarité. Ici aussi, l'éthique et l'école — ou l'éducation et la formation — sont

interpelées pour une mise à contribution commune, bien que différenciée, à la construction d'une humanité solidaire. Encore une fois, il n'y a pas que les programmes d'ÉCR qui soient ici en cause, mais bien toute l'école, éducation et formation, à tous les ordres ou niveaux.

Comme toujours, sans vraiment conclure...

Ces tensions ne peuvent être effacées par le choix d'un des deux pôles et l'enfermement dans ce choix. Nul ne saurait se ranger du côté de la liberté et rejeter toutes les règles, y compris celles qui, paradoxalement, rendent son exercice possible. Nul ne peut tout placer sous le signe des exigences de la cohésion sociale ou de la seule règle de la décision majoritaire sans tenir compte aussi de la diversité des histoires, des situations et des aspirations, sous peine que soit remise en cause précisément la cohésion sociale. Nul ne peut soumettre à la liberté d'entreprise et de commerce le sort des humains et de leur santé et de leurs rêves sans mettre en danger leurs propres intérêts. Nul ne peut, non plus, se ranger du seul côté de la vertu, laquelle d'ailleurs ne se vit jamais dans le respect de l'un des pôles seulement, mais dans le constant effort de réconciliation avec, ma foi, l'inconciliable ou du moins le trop souvent irréconciliable.

Comme le rappelait jadis Aristote, entre le trop et le pas assez du courage comme de la portion d'un repas, le juste milieu n'est pas mathématique et ne saurait être établi de façon définitive. À la cafétéria de l'école secondaire ou du cégep, écrit Aristote en d'autres termes et parlant plutôt du *gymnasion*, il ne serait pas juste ni ajusté de donner la même portion d'aliments à celui, de fort gabarit, qui vient de jouer au football et à celui, malingre, qui a plutôt fait la sieste : le juste milieu est celui, toujours fluctuant, qui est ajusté aux besoins et aux capacités, et c'est pourquoi la justice est aussi justesse. Il en va de même pour le courage qui, entre la couardise et la témérité, selon qu'on est fort ou faible, en nombre ou seul, trouvera le délicat équilibre d'un juste milieu fort variable, tenant compte tant des enjeux que de la situation et des forces en présence, et par là approprié. D'où la nécessité de la délibération et l'importance de son apprentissage. Toujours, l'éthique appelle l'éducation ou la formation, lesquelles appellent, à leur tour, l'éthique.

Pour redire cela en d'autres mots, peut-être plus simples, ni tout à fait blancs, ni tout à fait noirs : nous avons trop facilement tendance à construire des éthiques pour temps de paix alors que l'humanité, depuis la lutte fratricide de Caïn et Abel, puis d'Étéocle et Polynice et à travers toutes les croisades et les tueries jusqu'à aujourd'hui et sans doute demain encore, est toujours en guerre.

Et nous voulons, à l'école, éduquer à un vivre-ensemble harmonieux qui relève de l'utopie, à la recherche de ce pays de paix et de prospérité qui jamais n'existera, où l'agneau pourrait paître avec le loup et où couleraient le lait et le miel, alors qu'il faut

préparer au dialogue et à l'action concertée entre et avec des personnes qui, à l'envers de ce qu'écrivait Ernest Gagnon pour décrire un *Homme d'ici* qui n'est plus, ne pensent pas la même chose et ne s'expriment pas de la même façon, mais ont tous et toutes en commun une même humanité riche de sa foisonnante diversité. J'ai souvent entendu dire : « avant de discuter, entendons-nous sur les mots, sur des définitions ». Mais si nous nous entendions là-dessus, la discussion serait inutile. C'est par elle, si elle est rigoureusement et loyalement menée, que nous pourrions découvrir, sans nier ni aplatir les différences et même les divergences, les consensus provisoires requis et suffisants pour une action commune de redressement concertée, ce à quoi invitait il y a quelques années, par-delà les écarts entre les théories contemporaines de la justice, l'économiste et philosophe indien Amartya Sen (2012). Nous pouvons tous nous entendre pour juger les famines inacceptables et travailler à les éviter. Mais rien n'est moins sûr si l'on en juge par le sort fait aujourd'hui aux migrants, « la tâche morale du XXI^e siècle », a dit la québécoise Joane Liu, présidente de Médecins sans frontières¹¹.

Les conflits, si on accepte de les reconnaître et de les vivre — et je terminerai là-dessus — peuvent être plus féconds et plus prometteurs d'un avenir meilleur que les paisibles endormissements des consciences dans leurs fallacieuses certitudes, que l'éthique et l'école — éducation et formation — doivent aider à dépasser. Et peut-être le propre de l'homme n'est-il ni la raison ni le rire, mais la capacité du pari qui, acte de foi et d'espérance, soutient la marche vers la terre promise qui toujours se dérobe. Je me souviens avoir été séduit, durant mes études en philosophie, par l'*Homo Viator* de Gabriel Marcel.

Références

- Bouchard, G. (2012). *L'Interculturalisme. Un point de vue québécois*, Montréal, Éditions Boréal.
- Bouchard, N. (2017). « Éthique et culture religieuse à l'école québécoise. Une approche éthique et culturelle de l'éducation au vivre-ensemble », *Carrefours de l'éducation*, vol. 2, n°44, p. 117-130.
- Bouchard, N. et M.-F. Daniel (dir.) (2017). *Penser le dialogue en éducation éthique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N. et M.-F. Daniel (2017). « Dignité humaine et éducation pour un monde problématique », *Éthique en éducation et en formation*, n°3, p. 5–6.
- Bourgeault, G. (1999). *Éloge de l'incertitude*, Montréal, Éditions Bellarmin.
- Bourgeault, G. (2004). *Éthiques. Dit et non-dit, contredit, interdit*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

¹¹ *La Presse*, le 15 mai 2018.

- Bourgeault, G. (2004). « La constante résurgence du racisme. Pourquoi ? », dans J. Renaud, A. Germain et X. Leloup (dir.), *Racisme et discrimination*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Bourgeault, G. (2017). « Plaidoyer pour une école publique », dans C. Régis, K. Benyechelef et D. Weinstock (dir.), *Sauvons la justice ! 39 propositions pour agir*, Montréal, Del Busso Éditeur, p. 42-46.
- Camiré, A. (2011). *Confrontations et excommunication : l'impact de l'Affaire Guibord au Canada et ailleurs*. Thèse de doctorat, Ottawa, Université d'Ottawa.
- Canto-Sperber, M. (2003). *Les règles de la liberté*, Paris, Éditions Plon.
- Dandurand, P. (1990). « Démocratie et école au Québec : bilan et défis », dans F. Dumont et Y. Martin (dir.), *L'éducation 25 ans plus tard ! Et après ?*, Québec, Éditions de l'Institut québécois de recherche sur la culture.
- Doray, P. et C. Lessard (dir.) (2016). *50 ans d'éducation au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Dussault, G. (1972). « La religion de l'ordre... et après ? Aperçus sur la morale québécoise de 1900 », *Relations*, n°317, p. 330-334.
- Gagnon, E. (1963). *L'homme d'ici*, suivi de *Visage de l'intelligence et Infantilisme religieux*, Montréal, Éditions HMH.
- Guillaumin, C. (2002). *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*, Paris, Éditions Gallimard.
- Hébert, R. (1992). *Le procès Guibord ou l'interprétation des restes*, Montréal, Éditions Tryptique.
- Herman, E. et N. Chomsky (1988). *Manufacturing Consent. The Political Economy of the Mass Media*, New York, Éditions Pantheon Books.
- Journet, N. (2002). *La culture. De l'universel au particulier*, Éditions Sciences humaines.
- Jullien, F. (2011). *De l'universel. De l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*. Paris, Éditions du Seuil.
- Jullien, F. (2016). *Il n'y a pas d'identité culturelle, mais nous défendons les ressources d'une culture*, Paris, Éditions L'Herne.
- Huard, M. (2017). « Morneau placera ses actifs en fiducie si la commissaire l'exige », *Journal de Québec*, 16 octobre 2017. [En ligne] <http://www.journaldequebec.com/2017/10/16/le-ministre-morneau-na-pas-place-ses-actifs-en-fiducie>
- Lemieux, D. (2017). « Cohabiter avec l'intelligence artificielle », *Radio-Canada*. [En ligne] <http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/special/2017/02/intelligence-artificielle/cohabiter-emploi-ethique-societe-avenir.html>
- Leroux, G. (2007). *Éthique culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*, Montréal, Éditions Fides.

- Leroux, G. (2016). *Différence et liberté. Enjeux actuels de l'éducation au pluralisme*, Montréal, Éditions Boréal.
- Lipovetsky, G. (1992). *Le crépuscule du devoir*, Paris, Éditions Gallimard.
- Marcel, G. (1951). *Homo Viator*, Paris, Éditions Aubier.
- Pietrantonio, L. (1999). *La construction sociale de la (dé)légitimation de l'action positive ou l'envers de l'égalité*. Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- Pietrantonio, L. (2000). « Une dissymétrie sociale : rapports sociaux majoritaires/minoritaires », *Bastidiana*, n°29-30, p. 151-176.
- Proulx, J.-P., avec la collaboration de C. Dessureault et P. Aubin (2014). *La genèse de l'école publique et de la démocratie scolaire au Québec : les écoles de syndics 1814-1838*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. New York, Harvard University Press.
- Rawls, J. (1985). *Justice as Fairness. A Restatement*, New York, Harvard University Press.
- Sen, A. (2012). *L'Idée de justice*, Paris, Éditions Flammarion.
- Sylvain, P. (1971). « Quelques aspects de l'ultramontanisme canadien-français », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 25, n°2, p. 239-244.
- Tessier, C. et G. Bourgeault (2000). « Éthique de société et éducation à la citoyenneté », dans G. A. Legault, A. Rada-Donath et G. Bourgeault (dir.), *Éthique de société. L'éthique dans les sociétés démocratiques avancées*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke/Productions G.G.C., p. 191-220.
- Tessier, N. (2008). *Le mouvement laïque de langue française : laïcité et identité québécoise dans les années 1960*. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Thério, A. (2000). *Joseph Guibord : victime expiatoire de l'évêque Bourget. l'Institut canadien et l'affaire Guibord revisités*, Montréal, Éditions XYZ.
- Todorov, T. (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Éditions du Seuil.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*, Paris, Éditions Fayard.

Narcissisme, intégrisme et relativisme : quelles finalités pour l'éducation?

Christiane Gohier, professeure associée

Université du Québec à Montréal

Résumé : Les finalités éducatives ne sauraient être pensées sans faire référence au contexte socio-politico-économique dans lequel elles s'enracinent. De nombreux auteurs, dont Honneth, Lipovetsky, Chomsky et Laval, dénoncent le caractère inégalitaire des sociétés contemporaines caractérisées par l'individualisme et le consumérisme dans un univers dominé par une économie de marché globalisée. Il faut ajouter à ce portrait la montée des intégrismes, du radicalisme et des violences qui lui sont associées. Les avancées technologiques, si elles ont contribué à la diffusion des informations, ont du même coup engendré une prolifération qui se traduit par la fragmentation des savoirs sans se soucier de leur exactitude. Nous verrons dans ce contexte quels peuvent être les fondements et les finalités de l'éducation, quels sont les instances ou acteurs sociaux qui peuvent en convenir et quelle personne cette éducation devrait former.

Mots-clés : finalités, éducation, fondements, relation, éthique

Abstract : Educational aims cannot be conceived without referring to the social-political-economic context in which they are rooted. Many authors, including Honneth, Lipovetsky, Chomsky and Laval, condemn the unequal character of contemporary societies characterized by individualism and consumerism in a universe dominated by a globalized market economy. To this portrait must be added the rise of fundamentalism, radicalism and its associated violence. Technological advances, while they have contributed to information dissemination, have at the same time engendered a proliferation that results in the fragmentation of knowledge without concern for its accuracy. In this context we examine what the foundations and objectives of education might be, agreed to by which social authorities or actors, and what person this education should educate.

Keywords : objectives, education, foundations, relationships, ethics

Introduction

À l'aube du XXI^e siècle, à la suite notamment de la réforme des programmes d'éducation au Québec, nous avons réfléchi, comme plusieurs autres collègues, aux finalités de l'éducation¹ que le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2001) formulait comme instruire, socialiser et qualifier, finalités qui ont encore cours aujourd'hui. Je soutenais, et maintiens toujours, qu'avant de déterminer les finalités, les orientations générales ou les visées souhaitables pour l'éducation et les programmes de formation, il fallait d'abord circonscrire les caractéristiques du monde ambiant, voire futur, ainsi que les modes d'appréhension et de compréhension du monde propres à l'être humain.

À la fin de la deuxième décennie du nouveau millénaire, il est intéressant de voir si le contexte sociétal a changé et, conséquemment, à quelles finalités devrait souscrire le monde de l'éducation. Pour ce faire, dans un premier temps, nous décrirons le monde actuel dans ses dimensions politico-socio-économique, socio-anthropologique et technoscientifique. Nous verrons ensuite quelles sont les capacités d'appréhension du monde de la personne, aux plans cognitif et relationnel, et quels types d'esprit il faudrait former. Dans un troisième temps, nous examinerons les finalités des programmes de formation de l'école québécoise et les finalités désirables en fonction des caractéristiques du monde qui auront été décrites. Nous nous demanderons enfin quels acteurs ou quelles instances de la société devraient décider du choix des finalités éducatives.

1. Dans quel monde vivons-nous ?

Plusieurs angles d'analyse sont nécessaires pour comprendre le monde multidimensionnel. Au début des années 2000, cette multidimensionnalité revêtait en résumé les caractéristiques suivantes :

- d'un point de vue économique, la mondialisation de l'économie de marché et la globalisation des marchés;
- d'un point de vue politique, un désengagement de l'État dans la sphère publique et le pouvoir monopolistique et supranational des firmes réseaux qui supplante le pouvoir politique des décideurs nationaux;
- d'un point de vue géopolitique, une cartographie sous forme de réseaux économiques se superpose à la cartographie géo-nationale;

¹ Notamment dans le cadre du colloque du Réseau Éducation et Francophonie (REF 2001) tenu à l'Université du Québec à Montréal.

- d'un point de vue socio-anthropologique, la question de l'identité est au cœur d'un monde devenu poreux, notamment par l'expansion de l'information et de la communication virtuelle, les vagues migratoires et la mixité culturelle dans les mégapoles, mixité culturelle qui donne parfois lieu à des replis identitaires;
- d'un point de vue technoscientifique, des avancées sans précédent qui transforment le monde par l'informatique, l'électronique, la virtualité, les nanotechnologies, les possibilités de clonage, l'exploration de l'espace, pour n'en nommer que quelques-unes, et transforment la notion même de nature humaine;
- d'un point de vue épistémologique, la multiplication des informations ainsi que la fragmentation et la relativité des savoirs (Gohier, 2002a, 2002b).

Force est de constater que cette description reflète encore l'état du monde actuel, dont certains traits se sont accentués. Aussi parle-t-on maintenant de néolibéralisme et de capitalisme sauvage dans une économie de marché dérégulée, d'hyperconsumérisme pour un citoyen caractérisé d'abord et avant tout comme un client dans une économie qui repose sur la consommation (Laval, 2003; Lipovetsky, 2006) et, comme le dit Rosa (2010), d'une société où règnent vitesse et accélération, le tout concourant à une montée de l'individualisme (Honneth, 2008) et générant des problèmes de stress chez les individus (Chomsky, 2003). Ajoutons à cela l'accentuation des disparités entre les individus et entre les pays, un pour cent des personnes possédant 90% de la richesse mondiale, l'écart entre les pays en voie de développement et les pays développés s'élargissant, ainsi que celui entre les classes démunie, moyenne et riche des différentes sociétés.

D'un point de vue politico-socio-économique, la sphère économique domine celle du politique, les enjeux économiques déterminant les orientations et décisions politiques. L'appauvrissement des individus des pays moins nantis et les conflits armés génèrent un flux migratoire de grande envergure, amenant des tensions dans les pays hébergeant les migrants. Ces tensions et conflits génèrent des replis identitaires qui se manifestent par le manque d'ouverture à la diversité culturelle et des mouvements intégristes², de repli ou de conservatisme par rapport à des doctrines ou théories, fermés à toute évolution. Replis identitaires et intégrismes engendrent à leur tour des actes terroristes.

D'un point de vue épistémologique, la relativité des savoirs augmente avec l'explosion de ses sources, notamment sur l'Internet, et s'accompagne de leur manipulation potentielle et du conditionnement des usagers internautes. L'espace privé est menacé et les individus, parfois victimes de la cyberintimidation. Ceux-ci doivent par ailleurs toujours donner une image positive d'eux-mêmes sur les réseaux sociaux, qui appellent davantage

² Si l'intégrisme désigne en premier lieu une attitude conservatrice dans la tradition religieuse, il s'applique également à d'autres domaines, tels la politique, l'économie ou tout mouvement qui fait preuve d'un conservatisme intransigeant ou d'un refus de remettre en question une doctrine, une théorie.

à la contemplation de soi, d'un soi idéalisé, narcissique, qu'à la véritable relation avec l'autre. Nous sommes également dans un paradigme de la « post-vérité » (*post-truth*). Peters (2017) mentionne que le terme de l'année 2016 du *Dictionnaire Oxford* est le terme post-vérité, défini comme désignant des circonstances dans lesquelles les faits objectifs sont moins influents que l'appel à l'émotion et aux croyances personnelles pour forger l'opinion publique.

Les médias sociaux (Facebook, Google et Twitter) contribuent particulièrement à influencer cette opinion en affichant des messages répétitifs erronés ou non fondés qui font appel à l'émotion plutôt qu'à la raison des citoyens, comme lors des dernières élections américaines. Peters soutient, à la suite de Rachels et Rachels (2011), que la vérité est une précondition nécessaire à la société. Le mensonge est mauvais, car il affecte les personnes en leur donnant une fausse information et en violant leur confiance. Cette façon de faire relève de valeurs néoconservatrices et s'adresse à une population non-éduquée. L'éducation elle-même fait de plus en plus appel à la numérisation de méga-données dans la gestion et la recherche. Il faut non seulement éduquer les personnes à adopter une participation citoyenne critique, mais à accepter une dissonance avec ces modes de fonctionnement, fussent-ils le fait du gouvernement.

Bronner (2013) va dans le même sens en décrivant la « démocratie des crédules » comme celle où la croyance prime sur la connaissance, là aussi grâce à la mise en place d'un « marché cognitif » par l'Internet, où la massification du marché de l'information permet la diffusion d'idées souvent douteuses en jouant sur les illusions et les erreurs cognitives, notamment par l'évocation de pseudo-preuves et arguments. On jette le discrédit sur la science, ce qui engendre un scepticisme qui se traduit parfois par des représentations conspirationnistes du monde. Parmi les solutions proposées par Bronner pour pallier ce relativisme cognitif, outre la prise de conscience par le monde universitaire de cet état de fait, il y aurait lieu d'intégrer aux conceptions pédagogiques actuelles, qui visent à développer l'esprit critique, l'idée que cet esprit se développe avec méthode afin de pouvoir reconstruire la connaissance déconstruite et de redonner vie à l'intérêt pour la science sous des formes renouvelées.

Quant à la nature humaine, on parle de transhumanisme avec des personnes qui pourraient de plus en plus être transformées par les avancées de la technologie et d'une société possiblement régie par l'intelligence artificielle. Bostrom (2018), l'un des pères fondateurs de l'Association transhumaniste mondiale (fondée en 1998 et devenue depuis *Humanity+*), définit le transhumanisme comme une approche interdisciplinaire qui vise à comprendre et à évaluer les avenues qui permettront de surmonter les limites biologiques de l'être humain par les progrès technologiques en visant sa perfectibilité, notamment sur le plan de l'intelligence, de son bien-être physique et psychologique, et de sa longévité. Il cite entre autres exemples l'ingénierie génétique, les technologies de l'information, la

médecine pharmaceutique, les nanotechnologies et l'intelligence artificielle. Depuis, on fait référence aux NBIC, soit aux nanotechnologies, aux biotechnologies, à l'informatique et à la cognitive. Le mouvement vise donc le bien-être de l'humain, quoique Bostrom fasse une mise en garde contre l'usage à mauvais escient de ces technologies, qui pourraient mettre en péril la survie de l'humanité, notamment sur l'intelligence artificielle, qui pourrait prendre le pas sur l'intelligence humaine.

Ferry (Tassel, 2016) fait pour sa part une distinction entre le transhumanisme et le posthumanisme. Le transhumanisme reste dans le cadre biologique et se réclame d'une tradition humaniste qui vise la perfectibilité et le progrès de l'humain, alors que le posthumanisme est un projet cybernétique qui repose sur l'hybridation homme/machine mobilisant la robotique et l'intelligence artificielle et est plus inquiétant en visant à connecter l'être humain, par des implants cérébraux, à l'intelligence artificielle comme avec les réseaux du web. Tout comme Bostrom, Ferry recommande alors la régulation des travaux sur l'intelligence artificielle et leur implantation.

Mais il s'agit là du versant sombre des avancées technoscientifiques. Elles constituent des outils puissants qui ne sont gages d'un mieux-être pour l'humanité, ou lui sont au contraire néfastes, que selon les fins qu'on leur assigne. Ainsi, la diffusion de l'information et les réseaux de communication virtuels peuvent-ils également être utilisés comme des outils de contestation et de rassemblement de citoyens à des fins de dénonciation d'abus, par exemple récemment sur l'inconduite sexuelle, ou encore sur le port d'armes aux États-Unis, qui ont fait de nombreuses victimes. Ils peuvent également servir de tribune pour des mouvements écologistes ou des mouvements citoyens qui dénoncent l'iniquité socio-économique entre les différentes classes de la société ou l'écart entre la minorité de personnes possédant presque la totalité des richesses et la grande majorité des citoyens. Quant au transhumanisme, comme le soutient Ferry, les NBIC, selon l'utilisation que l'on en fera, pourraient servir à améliorer la vie des personnes, notamment leur état de santé, et diminuer leur souffrance ou encore leur dégénérescence sur le plan cognitif.

2. Qui former ?

Dans son acception la plus générale, éduquer (*educere*) consiste à conduire la personne vers un plus être, dans une conception de l'intelligence qui inclut affect et intellect, rationalité et émotions. Il s'agit dès lors de mieux comprendre le monde dans lequel la personne vit tout en étant en interrelation avec les autres, proches et lointains, qui habitent ce monde. Avant de décider des finalités de l'éducation et de la formation, il est nécessaire de se pencher sur les capacités de compréhension et de relation propres à l'être humain. On peut alors se poser la question des mécanismes de l'intelligence rationnelle et

relationnelle. Howard Gardner a contribué à documenter cette question en élaborant une théorie des intelligences multiples.

Howard Gardner (1997, 2004), psychologue bien connu pour avoir proposé une théorie des intelligences multiples, a décrit huit formes d'intelligences comme autant de compétences intellectuelles autonomes, à savoir de facultés qui existent de façon autonome dans le cerveau et qui ont des capacités « computationnelles » (de traitement de l'information) spécifiques. Chaque personne possède ces intelligences à des degrés divers, mais l'une serait prédominante génétiquement chez un individu. Ainsi, chaque profession sollicite plusieurs formes d'intelligence mais avec la prédominance d'une de celles-ci. Il s'agit de l'intelligence linguistique (poète³), l'intelligence musicale (compositeur), l'intelligence logico-mathématique (mathématicien, scientifique), l'intelligence spatiale (navigateur, ingénieur, sculpteur, peintre), l'intelligence kinesthésique (danseur, sportif), les intelligences personnelles soit l'intrapersonnelle (capacité introspective, thérapeute, « sage ») et l'interpersonnelle (dirigeants politiques, professeurs) ainsi que de l'intelligence naturaliste (biologiste, botaniste, zoologiste, écologiste). Il a ajouté une neuvième intelligence (qu'il ne considérait pas comme une intelligence à part entière), l'intelligence existentielle ou spirituelle, celle des penseurs profonds et des philosophes. Cette neuvième forme d'intelligence pousse les gens à remettre en question l'existence elle-même et se caractérise par l'aptitude à se questionner sur le sens et l'origine des choses. L'intelligence spirituelle, existentielle ou morale est encore définie comme l'aptitude à se situer par rapport aux limites cosmiques (l'infiniment grand et l'infiniment petit) ou à édicter des règles ou des comportements en rapport aux domaines de la vie.

Cette théorie a le mérite de décrire différentes formes d'intelligence associées, chez Gardner, à différentes aires du cerveau. Elle a le défaut d'attribuer une forme d'intelligence dominante chez chaque individu, en insistant sur l'accent à mettre sur le développement de celle-ci dans la formation. D'une part, il y a là un danger de surentraînement d'une forme d'intelligence au détriment des autres, sans parler d'erreurs d'évaluation qui peuvent être commises dans la forme d'intelligence dominante et, d'autre part, du manque de formation « globale » de la personne (même si, bien sûr, le programme de formation n'exclut pas totalement les autres formes d'intelligence chez un individu).

Suite à sa théorie des intelligences multiples, Gardner (2009) a par ailleurs écrit un ouvrage sur *Les cinq formes d'intelligence pour affronter l'avenir*. Il parle alors non plus des opérations typiques de l'esprit sur un mode descriptif, mais des types d'esprit que l'on devrait développer chez les individus pour qu'ils puissent affronter l'avenir. Il décrit le monde dans lequel nous vivons comme un monde complexe où domine la technologie,

³ Dans tous les cas, il s'agit d'exemples des formes d'intelligence qui ne sont pas exhaustifs.

numérisation et globalisation, et où les inégalités socio-économiques perdurent, voire croissent.

Ces cinq formes d'intelligence consistent en cinq formes d'esprit : discipliné, synthétique, créatif, respectueux et éthique. Il ne les considère pas comme des capacités d'évaluation distinctes, mais comme des usages « larges » de l'esprit qui font appel aux différentes formes d'intelligences et qui peuvent être cultivés à l'école, dans les professions et dans l'entreprise.

En résumé, l'esprit discipliné maîtrise au moins un mode de réflexion associé à une discipline intellectuelle, un métier ou une profession ; l'esprit synthétique collecte des informations à toutes sortes de sources, évalue ces données et peut les classer d'une manière qui a un sens pour soi et pour les autres ; l'esprit créatif innove, pose de nouvelles questions et offre des solutions inédites à des problèmes ; l'esprit respectueux réagit avec sympathie aux différences entre les individus et les groupes, et est prêt à travailler avec eux ; enfin, l'esprit éthique va au-delà de l'esprit respectueux dans sa conceptualisation plus abstraite de la conduite en tant que bon travailleur et bon citoyen. Et cette conceptualisation requiert l'identification de principes éthiques qui guident l'agir dont l'interprétation, selon Gardner, peut varier selon les cultures et les époques mais qui renvoie à un socle commun. « Toutes les sociétés connues respectent les vertus de la vérité, de l'intégrité, de la loyauté, de la justice » (Gardner, 2009, p. 166).

Même s'il mentionne l'importance de l'empathie, notamment pour les esprits respectueux et éthique, il n'en fait pas un type d'esprit à part entière, au contraire de Nussbaum (2011), qui en fait une disposition centrale dans le rapport à l'autre. Par ailleurs, tout comme Nussbaum, il reconnaît l'importance en éducation de former les étudiants aux diverses disciplines qui sont complémentaires dans le spectre de la connaissance, comme les sciences de la nature, les mathématiques, mais également les sciences sociales et humaines, les arts et la littérature, ces dernières étant essentielles dans la formation de l'esprit respectueux et de l'esprit éthique. Cette formation ne se borne pas à l'apprentissage des savoirs mais à leur compréhension en profondeur, à leur analyse, à leur remise en question. Elle mise notamment sur les études de cas et la mise en place de jeux de rôles ou de situations inédites pour susciter l'appropriation des modes de réflexion disciplinaires, l'esprit de synthèse, la créativité, la rencontre avec l'autre. Il n'y a pas vraiment d'ordre dans la maîtrise des cinq types d'esprit, mais il est souhaitable de les conceptualiser de manière épigénétique, chaque type se trouvant de manière embryonnaire chez le jeune enfant mais étant « mis en lumière » pendant une période de développement précise.

Ces cinq formes d'intelligences sont plus pertinentes pour décrire les possibilités, pour chaque personne, d'appréhension globale du monde, tel que décrit précédemment, que les types d'opérations spécifiques des intelligences multiples, tout en ne les excluant

pas. La formation disciplinaire permet de s'intégrer au marché du travail, de plus en plus exigeant sur le plan de la qualification, mais également sur la capacité de compréhension du travail qui déborde de l'apprentissage purement technique d'une tâche. L'esprit synthétique permet d'analyser et de classer l'information provenant des multiples sources et réseaux, et d'éviter le relativisme qui peut s'ensuivre. L'esprit créatif contribue à trouver des solutions et à s'adapter dans un monde en accélération et en constante transformation. Et les esprits respectueux et éthique favorisent le vivre-ensemble et l'ouverture à l'autre dans des sociétés de plus en plus métissées. Ajoutons, à l'instar de Nussbaum, l'importance de l'empathie comme disposition relationnelle qui allie affect et intellect dans la rencontre avec l'autre.

3. Former à quoi, pour quelles finalités ?

3.1 Les finalités actuelles dans les programmes de formation au Québec

Comme nous l'avons mentionné, les finalités de l'éducation énoncées dans les programmes de formation pour le préscolaire et le primaire et pour le secondaire sont de trois ordres : instruire, socialiser, qualifier. Des finalités pertinentes ? Peut-être, mais pas si instruire signifie se restreindre à la maîtrise de savoirs atomisés et décontextualisés ; socialiser, oui, mais en dépassant les réseaux d'affiliation ethnoculturelle, religieuse ou linguistique ; qualifier, oui, mais en allant au-delà des compétences spécifiques à un emploi, qualifier avec un esprit critique et spéculatif qui permette de s'adapter à des situations de travail changeantes. C'est ce que soutient le ministère de l'Éducation (MEQ, 2006) dans son énoncé de la mission globale de l'école, en affirmant que l'école a pour mandat de préparer l'élève à contribuer à l'essor d'une société démocratique et équitable, de concourir à l'insertion harmonieuse des jeunes dans la société en leur permettant de s'approprier et d'approfondir les savoirs et les valeurs qui la fondent. Cette mission s'articule autour des trois axes mentionnés : instruire, en soutenant le développement cognitif, et la maîtrise des savoirs ; socialiser pour apprendre à mieux vivre ensemble et développer un sentiment d'appartenance à la collectivité dans une société pluraliste ; qualifier pour faciliter l'intégration sociale et professionnelle.

Cependant, à cette mission s'ajoute l'objectif de la réussite pour tous et le programme est axé sur le développement de compétences, en intégrant bien sûr des connaissances disciplinaires. Ces objectifs ressortent davantage d'une rationalité instrumentale qui vise la réussite à tout prix (dans certains cas en gonflant les notes des étudiants pour qu'ils atteignent le seuil de réussite), et des compétences qui peuvent être dissociées d'une vision globale des savoirs et d'une compréhension globale de la société et des enjeux politiques, économiques, sociaux et culturels qui la traversent.

C'est ce qu'affirme également Lenoir (2016a), à la suite entre autres de Laval et Weber (2002) et de Maroy et Voisin (2014), en soutenant que l'approche programme adoptée par le MELS relève d'orientations prescrites par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) avec d'autres dispositifs, tels que « les standards, la gestion par les résultats, les indicateurs de performance, les programmes de recherche comme PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), les mesures de décentralisation et de privatisation, de gouvernance... pour assurer l'implantation, la gestion et le contrôle du modèle néolibéral en éducation » (Lenoir, 2016a, p. 480). Sur le plan épistémologique, la perspective constructiviste adoptée (reposant sur la construction plutôt que la transmission des savoirs) est intéressante, mais pas dans sa version radicale, qui, selon Lenoir, réfute l'existence de savoirs objectifs. Lenoir opte plutôt pour la perspective socioconstructiviste, dans la lignée de Vygotsky, où la reconstruction des savoirs conceptuels se fait avec la médiation de l'enseignant et des pairs, en ajoutant que les démarches à caractère scientifique doivent être privilégiées et qu'il existe un corps de savoirs stables scientifiquement acceptés que les élèves doivent acquérir. Bien qu'il adopte un point de vue critique plus radical que celui de Gardner sur le modèle néolibéral en éducation, on peut voir que la pensée de Lenoir recoupe celle de Gardner sur l'importance d'avoir une formation disciplinaire et scientifique, l'interdisciplinarité étant par ailleurs requise pour la multiplicité des angles d'analyse qu'elle recèle, mais en ayant comme base une maîtrise des savoirs disciplinaires.

3.2 Quelles finalités ?

Les finalités de l'éducation sont ultimement de former à la compréhension et à la relation ; la compréhension du monde et de ses enjeux, la maîtrise des savoirs et de la culture ; la relation avec les autres (individus, collectifs) dans un triple rapport au monde, soit rationnel, symbolique et affectif (Gohier, 2002a). Ces finalités se déclinent en plusieurs orientations pour les programmes de formation.

Pour affronter le monde complexe que nous avons décrit, au-delà de l'esprit scientifique dont il a été question, il faut de multiples compétences associées à diverses formes d'intelligence. À monde complexe, capacités d'appréhension complexes. Pour outiller les personnes à faire face à cette complexité, on peut proposer des orientations pour les programmes de formation : par rapport à l'accélération et à l'autorégulation, l'éducation à l'utilisation des TIC⁴; à la centration sur les compétences et au relativisme, une éducation globale aux compétences, aux savoirs essentiels et à la culture⁵; à la consommation,

⁴ Éducation aux TIC dépassant l'apprentissage des techniques pour interroger le rapport au savoir, la validité et les sources des informations transmises, le rapport aux autres dans les médias sociaux et l'aspect public des données sur Internet.

⁵ La notion de culture est polysémique et peut faire référence aussi bien aux œuvres et productions de l'humanité qu'au mode de vie et aux coutumes d'un groupe social. Nous l'entendons ici au sens large de

consommation critique; à l'individualisme, une éducation à l'altérité et à la concertation sociale; à la mondialisation, des échanges de proximité et à la privatisation, la conscientisation à ses enjeux et aux incidences sur le bien-être commun. (Gohier, 2015). On pourrait ajouter à ce dernier volet le développement d'une conscience citoyenne sur les enjeux écologiques et, pour contrer l'intégrisme, sur les enjeux politiques et sociaux des flux migratoires et l'insertion des populations migrantes dans la société d'accueil.

Sur les valeurs qui devraient servir de soutien aux choix des orientations et finalités éducatives, celles énoncées par Gardner, la vérité, l'intégrité, la loyauté, et la justice rejoignent les valeurs mentionnées par Honneth (2008, 2013) et Nussbaum (2012), qui ajoutent aux précédentes la dignité, la liberté de choix et l'honneur⁶. Ces valeurs recoupent celles reconnues comme centrales dans une recherche effectuée auprès d'enseignants de l'ordre collégial au Québec, nommément la dignité humaine, le respect, la justice et l'équité, auxquelles s'ajoutent la solidarité, la liberté de choix, l'intégrité et la fiabilité (Gohier, à paraître 2019).

Certes, la question des valeurs qui doivent servir de soutien à une communauté, à un collectif, n'est pas facile à circonscrire, car les valeurs sont d'une part plurielles, et d'autre part différentes selon les communautés d'appartenance. Toutefois, il est possible d'en identifier certaines qui favorisent le vivre-ensemble de toutes les communautés dans le respect des différences. Elles sont universelles, au sens où elles permettent la relation avec l'autre, ce qui est le fondement de l'existence même de l'humanité et de son évolution, et transculturelles, sans nier les spécificités culturelles. C'est sans doute pourquoi elles sont mentionnées par plusieurs auteurs et collectifs. La première est justement le respect de l'autre, en tant que personne, avec pour fondement la dignité humaine, à laquelle s'ajoutent la justice et l'équité pour tous. Les autres valeurs sont la loyauté et la solidarité comme socles du vivre-ensemble du collectif ainsi que la vérité, l'intégrité et la fiabilité comme qualités des individus garantissant un rapport à l'autre, individu ou collectif, transparent.

4. Les décideurs des finalités

Cette réflexion sur les finalités pourrait servir à alimenter la discussion sur le choix des finalités éducatives souhaitables pour la société. Reste à savoir quels acteurs ou quelles instances peuvent décider des finalités à privilégier. Une instance gouvernementale, les différents acteurs de l'éducation (enseignants, directions d'école, parents), les citoyens ?

patrimoine d'œuvres, de connaissances, de compétences, d'institutions, de valeurs, de symboles légués par l'humanité (Gohier, 2002b).

⁶ Bien que partant de perspectives différentes, la théorie critique de l'école de Francfort pour Honneth et la philosophie libérale chez Nussbaum, leurs points de vue sur les valeurs se recoupent en évoquant des valeurs semblables ou qui appartiennent à la même famille axiologique : dignité, respect, liberté de choix, justice, honneur, intégrité et solidarité. Pour une analyse plus détaillée, voir Gohier (à paraître, 2019).

Selon Bourgeault (2002), il y aurait lieu de faire le deuil des finalités. Acceptant l'idée de l'effacement des grands référents dans nos sociétés occidentales et de la facticité du mythe moderne du Marché et de la Mondialisation, Bourgeault dénonce la vacuité de l'énoncé de finalités éducatives et de ses fondements anthropologiques pérennes. Il opte pour un débat démocratique permanent concernant les visées des politiques, des programmes et des pratiques d'éducation et de formation dans lequel la personne en contexte, le sujet responsable de Levinas (Levinas, 1968, 1991), prend part au processus d'émancipation et de discussion sur les visées éducatives afin de déterminer les objectifs et les moyens appropriés. La discussion et le débat démocratique qui incluent tous les citoyens ne sont pas synonymes de chaos : « Le débat ne peut avoir lieu que si la discussion est menée de façon loyale et rigoureuse, que si on y fait vraiment place à l'expression des convictions diverses et droit à la rigueur des arguments » (Bourgeault, 2002, p. 185).

Sans évoquer le deuil des finalités, Lenoir (2016b) soutient que c'est l'ensemble des citoyens qui devrait en convenir. En se référant à Noddings (2013) et Walker et Soltis (2009), qui préconisent une approche participative, coopérative et démocratique de l'éducation scolaire, il affirme que « [c]e ne peut donc être qu'à travers le dialogue entre tous les membres d'une société que devraient être établies les finalités éducatives scolaires, car il s'agit d'un outil puissant de planification de l'action éducative scolaire » (Lenoir, 2016, p. 16).

On comprend que c'est la pérennité des finalités que Bourgeault et Lenoir rejettent, Bourgeault préférant parler de visées. Mais cela n'oblitére pas la nécessité de convenir des finalités ou des visées relatives à l'éducation et à la formation, qui constituent les fondements des programmes de formation, et qui devraient être formulées en amont de ceux-ci. Car si des finalités pérennes sont bien sûr décontextualisées et porteuses de valeurs d'un temps révolu, le défaut d'énonciation de finalités donne lieu à la mise en place de programmes de formation chaotiques, issus d'une rationalité instrumentale qui ne fera qu'agréger diverses composantes liées à des postures idéologiques et à des intérêts politiques et économiques qui ne font pas sens.

Ainsi, un programme de formation pourrait mettre en avant des objectifs de performance, entre autres dans la capacité à lire, à écrire, à résoudre des problèmes mathématiques, sans qu'il y ait de vision globale de formation. Le « à quoi former » est tributaire du « pour quoi » former (pour quels objectifs et quelles applications) et du « pourquoi » former (pour quelles raisons et quelles finalités éducatives).

Pour que la voix de tous les citoyens soit entendue, le recours aux mécanismes de la démocratie est requis. Toutefois, comme le dit Bronner, ce n'est pas nécessairement parce qu'il y a une démocratie participative et délibérative que le plus grand nombre va prendre les meilleures décisions pour le bien commun. Aussi y aurait-il lieu pour le ministère de

l'Éducation⁷ de faire une consultation auprès des groupes les plus directement concernés (milieux éducatifs et scolaires, organismes de délibération sur les enjeux éducatifs comme le Conseil supérieur de l'éducation) avant de faire une consultation élargie auprès de l'ensemble de la population. Le Ministère pourrait soumettre des propositions argumentées de finalités ou de visées, et de valeurs qui les sous-tendent, comme celles qui ont été discutées ici. C'est en faisant appel à la capacité argumentative des citoyens qu'on peut arriver à une entente sinon consensuelle, du moins consentie sur les finalités à privilégier.

Il faut un liant et des finalités communes dans une société. Il n'y a sinon que des sociétés distinctes enclines au repli identitaire. Chaque milieu éducatif pourrait par ailleurs les adapter et les décliner en regard de ses spécificités (âge, culture des étudiants, vocation de l'établissement scolaire...) et en ajouter, en autant que la cohérence axiologique avec les finalités proposées soit conservée.

Conclusion

Le monde actuel est caractérisé par une complexité croissante, due à la fois aux avancées technoscientifiques et aux flux migratoires provoqués par des conflits ethnoculturels, religieux et des intérêts économiques qui ne s'affichent pas toujours. Le monde de demain, notamment avec les biotechnologies, nanotechnologies et l'intelligence artificielle, constituera un monde inédit dans l'histoire de l'humanité avec lequel devront composer les êtres humains. Gardner a dans ce sens raison de promouvoir la formation d'un esprit à la fois discipliné et scientifique, synthétique mais également créatif et éthique.

Éduquer à la compréhension et à la relation devraient être, nous semble-t-il, les deux finalités premières de l'éducation. Mais leur déclinaison doit s'adapter au contexte sociétal, par exemple à l'expansion des TIC et des technosciences, à la prolifération de l'information, à l'individualisme, à globalisation des marchés, et offrir des outils pour y faire face. La conscientisation en fait partie, le développement d'un esprit critique, les échanges de proximité, l'appropriation de savoirs et, plus généralement, de la culture et une éducation à l'altérité qui favorise le vivre-ensemble sans lequel une société, un collectif peuvent difficilement vivre en harmonie.

C'est au premier chef à la capacité argumentative et critique des citoyens que l'on doit faire appel comme condition première du vivre en communauté. Mais pour que ce vivre en communauté se transforme en vivre en collégialité, il faut aussi faire appel à leur compétence éthique et relationnelle. C'est là où éthique et politique se conjuguent pour contrer narcissisme, intégrisme et relativisme.

⁷ Nous utilisons l'appellation généralisée d'un « Ministère » qui s'occupe d'éducation, cette appellation changeant selon les pays et dans le temps, au Québec actuellement *ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*.

Références

- Bostrom, N. (2018). « Qu'est-ce que le transhumanisme, version 3.2 », *Transhumanisme et intelligence artificielle*. [En ligne] <https://iatranshumanisme.com/transhumanisme/la-declaration-transhumaniste/quest-ce-que-le-transhumanisme-version-3-2/>, consulté le 19 février 2018.
- Bourgeault, G. (2002). « Et s'il fallait faire le deuil des finalités... Pour un débat permanent sur les visées en matière d'éducation et de formation », dans C. Gohier (dir.), *Enseigner et libérer. Les finalités de l'éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 179-189.
- Bronner, G. (2013). *La démocratie des crédules*, Paris, Presses universitaires de France.
- Chomsky, N. (2003). *Le profit avant l'homme*, Paris, Éditions Fayard.
- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Gardner, H. (2004). *Les intelligences multiples*, Paris, Éditions Retz.
- Gardner, H. (2009). *Les cinq formes d'intelligence pour affronter l'avenir*, Paris, Éditions Odile Jacob.
- Gohier, C. (2002a). « L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation », dans C. Gohier (dir.), *Enseigner et libérer : les finalités de l'éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 1-19.
- Gohier, C. (2002b). « La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, n°1, p. 215-236.
- Gohier, C. (2015). « Néolibéralisme et éducation : quel(s) savoir(s) pour quel(s) pouvoir(s). Une question de valeurs ? », dans M. Fabre et C. Gohier (dir.), *Les valeurs éducatives au risque du néolibéralisme*, Rouen, Presses universitaires de Rouen et du Havre, p. 107-122.
- Gohier, C. (à paraître, 2019). « Les fondements de l'agir éthique : une hiérarchisation axiologique est-elle possible sans exclusion d'agent ? », dans D. Moreau et F. Jutras (dir.), *L'éthique de l'éducation et la politique de soi : les enjeux actuels de l'éducation morale et de la formation éthique*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Honneth, A. (2008). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*, Paris, Éditions La Découverte.
- Honneth A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions Gallimard.

- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, Éditions La Découverte.
- Lenoir, Y. (2016a). « Conclusion », dans Y. Lenoir *et al.* (dir.), *Les finalités éducatives scolaires, Tome 1 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs*, Saint-Lambert, Éditions Cursus universitaire, p. 467-513.
- Lenoir, Y. (2016b). « Introduction », dans Y. Lenoir *et al.* (dir.), *Les finalités éducatives scolaires, Tome 1 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs*, Saint-Lambert, Éditions Cursus universitaire, p. 1-16.
- Libâneo, F. Turpin (dir.), *Les finalités éducatives scolaires, Tome 1 : Fondements, notions et enjeux socioéducatifs*, Saint-Lambert, Éditions Cursus universitaire, p. 1-16.
- Levinas, E. (1968). *Totalité et infini, essai sur l'extériorité*, La Haye, Éditions Martinus Nijhoff.
- Levinas, E. (1991). « De l'être à l'autre », dans F. Lenoir (dir.), *Le temps de la responsabilité*, Paris, Éditions Fayard, p. 243-245.
- Lipovetsky, G. (2006). *Le bonheur paradoxal*, Paris, Éditions Gallimard.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques*, Paris, Éditions Climats.
- Nussbaum M. (2012). *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde juste*, Paris, Éditions Climats.
- Peters, M.A. (2017). « Education in a post-truth world », *Educational Philosophy and Theory*, vol. 49, n°6, p. 563-566. [En ligne] <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2016.1264114>, consulté le 22 septembre 2017.
- Rachels, J. et S. Rachels (2011). *The Elements of Moral Philosophy*, New York, Éditions McGraw-Hill.
- Rosa, H. (2010). *Accélération. Une critique sociale du temps*, Paris, Éditions La Découverte.
- Tassel, C. (2016). « Luc Ferry : le transhumanisme parie sur le fait que l'homme est perfectible », *Le Monde des religions*, 17 juin 2016. [En ligne] http://www.lemondedesreligions.fr/savoir/luc-ferry-le-transhumanisme-parie-sur-le-fait-que-l-homme-est-perfectible-17-06-2016-5548_110.php, consulté le 19 février 2018.

Égalité des chances et stratification dans le champ scolaire : quid de l'équité du système d'éducation ?

Claude Lessard, professeur émérite
Université de Montréal

Résumé : Le système d'éducation québécois, comme la société qui l'entoure, se fragmente : d'abord, en fonction des facteurs sociaux traditionnels — notamment, le revenu et l'éducation des parents —, ensuite, en fonction de la multiplication de modèles socioculturels. Dans le champ de l'enseignement primaire et secondaire, la première fragmentation s'exprime par la montée de l'enseignement privé, notamment dans les centres urbains; la seconde fragmentation se manifeste, au sein du réseau public, par la multiplication et la variété des projets particuliers, conçus pour retenir des élèves de milieux favorisés, mais aussi pour permettre à des groupes sociaux de transmettre à leurs enfants une éducation distinctive. Ce texte analyse la manifestation de cette double fragmentation dans le champ éducatif et la contextualise dans le cadre de grands changements sociétaux. Nous soutenons qu'ainsi mis sur les rails de la concurrence, le système scolaire québécois est de plus en plus stratifié ou qu'il a plusieurs vitesses. Nous explorons quelques politiques publiques qui permettraient la sortie d'une situation difficile à dépasser.

Mots-clés : éducation, égalité des chances, équité, système scolaire

Abstract : Quebec's educational system, like the society that surrounds it, is undergoing a double process of fragmentation: first, in terms of traditional social factors – mainly family income and parental education; second, through the multiplication of diverse socio-cultural models. In primary and secondary education, the first type of fragmentation manifests itself through the rise in private schooling, especially in urban centers; the second type of fragmentation shows itself, within the public sector, through the growing number of special and diverse curricular programs, designed to retain students from a high socio-economic background, but also in response to the desire of particular social groups to transmit a distinctive education to their children. This article analyzes this double fragmentation in education and tries to contextualize it within the broad societal changes. It argues that, fuelled by competition between schools, Quebec's educational system is increasingly stratified and less equitable. It explores certain public policies that may offer a way out of this difficult-to-change situation.

Keywords : education, equality of opportunity, equity, school system

Introduction

L'une des grandes réussites de la Révolution tranquille est la mise sur pied d'un système d'éducation public, gratuit de la maternelle au cégep, accessible à tous, sans égard à la richesse, la région, le genre, l'appartenance ethnique ou la religion. Cette réussite a été une grande affaire de justice sociale, c'est-à-dire une affaire d'égalité des chances.

Dans une société pluriethnique et pluraliste, une bonne école est une école qui, en mettant les uns en contact avec les autres, crée de la cohésion et de la solidarité sociale, en transmettant le mieux possible aux nouvelles générations un socle commun de connaissances et de compétences. La cohésion et la solidarité ne sont pas qu'affaire de respect d'autrui et de tolérance : elles s'appuient sur la reconnaissance d'une commune humanité et celle-ci est en grande partie liée au partage de référents culturels reconnus comme communs et universels. D'où l'importance pour l'école publique de transmettre une culture qui permet que des jeunes et des adultes par ailleurs différents se reconnaissent semblables, mutuellement engagés dans la réalisation d'un monde meilleur.

Enfin, dans le cadre de l'enseignement primaire et secondaire, une bonne école doit être bienveillante, c'est-à-dire qu'elle doit participer au développement de la personnalité de chaque élève, le soutenant dans la construction de son identité, dans le développement de son plein potentiel et de son autonomie, et dans le sentiment qu'il est capable de mener la vie qu'il ou elle juge valable. Cette bienveillance doit primer sur toute considération de classement ou de tri, considération qui a davantage sa place dans l'enseignement postsecondaire plus orienté vers la production des élites et des compétences requises par les différents marchés de travail.

Cette école de l'égalité, de la solidarité et de la bienveillance est un bien précieux, peut-être le plus important pour une société hypermoderne et éclatée comme la nôtre, aux évolutions multiples et accélérées. C'est un bien public qui devrait être tout en haut de la liste de nos priorités collectives.

Cette profession de foi peut paraître étonnante ou déplacée en début d'un texte qui se veut analytique, mais elle est justifiée par le sentiment qu'en tant que société, le Québec se refuse à regarder en face certaines réalités déplaisantes qui l'éloignent des finalités plus haut définies, et, en conséquence, il est en train de renoncer à l'héritage de la Révolution tranquille, un héritage de justice, d'égalité et d'équité.

Le système d'éducation québécois, comme la société qui l'entoure, se fragmente : d'abord, en fonction des facteurs sociaux traditionnels — notamment, le revenu et l'éducation des parents —, ensuite, en fonction de la multiplication de modèles socioculturels qui nourrissent une diversification du curriculum de l'école. Dans le champ de l'enseignement primaire et secondaire, la première fragmentation s'exprime

par la montée de l'enseignement privé, notamment dans les grands centres urbains; la seconde fragmentation se manifeste, au sein du réseau d'établissements publics, par la multiplication et la variété des projets particuliers, conçus pour retenir au sein des écoles publiques des élèves de milieux favorisés, mais aussi pour permettre à des sous-groupes sociaux de transmettre à leurs enfants une éducation différente, distinctive. Cela va de l'anglais intensif à l'éducation internationale, en passant par des modèles transnationaux, comme les écoles Montessori; la logique ici est de bien apparier le curriculum de l'école aux besoins/désirs de l'enfant et de sa famille. Les deux fragmentations, la sociale comme la culturelle, se déplacent sur les rails de la concurrence entre les établissements et sont légitimées par un discours valorisant la liberté de choix des parents. Elles ont engendré une nouvelle stratification scolaire qui remet en cause des acquis sur le plan de l'égalité des chances et de l'équité sociale. Ainsi se creusent des écarts de qualité d'expérience scolaire et de performances entre les établissements privés et publics, à fort et à faible indice de défavorisation, voire au sein même des établissements selon les programmes suivis par les élèves.

Ce texte est structuré de la façon suivante : dans une première partie, nous analysons cette fragmentation culturelle et sociale et la situation inédite qu'elle engendre pour l'institution scolaire. Dans un second temps, nous abordons la manifestation de cette fragmentation dans le champ éducatif, à savoir la montée de l'enseignement privé et son esprit entrepreneurial récent, et la réponse du réseau public à cette concurrence par le biais de la mise sur pied de projets particuliers de plus en plus nombreux et souvent sélectifs. Nous soutiendrons qu'ainsi mis sur les rails de la concurrence, le système scolaire québécois est de plus en plus stratifié ou fonctionne à plusieurs vitesses. Dans une troisième partie, nous explorons quelques voies de politiques publiques qui pourraient permettre une voie de sortie d'une situation qui apparaît, pour plus d'un, difficile à dépasser.

D'abord, abordons les phénomènes de fragmentation.

1. Les fragmentations culturelle et sociale

Au risque d'être accusé de répéter des généralités creuses, rappelons néanmoins les éléments d'analyse suivants :

Nous vivons dans un monde très différent de celui qui a donné lieu à la construction des systèmes publics d'éducation, typiques des Trente Glorieuses. Au risque de caricaturer un peu, dans le monde de l'après-guerre, les systèmes éducatifs soumis à l'impératif collectif de la démocratisation devaient rendre accessible au plus grand nombre une éducation essentiellement déjà codifiée, incontestablement valable pour tous. Il s'agissait en somme d'assurer une formation de base uniforme dans son contenu et dans sa qualité pour le plus grand nombre possible d'élèves, du moins tel était le discours

officiel auquel bien des familles de milieux moyens et populaires ont cru. Pour le dire autrement, démocratiser l'éducation voulait dire, pour une bonne part, donner à tous (notamment aux nouvelles classes moyennes) ce à quoi un petit nombre avait goûté auparavant, c'est-à-dire à une culture dont les contours étaient clairement définis. Cette uniformité culturelle dans un contexte d'élargissement des élites et de mobilité sociale apparaissait alors souhaitable et politiquement légitime. Les nostalgiques de ce monde disparu aimeraient bien que les élèves d'aujourd'hui aient des repères culturels communs, notamment par la lecture des grandes œuvres littéraires et philosophiques. Mais est-ce encore possible ? Rien n'est moins sûr. (Reconnaissons que, déjà à cette époque, même si le discours visait l'universalité, on acceptait de différencier assez tôt le curriculum, de telle sorte qu'une bonne partie des milieux populaires puissent avoir accès à l'enseignement professionnel et technique. Cela n'a pas fonctionné au Québec, évoluant sous cet aspect à l'américaine, reportant une véritable formation à l'emploi pour l'essentiel au collégial.)

Dans le monde d'aujourd'hui, le rythme du changement technologique, social et culturel s'est considérablement accéléré, de telle sorte que les contemporains ne cherchent pas tant à s'ouvrir au changement qu'à en comprendre le sens et à en maîtriser les effets. L'image utilisée par Giddens (1994) pour décrire la modernité avancée, celle d'un camion furieux roulant à vive allure sans que personne n'ait les mains véritablement sur le volant et, donc, n'en contrôle pas ou peu la direction, correspond assez bien à ce que vivent des contemporains. La perte de repères communs est accentuée par cette accélération du changement. Celle-ci a fait éclater beaucoup d'univers traditionnellement bien cadrés au profit d'un immense foisonnement de pratiques sociales, de styles de vie et de modes de relations interpersonnelles, de préférences individuelles, et de formes d'art, engendrant en retour de fortes réactions dites « populistes », transposées aux extrêmes du spectre politique. Comme le montre Rosa (2012), cette accélération est à la fois technique, sociale et associée au rythme de vie; elle est source d'aliénation et engendre son contraire, soit des manifestations de désir de décélération, nouvelle forme de « conservatisme » et de repli loin de la « course folle » de nos vies. Soulignons que, pour Rosa, continuateur de l'école de Francfort, cette accélération a pour moteur principal la compétition liée à la mondialisation économique capitaliste et, à un moindre degré, un mouvement culturel qui met l'accent sur la vie avant la mort. Le principe de la compétition, propre au régime capitaliste (« le temps c'est de l'argent » et « le concurrent ne dort jamais ») est devenu le principe central de la modernité tardive¹ et il régit

¹ Rosa parle de modernité « tardive », alors que Giddens utilise le qualificatif « avancée ». Dans ces deux cas, nous sommes toujours dans la modernité, fut-elle différente de la « première » par certains aspects. Lyotard a rendu célèbre l'expression « post-modernité », insistant sur la rupture culturelle causée par la fin des grands récits et le triomphe de la raison instrumentale (technoscientifique) et de la performativité. Lipovetsky, avec l'idée d'« hypermodernité », rejoint la perspective de Rosa sur l'accélération, la concurrence et le vide d'une consommation effrénée. Ces expressions et adjectifs expriment des différences de points de vue, non pas tant sur les réalités actuelles que tous constatent, que sur leur signification par

l'ensemble des champs sociaux. Ainsi, au travail, la position d'un individu, qui n'est plus déterminée par la naissance, « n'est pas non plus stable pendant le cours d'une vie (adulte), mais bien plutôt en cours d'une négociation concurrentielle permanente » (Rosa, 2012, p. 36). Sur le plan culturel, dans ce monde de la modernité avancée, la vie bonne est une vie accomplie, c'est-à-dire une vie riche d'expériences et de capacités développées (nous y reviendrons lorsque nous aborderons la contribution de l'éducation au développement du plein potentiel de chacun, saisi dans toute sa singularité et son unicité). Le bon vivant goûte à la vie dans toutes ses dimensions et dans toute sa complexité : une morale de l'authenticité valorise donc l'expérience pleine et entière et non le retrait ou le renoncement au monde. En vivant plus rapidement, nous avons plus de possibilités de vivre davantage d'expériences enrichissantes durant le temps fini de notre vie. On peut même envisager une estimation de notre efficacité sur ce plan, sorte de calcul de la proportion d'options ou d'expériences réalisées par rapport aux possibilités réalisables. Pour Rosa, cet appétit de vivre sans limites, à toute vitesse, ne peut qu'être à terme source de frustration et l'individu moderne « se sent prisonnier d'une course sans fin comme un hamster dans sa roue, sa faim de vie et du monde n'est pas satisfaite, mais de plus en plus frustrée » (2012, p.40).

Dans un pareil contexte, le poids de la transmission d'un héritage s'affaiblit nécessairement. Peut-on légitimement préparer les jeunes générations à la vie telle qu'elle émerge, en leur transmettant un héritage qui, manifestement, disparaît à vue d'œil ou est supplanté par de multiples combinaisons ou bricolages d'éléments épars et apparemment tout aussi légitimes les uns que les autres, simplement parce qu'ils existent, sont tolérés ou diffusés sur Internet ? Peut-on transmettre quelque chose qui tient sa force de la durée et de l'universalité, dans un monde qui sape toute permanence au profit de l'innovation perpétuelle ?

Il est possible de répondre positivement à cette question, mais encore faut-il que la réponse convainque les personnes que l'on cherche à enrôler. Par exemple, Rosa soutient que les progrès de l'accélération n'ont été possibles que dans un cadre institutionnel stable (2012, p. 49-50). Si celle-ci, dans sa logique intrinsèque, tend à saper et à éroder les conditions préalables institutionnelles de son mouvement, peut-être qu'une certaine décélération apparaîtra à l'avenir non pas comme une réaction idéologique naïve ou irréaliste, mais plutôt comme une nécessité fonctionnelle fondamentale de la société moderne avancée. Dans ce scénario, il faudra trouver un certain équilibre, et gérer les tensions et les contradictions inhérentes au mouvement autodestructeur du monde moderne. Dans ce contexte, les institutions de socialisation, comme d'autres institutions qui régulent nos vies (la loi, la démocratie, le régime de relations de travail, etc.),

rapport à la modernité originelle, suivant un continuum allant de la continuité (Rosa, Giddens, Lipovetsky) ou de la rupture (Lyotard).

retrouvent une certaine légitimité, à une certaine distance de l'univers concurrentiel dominant la course folle de nos vies et de nos organisations.

En éducation, la transmission d'un héritage semble une tâche difficile : comment trouver un chemin praticable entre une réponse passéiste (retour nostalgique des humanités classiques, du grec et du latin; d'une discipline et d'une autorité incontestée) et une réponse tout orientée vers un avenir difficile à cerner (les compétences du 21^e siècle, le développement de la créativité, du numérique et de la transdisciplinarité) ? Le propos de cet article n'est pas de répondre à cette question qui exigerait des développements considérables, mais soulignons que plus d'un cherche ce chemin de passage : mentionnons, entre autres, le rapport Delors (1996) et ses quatre apprentissages fondamentaux et le rapport Bourdieu-Gros (1989) qui propose des principes devant guider l'élaboration des programmes de l'enseignement obligatoire. Plus près de nous, le rapport Inchauspé (1997) proposait une vision intéressante de l'école et de la culture. Il y a là un chantier essentiel à poursuivre et à renouveler, car la transmission culturelle est inhérente à l'école et plus fondamentalement, à toute entreprise éducative.

Les grandes valeurs de la modernité avancée sont certainement l'individualisme et la liberté de chacun de vivre la vie qu'il estime valable et désirable (Sen, 2000). Au plan éducatif, cela se traduit par l'accent sur le développement du plein potentiel de chacun, notion que reprend la politique ministérielle québécoise sur la réussite éducative et qui fait consensus parmi les acteurs de l'éducation. Cette notion signifie que chacun est unique, qu'il a en lui des qualités et des capacités qu'il doit découvrir et développer; telle est dorénavant la tâche centrale de l'éducation : permettre à chacun de se connaître comme personne en devenir et en soutenir le développement, que celui-ci soit riche ou pauvre, garçon ou fille, de souche ou issu de l'immigration, doué ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Suivant Rosa, cette vision moderne fait de l'homme un « animal doté de potentiels, de penchants, de besoins et de désirs, et par définition *radicalement ouvert* relativement à la question de savoir ce qu'il doit faire de telles dispositions, quels potentiels et besoins il doit développer (et à quelle fin), quels désirs enfin il doit cultiver et poursuivre » (2018, p. 26).

Dans sa version atténuée et humaniste, une éducation qui entend développer le plein potentiel de chacun refuse tout classement, tri et hiérarchisation : la valeur de chacun tient à sa capacité d'autoréguler son propre développement, de le nommer, de le choisir et de le mener là où ses aspirations le souhaitent; elle ne tient pas au point d'arrivée, ce dernier pouvant évoluer dans le temps, suivant le cheminement de chacun. Que je me développe comme menuisier ou ébéniste n'est pas moins valable que si je me développe comme neurochirurgien ou astrophysicien. L'important, c'est que chacun

puisse aller au bout de ses rêves, dirait-on, révélant à lui-même et aux autres sa singularité. Aussi, les rêves peuvent évoluer; les jeux ne sont pas faits une fois pour toutes durant l'enfance et l'adolescence; les cartes peuvent être rejouées à différents moments de la vie. Nous sommes uniques et mobiles dans notre singularité et dans notre quête d'authenticité.

Dans sa version plus forte, tous les développements personnels ne se valent pas, et le discours sur le plein développement de chacun cache une version hypermoderne de la nécessité du tri et de la formation d'une élite essentielle. Car les individus ne sont pas égaux en potentiel à développer; c'est le rôle de l'école de dépister, classer et développer le potentiel dont la société a besoin.

Dans un cas comme dans l'autre, il importe que chacun ait en main le maximum de ressources et d'options disponibles, afin qu'il puisse choisir librement ce qu'il entend devenir. Rosa en déduit que, dans ce monde, le bien ou la conception de la vie bonne sont dorénavant privatisés : chacun devant savoir ce qu'il veut faire de soi et de sa vie. Mais si l'autodétermination de la conduite de vie est une norme culturelle très forte, suivant Rosa, historiquement, les Lumières « l'ont nuancée par l'assurance que la *raison*, la *nature* et le *bien commun* (politique) veilleront à restreindre « naturellement » les marges de liberté permises par l'idéal d'autodétermination, garantissant ainsi une conduite de vie et une conception du bonheur socialement admissibles et universalisables, du moins dans leurs traits principaux » (Rosa, 2018, p. 26). Malheureusement, dans la modernité tardive, la raison, la nature et le bien commun, comme critères de la vie bonne, ont perdu de leur crédibilité, et l'individu est dorénavant de plus en plus laissé à lui-même. C'est alors l'authenticité qui s'impose comme critère de la justesse de nos choix de réalisation personnelle (Taylor, 2002). Mais l'authenticité, sorte de fidélité à soi, est une notion difficile à saisir et à l'évidence changeante : s'il existe un noyau qui me définit comme personne singulière, comment le cerner et le nommer ? Une pareille incertitude éthique contraint chacun à se rabattre sur une stratégie de vie — un impératif catégorique, selon Rosa — qui consiste à maximiser ses ressources et ses options, ainsi que le suggèrent Rawls (1987) et Sen (2000) (approche par les capacités).

Rosa (2018) prend ses distances par rapport à cette vision individualiste à laquelle il reproche de ne pas dépasser une approche « ressourciste » de la vie bonne, car elle entraîne l'individu « radicalement ouvert » à un avenir autodéterminé dans une course sans fin pour le maximum de ressources (argent, éducation, liens sociaux, santé, droits, etc.) qui optimisent ses options. Alors, cette recherche des moyens de l'épanouissement devient la finalité de la vie bonne. Notons que cette quête de ressources et d'options nourrit la concurrence et l'accélération sociale que Rosa estime être au cœur des sociétés de la modernité tardive, aux prises avec une dynamique autodestructrice et aliénante.

Les familles de classes moyennes adhèrent à ces valeurs d'individualisme, de liberté de vivre sa vie comme on l'entend et de développement du plein potentiel de leurs enfants, dans la version atténuée ou forte. Ils s'attendent à ce que l'école, privée comme publique, les mette en œuvre. Du moins, on peut en faire l'hypothèse, puisqu'il n'y a pas beaucoup d'études au Québec sur les raisons qui guident les parents dans le choix de l'établissement. Cependant, certaines ont été faites en France et aussi dans l'Ontario francophone. On peut s'y référer, car ce qu'elles nous apprennent peut éclairer notre situation.

Pour la France, Agnès Van Zanten (2009) a interrogé des parents de classes moyennes, notamment de classes moyennes supérieures, afin de comprendre les raisons de leur choix. Elle a distingué les visées individuelles des idéaux collectifs, donnant à voir dans cette distinction même des tensions possibles entre les deux. Sur le plan des visées individuelles, les parents français expriment trois priorités influant sur le choix de l'établissement : la première porte sur l'importance d'assurer une formation culturelle équilibrée, une ouverture sur le monde et ce qu'elle appelle le développement réflexif et la capacité de se cultiver tout au long de la vie; la seconde visée est plus instrumentale : les parents désirent que l'école arme leurs enfants pour l'avenir, c'est-à-dire qu'ils y apprennent à performer assez bien pour être en mesure de choisir leurs parcours scolaire et professionnel, qu'ils sachent travailler en contexte compétitif et apprennent l'ambition et la gestion des classements scolaires; la troisième priorité veut que l'expérience soit une expérience positive, que l'élève se sente bien psychologiquement et physiquement à l'école, que les enseignants le traitent de manière bienveillante et personnalisée, bref qu'il soit heureux pendant ses années de scolarisation obligatoire. Selon Van Zanten, ces trois priorités sont assez généralisées au sein des classes moyennes supérieures; leur importance relative, leur combinaison varient selon les caractéristiques de différentes fractions de ces classes, mais elles sont présentes partout.

Sur le plan des idéaux collectifs, les parents français interviewés reconnaissent le bien-fondé du principe méritocratique, tout en estimant nécessaire que l'école prenne en compte les différences dans les rythmes d'apprentissage et les goûts de chacun. Cette prise en compte des différences peut prendre diverses formes, par exemple, des classes de niveau, des programmes de discrimination positive et de soutien à l'éducation en zone prioritaire. Tout en épousant formellement des idéaux égalitaires et préconisant la même éducation de qualité pour tous, ces parents peuvent s'accommoder d'inégalités à leurs yeux tolérables dans l'éducation effectivement dispensée dans les établissements publics. Ce dernier point est important : si on accepte le principe méritocratique, on reconnaît la nécessité de dispositifs correctifs pour en assurer la légitimité et que tous aient une véritable chance de réussir dans la vie.

En bons républicains, les parents français de classes moyennes croient au brassage social et à l'intégration citoyenne par l'école publique, mais certaines réponses véhiculent des réserves ou des craintes qu'un brassage « incontrôlé » ou une intégration trop diversifiée ne mettent en péril l'atteinte des visées individuelles avancées plus haut. Et lorsque ces craintes sont confirmées d'une manière ou d'une autre, par exemple par une prise de contact avec l'établissement ou la rencontre d'élèves représentatifs de ce type d'établissement, lorsque l'adhésion aux idéaux collectifs risque de mettre en péril les visées individuelles, et de conduire à un renoncement ou à un rapetissement de celles-ci, alors les parents optent pour un établissement assurant un quant-à-soi social plus fort, perçu comme garantissant ou assurant l'atteinte des visées individuelles prioritaires. Dit autrement, le bien de l'enfant l'emporte sur la solidarité citoyenne, l'individualisme familial et de classe l'emporte en dernier ressort.

Certains parents vivent ces choix très difficilement, d'autres beaucoup moins. Quoi qu'il en soit, tous doivent rationaliser leur choix d'école. Au Québec, des parents sont portés à dire à leur entourage : « au moins, il — leur enfant — est demeuré au public (certes, dans un programme particulier sélectif, mais au moins il n'est pas au privé) ». La même rationalisation (« nous avons choisi la moins mauvaise solution » ou « ce n'est pas parfait, mais c'est pour le mieux de mon enfant ») se retrouve probablement assez répandue parmi des parents qui envoient leur enfant dans une école alternative (publique, non sélective, mais à recrutement social marqué). Suivant Levasseur (2015), cette ambivalence de plusieurs parents fait écho à celle de certains enseignants, qui, tout en se réjouissant d'une certaine décentralisation et d'une plus grande autonomie des établissements, constatent les effets inégalitaires de ces politiques.

Orio, Ball *et al.* (2007) avaient documenté le même dilemme chez des parents interviewés dans la grande agglomération de Londres. Fidèle à sa sociologie critique, Ball dénonçait en conclusion de cette analyse une situation sociale structurée de telle sorte qu'elle forçait des parents à choisir entre deux termes qui, à ses yeux, ne devraient pas être incompatibles, laissant chez plusieurs un arrière-gout de mauvaise conscience et de renoncement d'idéaux égalitaires forts.

Selon certains chercheurs (Larose, 2013; Massé, 2005), les parents québécois de classes moyennes qui choisissent l'enseignement privé le choisiraient pour la qualité de son encadrement. Malheureusement, ces recherches ne déconstruisent pas la notion d'encadrement telle que mise de l'avant par les autorités de l'enseignement privé et telle que valorisée par les parents, mais on peut penser que cela se décline un peu dans les termes des visées individuelles dégagées par Van Zanten : l'école privée assure une formation « académiquement solide » qui ouvre les portes du postsecondaire et de ses facultés et programmes sélectifs — elle optimise les options disponibles des jeunes — , les élèves n'y sont pas laissés à eux-mêmes, ils apprennent à travailler et à gérer la

compétition méritocratique; l'encadrement comprend aussi des activités parascolaires formatrices et agréables pour les jeunes, etc. Sur ce plan de l'encadrement, l'enseignement privé apparaît donc une valeur sûre; il y a moins de risques que la scolarisation des élèves déraile, du moins telle est la perception répandue auprès des parents de classes moyennes qui lui confient leur progéniture. Ils peuvent avoir confiance, l'avenir de leur enfant demeure largement « ouvert » à diverses possibilités, y compris aux « meilleures » ou à celles qui sont les plus valorisées.

Nathalie Bélanger *et al.* (sous presse) ont étudié le choix de parents franco-ontariens. Une fois la question de la langue d'enseignement réglée, ce que ces chercheurs observent, c'est l'importance du choix de programme et de son appariement aux besoins/désirs de l'enfant. Cela est plus déterminant que le choix de l'établissement (sa réputation, son histoire, ses résultats, etc.).

Nous sommes donc confrontés à une situation inédite qui rend difficile la construction d'un collectif autour d'un bien commun qui transcende les biens individuels ou privés : d'une part, la fragmentation culturelle typique de l'évolution de la modernité avancée rend difficile la transmission par l'éducation de repères culturels communs, au-delà des outils de base (lire, écrire, compter, maîtriser le numérique) et de compétences dites génériques, et d'autre part, les classes moyennes adhèrent fortement aux valeurs de l'autodétermination d'un individu « radicalement ouvert » et « authentique », de la liberté de choix et en matière scolaire, et de l'appariement des programmes scolaires aux besoins/désirs des élèves. Plusieurs segments de ces classes moyennes semblent tout à fait dans la mouvance culturelle typique de la société de l'accélération décrite par Rosa. Dans la mesure où l'institution scolaire a historiquement contribué à la constitution d'une collectivité dotée de caractéristiques communes et transcendantes, la situation actuelle est marquée par l'affaiblissement de sa capacité à remplir cette fonction. À cet égard, soulignons la forte et pertinente injonction incorporée au titre même du rapport Inchauspé : *Réaffirmer l'école*. Évidemment, le dire ne suffit pas; mais l'affirmer haut et fort est nécessaire, car cela permet de prendre conscience de l'ampleur et de la complexité de l'enjeu. Un enjeu qui, selon le CSE, devrait être objet de réflexion permanente, ainsi que le propose son avis de 2014 intitulé *Pour une amélioration continue du curriculum et des programmes*.

2. À société fragmentée, une école à plusieurs vitesses

2.1 La situation de l'enseignement privé

Le Québec a une longue tradition de l'enseignement privé que la réforme des années soixante, tout axée sur l'édification d'un système d'enseignement public, n'a pas éliminée. Sur le plan des principes, on a alors légitimé l'enseignement privé en

reconnaissant sa complémentarité avec le nouveau réseau public et en se fondant sur le droit des parents de choisir pour leurs enfants l'éducation conforme à leurs valeurs. Et comme l'Église catholique avait été un acteur important de l'éducation traditionnelle au Québec, on lui laissa une place au sein du nouveau système en soutenant financièrement ses institutions d'enseignement privé.

Les décennies qui ont suivi ont connu des évolutions paradoxales : la complémentarité souhaitée ne s'est pas déclinée de manière très précise; elle s'est plutôt muée en concurrence; le principe du libre-choix des parents s'est renforcé et généralisé, s'émancipant de toute référence religieuse ou morale; l'enseignement privé y a crû de manière constante depuis le début des années 70, même si, en pratique, l'Église n'en assume plus la gouverne. Si, après les communautés religieuses, des personnes laïques formées par ces mêmes communautés avaient assuré la relève institutionnelle, la situation actuelle apparaîtrait différente, le privé se diversifiant selon différents paramètres qui l'éloignent de la tradition historique. Telle la société québécoise, lui aussi se diversifie.

Aux questions : « Pourquoi avons-nous un enseignement privé et comment se situe-t-il dans une politique publique d'éducation, dans l'hypothèse où il serait légitime de prétendre être collectivement guidé par une telle politique ? », il est difficile de ne pas répondre de la manière suivante : nous avons un enseignement privé libéré des références religieuses d'autrefois et une contrainte de complémentarité avec le réseau public mal définie et pas très lourde; ainsi libéré, l'enseignement privé est libre de se développer dans un régime de concurrence que nourrit la publication des palmarès des écoles (Desjardins et Lessard, 2009).

Dans ce contexte, la logique du privé se décline de plus en plus suivant la volonté d'entrepreneurs socioéducatifs désireux de développer des modèles éducatifs « innovateurs » qui répondent aux demandes des parents payeurs et consommateurs. Certains, parmi ces entrepreneurs, épousent le discours de l'OCDE sur les compétences du 21^e siècle, notamment en ce qui concerne le numérique et la créativité.

Dans le contexte qui est le sien, la logique du privé ne peut être que soumise aux demandes des parents payeurs et consommateurs. S'il jouit d'un important financement public, celui-ci est insuffisant pour couvrir tous ses frais et assurer la rentabilité de l'entreprise. Si les parents usagers doivent payer une partie des coûts, alors l'institution a tout intérêt à offrir un service qui convient à ses parents. Pas à tous les parents, mais certainement à ceux qui peuvent payer et acceptent de le faire.

Ceux-ci appartiennent en général aux classes moyennes, et pour une bonne part, aux classes moyennes supérieures. Les revenus des parents qui envoient leurs enfants au privé sont nettement au-dessus de la moyenne nationale. Mais, soyons bons joueurs, et reconnaissons que le niveau de financement de l'État est suffisant pour maintenir les frais

de scolarité à un niveau accessible à un nombre significatif de familles de classes moyennes. Sous cet aspect, le Québec n'est pas dans la même situation que les États américains ou les provinces du reste du Canada. Certains (Larose, 2013) soutiennent même que l'enseignement privé rend possible une mobilité sociale pour des enfants de classes moyennes inférieures, dont les parents sacrifient une partie de leur niveau de consommation pour assurer à leurs enfants une éducation de qualité. Quoi qu'il en soit, on ne trouve pas beaucoup d'institutions privées dans les quartiers populaires ou défavorisés, et l'indice de défavorisation des établissements penche de toute évidence du côté des institutions publiques. Le Conseil supérieur de l'éducation (2016) et Larose (2016) ont documenté cette situation.

Le secteur privé regroupe environ 13 % des élèves du primaire et du secondaire, avec une plus grande présence au secondaire (plus de 22 %) qu'au primaire (5 %). Pour le secondaire, c'est 4 fois plus qu'en 1970-71. Le Québec est sur ce plan le champion incontesté de l'Amérique du Nord, en grande partie parce que l'État québécois soutient financièrement les écoles privées, ce que la plupart des provinces canadiennes et des États américains ne font pas.

Ces chiffres pour l'ensemble du Québec pourraient sembler peu importants. En fait, ils cachent des disparités importantes entre les régions. En effet, l'enseignement privé est concentré dans les grandes villes et dans les quartiers favorisés. Par exemple, il y a à Montréal une cinquantaine d'institutions privées et, sauf erreur, on en retrouve peu dans l'est de la ville. Dans la région de Québec, selon Larose (2016), « 42 % des élèves du territoire de la Commission scolaire des Découvreurs fréquentent le privé ». À la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys du nord-ouest de Montréal, le pourcentage comparable est de 39,4 %; à la Commission scolaire de la région de Sherbrooke, c'est 35,4 %; à la Commission scolaire de Saint-Hyacinthe, 33 %. On pourrait allonger cette liste à une trentaine de commissions scolaires dont le secteur privé draine entre 15% et plus de 40 % des élèves du territoire.

En ne finançant qu'une partie des frais de scolarité, l'État québécois a en quelque sorte limité son pouvoir d'encadrement à ce qu'il considère comme essentiel à une institution reconnue d'intérêt public : le respect du curriculum de base et du régime pédagogique, l'embauche d'enseignants certifiés selon les règles de titularisation dans la fonction, etc. On peut penser que, si les institutions privées étaient financées à 100 %, l'État pourrait être plus précis dans la définition de ce que pourrait être la notion de complémentarité du privé avec le public. Mais force est de constater que l'État québécois, même s'il finance abondamment l'enseignement privé, s'est mis dans une position de faiblesse à son égard, comme si l'enseignement privé lui rendait un service essentiel, soit celui de réduire le coût de l'éducation, en refilant 30-40 % de ce dernier aux parents ! C'est d'ailleurs un argument souvent utilisé par les défenseurs du privé, et notamment par

des économistes, pour justifier le maintien du privé : il est une bonne affaire pour l'État ! Reconnaissons qu'il y a là une pente glissante : car une si bonne affaire mériterait d'être généralisée et la gratuité scolaire mériterait une remise en question !

2.2 La réponse du réseau public à la concurrence de l'enseignement privé

Depuis plus de trente ans, l'enseignement public est conscient de la remontée de l'enseignement privé, remontée, rappelons-le, qui a débuté dès les années 70. C'est pour dire que la « domination incontestée du public » et le recul du privé dans les années 60 n'auront pas fait long feu. La Révolution tranquille, durant laquelle l'éducation était présentée comme le chantier par excellence, s'est sur ce plan rapidement essoufflée au sein même des couches sociales qui en profitèrent le plus².

Conscient de la concurrence du privé, l'enseignement public s'est adapté. C'était et c'est pour lui une question de survie, surtout dans un contexte démographique de décroissance de la population. Il l'a fait en empruntant au privé ce qui lui semblait être ses facteurs de réussite : c'est ainsi qu'il a réclamé de l'État davantage d'autonomie de fonctionnement. On peut interpréter les revendications en faveur d'une décentralisation vers les commissions scolaires et vers les établissements, comme la demande d'une marge de manœuvre suffisante pour faire face à la concurrence. Les défenseurs du réseau privé soutiennent que la force du privé ne réside pas dans la qualité de sa population d'élèves, mais plutôt dans son autonomie fonctionnelle, son contrôle de l'embauche des enseignants, son absence de bureaucratie et sa liberté d'action par rapport aux instructions ministérielles. En somme, si toutes nos écoles étaient organisées et administrées comme les institutions privées, elles seraient également efficaces. Une partie des acteurs du réseau public, notamment parmi les directions d'établissement, partagent cette vision que relaie, au plan politique, la Coalition Avenir Québec.

Le milieu scolaire a aussi réclamé davantage d'autonomie sur le plan du curriculum : d'abord, ce furent des demandes de dérogation au régime pédagogique, ensuite, on avança un peu plus sur cette route en accordant aux conseils d'établissement une réelle autorité en matière de pondération du temps d'enseignement consacré à certaines matières, puis on lui concéda un pouvoir de décision en ce qui concerne des projets dits particuliers.

Dans la mesure où le réseau public est conscient qu'il perd depuis des décennies des élèves de qualité au secteur privé, il s'est adapté en mimant les recettes gagnantes du privé : un marketing plus affirmé, des campagnes publicitaires, des portes ouvertes

² Il n'en a pas été ainsi partout. Ainsi, la Finlande, championne de la réussite éducative, telle que mesurée depuis le tournant du millénaire par le programme PISA de l'OCDE, a réussi l'intégration de son réseau d'enseignement privé au sein du secteur public. On peut penser qu'il y a un possible lien entre cette intégration, contribuant à une plus grande mixité sociale et scolaire, et la réussite du système finlandais.

annuelles et une offre variée de programmes particuliers. Dans bon nombre de cas, ces projets se sont avérés sélectifs, soit par les exigences académiques requises, soit par le biais de la participation financière demandée aux parents. Le réseau public a poussé cette logique de différenciation du curriculum plus loin que le privé : c'est au public que l'on retrouve la plupart des programmes d'éducation internationale; c'est au public que l'on commence à voir des écoles primaires pour élèves doués.

Le milieu scolaire du réseau public prétend que ces programmes motivent les jeunes et les empêchent de décrocher. Il y a sans doute de la vérité dans cette affirmation, mais la concentration des programmes particuliers là où la concurrence du privé est forte est révélatrice de leur véritable fonction.

En somme, tout se passe comme si le réseau public adoptait la logique du privé et l'État québécois laissait faire, voire encourageait, dans la mesure où il est contrôlé par des gouvernements d'inspiration néolibérale, luttant contre la bureaucratie, valorisant des services publics livrés un peu comme dans le privé, c'est-à-dire assujettis à un régime de concurrence, et gérés selon les principes du management privé ou néo-public, axé sur la responsabilisation des acteurs et leur imputabilité.

Cette dynamique, dans ses dimensions scolaires et politiques, est bien en place et on voit mal comment on peut en sortir sans une crise politique majeure. La forte demande parentale pour des programmes d'anglais intensif à la fin du primaire illustre bien cette dynamique qu'il revient aux conseils d'établissement de gérer et qu'aucun gouvernement n'entend véritablement freiner.

D'ailleurs, tout comme les commissions scolaires, les parents, du moins les parents de classes moyennes, capables de s'informer et de décoder l'information transmise par les milieux scolaires, se sont adaptés à la nouvelle donne, et ce indépendamment des valeurs qu'ils épousent. Reconnaisant cette réalité, ils ont compris qu'en bons parents, ils devaient apprendre à magasiner l'école de leurs enfants. D'ailleurs, les portes ouvertes des institutions publiques comme privées sont des événements très courus, dans bien des cas en famille complète, les parents aimant connaître le point de vue de leur enfant et même souhaitant qu'il confirme leur choix ! En filigrane se sont installées dans les esprits deux idées : la première suggérant que toutes les écoles ne sont pas semblables et d'égale qualité; il y a parmi elles une grande variété qu'il faut apprendre à décrypter dans l'intérêt de son enfant; la seconde idée est que l'éducation, peu importe qu'elle soit donnée dans une institution publique ou privée, est désormais un bien privé, davantage que public ou commun, soumis aux attentes des parents et des familles particulières. Et comme celles-ci sont définies comme ayant des attentes variées, il faut donc des écoles sachant se différencier les unes des autres. Ainsi, une école diversifiée s'arrime à une société fragmentée.

3. Quelles politiques publiques face à une stratification scolaire bien en place?

On voit mal comment se sortir de cette logique bien en place, si jamais on le souhaitait véritablement. Cela s'avère difficile, notamment parce que l'État s'est affaibli dans sa capacité de gouverner l'ensemble du champ éducatif. A-t-il renoncé à élaborer, décider et mettre en œuvre une véritable politique éducative ? Se contente-t-il dorénavant de gérer un système dont il ne perçoit comme objets nécessitant son action que des dysfonctionnements et des inefficacités fortement médiatisés, les fluctuations de performances mesurées par les tests nationaux et internationaux et les coûts dont il faut contrôler la croissance ? A-t-il le courage requis pour s'attaquer à cette stratification scolaire ? Poser la question, c'est y répondre, peut-on penser.

Au préscolaire, l'État fait davantage que laisser-faire. Il soutient les acteurs privés, diversifie l'offre et cherche ainsi à affaiblir le réseau des Centres de la petite enfance, jugés trop coûteux. Il ne semble pas très soucieux des écarts de qualité entre les divers services d'éducation préscolaire, préférant diversifier l'offre et accentuer la concurrence entre les pourvoyeurs.

À l'échelle de l'ensemble de l'éducation préscolaire, primaire et secondaire, cette dynamique est essentiellement une dynamique de concurrence et d'ouverture d'un marché éducatif, certes partiellement encadré par l'État — d'où l'expression de quasi-marchés utilisée par Félouzis et coll. (2013), mais un marché néanmoins suffisamment libre pour que les facteurs sociaux traditionnels jouent de manière déterminante et pèsent de tout leur poids. À telle enseigne qu'un conseil des commissaires qui déciderait demain matin de mettre fin à tous les projets particuliers sélectifs qu'il a mis en place aurait la certitude de se faire hara-kiri !

Quoi qu'il en soit, le succès de cette stratégie des commissions scolaires est relatif : malgré tous leurs efforts, plusieurs commissions scolaires de l'île de Montréal et de Québec voient bien davantage que 20 % de leurs élèves passer au privé au secondaire, dans certains cas, cette proportion atteint 35, voire 40 % (Larose, 2016).

Les analyses du Conseil supérieur de l'éducation (2016) indiquent aussi que nous avons dorénavant une dynamique scolaire à trois vitesses : l'enseignement privé, le public enrichi ou à projets particuliers, et le public des classes dites ordinaires. Les effets de cette dynamique sont visibles sur le parcours scolaire des jeunes après le secondaire, ainsi que Maroy et Kamanzi (2017) l'ont récemment montré. L'analyse réalisée par ces chercheurs conclut à un effet net de cette stratification scolaire, indépendamment des aptitudes et aspirations des élèves et de la scolarité des parents et de leurs aspirations pour leur enfant. La stratification scolaire a un effet propre sur le destin socioscolaire des élèves.

Mais cette stratification des parcours scolaires a aussi un effet sur la qualité de l'expérience scolaire et des conditions d'apprentissage : les groupes d'élèves ont tendance à s'homogénéiser, la mixité sociale est moins forte; des élèves en difficulté sont en plus grand nombre dans les classes régulières, moins tirés vers le haut par moins de pairs performants; des enseignants sont démunis et moins motivés par des groupes faibles et très faibles; le curriculum régulier s'appauvrit. Ainsi, des écarts de qualité d'expérience scolaire s'accroissent, sont reconnus publiquement, renforçant parmi les parents informés la propension à fuir certaines écoles ou certaines classes. Un cercle vicieux s'installe ainsi, des familles de classes moyennes capables de magasiner l'école de leur enfant cherchent à « minimiser les risques » et évitent des situations à leurs yeux problématiques.

Cela explique peut-être pourquoi le système d'éducation du Québec, tout en étant au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE en termes de performance, est le moins équitable des systèmes canadiens : les écarts entre les établissements y sont plus élevés, selon l'indice d'inclusion académique calculé par l'OCDE, dans le cadre du PISA (CSE, 2015).

Tout se passe comme si le Québec avait décidé d'aller au bout d'une logique qui, manifestement, est inéquitable. On peut en prendre pour témoin le petit livre du ministre Proulx refusant toutes remises en cause du statu quo au nom du principe de libre choix des parents. Cette logique de concurrence sur un quasi-marché que l'État a laissé se développer semble rendre compte des comportements et des stratégies d'acteurs scolaires, de parents et de partis politiques. Dans les faits, la logique scolaire de concurrence et l'individualisme des classes moyennes fonctionnent assez bien ensemble, se rejoignant dans le discours sur l'autonomie institutionnelle, sur le développement du plein potentiel de chacun des élèves, développement facilité par la liberté de choix des parents de choisir le programme scolaire qui convient le mieux.

Conclusion. Quelles politiques publiques ?

La stratification scolaire actuelle a des effets inégalitaires et inéquitables. Elle laisse ou risque de laisser à eux-mêmes les milieux populaires et les écoles (et leurs enseignants) qui les desservent. Ces écoles et les classes qui les constituent semblent de plus en plus difficiles à tenir, comme en témoignent tous les jours des enseignants débordés, mal préparés et souffrant de ne pouvoir faire leur métier selon l'idéal qu'ils ont épousé.

Pourtant, le Québec investit des sommes importantes dans les écoles de milieux défavorisés (n'oublions pas la corrélation entre pauvreté et difficultés scolaires), et pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ci-après « élèves HDAA »). Depuis au moins une décennie, nous avons aussi connu une importante

mobilisation citoyenne et des acteurs scolaires autour de l'enjeu de la réussite scolaire, avec des résultats réels, mais mitigés et un peu maquillés par de nouvelles catégories statistiques incorporées au calcul de la diplomation (on songe ici aux qualifications, certes légitimes, mais qui ne sont pas de nature à confirmer un important rattrapage de la diplomation secondaire). Il n'est pas certain que les choix faits en matière d'intervention aient été les plus judicieux ou les plus efficaces dans leur mise en œuvre — on a beaucoup investi au secondaire, nettement moins au primaire; et aussi pas suffisamment auprès des parents et des familles et si l'argent est une donnée importante, c'est ce que l'on fait avec qui compte —. Politiquement, nos gouvernants se sont peut-être donné bonne conscience, octroyant des sommes importantes pour lutter contre le fléau du décrochage en milieu défavorisé, tout en laissant la logique de la concurrence et des projets particuliers écrémer les écoles publiques (y compris celles de milieu défavorisé), aggravant ainsi leurs problématiques sociales déjà lourdes. On a là un cas classique où la main droite qui agit ignore ce que la main gauche réclame.

L'analyse du Conseil supérieur de l'éducation montre que les écarts entre les écoles publiques et privées, et selon leur indice de défavorisation, sont plus grands au Québec qu'ailleurs au Canada. Desjardins *et al.* (2009) ont aussi montré que ces écarts sont les plus prononcés dans les régions urbaines du Québec où sont concentrées les institutions privées. Des études (Rompré, 2015) révèlent aussi qu'à certaines conditions, la mixité scolaire et sociale contribue à la réussite éducative, ce qu'un système à trois vitesses comme le nôtre assure de moins en moins. On peut penser que la difficulté à améliorer le taux de réussite au secondaire depuis une ou deux décennies, malgré des efforts considérables, est en partie liée aux dynamiques scolaires et sociales ici analysées.

Sur le plan des politiques publiques, l'aiguille penche du côté de la liberté plutôt que du côté de l'égalité. La pensée administrative et économique dominante, dans le meilleur des cas, espère que la concurrence tirera tout le système vers le haut, y compris les écoles des milieux populaires. Elle pourrait aussi s'accommoder d'une régulation un peu plus forte de l'enseignement privé, mais pas d'une diminution de son financement, voire de sa disparition. Les classes moyennes, nombreuses, actives sur le quasi-marché scolaire, et qui s'engagent dans la gestion des parcours scolaires de leur progéniture, sont aux prises avec un dilemme parfois vécu de manière déchirante, dilemme qui souvent tranche en faveur du bien de leur enfant, ce qui les met dans les faits, du côté de la liberté et de la concurrence.

Peut-être n'est-il pas possible de sortir de cette logique et de son cadre à la fois culturel, social, politique et scolaire. Mais si l'on veut y travailler, il faudra pas mal d'imagination sociologique et de courage politique pour faire bouger l'aiguille en faveur de plus d'égalité et d'équité.

Bien évidemment, on pourrait diminuer le financement de l'enseignement privé, de telle sorte que revienne au public une proportion significative des bons élèves, offrant ainsi aux élèves moins motivés ou en difficulté des modèles de réussite scolaire dont ils ont grandement besoin. On pourrait aussi les financer à 100 % et par ce biais, les intégrer au public et les soumettre aux mêmes règles. Si on conserve le privé, il faudrait sérieusement s'atteler à définir ce que signifie la complémentarité du privé avec le public. On devrait aussi s'assurer que le privé fasse preuve de solidarité avec la collectivité, en soumettant sa subvention à des conditions, comme par exemple, la présence d'une proportion significative d'élèves HDAA, et notamment d'élèves souffrant de troubles de comportement.

Mais, si l'analyse ici présentée tient la route, l'intégration du privé au public ne fera pas disparaître comme par enchantement la logique socioculturelle qui nous a conduits là où nous sommes : il y aura encore une demande forte de programmes différenciés et une logique d'appariement des besoins/désirs des jeunes à une offre diversifiée de programmes d'enseignement. Sur ce plan, deux enjeux doivent être distingués et traités séparément : le premier concerne la différenciation du curriculum et des parcours scolaires : jusqu'où doit-on aller dans le cadre de l'enseignement obligatoire et censé être commun à tous ? Le second porte sur la sélectivité des projets particuliers.

Une étude sérieuse de ces projets devrait être effectuée sur leur contenu et leur rapport avec le curriculum commun de base. Jusqu'où est-il possible de s'en éloigner ? Au détriment de quels enseignements ? Demandons-nous si nous n'avons pas consenti trop d'autonomie sur le plan curriculaire aux établissements, ainsi laissés parfois à la merci des parents et des jeux de concurrence locale entre le privé et le public, mais aussi entre les institutions publiques.

Leur caractère sélectif, dans le cadre de la scolarité obligatoire, heurte le principe d'égalité. Abolissons donc ce caractère sélectif (sauf peut-être pour quelques-uns réservés aux élèves doués). Ces programmes sont-ils organisés et vécus de sorte qu'ils percolent dans toute la vie de l'école, ou bien forment-ils une école dans l'école avec ses élèves et son personnel enseignant, avec très peu de lien voire d'appartenance à l'ensemble ?

À l'occasion de cette étude sur les projets particuliers, il serait pertinent de réfléchir à ce qui pourrait être un système d'éducation davantage équitable, tout en prenant acte des valeurs de la modernité avancée axée sur l'individualisme, le développement du plein potentiel de chacun et l'épanouissement autodéterminé et authentique. S'il est relativement aisé de cerner des injustices flagrantes ou des contraintes à l'égalité des chances, il est plus difficile de convenir à ce que devrait être une éducation équitable. Si l'équité consiste à assurer à chacun son dû, étant entendu qu'il est du devoir d'un système d'éducation d'assurer à tous ce dû en matière d'éducation, opérationnaliser cette

obligation exige un important travail de construction d'une représentation commune et partagée d'une conception de la justice sociale et scolaire qui dépasse l'idée d'un simple accès à un service et de traitement uniforme, et entend prendre en compte les besoins, les capacités et les aspirations de chacun. Dans son avis de 2015, le Conseil supérieur de l'éducation a amorcé cette réflexion; elle doit être approfondie.

Si, au terme de ce travail de réflexion, nous décidons de maintenir les projets particuliers tels qu'ils se sont développés au cours des dernières décennies, la priorité devrait être accordée aux écoles de milieux défavorisés et aux élèves à risque, à ceux qui pourraient décrocher de l'école si on ne leur offre pas un programme approprié. Quitte à ce que des élèves de milieux plus favorisés, attirés par ce type de programme, se déplacent vers ces écoles et non l'inverse.

On devrait aussi regarder nos façons de composer les groupes classes, revoir la distribution des élèves entre les établissements de telle sorte que l'on assure plus de brassage social et de mixité sociale et scolaire. C'est une façon de réguler les flux d'élèves à partir d'un principe d'égalité. La Grande-Bretagne a tenté quelque chose de cette nature avec ce qui a été appelé à Londres le *Banding System* (West, 2005). En France, à Paris, un projet présentement en vigueur vise à assurer une plus grande mixité au sein de deux établissements secondaires d'une même académie. Aux États-Unis, il fut un temps où les écoles à charte, pour obtenir le financement du district scolaire ou de l'État, devaient assurer une proportion déterminée d'élèves pauvres ou HDAA. On peut donc travailler à mieux réguler la concurrence et le libre choix des parents de telle sorte que nous puissions en limiter les effets inévitablement inégalitaires. Il y a là un enjeu d'équité, mais aussi de cohésion sociale.

Nous devons relever un énorme défi si nous croyons à une école publique de qualité, attrayante et équitable. Toute voie d'évolution passe par une conscientisation des parents citoyens de telle sorte qu'ils puissent réclamer que la situation qui leur est faite ne leur impose plus de choisir entre le bien de leur enfant et la solidarité avec une collectivité, productrice et dépositaire du bien commun.

Références

- Barrère, A. et B. Delvaux (2017). « La fragmentation des systèmes scolaires nationaux à l'heure de la mondialisation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 76, p. 39-50.
- Bélanger, N. et al. (sous presse). *Entre une « école à l'image de mon enfant » et l'éloge de la diversité, le choix de l'établissement et d'un programme scolaire pour les parents.*

- Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (1989). *Principes pour une réflexion sur les contenus d'enseignement : rapport de la commission*, P. Bourdieu et F. Gros (dir.), Paris, Gouvernement de France.
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Pour une amélioration continue du curriculum et des programmes : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (2016). *Remettre le cap sur l'équité : rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2012-2014*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation et Conseil national de l'évaluation du système scolaire (2015). *La mixité sociale à l'école*, Québec, Gouvernement du Québec et Paris, Gouvernement de France.
- Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle (1996). *L'Éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO, J. Delors (dir.), Paris, Odile Jacob et UNESCO.
- Desjardins, P.-D., C. Lessard et J.-G. Blais (2009). *Les effets prédits et observés du bulletin des écoles secondaires du Québec*. Rapport de recherche du CRIFPE, Montréal, Université de Montréal.
- Felouzis, G., C. Maroy et A. Van Zanten (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- Hurteau, P. et A.-M. Duclos (2017). *Inégalité scolaire : le Québec dernier de classe?*. Note socioéconomique de l'Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS). [En ligne] <https://iris-recherche.qc.ca/publications/education-primaire-secondaire2>
- Ministère de l'éducation du Québec (1997). *Réaffirmer l'école*. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, P. Inchauspé (dir.), Québec, Gouvernement du Québec.
- Larose, A. (2016). *Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux*, Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ)
- Larose, F. et al. (2013). *Profil socioéconomique et attentes technologiques des parents d'élèves du réseau des établissements d'enseignement privés du Québec*. Rapport de recherche déposé à la Fédération des établissements d'enseignement privés, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Lessard, C. (2016). « Une école à trois vitesses, forme québécoise de démocratisation ségrégative », dans Institut du Nouveau Monde, *L'état du Québec*, Montréal, Del Busso Éditeur.
- Levasseur, L. (2015). « Quebec's bifurcated schools : Tensions between democratic and commercial values », *European Journal of Educational Research*, vol. 14, n°3-4, p. 364-376.

- Maroy, C. et P.C. Kamanzi (2017). « Marché scolaire, stratification des établissements et inégalités d'accès à l'université au Québec », *Recherches Sociographiques*, vol. LVIII, n° 3, p. 581-602.
- Massé, D. (2005). *La situation socioéconomique des clientèles du réseau de l'enseignement privé*. Étude réalisée pour le compte de la Fédération des établissements d'enseignement privés, Montréal, Université de Montréal.
- Oria, A. et al. (2007). « Urban Education, the Middle Classes and their Dilemmas of School Choice », *Journal of Education Policy*, vol. 22, n° 1, p. 91-105.
- Proulx S. (2018). *Un Québec libre est un Québec qui sait lire et écrire*, Québec, Éditions du Septentrion.
- Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice*, Paris, Éditions du Seuil.
- Rocher, G. (2016). « Une profonde réforme s'impose en éducation. Nous sommes collectivement responsables d'avoir gravement négligé nos écoles publiques », *Le Devoir*, 26-27 septembre 2016, p. 5.
- Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*, Paris, Éditions La Découverte.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*, Paris, Éditions La Découverte.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*, Paris, Éditions du Seuil.
- Taylor, C. (2002). *Le malaise de la modernité*, Paris, Éditions du Cerf.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses universitaires de France.
- West, A. (2005). « “Banding” and Secondary School Admissions: 1972-2004 », *Journal of Educational Studies*, vol. 53, n° 1, p. 19-33.

Exercer une autorité bienveillante dans un contexte démocratique contemporain. Reconnaissance et prudence

Camille Roelens, doctorant

Université Jean Monnet

Résumé : Une autorité bienveillante semble être un moyen pouvant contribuer à accompagner chaque personne vers l'autonomie individuelle. Cet article considère successivement deux conséquences possibles de l'énoncé de cette thèse. L'une d'entre elles est que cela nous incite à tenter une dialectique de l'autorité et de la reconnaissance (partie 1). Les auteurs s'accordent sur le fait que l'autorité n'existe que si sa légitimité est reconnue. Des penseurs contemporains, dont Taylor, Honneth et Ricoeur, ont réinvesti la notion hégélienne de *lutte pour la reconnaissance* pour penser le monde social. Quelles articulations envisager entre ces deux logiques ? La difficulté inhérente à l'occupation d'une place d'autorité aujourd'hui est ensuite discutée (partie 2). Nombre de chercheurs en sciences de l'éducation se sont demandé à quelles conditions il était possible d'exercer l'autorité. Notre deuxième partie pose la question de la nécessité, pour celui qui exerce une telle autorité, de prendre également soin de lui-même.

Mots-clés : autorité, bienveillance, démocratie, reconnaissance, prudence

Absract : Benevolent authority appears to be a means to successfully accompanying each individual in achieving their personal autonomy. This article considers two potential consequences of this thesis. One is that this motivates us to try to develop a dialectical approach to authority and to recognition (part one). Authors agree on the fact that authority exists only when its legitimacy is recognized. Many contemporary thinkers, such as Taylor, Honneth and Ricoeur, have used the Hegelian notion of *struggle for recognition* in order to analyze our societies. What are the possible articulations between these two positions? The second consequence discussed concerns the difficulty of occupying a position of authority today (part two). Many researchers in education sciences question under what conditions it is possible to exercise authority. Our second part asks the question: "why must those who exercise benevolent authority also take care of themselves?"

Keywords : authority, kindness, democracy, recognition, wisdom

Introduction

Nous avons présenté récemment ce que pourrait être une éthique de l'autorité éducative bienveillante (Roelens, 2017a). Il s'agissait d'envisager une métamorphose de l'autorité à l'aune du principe de légitimité individualiste pour penser conjointement l'ambition d'une éducation humaniste et les contraintes du contexte démocratique contemporain telles que Marcel Gauchet, dans une perspective globale et de longue durée, les a étudiées (1985, 2002, 2007a, 2007b, 2010a, 2017a). L'horizon épistémologique et méthodologique dont procède notre proposition est celui de la philosophie politique de l'éducation. Deux axiomes structurants de cette démarche sont de considérer que « ce sont les conditions de possibilités mêmes de l'entreprise éducative qui se voient aujourd'hui remises en question par l'évolution de nos sociétés¹ » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008, p. 7) et que, dans ce domaine, « la source dernière des problèmes auxquels nous avons affaire tient à la conversion du projet démocratique en pratiques éducatives » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2013, p. 9). On peut montrer que ces points s'éclairent en les lisant à la lumière de la conceptualisation que Gauchet propose du *politique* comme « noyau générateur du phénomène humain-social, (...) ce qui nous donne à nous-mêmes, individuellement et collectivement » (2005, p. 557). À ce titre, une « philosophie politique comme philosophie du politique » (Gauchet, 2005, p. 537) s'ouvre sur la perspective d'une saisie du « lien qui unit l'être-pour-soi et l'être-en-société » (Blais, Gauchet et Ottavi, 2013, p. 236). En un mot : à nouveau monde démocratique (Gauchet, 2017a), métamorphose globale des conditions de l'éducation et de la psychologie de ceux qui y prennent part. Les bases sur lesquelles on peut penser l'autorité s'en trouvent bouleversées.

Le moindre de ces bouleversements n'est pas de faire de l'autonomie individuelle la clé de voute de la vie personnelle et sociale (au point que Gauchet parle de structuration autonome du monde), et de nous amener à considérer chacun, y compris l'enfant, comme « un individu essentiellement autonome en droit, et exigeant d'être traité comme tel » (2005, p. 363). Ce pourquoi s'« il y a aujourd'hui une question vive pour la philosophie de l'éducation, c'est bien celle-là : qu'est-ce que l'autonomie, qu'est-ce que devenir autonome et à quelles conditions ? » (Gauchet, 2015, p. 163).

L'autonomie comme capacité d'une personne de se diriger elle-même dans le monde dépend de ressources et d'appuis, et est toujours vulnérable (Foray, 2016, p. 19-35). Une articulation symbiotique de l'autorité et de la bienveillance peut constituer un moyen (inscriptible dans un système de légitimité individualiste) de poursuivre

¹ Ce qui justifie ici de mêler des analyses provenant de l'espace social et d'autres, issues plus directement des espaces éducatifs.

l'autonomie individuelle pour tous comme fin². La légitimité d'un tel objectif dépend elle-même du « pluralisme caractéristique des sociétés libérales contemporaines » (Foray, 2016, p. 66), chacun a à répondre par lui-même à la question de ce qu'est une vie bonne. Ces quelques rappels succincts ne sont là que pour étayer la lecture de ce qui va suivre, et dont l'objet n'est pas de redéployer en longueur ce qui permet de formuler ces quelques propositions³. Il s'agit plutôt ici de traiter en propre et d'approfondir deux thèmes que les contraintes d'une étude sur l'autorité contribuent trop souvent à voiler, ce qui semble tenir essentiellement à l'angle privilégié de traitement de cette notion (qu'on pourrait résumer ainsi : l'autorité est-elle nécessaire ou non dans l'éducation, si oui comment en avoir, sinon comment s'en passer ?).

L'autorité est d'abord une notion à la fois féconde, polémique et mystérieuse. Néanmoins, les différentes thèses à son sujet s'accordent sur le fait que la reconnaissance ou non de sa légitimité est décisive. Or, le terme de reconnaissance, loin d'être univoque, désigne aussi une aspiration de l'ensemble des individus en tant que sujets humains. Gauchet la place à ce titre au sein d'un triptyque éclairant de la psychologie de l'individu contemporain : « [C]omme la *dignité* dans l'ordre des droits fondamentaux, comme l'*identité* dans l'ordre de l'existence sociale, la *reconnaissance* procède de la consécration de l'individu de droit. » (2017a, p. 624) Les rapports entre l'autorité et la notion polysémique de reconnaissance demeurent une part importante à penser.

Ensuite, l'autorité est quasi systématiquement saisie comme une matière à manier avec précaution, y compris dans le cas de thèses antagoniques. Qui la juge incompatible avec la démocratie (Mendel, 1989 ; 2003) et/ou l'éducation (Houssaye, 2007) prendra garde à la tenir activement à distance (Houssaye, 2012). Dans l'immense majorité des cas, auteurs et acteurs éducatifs s'accordent sur la nécessité de protéger les éduqués des affres de l'agir autoritaire (Blais *et al.*, 2008, p. 212 ; Foray, 2016, p. 102 ; Guillot, 2006, p. 36-37 ; Prairat, 2010, p. 39 ; Renaut, 2004, p. 10-13 ; Robbes, 2010, p. 243), comme des tensions internes, qui pourraient naître dans un lieu éducatif en l'absence de toute

² Nous avons montré ailleurs (Roelens, 2018d) que la bienveillance (et plus encore sa forme adjectivale, bienveillant/bienveillante) est certes très fréquemment invoquée dans l'éducation et significativement dans les textes de l'éducation nationale française depuis 2012, mais qu'elle peine également souvent à recevoir une conceptualisation propre et stabilisée (ce que nous avons essayé de proposer, notamment dans le texte susmentionné). Une commune référence à l'autonomie visée de celui qui est éduqué, dans la mise en œuvre de la bienveillance en éducation, permet, pour définir la bienveillance, de sortir d'une opposition entre une posture affective (celle des parents et de l'amour qu'ils portent à leur enfant) et une posture déontologique (les obligations professionnelles des enseignants vis-à-vis des élèves). Si l'autonomie nécessite pour se développer le concours de l'ensemble des lieux éducatifs mais aussi de l'expérience (Foray, 2016), il importe que des propositions conceptuelles de relation bienveillante et d'autorité bienveillante soient à même de se décliner dans l'ensemble de ces lieux.

³ On pourra également se reporter, quant au potentiel déploiement de l'autorité et de la bienveillance ainsi définies tout à long de la vie, à « L'autorité formative : bienveillance et autonomie durable » (Roelens, 2018a).

autorité. L'idée que l'autorité est nécessairement incarnée (Blais *et al.*, 2008, p. 155-156) est peu contestée. Beaucoup d'études la pensent donc du point de vue de celui qui l'incarne. La préoccupation majeure des auteurs qui admettent que l'autorité est une condition de l'éducation (Blais *et al.*, 2008, p. 170 ; Blais, Gauchet et Ottavi, 2013, p. 45-46) est donc souvent de permettre à ceux qui vont être amenés à occuper une place d'autorité d'y parvenir. Cela est particulièrement sensible lorsque l'auteur se place, comme Guillot ou Robbes, dans une perspective de formation des enseignants. La préoccupation pour les difficultés, voire les souffrances, de celui ou celle qui ne parvient pas à faire autorité, en particulier en classe, est alors centrale. Est-ce à dire qu'une occupation « réussie » d'une place d'autorité soit sans conséquence pour celui qui la met en œuvre ? Cela semble au moins devoir être questionné.

Ainsi, il s'agit d'abord dans ce texte de poser la question de la contribution possible d'une autorité bienveillante à répondre à la « demande sourde de reconnaissance », qui tourmente les habitants du Nouveau Monde, puis de considérer ce qu'exige de celui qui occupe alors une place d'autorité l'adoption d'une telle posture.

1. Reconnaissance(s)

1.1. De Hegel à la société des individus

La thématique de la reconnaissance émerge chez Hegel⁴ durant la période d'Iéna, dès *Système de la vie éthique* (1802/1992). Elle trouve son expression la plus fameuse dans la dialectique du maître et de l'esclave comme véhicule de l'émergence de la conscience chez l'homme (1807/2012, p. 195-205). Plus tard, Alexandre Kojève en fait une clé essentielle de sa lecture et de son enseignement de l'œuvre hégélienne (1947/1980, p. 13-41 ; p. 62-68). Il est néanmoins permis de dire que la reconnaissance reste alors essentiellement un objet d'étude à l'usage des seuls philosophes et penseurs des sciences sociales et non « un thème familier de la conscience collective » (Gauchet, 2017a, p. 624).

Il y a lieu de noter que cette notion a fait l'objet d'une spectaculaire ressaisie dans les démocraties occidentales au cours des dernières décennies, tant dans le champ de la publication scientifique que dans la parole et les préoccupations courantes des individus. L'année 1992 est à ce titre une étape marquante. Elle voit la publication par Charles Taylor de son essai sur la politique de reconnaissance, dont les différents commentateurs

⁴ Nous disons ici « émerge », car il en existe bien entendu des prolégomènes, qu'évoquent d'ailleurs les principaux auteurs contemporains à avoir repris ce thème, et tout particulièrement Axel Honneth dans son « Rappel historique : l'idée première de Hegel » (2000, p. 13-110). Nous n'entrons pas ici dans le détail pour des raisons d'espace de texte.

dudit texte dans sa réédition récente (2009) soulignent la postérité et l'influence. Elle est aussi celle de la parution originale des travaux d'Axel Honneth, publiés en français quelques années plus tard sous le titre *La lutte pour la reconnaissance* (2000), où il justifie l'option de faire de cette notion « un cadre d'interprétation critique des processus de développement sociaux » (p. 286). Paul Ricoeur, dans le style philosophique qui lui est propre, propose en 2004 (au sein d'un livre intitulé *Parcours de la reconnaissance*) un vaste et profond dialogue avec ces différentes thèses, dans une étude intitulée « La reconnaissance mutuelle » (p. 237-378). Notre propre abord de la notion de reconnaissance doit beaucoup à cet ouvrage.

En cohérence avec le cadre théorique dans lequel s'inscrit notre proposition d'articulation symbiotique de l'autorité et de la bienveillance, c'est néanmoins à un aperçu de la présence du thème de la reconnaissance dans l'œuvre de Gauchet, lui-même lecteur assidu de Hegel (Badiou et Gauchet, 2016, p. 32), qu'il convient à présent de procéder. La notion est en effet présente en filigrane dans plusieurs de ses contributions à la compréhension des démocraties actuelles et de leur histoire, mais il n'y a pas consacré d'ouvrage dédié. Nous proposons de repérer ici trois moments significatifs (qui ne seront pas présentés selon une logique chronologique) de la présence du thème sous sa plume.

Le premier réfère explicitement à l'essai de Taylor et lui emprunte son titre original (Gauchet, 1998, p. 133-140). Ce que Gauchet pointe alors comme une nouveauté de la démocratie contemporaine est le fait que, désormais, « c'est au titre de son identité privée [que l'individu] entend compter dans l'espace public » (p. 1- 34). Dans le prolongement de la logique interne d'un ouvrage où Gauchet traite de la laïcité, les identités religieuses sont ensuite essentiellement évoquées.

Le deuxième moment s'insère dans une section qui considère les traits spécifiques du « soi de droit » (Gauchet, 2017a, p. 619-626), soit l'appropriation subjective par les individus du statut qui leur est, à tous, attribué. Gauchet fait ici explicitement référence aux travaux d'Honneth et Ricoeur évoqués *supra*. Il les présente comme ceux qui ont « consacré le thème » (p. 624) de la reconnaissance, mais leur reproche de ne pas permettre de « remonter au foyer intime qui motive » (p. 624) cette consécration, avant de proposer lui-même une identification dudit foyer. Pour Gauchet, si l'« aspiration à la reconnaissance est endémique dans une société des individus » (p. 624), c'est en raison du « sens du soi singulier que l'individu de droit est par-devers lui, [...] qui trouve difficilement sa place dans la relation sociale avec les autres et, plus difficilement encore, dans la relation avec un collectif institutionnalisé » (p. 625). Tel serait le « fond de la demande de reconnaissance qui hante les acteurs » (p. 625) et qui, « fatalement insatisfaite, alimente en retour la dynamique de privatisation » (p. 625).

C'est néanmoins dans un petit texte issu d'une conférence prononcée en 2008 sous le titre *L'impossible entrée dans la vie* et reprenant notamment, en les synthétisant, deux articles antérieurs (2004a, 2004b), que Gauchet propose une approche à la fois synthétique et problématisée des tensions entre individualisme démocratique, éducation et reconnaissance. Il remarque,

[...] à l'intérieur de la famille actuelle, une relation contentieuse avec cette société qui ne livre pas à ses membres la reconnaissance qu'ils sont en droit de demander. [...] Il existe sur ce chapitre un grand flottement dans les lectures contemporaines de la demande de reconnaissance. [...] [L]es politiques dites de la reconnaissance échouent systématiquement à satisfaire la demande qui leur est adressée, parce que cette demande ne porte pas en réalité sur l'égale dignité, avec ce qu'elle implique d'indifférence à l'identité des êtres ; c'est une demande de reconnaissance de la singularité des êtres. Demande qu'aucune société, a fortiori une société démocratique, rationnelle, légale, n'est en mesure de procurer à ses membres. La famille est devenue de ce point de vue un foyer de contestation des règles du fonctionnement de la vie sociale dont le point d'application électif est l'école. Le reproche interminable, indéfini, inépuisable, auquel il n'y a pas de réponse, des parents contemporains à l'égard de l'école est que, en tant qu'institution, elle méconnaît, elle ignore, elle refoule, elle piétine la reconnaissance due à la singularité de leurs rejetons. (2010b, p. 21)

On ne saurait trop s'attarder sur l'expression « société démocratique, rationnelle, légale » pour analyser ce qui précède. Ce à quoi il est fait référence ici comme ne pouvant pas procurer la reconnaissance de la singularité des êtres, c'est d'une part le droit positif (comme élément d'encadrement des pratiques sociales), de l'autre le pouvoir (représentatif au sommet et diffracté ensuite dans diverses institutions publiques dont certaines habilités à imposer, si besoin, l'application du droit). Il n'est pas question ici d'un troisième terme, dont Gauchet a pourtant pointé ailleurs le caractère indispensable pour la vie en société⁵ : l'autorité. À la fois « évanescence » (Blais *et al.*, 2008, p. 148) et incarnée (p. 155-156), elle peut constituer une ressource qui s'instille dans le fonctionnement social, non pas à la place du droit et du pouvoir, mais en complément de ceux-ci. Ne peut-elle permettre de prendre en charge ce qui est exigé d'eux et qu'ils ne

⁵ « On a montré mille fois l'impossibilité de réduire le droit à la force, et l'impuissance où serait la force, si grande qu'elle soit, sans le concours du droit. [...] L'ordre légal ne doit de s'imposer qu'à sa perception comme légitime, une dimension qu'il ne comporte pas par lui-même et dont il peut aisément divorcer. C'est elle qui lui permet de faire l'économie de la contrainte (...) dans la grande majorité des cas, grâce à la reconnaissance et à l'acceptation des acteurs. [...] C'est du côté de ce troisième facteur, impalpable et décisif, puisqu'il constitue le grand levier pacificateur des sociétés humaines, que se situe l'autorité » (Blais *et al.*, 2008, p. 148-149).

peuvent structurellement pas assumer, dont, en particulier, répondre à une légitime demande de reconnaissance ?

1.2. Vers une dialectique de l'autorité et de la reconnaissance

Nous commencerons ici par une rapide synthèse de la question de la reconnaissance de la légitimité de l'autorité, c'est-à-dire ce qui conduit l'individu à tenir compte de l'autorité alors que rien ne l'y contraint. On peut schématiquement identifier trois théories canoniques du processus de reconnaissance de l'autorité compris en ce sens.

Hannah Arendt insiste sur le rôle qu'y tient la hiérarchie (1972, p. 123), au sens fort de « différence d'essence entre les êtres » (Gauchet, 2017b, p. 183), où certains sont faits pour commander et d'autres pour obéir (donc essentiellement incompatible avec la dynamique d'égalisation démocratique au sens toquevillien). Elle oppose l'autorité « à la fois à la contrainte par la force et à la persuasion par arguments » (Arendt, 1972, p. 123). Ce disant, son propos recoupe celui de Kojève, qui insiste sur la nécessité de la reconnaissance qui s'opère sans discussion ni compromis envisageables (2004, p. 59). La thèse de Hans Georg Gadamer se distingue donc de ces deux premières théories canoniques lorsqu'il envisage pour sa part une possible articulation entre autorité, reconnaissance et raison. Pour lui, « la reconnaissance de l'autorité est toujours liée à l'idée que ce qu'elle dit ne relève pas de l'arbitraire, étranger à la raison, mais peut-être en principe compris » (Gadamer, 1996, p. 450). Il vise à ne pas opposer frontalement autorité et rationalité, attitude qu'il attribue aux Lumières.

Cette spécificité le fait souvent préférer des auteurs contemporains travaillant sur l'autorité en éducation, comme c'est exemplairement le cas de Robbes (2010, p. 96-99). C'est néanmoins chez Myriam Revault d'Allonnes (2006, p. 66-70) qu'il nous semble identifier la synthèse de l'enjeu de la reconnaissance de l'autorité et la discussion des trois thèses précitées les plus fécondes. Pour aller directement à ses conclusions, elle pointe que

[...] loin d'être un concept univoque, la reconnaissance implique le risque de la méconnaissance et elle intègre par ailleurs des composantes subjectives et affectives. On peut être porté à aimer ceux dont on reconnaît l'autorité et, réciproquement, on peut reconnaître l'"autorité" de ceux qu'on aime. Le "crédit" que l'on accorde à l'autorité énonciative ou institutionnelle et à ses détenteurs n'est pas uniquement fondé sur la raison. Accorder du "crédit" à une autorité implique une sorte de pré-jugé (une prévention) favorable à son égard, ce n'est pas un acte "neutre" (2006, p. 69).

Autrement dit, la reconnaissance fondée en raison est un possible, qui doit demeurer, tout particulièrement en démocratie, mais elle n'épuise pas la question et ne doit pas conduire à négliger la dimension éminemment subjective du processus de reconnaissance.

La parole d'autorité⁶ telle que nous la concevons (Roelens, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b, 2018c) n'est pas nécessairement celle qui met fin à tout débat. Elle est une proposition d'influence qui peut être ou non saisie. Elle peut être une voix qui s'exprime parmi un *quorum* en délibération dans l'exercice, par l'individu, de sa capacité à choisir et à penser par lui-même. Nous identifions deux conditions essentielles à ce qu'une telle influence soit consentie. La première, obvie, est de ne pas contrevenir au principe de légitimité individualiste, condition nécessaire mais non suffisante. Pour Foray, « reconnaître l'autorité, ce n'est pas seulement reconnaître une personne, c'est soit reconnaître ce qui s'exprime à travers elle, soit avoir confiance dans le fait que cette personne agit pour votre intérêt » (2016, p. 100). « Intérêt » n'est pas à faire équivaloir ici à l'intérêt économique ou à un intérêt de préservation anticipant les éventuelles réactions d'un pouvoir de contraindre (face à une action illégale, par exemple). Ces dimensions existent, bien sûr, mais n'épuisent pas le sujet. Nous suggérons davantage que cela doit être compris comme la possibilité pour un individu de se représenter l'influence consentie comme un élément lui ayant permis de se rapprocher d'une vie qu'il considère comme bonne plutôt que de s'en éloigner. Il y aurait dans cette possibilité de représentation un subtil mélange du sentiment présent et de la possibilité d'une conscience *a posteriori* de ce bénéfice.

L'un et l'autre termes (sentiment présent, conscience *a posteriori*) seraient bien entendu présents en des proportions très différentes selon les situations, mais ils ne nous semblent pas pouvoir être exclus totalement ni l'un ni l'autre dans le cadre d'une relation d'autorité bienveillante.

Pour le dire de façon synthétique, il semble donc que reconnaître l'autorité implique, surtout à long terme, que cette reconnaissance procure « quelques choses⁷ de plus », non pas uniquement à celui qui est reconnu, mais de façon plus cruciale encore à celui qui reconnaît. Or, nous avons vu qu'il y a précisément « quelque chose » que l'ensemble des individus de droit sont portés à rechercher : la « reconnaissance », au sens développé dans la sous-partie précédente. Aussi, nous pensons que c'est, entre autres, à la condition de participer, si ce n'est à étancher, du moins à apaiser la soif de

⁶ Mobilisant ici dans la rédaction le champ lexical de la voix, il nous semble important de préciser que rien ne permet d'exclure que de telles influences puissent passer par des gestes, signes, regards ou silences. En d'autres termes, la *parole d'autorité* (une proposition signifiante adressée à un autre individu) n'est pas réductible pour nous à l'*autorité de la parole* (s'adresser verbalement à ce même individu).

⁷ Le pluriel est employé ici à dessein, car les apports procurés par les diverses reconnaissances de l'autorité envisageables nous semblent eux aussi devoir être irréductiblement pluriels.

reconnaissance des individus de droit, qu'une autorité peut : 1° bénéficier du préjugé favorable quant à sa légitimité qu'évoque Revault d'Allonnes, 2° être ensuite reconnue durablement comme légitime. L'un et l'autre sens du terme *reconnaissance* s'articulent ainsi dans leur dialectique avec l'autorité.

Cela pose la question de ce que coûte l'exercice d'une telle autorité à celui qui la met en pratique. Il ne s'agit plus, en effet, comme cela pouvait être le cas dans la structuration religieuse du monde (Gauchet, 1985), de laisser une légitimité supérieure se diffracter à travers soi, soutenue par une organisation symbolique qui, tout entière, concourt vers sa reconnaissance quasi obligatoire. L'autorité bienveillante exige au contraire de celui qui la manie d'engager sa propre individualité et sa propre autonomie au service de l'autre pour soutenir son autonomie individuelle dans ce qu'elle peut avoir de vulnérable. Les conséquences d'un tel engagement sont à peser avec lucidité.

2. Prudence

2.1. De la vulnérabilité des responsables

Il s'agit d'abord d'interroger les risques auxquels peuvent être confrontés les acteurs éducatifs qui sont amenés, par leur situation même, à occuper une place d'autorité⁸. Cela implique de dépasser la seule prise en considération de la vulnérabilité de l'autorité elle-même, qui peut à chaque instant ne plus être reconnue, pour considérer plutôt la vulnérabilité intrinsèque de l'individu qui l'exerce.

Le langage du *care* peut permettre de progresser dans cette direction. Si ce dernier a des choses à nous apprendre dans la réflexion sur l'éducation (Derycke et Foray, 2018), l'impératif de gérer l'excès des besoins par rapport à la capacité de réponse des acteurs (Tronto, 2009, p. 9), même les plus mobilisés et efficaces, n'est en effet pas la moindre leçon. Comme le soulignent Aurélie Damamme et Patricia Paperman, « les besoins du destinataire de *care* [peuvent] par moments sembler infinis et inconciliables avec [les] besoins propres⁹ » (Cité dans Molinier, Laugier et Paperman, 2009, p. 154) du pourvoyeur de *care*. Faire de l'autorité bienveillante une posture de service et de réponse aux vulnérabilités de l'autonomie individuelle d'autrui signifie que celui qui occupe une place

⁸ « Il y a toujours autorité. Il y a de l'éducation parce qu'il y a de l'autorité » (Blais et *al.*, 2008, p. 45).

⁹ Se pose également ici la question de la capacité pour celui qui prend soin de l'autre de percevoir ses propres besoins. Voir notamment sur ce point la notion, présentée par Catherine Gueguen, d'« auto-empathie » (2014, p. 41). Il s'agit d'une manière d'être attentif à ses propres ressentis pour « en avoir pleinement conscience [...] les écouter [...] les comprendre, sans jugement ni culpabilisation » (p. 41), pour être « davantage conscients de nous-même » (p. 41). Cela ne procéderait pas d'un quelconque égoïsme mais plutôt d'une condition de possibilité d'une empathie pour autrui : « l'empathie commence par soi-même » (p. 41).

d'autorité peut se retrouver dans une position analogue à celle du pourvoyeur de *care* ainsi décrit.

Il y a une tension constitutive dans la volonté de répondre aux besoins et désirs de l'autre, qui peut être porteuse d'un malaise à considérer. Ce que nous voudrions montrer ici, c'est que cette attention à l'autre, sans laquelle l'autorité ne semble plus pouvoir être reconnue comme légitime, gagne à se doubler chez celui qui occupe la place d'autorité d'une certaine attention tournée vers lui-même. Il y aurait là une autre condition d'une relation d'autorité pouvant être saine, durable et efficiente.

Occuper une place d'autorité dans un contexte démocratique est en effet un rôle à charge mentale élevée, pouvant se révéler ingrat. La conciliation du bien-être de celui qui occupe cette place comme de celui qui est accompagné semble donc indispensable. Intégrer la bienveillance à la posture de l'éducateur, l'institutionnaliser dans le cadre de l'éducation nationale comme c'est le cas en France depuis 2013, impose de questionner « l'exigence des enseignants à l'égard d'eux-mêmes, par laquelle ils se font en quelque sorte violence » (Manesse et Zakhartchouk, 2018, p. 10). Le refus de l'autoritaire réduit les violences, mais n'apaise pas *a priori* toutes les souffrances au sein des relations d'autorité. Ce point en appelle un autre.

On peut parler à plusieurs titres d'une démocratisation de l'occupation de la posture d'autorité : parce qu'elle doit aujourd'hui s'exercer en compatibilité avec le principe de légitimité démocratique (les droits de l'homme, l'individualisme juridique), mais aussi parce qu'il n'y a plus désormais uniquement les Pères, les Maîtres, les Juges et les Chefs, pour reprendre la topologie de Kojève (2004), qui puissent avoir à incarner une autorité. D'une certaine façon, tout individu le peut potentiellement, du moment qu'il formule envers l'autre une proposition d'influence et/ou répond à la vulnérabilité d'autrui. Cela confronte nombre de ceux qui assument ce type de responsabilités au défi de devoir occuper une telle place sans les bénéfices éventuels d'une position de pouvoir ou d'une situation sociale privilégiée (Guillot, 2006, p. 120-123 ; Robbes, 2010, p. 45-53), qui ont longtemps été associés à ladite place.

On découvre ainsi, sous une autorité métamorphosée à l'aune de l'individualisme démocratique, une situation qui confère des devoirs envers l'autre plutôt que des droits personnels supplémentaires (ce qu'avait jadis, par exemple, le père par rapport aux autres membres de la famille). L'idée, transcrite dans le droit français comme dans les instructions officielles de l'Éducation nationale, que l'autorité des éducateurs (parents, enseignants) s'exerce dans l'intérêt supérieur des enfants et des élèves (Renaut, 2002, 2004) implique que les éducateurs « se doivent » aux éduqués, leur autorité se définit

avant tout par les devoirs qu'ils ont envers les éduqués. On peut parler d'une asymétrie de devoirs¹⁰.

Accepter une telle responsabilité, c'est d'une certaine manière, pour un individu, accepter librement de se restreindre dans l'exercice de ses propres libertés. Or, l'appropriation subjective du statut d'individu de droit par les individus (Gauchet, 2017a, p. 551-560, p. 609-632) les pousse à s'y définir subjectivement d'après les droits et libertés qui leur sont reconnus. Restreindre ses propres libertés, s'inscrire dans des liens contraignants en acceptant des responsabilités éducatives, pourrait donc placer ces mêmes individus en état de relative insécurité subjective. Il ne faut pas perdre ici de vue que, si l'on suppose qu'il y a asymétrie (entre celui qui occupe la place d'autorité et celui à qui il s'adresse) quant à la conséquence de l'individualité autonome de chacun (un « plus autonome » aide un « moins autonome »), toute autonomie demeure à chaque instant potentiellement vulnérable.

Occuper une place d'autorité, c'est donc consentir à se mettre en situation de vulnérabilité quant à sa propre individualité comme à sa propre autonomie. Garantir durablement la conséquence de sa propre individualité implique en effet de disposer d'une certaine sécurité identitaire et de la reconnaissance de son rôle dans l'existence sociale. Or, contribuer à rendre l'autre auteur de lui-même (Robbes, 2010, p. 75-80 ; Roelens 2017b, 2018c) signifie à la fois une certaine proximité avec lui, mais aussi l'admission du fait qu'il devient chaque jour plus différent de soi. Quand l'autre devient lui-même, il peut notamment user de son autonomie pour faire des choix ou pour développer des réflexions nettement différentes de celles que fait ou aurait faites celui qui l'accompagne.

Rappelons enfin que l'autorité est à la fois incarnée et sans cesse susceptible de ne plus être reconnue par celui à qui elle s'adresse. Une non-reconnaissance de l'autorité qu'un individu incarne peut aisément être perçue comme une non-reconnaissance de cet individu, ce qui le met en situation de fragilité quant à son estime personnelle et à son sentiment de jouir d'une individualité conséquente. Demeurer capable d'un « prendre soin de l'autre » du type dont relève l'autorité bienveillante impliquerait donc un « prendre soin de soi », à considérer également.

¹⁰ Voir notamment sur ce point le cas développé, par ailleurs (Roelens, 2018b), de la direction d'école publique dans l'enseignement primaire français. « Par les responsabilités et les devoirs, supérieurs à ceux des adjoints, qu'il assume, le directeur d'école soulage ses collègues d'un stress et d'une anxiété potentiellement sclérosante, il libère et rend auteur chaque membre de l'équipe » (p. 11). « Nous pensons que la prise en considération, à la fois de la complexité souvent, de l'ingratitude parfois qui accompagnent cette tâche et ce parcours du directeur d'école, mais surtout de l'éthique qui permet à cette autorité d'exister et de s'exercer au sein du groupe scolaire, ne peut que nous aider à affiner l'analyse que nous serions amenés à conduire de problématiques similaires et congruentes dans d'autres champs à l'époque contemporaine » (p. 12).

2.2. Prendre soin de soi

Penser et exercer l'autorité (l'un semblant désormais difficilement pouvoir aller durablement sans l'autre), c'est accepter de vivre sans cesse avec des doutes plutôt que des certitudes (Ricoeur, 1995). Il s'agit d'une certaine façon de prendre sur soi le doute pour protéger l'autre des risques de la certitude à tout prix (qui peut reconduire à un dogmatisme incompatible avec l'accompagnement du développement chez l'autre de l'autonomie morale et de l'autonomie intellectuelle). Cela justifie d'être vigilant quant à ses propres capacités à assumer durablement un tel choix. Il semble donc qu'une individualité conséquente et durable, et un fort degré de bien-être et d'estime de soi¹¹, pour celui qui occupe la place d'autorité, soient des conditions importantes pour qu'il puisse rendre auteur à son tour.

Travaillant à sa propre éclipse (Prairat, 2010, p. 42), l'exercice de l'autorité éducative bienveillante consiste à passer un temps considérable à détricoter ce que l'on tisse par ailleurs (ce mouvement étant une condition même d'une autorité libératrice), ce qui peut renforcer ce sentiment de fragilité de celui qui la met en œuvre. Il ne peut se désintéresser de sa propre capacité à assumer durablement des responsabilités éducatives. Il ne peut donc pas malmenager de façon inconsidérée son « outil de travail », qui est ici son autonomie individuelle et son bien-être. C'est, pourrait-on dire, le choix d'être bienveillant envers l'autre et de vouloir l'être effectivement dans la durée, qui appelle la bienveillance envers soi comme moyen de concrétiser ce choix.

Comment étayer le parcours d'un autre pour qu'il puisse choisir en conscience la vie qu'il veut mener, de façon autonome, sans pour autant compromettre en profondeur sa propre autonomie, son individualité, son bien-être ? Telle semble être l'interrogation éthique destinée à accompagner au quotidien la pratique du modèle d'autorité que nous proposons, en particulier dans l'éducation. Cette recherche d'un compromis semble à la fois féconde et humble, car elle laisse place à toutes les singularités possibles d'appropriation de ce schéma. Elle n'est pas en contradiction avec le minimalisme raisonnable de Ruwen Ogien (2007), que nous avons invoqué (Roelens, 2017a, p. 101-102) pour contenir les risques de glissement de la bienveillance dans le paternalisme et le moralisme. En effet, cette option éthique nous demande de contribuer à garantir les libertés vulnérables d'un autre, qui y consent et en a besoin, à condition de le faire sans juger les choix d'autrui, sans lui nuire, sans limiter ses libertés. Agir sans prendre soin de soi peut contrevenir directement ou indirectement à cette exigence.

¹¹ Rappelons ici une formule de Robbes : « Avoir de l'autorité en tant qu'*auctor*, c'est [...] avoir cette confiance suffisante en soi, [...] être suffisamment maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, en ayant le souci de lui ouvrir des voies non tracées à l'avance vers l'autonomie, de l'aider à poser des actes lui permettant de s'essayer à être à son tour auteur de lui-même dans la durée » (2010, p. 77-78).

Ce que nous avons appelé ici « bienveillance envers soi » ne saurait cependant s'assimiler à un devoir moral envers soi. Eirick Prairat rappelle (2014, p. 36-37) que cette dernière notion occupe une place centrale dans la pensée kantienne, et que, plus récemment, Alain Renaut, dans *Quelle éthique pour nos démocraties ?* (2011), en a souligné à nouveau l'importance, y compris pour penser le rapport moral à l'autre. Nous maintenons ici que la position d'Ogien, selon laquelle « ce que nous faisons de nous-mêmes n'a *aucune* importance morale » (2007, p. 24) et donc qu'il n'y a pas de devoir moral envers soi, nous semble la plus à même de maintenir la distinction indispensable entre l'autorité bienveillante telle que nous la proposons et toute forme d'agir, en particulier éducative qui contreviendrait à l'autonomie individuelle d'autrui plutôt que de la favoriser.

Prendre soin de soi, dans le sens où nous l'employons ici, relève davantage d'une attitude mêlant responsabilité envers l'autre et prudence. Ce dernier terme est polysémique. Sous la plume d'Ogien, le terme « prudence » désigne « une prise en compte de ses *propres intérêts à long terme* » (2007, p. 50). L'auteur parle également de « maxime d'action prudentielle » (2007, p. 50). Aristote, dans son *Éthique à Nicomaque* (1997), emploie le terme de *phronêsis*, « qu'on traduit généralement par prudence, [qui] est la sagesse pratique » (p. 86), et que Laurence Cornu désigne comme un art « de la clairvoyance et de la décision » (cité dans Derycke et Foray, 2018, p. 78). Elle y voit une ressource pour penser ensemble le soin, la veille et l'éducation : « Il y a une *phronêsis* spécifique de l'éducation, interrogeant à la fois disposition et action de l'éducation comme sagesse pratique. » (cité dans Derycke et Foray, 2018, p. 78).

Dans les deux usages possibles du terme de prudence appliqués à l'occupation d'une place d'autorité aujourd'hui, il est fait signe vers une façon de garantir une capacité durable à occuper une position souvent inconfortable, mais que l'on a librement choisi d'occuper. À ce titre, une telle prise en compte de ses propres intérêts serait davantage à regarder comme un geste (notamment professionnel) pertinent que comme un choix égoïste, où sous couvert de mal-être un responsable se désintéresserait de l'autre envers qui il a un devoir¹². On sait depuis Alexis de Tocqueville (1981) l'importance de distinguer conceptuellement les notions d'individualisme et d'égoïsme, et Gauchet y insiste souvent dans ses propres analyses de la société des individus (2017a, p. 487-632). Envisager la prudence comme évoquée *supra* met en lumière le caractère potentiellement symbiotique de la bienveillance envers l'autre et de la bienveillance envers soi. Si le danger de l'autoritarisme est l'oubli et la négation de l'autre (Guillot, 2006, p. 17), l'absence de prudence semble menacer l'équilibre complexe d'individualisme, de

¹² Sur cette assimilation possible entre bienveillance et égoïsme, voir notamment les thèses d'Yves Michaud (2016, p. 132 et p. 150).

responsabilité et d'influence libératrice qui constitue le soubassement de l'autorité éducative bienveillante.

Dans le cadre, enfin, d'une dramatisation croissante de l'enjeu éducatif et scolaire dans le destin des personnes (Blais *et al.*, 2008, p. 164), il paraît plus pertinent de se demander comment « accompagner les accompagnateurs » que de songer à les accabler. Autrement dit, une des tâches importantes d'une philosophie politique de l'éducation appliquée serait de contribuer à l'intelligibilité des conditions d'occupation d'une place d'autorité aujourd'hui en rendant manifestes les soutiens et étayages nécessaires pour ce faire. Il est en effet un certain nombre d'obstacles auxquels une position de responsabilité éducative les confronte quasi irrémédiablement. Leurs manières de se présenter peuvent néanmoins être si spécifiques, en fonction de la singularité des individus et des contextes, qu'il est sans doute sage de faire au moins partiellement le deuil d'une perspective consistant à proposer un recueil de prescriptions précises pour l'exercice de l'autorité à l'école ou en famille. Cela ne donne que plus de poids à la dimension éthique de l'éducation et de la formation, dans l'ensemble des lieux où elles se déroulent.

Affirmons donc pour finir qu'une culpabilisation des acteurs éducatifs (Guillot, 2006, p. 113-119), qui admettraient la difficulté de s'inscrire dans ce modèle d'autorité, et l'assimilation de cette attitude à une faiblesse coupable ou à un manque de conscience éducative ne pourraient que rendre plus malaisé encore le fait de faire autorité de façon durable et saine dans l'acte d'éduquer aujourd'hui.

Conclusion : conditions d'un individualisme substantiel

Considérant les difficultés spécifiques de penser la société des individus qui résulte de la récente radicalisation de l'individualisme allant de pair avec la radicalisation de la modernité (Gauchet, 2017a, p. 201-210), on peut voir dans l'autorité une

[...] solution de l'antinomie cachée dans ce mot d'ordre de « former des individus », dont la fausse limpidité recouvre un abîme de contradictions. Car un individu ne peut pas plus se former de son propre mouvement, par l'intérieur, qu'il ne peut être formé de l'extérieur. Il lui est impossible de savoir ce qu'il devrait savoir pour devenir pleinement un individu ; mais il n'est pas davantage possible de construire son statut d'individu à sa place. Il ne peut pas y accéder du dedans, et vouloir l'y amener du dehors, c'est le détruire. Ce sont ces contradictions, venues de loin, mais longtemps contenues par le compromis entre les principes modernes et l'ancienne forme des rapports sociaux, qui nous explosent à la figure. L'autorité est l'unique moyen de les maîtriser, tant du côté de l'individu que du côté de la société qui réclame cet individu (Blais *et al.*, 2008, p. 166).

À partir de cette large focale concernant l'ensemble de la société des individus, on peut déduire l'application spécifique de ce principe à l'élément majeur de la socialisation des individus qu'est l'éducation, dont le cœur est que « l'autorité est l'unique médiation possible entre le commandement d'ensemble et la reconnaissance des individualités, s'agissant de cette entreprise impossible qui consiste à former des individus » (Blais *et al.*, 2008, p. 167). Il s'agit en particulier, notamment par l'éducation, de garantir les conditions d'une autonomie individuelle qui ne saurait être simplement présumée (Foray, 2016, p. 180-181).

Les points de vue qui ont été soutenus dans ce texte procèdent de la conviction philosophique que, pour que ce choix soit effectivement ouvert, il existe une nécessité sociale d'une autorité métamorphosée, concernant certes tout particulièrement l'éducation, mais aussi l'ensemble du fonctionnement démocratique. Cette nécessité procéderait de l'attribution généralisée du statut d'individu de droit et du défi imposé à tous de devenir individu et de devenir autonome. Ce que nous avons souhaité montrer plus spécifiquement ici est qu'une autorité bienveillante : 1° est un moyen pertinent d'un individualisme substantiel en cela qu'elle peut contribuer à apaiser la soif de reconnaissance qui tourmente les individus de droit du fait de leur statut¹³ et 2° ne peut être mise en œuvre tout en conservant durablement une autonomie individuelle substantielle qu'à la condition de le faire avec prudence. L'intérêt de cette conceptualisation de l'autorité bienveillante est alors de pouvoir prétendre à être une proposition positive (ne se contentant pas de dire ce que l'autorité ne doit plus être et ce que la démocratie a d'imparfait) et englobante, une forme de *kairos* en réponse aux crises intriquées de l'autorité et de la démocratie (Gauchet, 2008) en leur état actuel¹⁴. Pouvoir se décliner à tout âge, dans toute relation interindividuelle, est aussi une spécificité de cette proposition. Enfin, elle procède du refus de l'idée d'une passivité du domaine éducatif face à une évolution politique qui éroderait certaines de ses bases. Elle entend témoigner au contraire de la fécondité d'une focalisation sur ce point faitier des complexités de la modernité démocratique qu'est l'éducation en son sein pour : 1° penser les refontes de nos outils intellectuels (Gauchet, 2017a, p. 489) qu'exige le Nouveau Monde, 2° envisager des réponses possibles aux défis, tel celui de la quête de reconnaissance individuelle, qui dépassent de loin le seul domaine éducatif, et 3° adjoindre au souci des plus vulnérables et de leur autonomie une prise en compte

¹³ Comme le laissent suggérer les travaux d'Éric Debarbieux (2015), ces jeux de reconnaissance individuelle dans une institution éducative sont davantage à envisager dans une approche écologique, caractéristique des études sur le climat scolaire, à laquelle chacun et tous peuvent à leur manière prendre part, que comme une reconnaissance mutuelle limitée à la relation duale éducateur/éduqué. Voir son travail auprès d'élèves reconnu par ses collègues peut, par exemple, être essentiel pour un enseignant (Roelens, 2018b).

¹⁴ Toutes deux procédant similairement de l'aboutissement du processus de sortie de la religion qui est pour Gauchet le principe effectuant de la modernité occidentale.

conséquence de la vulnérabilité de ceux qui, au quotidien, parviennent à assurer cette lourde et essentielle responsabilité consistant à garantir les conditions effectives d'une autonomie à laquelle tous doivent pouvoir prétendre.

Cette ambition, qui est celle de la démocratie moderne, est immense, et semble vouée à se retourner contre elle-même si elle prétend s'accomplir au détriment de ceux qui en sont des agents essentiels (les éducateurs). Le cœur du propos de cette contribution était de proposer quelques raisons d'éviter un tel revirement et quelques pistes originales pour tenter d'y parvenir.

Références

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*, Paris, Éditions Gallimard.
- Aristote (1997). *Éthique à Nicomaque*, Paris, Éditions Vrin.
- Badiou, A. et M. Gauchet (2016). *Que faire ?*, Paris, Éditions Gallimard.
- Blais, M.-C., M. Gauchet et D. Ottavi (2008). *Conditions de l'éducation*, Paris, Éditions Stock.
- Blais, M.-C., M. Gauchet et D. Ottavi (2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris, Éditions Arthème Fayard / Pluriel.
- Debarbieux, E. (2015). « Du "climat scolaire" : définitions, effets et politiques publiques », *Éducation & formations*, n°88-89, p. 11-27.
- Derycke, M. et P. Foray (dir.) (2018). *Care et éducation*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*, Paris, Éditions ESF.
- Gadamer, H.-G. (1996). *Vérité et méthode*, Paris, Éditions du Seuil.
- Gauchet, M. (1985). *Le désenchantement du monde*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gauchet, M. (1998). *La religion dans la démocratie*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gauchet, M. (2004). « La redéfinition des âges de la vie », *Le Débat*, n° 132, p. 27-44.
- Gauchet, M. (2004). « L'enfant du désir », *Le Débat*, n° 132, p. 98-121.
- Gauchet, M. (2005). *La condition politique*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gauchet, M. (2007a). *La révolution moderne. L'avènement de la démocratie I*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gauchet, M. (2007b). *La crise du libéralisme 1880-1914. L'avènement de la démocratie II*. Paris, Éditions Gallimard.
- Gauchet, M. (2008). « Crise dans la démocratie », *La revue lacanienne*, n°2, p. 59-72.

- Gauchet, M. (2010a). *À l'épreuve des totalitarismes 1914-1974. L'avènement de la démocratie III*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gauchet, M. (2010b). « Mutation dans la famille et ses incidences », *La revue lacanienne*, n° 8, p. 17-32.
- Gauchet, M. (2015). « L'enfant imaginaire », *Le Débat*, n° 183, p. 158-166.
- Gauchet, M. (2017a). *Le Nouveau Monde. L'avènement de la démocratie IV*, Paris, Éditions Gallimard.
- Gauchet, M. (2017b). « L'attraction fondamentaliste », *Figures de la psychanalyse*, n° 34, p. 39-50.
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse*, Paris, Éditions Robert Laffont.
- Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation*, Paris, Éditions ESF.
- Hegel, G.W.F. (1992). *Système de la vie éthique*, Paris, Éditions Payot.
- Hegel, G.W.F. (2012). *Phénoménologie de l'esprit*, Paris, Éditions Flammarion.
- Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions Folio.
- Houssaye, J. (2007). *Autorité ou éducation ?*, Paris, Éditions ESF.
- Houssaye, J. (2012). « L'autorité ne passera pas », *Recherche et formation*, n° 71, p. 29-42.
- Kojève, A. (1980). *Introduction à la lecture de Hegel : leçons sur la Phénoménologie de l'Esprit professées de 1933 à 1939 à l'École des Hautes Études*, Paris, Éditions Gallimard.
- Kojève, A. (2004). *La notion de l'autorité*, Paris, Éditions Gallimard.
- Manesse, D. et J.M. Zakhartchouk (2018). « Pas l'une sans l'autre », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 542, p. 10.
- Mendel, G. (1989). *Pour décoloniser l'enfant. Sociopsychanalyse de l'autorité*, Paris, Éditions Payot.
- Mendel, G. (2003). *Une histoire de l'autorité*, Paris, Éditions La Découverte.
- Michaud, Y. (2016). *Contre la bienveillance*, Paris, Éditions Stock.
- Molinier, P., S. Laugier et P. Paperman (dir.) (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*, Paris, Éditions Payot & Rivages.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*, Paris, Éditions Gallimard.
- Ogien, R. (2014). « La morale minimale à l'école », *Recherches en Éducation*, Hors-Série n° 6, p. 13-24.
- Prairat, E. (dir.) (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Prairat, E. (2014). *Les mots pour penser l'éthique*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants*, Paris, Éditions Calmann-Lévy.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*, Paris, Éditions Flammarion.
- Renaut, A. (2011). *Quelle éthique pour nos démocraties ?* Paris, Éditions Buchet-Chastel.
- Revault d'Allonnes, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité*, Paris, Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1995). « Les paradoxes de l'autorité », *Philosophie*, n° 7, p. 6-12.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Éditions Stock.
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe*, Paris, Éditions ESF.
- Roelens, C. (2017a). « Autorité éducative bienveillante et éthique », *Éthique en éducation et en formation. Les Dossiers du GREE*, n° 4, p. 92-107.
- Roelens, C. (2017b). « Autorité et lecture, l'accompagnement bienveillant visant à rendre auteur le sujet lecteur », *Le Sujet dans la Cité*, n° 8, p. 153-164.
- Roelens, C. (2018a). « L'autorité formative : bienveillance et autonomie durable », *Éducation permanente*, n° 214, p. 215-224.
- Roelens, C. (2018b). « Pour une autorité bienveillante : quand le bien-être scolaire fait autorité », *Éducation et socialisation*, n°47. [En ligne] <https://journals.openedition.org/edso/2881>, consulté le 1er octobre 2018.
- Roelens, C. (2018c). « Bienveillance, autorité et didactique de l'oral : rendre auteur, rendre orateur », *Action didactique*, n° 1, p. 198-213.
- Roelens, C. (2018d). « Bienveillance et éducation : quelle théorie ? », *Interpares*, n°7, p. 55-63.
- Taylor, C. (2009). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Paris, Éditions Flammarion.
- Tocqueville, A. (1981). *De la Démocratie en Amérique*, Paris, Éditions Garnier-Flammarion.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, Paris, Éditions La Découverte.

La formation à l'éthique professionnelle : une formation holistique de la personne du professionnel

France Jutras

Université de Sherbrooke

Résumé : Cet article traite de la formation en éthique professionnelle, une formation qui s'est considérablement développée au Québec depuis une trentaine d'années. Après avoir exposé la raison d'être de cette formation et ses visées, nous verrons que cette formation tend aujourd'hui à intégrer des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-devenir. Tel que nous le présenterons, en visant ainsi le développement holistique de la personne du professionnel, deux aspects interreliés de la formation en éthique professionnelle deviennent dès lors incontournables, soit : la formation du jugement professionnel et l'affinement de la sensibilité morale de la personne du professionnel.

Mots-clés : formation, éthique professionnelle, professionnalisme, jugement, sensibilité morale

Abstract : This article deals with training in professional ethics, a training that has greatly developed in Quebec during the last 30 years. After having exposed the 'raison d'être' of such training and its aims, we argue that nowadays this training usually integrates knowledge, know-how, know-how-to-be, and know-how-to-become. As we present it, the aims of the training in professional ethics are to provide a holistic development of the person. Therefore, two aspects are indispensable: the training of professional judgment and the development of the moral sensitivity of the professional as a person.

Keywords : training, professional ethics, professionalism, professional judgement, moral sensitivity

Introduction

En tant que professeur en sciences de l'éducation, Guy Bourgeault n'est pas seulement interpellé par les aspects conceptuels et philosophiques du domaine de l'éthique. Ses étudiants et les cours qu'il leur donne exigent de discuter d'enjeux éthiques soulevés par des pratiques concrètes sur le terrain et de recourir à des clarifications conceptuelles, à des théorisations philosophiques et psychologiques, à des approches juridiques et organisationnelles. Par exemple, dans son article intitulé *La figure ambiguë de l'enseignant séducteur*, Bourgeault (2018, p. 11) rapporte que l'élément « déclencheur [de sa] réflexion nouvelle sur le sujet » est un questionnement fondamental suscité par des faits d'actualité. D'une part, il relève certaines discussions qu'on peut retrouver sur des blogues consacrés à l'enseignement au sujet de la possible séduction exercée par les enseignants pour donner le goût et le désir d'apprendre, si on peut s'exprimer ainsi, ou pour susciter l'intérêt envers le savoir. D'autre part, il réfère à des situations qui ont été grandement médiatisées au Québec à propos de rapports affectifs, amoureux ou sexuels entre étudiants et professeurs dans des établissements d'enseignement supérieur et dont l'un des aboutissements a été l'adoption de la Loi visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur.

Les deux exemples auxquels Bourgeault fait appel pour contextualiser son propos sur la séduction en éducation illustrent très bien l'intérêt de recourir à l'analyse de situations concrètes pour nourrir la réflexion éthique. Les situations qu'il interpelle au plan éthique peuvent en effet servir à révéler des dimensions à considérer pour apprendre à analyser plus en profondeur des aspects qui ne sautent pas directement aux yeux, mais qui sont néanmoins importants. Cela permet de comprendre tout l'approfondissement qu'on peut attendre de la formation à l'éthique professionnelle dans les professions caractérisées par des interventions auprès d'autrui. La personne du professionnel devrait idéalement être amenée à se sentir comme partie prenante et actrice engagée dans les diverses situations qui se présentent au cours de sa vie au travail et des relations professionnelles qui y sont nouées. Une telle conscience de sa responsabilité oriente sa façon de réguler et d'assumer son agir professionnel. Selon cette perspective, la formation éthique ne vise pas à fournir les recettes les plus efficaces ou les bonnes réponses pour résoudre des problèmes de la pratique, mais à apprendre à analyser des situations et à dégager des repères et des balises qui encadrent les pratiques et à en discuter pour saisir leur sens, leur intérêt et leurs limites (Desaulniers et Jutras, 2016). Autrement dit, il n'est pas suffisant que le professionnel possède les connaissances et les savoir-faire propres à son domaine d'intervention : il doit aussi développer ses capacités d'analyse pour prendre des décisions qui orientent sa manière de se conduire et sa manière d'être dans ses interactions avec les personnes rencontrées dans le cadre de sa pratique.

Guy Bourgeault fait partie des pionniers de la formation à l'éthique professionnelle, qui s'est développée au Québec au cours des 30 dernières années. Ces pionniers ont ouvert un chantier où tout était à construire. Dans cet article, après avoir exposé la raison d'être de la formation à l'éthique professionnelle et ses visées, on verra que cette formation est actuellement considérée comme une formation assez holistique de la personne du professionnel, au cours de laquelle elle est amenée à intégrer des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-devenir. Enfin, les deux grandes pistes pour la formation seront exposées¹.

1. La raison d'être de la formation à l'éthique professionnelle

Selon le système d'organisation des professions au Québec, mis en place lors de l'entrée en vigueur de la loi-cadre sur les professions en 1973, chaque profession reconnue comme telle doit être encadrée au moyen d'un ordre professionnel. On compte actuellement 54 professions réparties en 46 ordres professionnels (Office des professions du Québec, 2019). Que ce soit pour répondre à des besoins de santé physique ou mentale, pour régler des problèmes d'ordre financier, organisationnel, structurel ou légal, lorsqu'il recourt à un professionnel, le client doit pouvoir avoir confiance en la qualité du travail du professionnel aussi bien qu'il doit pouvoir faire confiance au professionnel lui-même. Plus largement encore, le public doit pouvoir avoir confiance en les diverses professions et en leur mission sociale. C'est justement la raison pour laquelle il existe une loi spécifique à chacune des professions. Dans cette loi, le champ de pratique, les actes professionnels et les normes de pratique de la profession sont énoncés et clarifiés, de même que son mode d'organisation en ordre professionnel. Parmi les responsabilités qui incombent aux ordres professionnels, on relève celles de donner des orientations à la formation initiale et continue, d'encadrer et de contrôler le droit de pratique, la qualité de la pratique elle-même et l'intégrité professionnelle des membres, ainsi que d'élaborer un code d'éthique ou de déontologie qui fournit les grandes balises de la pratique de la profession et un document sur les normes de pratique qui explicite la qualité attendue et les manières reconnues de faire les interventions.

Dans le cas des professions encadrées par un ordre professionnel, la formation à l'éthique professionnelle permet de situer l'acte professionnel dans le champ de la pratique spécifique de la profession. C'est ainsi qu'on peut aborder des questions au sujet de situations limites ou délicates, de comportements jugés acceptables ou inacceptables dans les relations avec les clients, les collègues, les membres des autres professions, les fournisseurs, le public. On peut également traiter du maintien de la compétence professionnelle, des inspections professionnelles, de la gestion des plaintes et des sanctions en cas de faute professionnelle. Ces objets de formation visent à soutenir le

¹ Cet article est une version actualisée et augmentée d'un texte déjà publié à titre d'acte de colloque dans les *Dossiers du GREE*.

développement du professionnalisme, c'est-à-dire de la capacité du professionnel à analyser et à autoréguler son agir pour faire son travail de manière appropriée et assumer pleinement ses responsabilités. L'appartenance au groupe professionnel et l'adhésion au code d'éthique qui lui est associé participent ainsi à la construction d'un certain *ethos*, d'une manière d'être et de se comporter comme professionnel.

Cela ne veut pas dire cependant qu'il est simple ou facile de développer le professionnalisme — même si la réussite aux examens professionnels donne accès au permis de pratique. Il reste que, pour les professionnels membres ou futurs membres des ordres professionnels, la formation à l'éthique professionnelle a au moins le mérite d'être obligatoire, claire et explicite. Elle fait l'objet de cours spécifiques et elle est intégrée à la réflexion sur l'expérience des stages pratiques. Or, il existe d'autres professions qui n'ont pas le statut de profession au sens de la loi québécoise parce qu'elles ne rencontrent pas tous les critères de l'article 25 de la loi sur les professions qui porte le titre de Code des professions. Ces critères portent sur les connaissances requises pour l'exercice de la profession ; le degré d'autonomie du professionnel dans ses activités et sur la difficulté pour des personnes qui ne possèdent pas une formation et une qualification de même nature de porter un jugement sur ces activités ; le caractère personnel des rapports lorsque des soins sont dispensés ou que des biens sont administrés ; la gravité du préjudice qui peut être subi ; le caractère confidentiel des renseignements reçus lors de l'exercice professionnel. Pour qu'une nouvelle profession soit reconnue au sens de la loi, la démonstration que ces cinq critères sont constamment à l'œuvre dans la pratique de la profession doit être faite.

On retrouve aussi des professionnels au Québec, comme les enseignants, qui ne deviennent pas membres d'un ordre². Mais comme leur travail d'intervention comporte une relation à autrui, ils reçoivent eux aussi une formation à l'éthique professionnelle. Lors de leur formation initiale, les enseignants doivent non seulement développer leur compétence d'intervention pédagogique pour faire apprendre et évaluer les apprentissages de leurs élèves, mais aussi développer leur sens de la responsabilité professionnelle et leur capacité à analyser leurs actions pour autoréguler leur agir professionnel et répondre des gestes qu'ils posent.

2. Les visées de la formation à l'éthique professionnelle

Afin de mettre en évidence les visées de la formation à l'éthique professionnelle dans le cadre de formations universitaires des professionnels encadrés ou non par un ordre professionnel, nous avons soumis à l'analyse deux cas contrastés : le référentiel des compétences de la formation médicale (Collège royal des médecins et chirurgiens du

² Il est à noter qu'il existe un ordre professionnel des enseignants dans les autres provinces et territoires du Canada.

Canada, 2015) et celui de la formation à l'enseignement (ministère de l'Éducation du Québec, 2001). L'une de ces professions jouit d'une grande reconnaissance sociale alors que l'autre est souvent dénigrée ; le financement de la formation de l'une est très élevé alors que celui de l'autre est minime — bien que les étudiants déboursent les mêmes droits de scolarité. L'analyse permet de dégager quelque chose qui transcende les spécificités de chacune de ces professions : le professionnalisme se manifeste par l'engagement du professionnel dans son travail, dans la qualité de ses interventions spécifiques et dans des relations interpersonnelles appropriées dans son contexte professionnel.

Considéré comme la valeur fondamentale de l'éthique professionnelle, le professionnalisme englobe les valeurs et les conduites posées comme idéales dans la relation professionnelle compte tenu du rôle professionnel spécifique à exercer (Legault, 1999). Poser un idéal, c'est poser le souhaitable, c'est-à-dire l'horizon vers lequel tendre. Certes, les référentiels de formation rendent explicites les critères pour mesurer les seuils à atteindre pour autoriser les professionnels à travailler. Mais c'est dans l'exercice de la profession au jour le jour que le professionnalisme s'incarne de manière manifeste et observable.

Dans les deux référentiels examinés, le professionnalisme est non seulement basé sur l'expertise, mais il est aussi étroitement associé à la notion d'engagement. On relève d'abord l'engagement envers les patients ou les élèves, ce qui se traduit par la qualité des interventions effectuées et par la capacité à établir et à maintenir une relation de confiance. Ensuite, l'engagement envers la profession repose sur le recours aux connaissances spécialisées pour l'intervention, sur la formation continue pour maintenir à jour les savoirs et les savoir-faire requis pour une pratique de qualité et sur la disposition à collaborer avec les pairs. Puis, l'engagement vis-à-vis de la société signifie qu'il est attendu du professionnel qu'il accomplisse son travail selon la mission sociale de sa profession, c'est-à-dire ce pour quoi il a été formé et la raison d'être de sa profession dans l'organisation sociale du travail. Enfin, l'engagement par rapport à soi-même indique que le professionnel se doit d'être en mesure d'autoévaluer son agir, d'apporter des ajustements lorsque nécessaire, d'assumer ses responsabilités professionnelles et de s'inscrire dans une posture de développement professionnel continu.

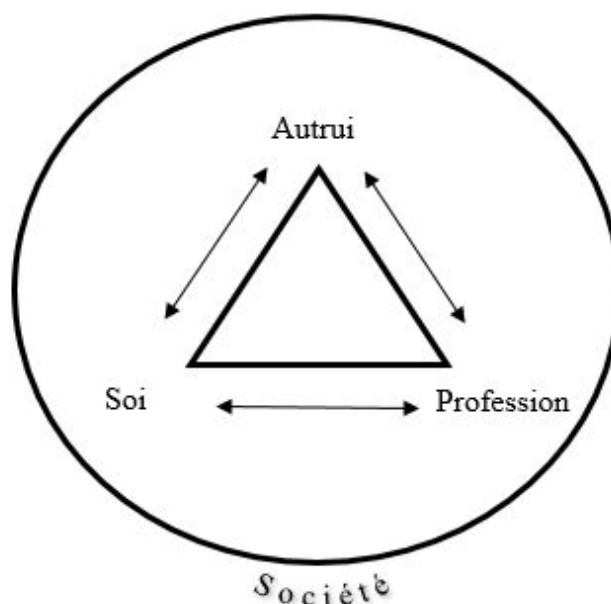
L'engagement constitue une forme de mobilisation de la personne du professionnel qui est motivée par un amalgame de valeurs personnelles, professionnelles et sociales qui perdure dans le temps. Il se développe de façon consciente et inconsciente au fil des expériences, des prises de conscience, des changements, des adaptations qui ne manquent jamais de survenir au cours de la vie personnelle et professionnelle. Dans la forme la plus accomplie de l'engagement, selon Ladrière, Lecarme et Moatti, « la personne s'éprouve responsable de ce qui lui arrive » (2015, p. 1). Elle assume les actes qu'elle pose, les

démarches qu'elle fait et se projette dans l'avenir par rapport à ses actions. Sans doute existe-t-il des formes d'engagement plus hétéronomes, comme l'engagement subi, contraint ou forcé, l'engagement motivé par le salaire ou la reconnaissance sociale, ou encore l'engagement par défaut. Ce qu'on peut retenir cependant, c'est que la formation initiale et continue doit pouvoir offrir à la personne des situations et des occasions de développer son sens de l'engagement professionnel, qu'il soit intrinsèque ou extrinsèque.

3. Une formation holistique de la personne du professionnel

Si tant est que la formation au professionnalisme constitue une formation à l'engagement professionnel, elle concerne la personne du professionnel dans toutes ses dimensions. Le référentiel des compétences médicales l'illustre : l'expertise médicale, qui constitue le cœur de la formation, est constamment mobilisée dans les diverses formes de relations requises par la pratique. Considérée ainsi, l'expertise ne peut se limiter à des savoirs et savoir-faire, aussi essentiels soient-ils, pour assurer la qualité de l'intervention professionnelle : elle est incarnée dans des gestes, des attitudes et des manières d'être en relation. En ce sens, la formation à l'éthique professionnelle ne peut pas cibler que la dimension cognitive : elle doit aussi amener la personne à développer des savoir-être et des savoir-devenir. Le professionnalisme s'apprend et se développe par la formation à l'éthique professionnelle. Si le professionnalisme peut prendre de multiples visages, c'est le manque de professionnalisme qui est déploré lorsqu'une plainte est déposée. Selon les référentiels de formation examinés dans la section précédente, le professionnalisme comprend quatre dimensions : soi, autrui, la profession, la société. La figure 1 les illustre.

Figure 1. Les dimensions du professionnalisme



Ces dimensions représentent de manière synthétique le travail du professionnel : une intervention auprès d'autrui. Cette intervention requiert du professionnel qu'il mobilise des connaissances spécialisées et mette en œuvre des savoir-faire spécifiques à sa profession pour répondre au besoin d'autrui — son patient, son client, son bénéficiaire, son élève ou autre —, qu'il évalue le traitement ou l'intervention réalisée, et qu'il apporte les ajustements qui s'avèrent nécessaires. Selon l'organisation sociale du travail, d'une part, chacune des professions comporte des actes professionnels spécifiques et, d'autre part, tout professionnel doit faire preuve de responsabilité professionnelle, c'est-à-dire qu'il doit pouvoir répondre de son agir et le justifier à toute personne qui peut le lui demander.

La relation entre le professionnel et la personne qui recourt à ses services peut être qualifiée de dissymétrique puisque le professionnel mobilise ses connaissances et son expertise pour résoudre le problème du client ou de la personne qui recourt à ses services. Une forme d'inégalité caractérise leurs rapports : une personne doit faire confiance à l'autre puisqu'elle se trouve, dans une certaine mesure, en situation de vulnérabilité. Par exemple, quand on souffre d'un problème dentaire, on a besoin d'un traitement effectué selon les règles de l'art et l'état des connaissances par un professionnel qui possède les compétences requises pour le faire : un dentiste. Sans son intervention ou si son intervention est mal faite ou inadéquate, on va continuer à souffrir et le problème risque même de s'aggraver. On comprend ainsi pourquoi le professionnalisme ne repose pas seulement sur des connaissances et des habiletés techniques, mais qu'il suppose que le professionnel ait intégré une forme d'engagement qui l'amène à porter attention aux besoins spécifiques de ses clients et à leur vulnérabilité, tout comme au pouvoir qu'il possède et à l'inégalité de la relation. L'idéal d'engagement associé au professionnalisme montre dans quelle mesure la société reconnaît au professionnel la capacité d'autoréguler son agir. Cependant, pour éviter toute forme de dérapage, les lois sur les différentes professions, les codes d'éthique ou de déontologie des ordres professionnels ou des associations professionnelles fournissent de nombreuses pistes qui montrent comment atteindre et maintenir le professionnalisme attendu et qui indiquent les sanctions en cas de manquements ou de fautes.

4. Les pistes de formation

Pour atteindre les visées de formation du professionnalisme, c'est-à-dire du professionnel engagé et responsable, deux aspects interreliés sont incontournables : la formation du jugement professionnel et l'affinement de la sensibilité morale de la personne du professionnel.

Il existe un large consensus sur l'orientation à donner à la formation des professionnels : il ne suffit pas de leur apprendre à appliquer des connaissances pour

intervenir de façon efficace et appropriée. Il importe qu'ils apprennent à mettre en œuvre leur jugement professionnel (Tardif, Borges et Malo, 2012). Pour ce faire, ils ont à développer des processus et des stratégies qui leur servent à analyser des situations complexes et dynamiques, à définir le problème à résoudre, et à considérer le contexte, les divers intérêts des personnes impliquées de près ou de loin dans la situation, les méthodes, les politiques, les ressources et les normes qui peuvent s'appliquer (Jutras, 2013). L'appropriation de démarches d'analyse et de mobilisation des savoirs spécialisés en vue de prendre des décisions pour décider de l'intervention à faire permet d'intégrer en même temps la mission et les valeurs de la profession (Legault, 1999). Sans cela, les codes, les cadres de référence, les normes de pratique et les principes éthiques de la profession resteront lettre morte. Pouvoir nommer tout cela constitue un début et une base, mais apprendre à décider à quoi se référer et surtout pourquoi y avoir recours, c'est toute la différence entre un technicien qui exécute un travail et un professionnel qui engage sa responsabilité dans chacun des actes qu'il pose tout au long de sa vie professionnelle.

L'étude de cas est la méthode la plus répandue pour former au jugement professionnel (Jutras, 2013), car la personne est amenée à reconnaître la complexité des situations et l'unicité des personnes concernées, de même que l'importance de la communication et du dialogue avec les personnes qui recourent à ses services, avec ses pairs et avec les autres intervenants. Dans une certaine mesure, cela participe à l'affinement de la sensibilité morale. Mais il faut aller plus loin. La personne doit apprendre à dialoguer avec ses pairs, ses clients, ses patients ou ses élèves; elle doit apprendre à réfléchir sur ses actes, ses attitudes, ses limites, ses propres croyances (Van den Hoven et Kole, 2015). Il s'agit d'un développement qui l'amène à se situer vis-à-vis de soi et d'autrui. En ce sens, la personne développe sa capacité à éprouver de l'empathie pour autrui, à prendre conscience de l'ampleur de son pouvoir sur l'autre comme professionnel et, en conséquence, elle apprend à exercer sa responsabilité professionnelle avec soin, finesse et respect pour la dignité d'autrui, de la sienne et celle de la profession.

Conclusion

La formation à l'éthique professionnelle vise un idéal de professionnalisme qui se manifeste par l'engagement professionnel. Pour que la personne du professionnel développe sa capacité à autoréguler son agir professionnel, la formation initiale et continue ne peut tableur uniquement sur la formation du jugement professionnel. L'affinement de la sensibilité morale est nécessaire. Les formateurs ne peuvent pas faire appel à l'étude de cas seulement pour les dimensions de savoirs et savoir-faire ; ils doivent y intégrer des éléments qui soutiennent le développement du savoir-être, voire du savoir-devenir. Des outils de formation qui vont en ce sens doivent être mis au point, de même que des pratiques d'intervention pédagogique et d'accompagnement du

développement professionnel qui peuvent y concourir. De plus, comme le soulignerait assurément Guy Bourgeault, la question de la formation des formateurs en éthique doit être ouverte et débattue.

Références

- Bourgeault, G. (2018). « La figure ambiguë de l'enseignant séducteur », *Éthique en éducation et en formation*, n° 5, p. 10-20.
- Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada. (2015). *Le cadre des compétences CanMEDS pour les médecins*, Ottawa, Collège royal des médecins et chirurgiens du Canada.
- Desaulniers, M.-P. et F. Jutras. (2016). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2019). *Code des professions du Québec*. Recueil des lois et des règlements du Québec, chapitre C-26. [En ligne] <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-26>, consulté le 30 janvier 2019.
- Gouvernement du Québec. (2019). *Loi visant à prévenir et à combattre les violences à caractère sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur*. Recueil des lois et des règlements du Québec, chapitre P-22.1. [En ligne] <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/P-22.1>, consulté le 30 janvier 2019.
- Gouvernement du Québec. (2019). « Office des professions du Québec », *Office des professions du Québec*. [En ligne] <https://www.opq.gouv.qc.ca/office-des-professions-du-quebec/>, consulté le 28 janvier 2019.
- Jutras, F. (2013). « La formation à l'éthique professionnelle : perspectives et pratiques contemporaines », *Formation & profession*, vol. 21, n° 3, p. 56-69. [En ligne] <http://formation-profession.org/pages/article/21/6/234>, consulté le 28 janvier 2019.
- Ladrière, J., J. Lecarme et C. Moatti. (2015). « Engagement », *Encyclopædia Universalis*, p.1-17. [En ligne] <http://www.universalis.fr/encyclopedie/engagement/>, consulté le 8 juillet 2015.
- Legault, G. A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Tardif, M., C. Borges et A. Malo (dir.). (2012). *Le virage réflexif en éducation*, Bruxelles, Éditions DeBoeck.
- Van den Hoven, M. et J. Koe (2015). « Distance, Dialogue and Reflection : Interpersonal Reflective Equilibrium as Method for Professional Ethics in Education », *Journal of Moral Education*, vol. 44, n° 2, p. 145-164.

Les jumelages interculturels : un espace de dialogue pour l'intégration des personnes issues de l'immigration

Nicole Carignan, professeure associée

Université du Québec à Montréal

Résumé : Dans le présent article, après un rappel du contexte québécois de l'immigration et des formations à l'interculturel, nous présentons les objectifs et l'historique des jumelages interculturels, le cadre de référence, les aspects méthodologiques et la discussion sur les retombées des jumelages, lesquels initient des rencontres entre des étudiants immigrants qui apprennent le français langue seconde (FLS) à l'École de langues et des francophones inscrits dans différents programmes de formation à l'enseignement à l'UQAM. Les résultats de cette expérience montrent que ces jumelages développent les compétences de communication interculturelle des deux groupes en présence et qu'ils contribuent à nourrir la réflexion sur l'éthique du rapport à l'autre en éducation et en formation, plus spécifiquement à l'intégration harmonieuse des personnes immigrantes en contexte universitaire.

Mots-clés : jumelage interculturel, intégration, immigrants, français langue seconde, université, acculturation

Abstract : In the paper the intercultural twinning described involved an exchange activity at UQAM between francophone student teachers and immigrants learning French as a Second Language (FSL) in the Language School. For the francophones, this form of intercultural twinning enables them to interact with people from different cultures. For the non-French-speaking immigrants, the activity provides an opportunity to practice their French and get to know their host society. In other words, ethnocultural diversity is not seen as a problem, but rather as a resource to share. In this paper, we discuss the context of immigration in Quebec, theoretical and methodological issues, and the impact on the personal and professional lives of the students. Both groups benefit by developing their sensitivity, their empathy and their intercultural communication skills.

Keywords : intercultural twinings, integration, immigrants, French as Second Language, university, acculturation

Introduction

Au Québec, comme ailleurs, la question de l'immigration fait couler beaucoup d'encre. Accueillerait-on trop ou pas assez d'immigrants¹? Certains croient qu'il faut réduire le nombre d'immigrants pour leur permettre une meilleure intégration sociale et économique. Tel est le cas du gouvernement sous la direction de la Coalition avenir Québec (CAQ) dont le projet est de réduire d'environ 50 000 en 2018 à 40 000 en 2019 (soit de 20%) le nombre d'immigrants accueillis au Québec, et ce, sous prétexte qu'en accueillant moins, il serait plus facile de les intégrer (Croteau, 2018). Or, suivant le démographe Victor Piché (2018a), les difficultés d'intégration économique sont essentiellement dues à des facteurs « structurels », en particulier à l'évolution du marché du travail et à la discrimination. La question du « nombre » n'est jamais citée comme facteur de « non-intégration » (Green et Worswick, 2009; Villarreal et Tamborini, 2018). Il ajoute cependant que si les gouvernements ont peu d'emprise sur l'évolution du marché du travail, ils peuvent jouer un rôle déterminant dans la lutte contre les préjugés et la discrimination. Selon Piché (2018a), diminuer l'immigration n'aurait aucun impact sur les difficultés d'intégration.

Si la question du nombre nous paraît un faux problème, celle de l'intégration nous semble par ailleurs fort pertinente. Comment intégrer harmonieusement les personnes immigrantes? Cela dépend-il de leur niveau de connaissance de la langue officielle, en l'occurrence ici, le français? Selon Bombardier,

[...] l'immigrant idéal est une personne qui souhaite vivre dans un contexte de liberté, qui désire s'intégrer à la société qui l'accueille, qui accepte d'apprendre la langue officielle et qui manifeste un minimum d'intérêt pour les Québécois et leur histoire. C'est une personne qui évite de plaquer des schémas de pensée étrangers sur la culture québécoise. Il est évident que ceux qui s'installent au Québec en se croyant vivre dans l'extension nordique des États-Unis construits en partie sur l'esclavage des Noirs auront des difficultés à s'intégrer s'ils traitent les Québécois d'esclavagistes. (Bombardier, 2019, p.1)

Tout comme Bombardier, une part de la population du Québec estime que les immigrants sont trop nombreux et qu'ils représentent un problème parce qu'ils ne parlent pas suffisamment le français. De fait, un sondage commandé par le Centre interuniversitaire de recherche en analyse des organisations (CIRANO) révèle que 48% de la population québécoise voit l'immigration comme un grand risque, voire un très grand risque pour le Québec. Par ailleurs, ce même sondage révèle que 59 % des Québécois se montrent favorables à l'intégration de nouveaux arrivants et 68 % en perçoivent des bénéfices pour le Québec (De Marcellis-Warin et Peignier, 2018) parce qu'ils sont d'avis que si la

¹ Le masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

société accueille des immigrants qui parlent déjà le français à leur arrivée ou font l'effort de l'apprendre, il s'agit d'une richesse.

De plus, la diversification de la population du Québec n'est pas un phénomène récent. La diversité est partie intégrante de la société et est là pour durer (Piché, 2018b). Le défi de l'intégration harmonieuse à la société d'accueil reste, selon nous, celui auquel nous devrions nous attarder (Carignan, Deraîche et Guillot, 2015). C'est dans cet esprit que nous avons développé un programme novateur de jumelages interculturels visant à contribuer à une meilleure intégration des personnes immigrantes et au développement de compétences de communication interculturelle autant des immigrants qui apprennent le français que des membres de la majorité d'accueil. Tel que nous le verrons, cette expérience montre que l'apprentissage du français peut non seulement représenter une expérience pertinente, positive et efficace pour les immigrants, mais qu'il s'agit là d'une condition essentielle à leur intégration dans la société d'accueil. Plus spécifiquement, la proposition d'activités de jumelages interculturels, entre des étudiants immigrants qui apprennent le français langue seconde (FLS) à l'École de langues et des francophones de la société d'accueil inscrits dans différents programmes de formation à l'enseignement, favorise des relations intergroupes riches et prometteuses.

Dans ce qui suit, nous présentons le contexte de l'immigration au Québec, des formations à l'interculturel, les objectifs et l'historique des jumelages interculturels, le cadre de référence, les aspects méthodologiques et la discussion sur les retombées de ces jumelages.

1. Contexte de l'immigration au Québec

Dans les sociétés contemporaines, la diversité ethnoculturelle des populations est devenue la norme. Pour le Québec comme pour d'autres sociétés, l'immigration est nécessaire pour plusieurs raisons. Parmi les plus couramment évoquées, mentionnons la nécessité de contrer la baisse de natalité et le vieillissement de la population et assurer le développement économique.

Par ailleurs, la question du français se posant déjà dans les années 1970, le Québec s'est doté d'une Charte de la langue française en 1977 puis, en 1990, d'une politique d'immigration et d'intégration. La communauté francophone aura mis du temps à assumer son rôle de communauté d'accueil qui oriente la démarche d'intégration des immigrants et dont l'apprentissage du français demeure un défi constant. De nos jours, un peu plus de six personnes immigrantes sur dix — travailleurs qualifiés — ont déclaré connaître le français au moment de leur admission (MIDI, 2017). À l'instar de St-Laurent et El-Geledi (2011), nous sommes d'avis que l'intégration linguistique représente la clé de voûte de l'intégration culturelle, sociale, économique, juridique et politique des immigrants. Si le meilleur agent d'intégration demeure l'emploi, celui-ci requiert

préalablement, d'une part, une maîtrise du français et, d'autre part, une communauté d'accueil sensibilisée aux défis rencontrés par les immigrants. Leur intégration à l'emploi dépend en amont de ces deux facteurs.

Bien que la contribution des immigrants au développement du fait français au Québec ainsi qu'au développement économique ne soit plus à démontrer (St-Laurent et El-Geledi, 2011), force est de constater que ceux-ci continuent à rencontrer des difficultés en termes de préjugés, de discrimination et de racisme. L'enquête sur la diversité ethnique (EDE) au Canada, menée par Statistiques Canada et le ministère du Patrimoine canadien en 2002 auprès de Canadiens de différents groupes ethniques², qui visait à mieux connaître comment ces Canadiens percevaient leur ethnicité et leurs rapports à l'autre durant la période des cinq dernières années ou depuis leur arrivée au Canada, mérite ici notre attention.

Dans cette enquête, certaines questions portaient sur la perception d'avoir été personnellement victime de discrimination en raison de l'ethnicité, de la culture, de la langue ou de l'accent, de la couleur de la peau ou de la religion (IS-Q120). Les résultats montrent qu'au Québec, 61% des francophones dont le français est la langue maternelle, 67% des anglophones dont l'anglais est la langue maternelle et 52% des allophones qui n'ont comme langue maternelle ni le français ni l'anglais, perçoivent avoir été victimes de discrimination à cause de la langue et de l'accent (Bourhis, Montreuil, Helly et Jantzen, 2007). En ce qui concerne l'intégration des personnes immigrantes, le *linguicisme* se révèle donc un obstacle majeur. En plus des attitudes négatives en raison de la langue et de l'accent, les traits héréditaires (phénotype) ou la couleur de la peau font aussi partie des difficultés que rencontrent les personnes immigrantes. L'EDE révèle aussi qu'au Québec, 20% des francophones dont le français est la langue maternelle, 25% des anglophones dont l'anglais est la langue maternelle et 33% des allophones qui ont comme langue maternelle ni le français ni l'anglais perçoivent avoir été victimes de discrimination à cause de la couleur de la peau (Bourhis, Montreuil, Helly et Jantzen, 2007). En résumé, au Québec, ce sont les minorités visibles qui n'ont pas le français comme langue maternelle qui subissent le plus de discrimination. Ce sont donc des communautés doublement vulnérables.

Par ailleurs, les résultats des études de Johnston et Lordan (2012) ont démontré que les minorités victimes de préjugés et de discrimination sont plus susceptibles de souffrir de maladies mentales et physiques liées au stress d'être souvent ostracisées par les membres de la majorité d'accueil. À force d'être rejetées, des victimes peuvent en venir à s'identifier plus favorablement à leur groupe d'origine et ce repli identitaire peut nuire à leur intégration au sein de la société d'accueil.

² Francophones, anglophones et immigrants de 1^{ière}, 2^e et 3^e génération. Échantillon de N= 42,476/57,200. Taux de réponse de 76%.

Les études de St-Laurent et El-Geledi (2011) ont montré que les personnes immigrantes déplorent le peu de contacts qu'ils ont avec les francophones de la majorité d'accueil. Nos observations à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) confirmaient que ces contacts n'étaient guère présents. Nous nous sommes donc intéressés aux jumelages interculturels entre des étudiants apprenant le français à l'École de langues — ceux-ci avaient peu d'occasions de pratiquer le français avec des francophones québécois— et des étudiants francophones futurs enseignants — qui, pour leur part, avaient peu de personnes issues de l'immigration intégrées dans leurs réseaux sociaux. En cela, nous visions à réduire les préjugés qu'ils avaient les uns envers les autres et à favoriser le respect mutuel par le développement d'habiletés de communication interculturelle.

Comme nous le verrons, les activités de jumelages interculturels que nous avons mises en place ont permis aux personnes immigrantes de pratiquer le français et de découvrir la langue et la culture de leur société d'accueil. Elles ont aussi permis aux francophones de la majorité de mieux comprendre les enjeux et les responsabilités qui incombent à une société d'accueil.

Concernant ces difficultés liées à l'accueil et à l'intégration des immigrants (les accueillis), il est pertinent de nous attarder aux formations à l'interculturel qui peuvent être initiées par la majorité d'accueil (les accueillants) pour réduire les préjugés et la discrimination.

2. Les formations à l'interculturel

Rarement évoquée, l'idée d'une formation à l'interculturel nous est venue des États-Unis à la suite de la grande vague migratoire où près de 20 millions de nouveaux arrivants ont franchi les frontières du territoire américain dans les années 1930. Dans un tel contexte, Rachel DuBois, enseignante et militante antiraciste, souhaitait « amener ses élèves issus de l'immigration à prendre conscience qu'ils appartenaient à une culture différente et digne de respect, tout en les encourageant à se déclarer Américains au même titre que les autres citoyens » (Anctil, 2014, p. 132). Pour y arriver, Rachel DuBois favorisait « une méthode d'étude séparée des différents "groupes ethniques" et des activités scolaires centrées sur une tradition culturelle en particulier » (Anctil, 2014, p. 132). L'approche de DuBois a pris une dizaine d'années avant de traverser la frontière canadienne-anglaise par le biais de la communauté juive. Du côté francophone, les balbutiements de l'interculturalité ont commencé à émerger dans les années 1970 avec Kalpana Das. Les initiatives de Das s'inspiraient du travail de Tagore, qui en 1940 fonde un établissement d'enseignement intégrant à la fois deux traditions éducatives : « [celle de l'Inde] où les enfants sont éduqués dans la nature et la tradition scolaire de l'Occident par les colonisateurs anglais » (Gratton, 2014, p. 177). Selon Das cité par Gratton (2014),

pour qu'il y ait interculturalité, quatre conditions sont requises : (1) la mise en place d'un climat de confiance mutuelle et non menaçant ; (2) la reconnaissance d'identités culturelles distinctes qui peuvent se développer dans la société ; (3) l'analyse critique de la construction sociale des cultures et des races ; et (4) la différence ethnoculturelle comme source possible de connaissances nouvelles sur la réalité humaine. Selon cette perspective, la formation à l'interculturel suggère que ce sont autant les ressemblances que les différences qui façonnent l'être humain et que la rencontre avec l'Autre permet de mieux percevoir, distinguer et comprendre celles-ci de telle sorte que l'interculturel n'indiffère personne (Gratton, 2014).

Au fil des ans, les offres de formation à l'interculturel se sont diversifiées. À l'aide des modèles de Hoffman (1996) et de McLaren (1995), trois perspectives de formation peuvent être identifiées, soit : traditionnelle, libérale et radicale. La perspective traditionnelle s'appuie sur l'idée que la culture est figée et prédéterminée (Taguieff, 1997). Essentialiste, la conséquence d'une telle perspective est que la reproduction sociale des valeurs et des normes n'est pas remise en cause (Bourdieu et Passeron, 1970). Le monde est bien tel qu'il est, il n'est pas nécessaire de se questionner sur les iniquités sociales et les comportements discriminatoires. La perspective libérale, quant à elle, promeut le pluralisme culturel en remettant en question le sens de l'universalité. La culture est perçue comme dynamique et flexible et le rapport de pouvoir entre les groupes considérés supérieurs et ceux qui sont discriminés et exclus est remis en question. Ainsi, cette perspective propose de diversifier les contenus d'enseignement en présentant les cultures sans les folkloriser et d'adapter les approches pédagogiques au contexte socioculturel (Banks, 1999). Suivant la perspective libérale, le monde peut être transformé et il pourrait être différent et meilleur. Enfin, la perspective radicale dénonce les situations d'injustice et d'iniquité. Son but est « the elimination of oppression of one group of people by another ... [and] ... that the entire educational program is redesigned to reflect the concerns of diverse cultural groups » (Sleeter et Grant, 1994, p. 209). Cette perspective favorise la communication, la solidarité et l'interdépendance entre les personnes et les groupes qui entrent en contact.

Par ailleurs, plusieurs programmes de formation et d'intervention s'appuient « sur le principe que l'ignorance de l'autre constitue la base des préjugés et des discriminations intergroupes [...] et que les préjugés sont acquis par l'apprentissage social à la maison, dans la rue et à l'école : c'est le modèle de l'enculturation » (Bourhis, Carignan et Sioufi, 2015, p. 26-27). De manière générale, l'évaluation de formations à l'interculturel visant à sensibiliser les personnes du groupe majoritaire ou à réduire les préjugés ont démontré les limites de leur efficacité. Cependant, les formations qui présentent des informations factuelles sur les exogroupes, associées à des débats portant sur les relations ethniques et la cohésion sociale, entraînent une efficacité accrue (Aboud et Levy, 2000). Des études évaluatives ont aussi permis de démontrer l'efficacité de programmes de formation

soutenus par les modes de communication affectif et cognitif (Paluck et Green, 2009). Tandis que le cognitif fait appel à la présentation d'informations factuelles, de statistiques, de modèles, d'analyses de cas ou de mises en situation, l'affectif met en évidence des situations qui suscitent l'empathie en favorisant l'expression des émotions et le partage des témoignages. L'articulation réfléchie des modes affectif et cognitif permet d'offrir des formations plus pertinentes et plus efficaces.

Force est de souligner que les modèles que nous venons de présenter n'ont rien perdu de leur pertinence. Ils ont résisté à l'usure du temps et continuent d'être une source d'inspiration. Par ailleurs, nous sommes d'avis que nous ne pouvons plus nous contenter d'offrir des formations qui proposeraient un survol de la diversité des cultures dans le monde (perspective traditionnelle). Il ne suffit plus de passer en revue les iniquités sociales et les comportements discriminatoires sans remettre en question l'impact de nos attitudes et de nos comportements discriminatoires et de proposer des solutions durables (perspective libérale). En conséquence, comme le stipulent Sleeter et Grant (1994), nous ne pouvons prétendre offrir une éducation convenable sans comprendre les causes et les méfaits des préjugés et de la discrimination, notamment, en raison de la langue, de l'ethnicité, de la race, du genre ou de la religion. En fait, ces auteurs suggèrent un changement de paradigme : celui de voir la différence et la diversité non pas comme un problème, mais comme une source d'enrichissement mutuel.

3. Des activités de jumelages interculturels

Comme le proposent Sleeter et Grant (1994), réduire les préjugés et les discriminations est nécessaire si l'on veut offrir une éducation convenable. Conséquemment, favoriser les contacts entre les personnes immigrantes et les francophones de la majorité d'accueil nous est apparu incontournable. Nous avons donc mis en place des activités de jumelages interculturels dans le cadre de la formation universitaire de nos étudiants à l'UQAM (Carignan, Deraîche et Guillot, 2015). Inspirés par l'approche de Sleeter et Grant (1994) et de Paluck et Green (2009), les jumelages interculturels avaient pour objectifs de permettre aux étudiants francophones membres de la majorité d'accueil de mieux comprendre les défis vécus par les immigrants, de les sensibiliser aux méfaits des préjugés et de la discrimination, et de jouer un rôle actif dans leur intégration. Pour les immigrants, les jumelages interculturels visaient la maîtrise du français, le développement de leur réseau de connaissances et la réduction de leur isolement. Pour les deux groupes, les jumelages interculturels visent l'acquisition de compétences de communication interculturelle.

3.1 Historique des jumelages

Au début des années 2000, une équipe de maîtres de langue de l'UQAM constate que leurs étudiants apprenant le français ne rencontraient pas de francophones sur le campus, qu'ils se questionnaient parfois sur la nécessité d'apprendre le français et la difficulté de se créer un réseau d'amis, sinon de connaissances ou de contacts. D'autre part, des professeur-e-s en éducation réalisent que leurs étudiants francophones issus de la majorité d'accueil gravitent dans des milieux plutôt homogènes et parce qu'ils rencontrent peu d'immigrants, sont peu sensibilisés aux enjeux liés à l'immigration et parfois réticents à en rencontrer. Pourtant, durant leur carrière, ils seront appelés à enseigner à des élèves issus de l'immigration et à travailler avec leurs parents. Devant ce constat, proposer des rencontres devenait un enjeu de formation important pour l'équipe d'enseignant-e-s.

En 2001, un premier jumelage interculturel a lieu entre des étudiants immigrants en FLS de l'École de langues et des étudiants en travail social. Puis en 2002, des étudiants immigrants en FLS et des étudiants en formation à l'enseignement se rencontrent. Au fil des ans, la famille s'est agrandie et en plus de rencontrer de futurs travailleurs sociaux et de futurs enseignants, les immigrants apprenant le français ont pu rencontrer des francophones inscrits dans des programmes en développement de carrière, en psychologie, en didactique des langues, en sociologie et en communication.

3.2 Cadre de référence des jumelages interculturels

Afin de mieux comprendre l'esprit dans lequel s'effectuent les jumelages interculturels, nous présentons les assises théoriques qui permettent de charpenter notre démarche. Il s'agit de l'approche actionnelle, de la catégorisation « Eux-Nous », de l'hypothèse de contact et du modèle d'acculturation interactif (MAI).

L'approche actionnelle défend l'importance d'axer les cours FLS sur la communication et l'interaction dans des situations quasi authentiques (Bourguignon, 2009). Aussi appelée l'approche par les tâches, cette approche communicative mise sur l'interaction entre les apprenants pour un meilleur apprentissage de la langue. Les interactions entre les jumeaux et les jumelles durant les jumelages s'inspirent des rencontres qui ont lieu dans la vie courante.

Lors de ces rencontres, chaque étudiant est porteur de sa culture, de son identité, de ses croyances et de sa vision du monde. Dans ce contexte, la catégorisation « Eux-Nous » se manifeste, d'une part, par le sentiment d'appartenance au groupe auquel l'étudiant s'identifie, soit son endogroupe, et d'autre part, le sentiment de non-appartenance à un autre groupe, un exogroupe, auquel il ne s'identifie pas. Ce rapport entre les membres de l'endogroupe (les NOUS) et ceux des exogroupes (les EUX) peut suffire à laisser

apparaître les préjugés et la discrimination (Tajfel et Turner, 1986). Les membres de l'endogroupe ont tendance à adopter deux types d'attitudes : une attitude favorable envers les membres de leur groupe respectif, c'est l'effet pro-endogroupe, ou une attitude défavorable ou négative envers ceux d'un exogroupe que l'on peut qualifier d'ethnocentrisme (Bourhis et Gagnon, 2006). Aussi, Brown (2010) a démontré que le manque de contacts intergroupes, l'ignorance et le sentiment de menace par la présence d'exogroupes alimentent les préjugés et les comportements discriminatoires que nous avons les uns envers les autres (Elkouri, 2017).

Lorsque deux personnes se rencontrent, leurs visions du monde, leurs valeurs, leurs préjugés entrent en scène. Le préjugé repose sur une généralisation erronée qui fait fi des différences individuelles, du mérite ou démerite individuel (Brown, 2010). Ce jugement souvent hâtif entraîne un comportement qui peut conduire à la stigmatisation et à la discrimination en raison de la race (racisme), de la préférence à son endogroupe ethnique (ethnocentrisme), de la langue ou de l'accent (linguicisme), du sexe (sexisme), de la religion (islamophobie, antisémitisme) et de l'âge (âgisme). Les préjugés positifs peuvent favoriser les relations positives entre les personnes tandis que les préjugés négatifs peuvent avoir l'effet contraire et entraîner de la discrimination, qui est un comportement négatif injustifié envers les membres des groupes minoritaires et racialisés. Participer à des jumelages interculturels, c'est risqué d'être confronté à ses croyances et à ses préjugés respectifs. La préparation aux jumelages permet aux étudiants d'apprendre à débusquer les préjugés qui les habitent.

Comme nous l'avons signalé plus haut, Brown (2010) a démontré que le manque de contacts intergroupes alimente les préjugés et la discrimination. L'hypothèse de contact repose sur l'idée que le contact personnalisé entre les membres de différents groupes améliore les relations qu'ils entretiennent entre eux (Bourhis, Carignan et Sioufi, 2015) et peut contribuer à réduire les préjugés et la discrimination. Pettigrew et Tropp (2011) ainsi que Paluck et Green (2009) ont démontré que les changements sont mesurables sur les plans autant affectifs que cognitifs, et qu'ils sont plus substantiels chez les participants appartenant à des groupes majoritaires que chez ceux venant de groupes minoritaires ou stigmatisés. Les jumelages interculturels tels qu'ils sont proposés à l'UQAM visent à réduire les préjugés que des étudiants pourraient entretenir les uns envers les autres et à les sensibiliser aux conséquences négatives sur la santé physique et psychologique de ceux qui subissent différents types de discrimination, comme nous l'avons démontré ci-haut.

Dans le contexte des jumelages interculturels, les trois conditions « gagnantes » de l'hypothèse du contact d'Allport (1954) sont privilégiées : (1) les étudiants en FLS ont un statut équivalant à celui des étudiants francophones en éducation; (2) le but commun des étudiants jumelés est de communiquer en français et de discuter de différents aspects des

cultures d'origine et d'accueil; et (3) les étudiants doivent décrire et analyser les échanges effectués lors du jumelage. Puisque la volonté individuelle ne suffit pas pour assurer la pleine réussite du contact entre les groupes, la troisième condition préconise le soutien institutionnel des activités de jumelage, c'est-à-dire que les étudiants y participant doivent répondre aux exigences académiques de leur programme respectif, non pas dans un climat de compétition, mais d'entraide (Allport, 1954).

L'hypothèse de contact a démontré que l'effet de l'amitié intergroupe sur la réduction des préjugés et de la discrimination est réel. L'existence d'« effets indirects » est affirmée par l'adage « les amis de mes amis sont mes amis » (Pettigrew et Tropp, 2011). Ces auteurs ont documenté que l'impact de deux formidables obstacles à la formation des amitiés intergroupes sont la ségrégation scolaire et résidentielle et les normes sociales et situationnelles des immigrants qui entravent les interactions et les amitiés intergroupes.

Relativement à la formation des amitiés intergroupes, Gagné et Popica (2017) attestent que deux obstacles sont présents au Québec. Le premier réside dans le fait que seuls les élèves ayant le droit de fréquenter l'école anglaise peuvent fréquenter l'école de l'autre groupe linguistique. Pour le deuxième obstacle, les francophones sont donc rares à traverser la frontière linguistique scolaire et leurs écoles entrent peu en contact avec les écoles anglophones. Ces effets indirects ont été observés lors des jumelages entre cégepiens francophones et anglophones. Si un élève anglophone n'avait pas d'amis francophones, mais que ses amis anglophones en avaient, il avait moins de préjugés envers les francophones que si ses amis anglophones n'avaient pas d'amis francophones.

De plus, Gagné et Popica (2017) montrent que plus les jeunes de langue anglaise ont des amis francophones et parlent en français avec eux chaque semaine, plus les attitudes sont positives et motivantes pour apprendre le français. C'est le modèle de la dynamique de l'amitié. Conséquemment, Gagné et Popica (2017) proposent le développement d'une pédagogie transdisciplinaire de la médiation interculturelle où la socialisation avec des francophones primerait sur la maîtrise de la norme linguistique. Pour sa part, Doucerain (2017) a démontré que les immigrants qui ont des amis québécois francophones apprennent mieux le français que les autres et se sentent plus positifs envers la culture québécoise (Morasse, 2017).

Les orientations d'acculturation permettent de mieux comprendre la dynamique relationnelle entre les étudiants francophones de différents programmes de formation qui rencontrent des étudiants immigrants de FLS durant les jumelages. Une meilleure compréhension de cette dynamique relationnelle amène au développement des compétences de communication interculturelle (Lussier, 2011). De plus, le modèle d'acculturation interactif (MAI) de Bourhis, Moïse, Perreault et Senécal (1997) permet de

comprendre les attitudes, les croyances et les intentions de comportement qui guident les façons de penser et d'agir des individus (Bourhis, Carignan et Sioufi, 2015, p.17), autant ceux qui appartiennent à la majorité que ceux qui appartiennent à une minorité. Les orientations d'acculturation permettent de définir le type de relations que les membres des communautés d'accueil et les immigrants vont entretenir les uns envers les autres. Ces types de relations peuvent être harmonieuses, problématiques ou conflictuelles.

Le MAI permet de mieux comprendre les attitudes et les tendances comportementales qui se mettent à l'œuvre dans la dynamique relationnelle entre les membres du groupe majoritaire et ceux des groupes minoritaires. Les jumelages visent à favoriser des relations positives entre les étudiants francophones qui font partie du groupe majoritaire et les étudiants immigrants apprenant le français et faisant partie de groupes minoritaires.

Le modèle MAI de Bourhis, Moïse, Perreault et Senécal (1997) définit six orientations d'acculturation que les membres de la communauté d'accueil peuvent adopter envers les immigrants : 1) intégrationnisme; 2) intégrationnisme de transformation; 3) individualisme; 4) assimilationnisme; 5) ségrégationnisme et 6) exclusionnisme. Ce modèle définit aussi six orientations d'acculturation que les membres des communautés minoritaires peuvent adopter envers la société d'accueil. Cependant, nous ne les aborderons pas, car elles ne font pas l'objet de cet article.

Les orientations d'acculturation les plus accueillantes sont l'intégrationnisme, l'intégrationnisme de transformation et l'individualisme. L'attitude intégrationniste des membres de la communauté d'accueil valorise le maintien de la culture d'origine des immigrants tout en favorisant l'endossement de la culture d'accueil par les immigrants. La particularité de l'intégrationnisme de transformation pratiquée par les membres de la communauté d'accueil réside dans leur acceptation de modifier certains aspects de leur culture et de leurs pratiques institutionnelles afin de pouvoir faciliter l'intégration des immigrants et de favoriser un climat social inclusif. L'attitude individualiste est l'orientation endossée par les membres de la communauté d'accueil qui se définissent et définissent les autres plutôt comme individus que comme membres de catégories sociales « Eux-Nous ». Ainsi, les membres de la majorité qui entrent en relation avec les immigrants reconnaissent les caractéristiques personnelles, les compétences et l'accomplissement individuel, et non le fait d'appartenir à un groupe. Les personnes qui endossent les orientations individualiste, intégrationniste et intégrationniste de transformation ont des attitudes accueillantes envers les immigrants, ce qui favorise des relations harmonieuses entre les membres de la société d'accueil (les « accueillants ») et les immigrants (les « accueillis »).

Les orientations d'acculturation les moins accueillantes regroupent le ségrégationnisme, l'assimilationnisme et l'exclusionnisme. L'attitude assimilationniste repose sur la façon dont les membres de la majorité souhaitent que les immigrants adhèrent aux valeurs de la société d'accueil. Les assimilationnistes n'acceptent pas que les immigrants conservent leur culture et considèrent qu'ils doivent s'assimiler linguistiquement, culturellement et religieusement à la société d'accueil. L'attitude ségrégationniste des membres de la majorité s'appuie sur l'acceptation que les immigrants conservent leur héritage culturel sans influencer ou diluer la culture d'accueil en évitant les relations avec eux, préférant qu'ils se regroupent dans leurs quartiers (ghettos). L'exclusionniste refuse que les immigrants préservent leur culture d'origine et s'oppose à ce qu'ils influencent la culture d'accueil, de peur de risquer de « contaminer » l'authenticité de la culture d'accueil. Les personnes qui endossent les orientations assimilationniste, ségrégationniste et exclusionniste se sentent souvent menacées par les immigrants et ont une attitude négative envers eux, ce qui favorise des relations tendues, problématiques, voire conflictuelles.

Ces différentes orientations d'acculturation teintent les rencontres et peuvent avoir un impact soit positif, soit négatif lors des jumelages interculturels. Les études de Bourhis, Barrette, El-Geledi et Schmidt (2009) ont démontré que les étudiants universitaires endossent surtout l'individualisme et l'intégrationnisme. Ceci pourrait s'expliquer par la culture organisationnelle universitaire qui valorise la méritocratie et l'accomplissement personnel indépendamment de l'origine ethnique, culturelle ou religieuse.

En résumé, les étudiants assimilationnistes, ségrégationnistes ou exclusionnistes, qui sont plus ethnocentriques, ont le sentiment d'être menacés par la présence des immigrants avec qui les relations sont problématiques, voire conflictuelles. Au contraire, les étudiants individualistes et intégrationnistes sont moins ethnocentriques et plus enclins à intégrer les immigrants dans leurs réseaux d'amis. Ils perçoivent positivement les relations avec les immigrants et leurs relations interculturelles sont harmonieuses.

3.3 Des jumelages en action : aspects méthodologiques

Au risque de le répéter, les jumelages interculturels se font entre des porteurs de culture différentes. D'une part, les étudiants immigrants en FLS à qui la société québécoise impose d'apprendre le français ont besoin de le pratiquer et de créer des réseaux de connaissances. D'autre part, les francophones inscrits dans différents programmes de formation doivent être sensibilisés aux enjeux de l'immigration et ont la responsabilité d'accueillir les nouveaux immigrants sélectionnés par leur société.

Pour les étudiants en FLS, les jumelages sont organisés dans différents cours (grammaire, phonétique, lecture, communication ou rédaction de textes). Les thématiques

de ces cours leur permettent de « pratiquer » le français dans des situations de contact et d'apprendre l'histoire et la culture de la société d'accueil en compagnie de natifs. En plus des objectifs spécifiques à chacun des cours, les jumelages permettent aux deux groupes d'étudiants de réaliser des objectifs communs, comme développer les compétences de communication interculturelle, de reconnaître les préjugés et la discrimination et, ultimement, d'apprendre le vivre-ensemble.

Les jumelages sont pour les étudiants une activité de formation obligatoire inscrite dans leur plan de cours. Conséquemment, les étudiants ont un travail évalué à accomplir et ce travail doit se faire dans une atmosphère de collégialité et de réciprocité dont la consigne est : un travail à faire ensemble pour apprendre le respect mutuel et le vivre-ensemble, parce que nous avons toutes et tous quelque chose à offrir et quelque chose à recevoir.

Dit autrement, dans le cadre des jumelages, les étudiants apprenant le français de l'École de langues et les étudiants en éducation ou d'autres programmes de formation sont considérés sur un pied d'égalité, collaborent afin de réaliser un but commun qui est celui de réussir leur cours respectif, et ce travail est évalué par les professeurs des deux cours comme preuve du sérieux de la démarche, mais aussi de la satisfaction et du plaisir qu'ils en éprouvent (Allport, 1954).

Le choix de ce contexte s'appuie sur l'étude évaluative menée par Bourhis, Carignan et Sioufi (2013) qui démontre l'efficacité d'un cours sur la pluriethnicité ethnoculturelle incluant les jumelages interculturels. Cette collecte de données a été effectuée en 2009 et 2010 dans des cours obligatoires d'éducation à la pluriethnicité (CI). Pour la condition expérimentale, l'échantillon comprenait 160 participants ($n = 160$) dont 145 femmes (91%) et 15 hommes (9%). La passation d'un questionnaire au début du cours (temps 1) et à la fin du cours (temps 2) a permis de mesurer des variables psychologiques sensibles (préjugés, sentiments de menace identitaires et d'empathie), lesquelles étaient susceptibles d'être affectées par le contexte social. Aussi, des outils ont mesuré des variables psychologiques stables (sentiment d'appartenance nationale, idéologie de dominance sociale, orientations d'acculturation à l'égard des immigrants), lesquelles étaient peu susceptibles d'être affectées par le contexte social. Il était attendu que le cours sur la pluriethnicité ethnoculturelle permettrait de modifier les variables sensibles. Cependant, aucun effet n'était anticipé sur les variables stables.

Une condition contrôle s'avérait nécessaire pour évaluer les changements obtenus sur les variables sensibles des participants de la condition expérimentale. Pour la condition contrôle, la collecte de données a été effectuée en 2010 dans un cours obligatoire d'adaptation scolaire et de difficultés d'apprentissage et de comportement (CC). Le contenu de ce cours n'avait abordé aucune thématique associée à l'interculturel.

L'échantillon comprenait 92 participants ($n = 92$) dont 88 femmes (96%) et 4 hommes (4%). Les participants des deux groupes étaient des francophones issus de la majorité et inscrits dans un programme de formation à l'enseignement. Cette étude évaluative a permis d'estimer les forces et les faiblesses du cours la pluriethnicité ethnoculturelle. Selon Paluck et Green (2009), une telle approche empirique évite de se fier aux impressions complaisantes des personnes qui ont participé à ce type d'intervention.

Les analyses statistiques ont révélé trois effets du cours la pluriethnicité ethnoculturelle (CI) incluant les jumelages interculturels : 1) l'augmentation du sentiment de sécurité culturelle et linguistique des Québécois francophones issus de la majorité; 2) la réduction du sentiment de menace identitaire à l'égard des Québécois anglophones, des Canadiens anglais et des Arabes musulmans qui contribuent au développement du fait français au Québec, et 3) l'amélioration de la perception que les immigrants haïtiens étaient victimes de discrimination au Québec et que les Arabes musulmans subissaient une très forte discrimination.

Le fait que les participants du groupe expérimental ne manifestaient aucune différence entre le début et la fin du cours quant à leur perception de la très forte discrimination subie par les Arabes musulmans nous indique probablement la présence d'un effet plafond. De plus, il est intéressant de souligner que les étudiants des deux groupes reconnaissaient que les immigrants haïtiens ainsi que les Arabes musulmans subissaient deux fois plus de discrimination que les Québécois francophones et anglophones. Enfin, autant les étudiants du groupe expérimental que ceux du groupe contrôle ont exprimé un biais pro-endogroupe en évaluant beaucoup plus favorablement les Québécois francophones que les autres exogroupes (Bourhis, Carignan et Sioufi, 2013). Des résultats semblables ont été obtenus dans les études intergroupes ailleurs dans le monde sur l'effet classique du biais pro-endogroupe (Bourhis et Montreuil, 2004).

4. Discussion sur les retombées des jumelages interculturels

Depuis le début des années 2000, les jumelages ont fait des petits puisque l'on en retrouve entre des étudiants immigrants apprenant le français et des étudiants francophones de différents programmes à l'université, au cégep, dans des commissions scolaires, dans des groupes communautaires et à la table de concertation des réfugiés et des immigrants (TCRI) à Montréal. Il y a aussi des jumelages entre cégépiens francophones en région (Victoriaville et Saint-Hyacinthe) et entre cégépiens anglophones de Montréal. Il y a d'autres jumelages entre hispanophones et francophones (Payeras et Zapata, 2018).

On parle beaucoup de ce que les immigrants doivent faire pour la société d'accueil. On parle moins de ce que la société peut faire pour les immigrants. S'il y a encore des gens qui se demandent qui doit porter la responsabilité de l'accueil et de l'intégration des

immigrants, nous pouvons affirmer que la responsabilité doit être partagée entre les membres de la société d'accueil et les personnes immigrantes. On ne dira jamais assez que l'implication des membres de la majorité d'accueil est primordiale dans l'apprentissage du français par les immigrants, dans la constitution de leur réseau social et dans leur intégration culturelle, sociale, économique et citoyenne. Il faut se rappeler que les immigrants d'hier sont les membres de la société d'accueil d'aujourd'hui et que les immigrants d'aujourd'hui sont les membres de la société d'accueil de demain.

Depuis plus de 15 ans, les jumelles et les jumeaux qui ont participé aux jumelages ont appris les uns des autres le respect mutuel. Le sentiment de sécurité culturelle et linguistique des Québécois francophones issus de la majorité s'est accru. Le sentiment de menace identitaire à l'égard des Québécois anglophones, des Canadiens anglais et des Arabes musulmans qui contribuent au développement du fait français au Québec a diminué. Ils ont de plus augmenté leur perception relativement aux causes et méfaits des préjugés et de la discrimination, plus particulièrement en raison de la langue (linguicisme) et de la race ou de l'origine ethnique. De plus, les témoignages des jumeaux et jumelles immigrants que les francophones ont rencontrés sont venus confirmer le stress qu'ils subissent d'être souvent confrontés à la non-reconnaissance de leur diplôme ou de leur formation professionnelle acquis à l'étranger. Les étudiants immigrants ont développé leur maîtrise du français, leurs réseaux d'amis et de connaissances, et leur sentiment d'appartenance à leur nouvelle société. Ils ont tous appris également que le vivre-ensemble pouvait faire l'objet d'un apprentissage. Ce texte de Kim Thuy publié dans *La Presse* + le 16 mai 2018 en fait foi :

Afin de devenir un citoyen à part entière, de saisir non pas seulement le nom des rues, mais l'âme des habitants du pays, un immigrant a besoin d'avoir un ami qui l'invite à aller jouer au hockey, une camarade qui partage sa soupe aux gourganes...

... À travers ce quotidien en commun, les amitiés et les amours grandissent, s'accumulent lentement et, un jour, on se réveille tout naturellement avec le parfum de la coriandre dans notre frigo, un texto d'Abdou, une cloche tibétaine sur le bureau et un drapeau bleu et blanc sur le balcon pour célébrer notre lys national en chantant en chœur comme si nous avions toujours eu un seul et même cœur.

Le mot de la fin ...

Dix-sept ans plus tard, ces jumelages ont permis la rencontre de près de 15 000 jumeaux/jumelles et la collaboration d'une cinquantaine de professeurs, de maîtres de langue et de chargés de cours de sept départements répartis dans trois facultés. Ces enseignants et chercheurs ont ainsi démontré que les jumelages ont eu un effet structurant

dans leurs pratiques d'enseignement du français, dans la formation universitaire de leurs étudiants et dans leur recherche (Carignan, Deraïche et Guillot, 2015).

Nos travaux montrent que les jumelages interculturels permettent d'établir un espace de dialogue entre des immigrants qui apprennent le français et des francophones issus de la majorité d'accueil. Cet espace de dialogue favorise, d'une part, une intégration harmonieuse des personnes immigrantes et, d'autre part, une ouverture et un enrichissement mutuel susceptibles de contribuer à un meilleur vivre-ensemble dans la diversité.

D'une part, l'immigrant, l'accueilli, a la responsabilité de trouver sa place dans la société québécoise et le natif, l'accueillant, doit lever les obstacles et les barrières qui limitent ou nuisent à l'intégration des immigrants. Le Québec n'est pas envahi par les immigrants, il en est toujours plus riche. Par le passé, il a accueilli Irlandais, Italiens, Polonais, Haïtiens, Vietnamiens, et bien d'autres. En matière d'immigration, comme l'affirmait Gérald Godin, le Québec « a tout à gagner à ne pas forcer les cœurs, mais plutôt à se les gagner » (Cardinal, 2019).

L'éducation et la formation, à cet égard, jouent un rôle majeur. L'éthique du rapport à l'autre en éducation et en formation et l'intégration harmonieuse des personnes immigrantes en contexte universitaire, pour le dire avec Bourgeault (1993) : « [v]oilà finalement à quoi nous mène le fait d'être désormais, non plus « entre nous », seulement, mais « avec les autres » (p. 25).

Références

- Aboud, F. E. et S. R. Levy (2000). « Interventions to Reduce Prejudice in Children and Adolescents », dans S. Oskamp (dir.), *Reducing Prejudice and Discrimination*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, p. 269-293.
- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*, Cambridge, Éditions Addison-Wesley.
- Anctil, P. (2014). « Le Congrès juif canadien et la promotion de l'éducation interculturelle (1947-1975) », dans L. Emongo et B. W. White (dir.), *L'interculturel au Québec, Rencontres historiques et enjeux politiques*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, p. 117-136.
- Banks, J. A. (1999). *An Introduction to Multicultural Education*, Boston, Éditions Allyn and Bacon.
- Bombardier, D. (2019). « L'immigrant idéal », *Journal de Montréal*, 22 janvier 2019.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction*, Paris, Édition de Minuit.
- Bourgeault, G. (1993). « Entre nous... et avec les autres. À propos de quelques modèles de rapports interculturels chez des enseignants », dans M. McAndrew (dir.), *Pluralisme et éducation : perspectives québécoises. Repères, essais en éducation*,

n°15, Montréal, Les publications de la Faculté des sciences de l'Éducation, p. 15-25.

- Bourguignon, C. (2009). « L'apprentissage des langues par l'action », dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*, Paris, Éditions Maison des langues, p.49-78.
- Bourhis, R., N. Carignan et R. Sioufi (2013). « Sécurité identitaire et attitudes à l'égard de l'"Autre" chez de futurs enseignants : les impacts d'une formation interculturelle », dans M. McAndrew *et al.* (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : recherche, formation, partenariat*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 117-134.
- Bourhis, R., N. Carignan et R. Sioufi (2015). « Acculturation et jumelage interculturel dans la formation à l'enseignement », dans N. Carignan, M. Deraîche et M.-C. Guillot (dir.), *Jumelages interculturels, communication, inclusion et intégration*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 15-32.
- Bourhis, R. Y., G. Barrette, S. El-Geledi et R. Schmitt (2009). « Acculturation Orientations and Social Relations Between Immigrants and Host Community Members in California », *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 40, p. 443-467.
- Bourhis, R. Y. et A. Gagnon (2006). « Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes », dans R. J. Vallerand (dir.), *Les fondements de la psychologie sociale*, Montréal, Éditions Gaëtan Morin/Chenelière Éducation, p. 532-598.
- Bourhis, R. *et al.* (1997). « Towards an Interactive Acculturation Model : A Social Psychological Approach », *International Journal of Psychology*, vol. 32, p. 369-386.
- Bourhis, R. Y. et A. Montreuil (2004). « Les assises sociopsychologiques du racisme et de la discrimination », dans J. Renaud, A. Germain et X. Leloup (dir.), *Racisme et discrimination. Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 231-259.
- Bourhis, R.Y. *et al.* (2007). « Discrimination et linguicisme au Québec : enquête sur la diversité ethnique au Canada », *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, vol. 36, p. 31-49.
- Brown, R. (2010). *Prejudice. Its social Psychology*, Chichester, Éditions Willey-Blackwell.
- Cardinal, F. (2018). « Ne pas forcer les cœurs : plutôt les gagner », *La Presse*, 27 octobre 2018.
- Carignan, N., M. Deraîche et M.-C. Guillot (2015). *Jumelages interculturels, communication, inclusion et intégration*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Croteau, M. (2018). « Immigration : Québec s'engage dans un bras de fer avec Ottawa », *La Presse*, 5 décembre 2018.

- De Marcellis-Warin, N. et I. Peignier (2018). *Perception des risques au Québec. Baromètre Cirano 2018*, Montréal, CIRANO.
- Elkouri, R. « Discrimination systémique. Cachez ce racisme... », *La Presse*, 13 janvier 2017. [En ligne] http://plus.lapresse.ca/screens/7190e7f4-d4c9-4d7a-a22e-3af1b40dd030_7C_0.html, consulté le 7 décembre 2017.
- Gagné, P. et M. Popica (2017). *Perceptions et motivation à l'égard du français langue seconde enseigné au Québec*. Rapport de recherche. Montréal, Cégep Vanier et Saint-Anne-de-Bellevue, Cégep John-Abbott.
- Graton, D. (2014). « Le destin d'une terminologie : de l'interculturel à l'interculturalisme », dans L. Emongo et B. W. White (dir.), *L'interculturel au Québec. Rencontres historiques et enjeux politiques*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 173-190.
- Green, D. A. et C. Worswick (2009). « Entry Earnings of Immigrant Men in Canada : The Roles of Labour Market Entry Effects and Returns to Foreign Experience ». [En ligne] https://economics.ubc.ca/files/2013/05/pdf_paper_david-green-entry-earnings-immigrant-men.pdf, consulté le 28 janvier 2019.
- Hoffman, D. F. (1996). « Culture and Self in Multicultural Education : Reflections on Discourse, Text, and Practice », *American Educational Research Journal*, vol. 33, n°3, p. 545-569.
- Johnson, D. W. et G. Lordan (2012). « Discrimination Makes Me Sick! An Examination of the Discrimination-Health Relationship », *Journal of Health Economics*, vol. 31, p. 99-111.
- Lussier, D. (2011). « Language, Thought and Culture : Links to Intercultural Communicative Competence », *Éducation canadienne et internationale*, vol. 40, n°2, p. 34-60.
- M. Doucerain, M. (2017). « L2 Experience Mediates Relation between Mainstream Acculturation Orientation and Self-Assessed L2 Competence among Migrants », *Applied Linguistics*, Oxford, Oxford University Press, p. 1-25.
- McLaren, P. (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture : Oppositional Politics in a Postmodern Era*, New York, Éditions Routledge.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) (2017). *Site officiel*. [En ligne] <http://www.midi.gouv.qc.ca/fr/ministre/index.html>, consulté le 25 novembre 2017.
- Morasse, M.-E. (2017). « L'amitié, catalyseur de l'apprentissage du français », *La Presse*, 12 novembre 2017.
- Palluck, E. L. et D. Green (2009). « Prejudice Reduction : What Works? A Review and Assessment of Research Practice », *Annual Review of Psychology*, vol. 60, p. 339-367.
- Payeras, J. et M. E. Zapata (2018). « Los intercambios en español y francés : integracion lingüística e intercultural en la universidad », *Alterstice*, vol. 8, n°1, p. 51-58.

- Pettigrew, T. et L. Tropp (2011). *When Groups Meet : The Dynamics of Intergroup Contact*, New York, Psychology Press.
- Piché, V. (2018a). « Est-ce que moins d’immigrants signifie une meilleure intégration? », *Journal Métro*, 5 septembre 2018.
- Piché, V. (2018b). « La diversité : un fait accompli, même sans immigration », *Journal Métro*, 24 septembre 2018.
- Sleeter, C. E. et C. A. Grant (1994). *Making Choices for Multicultural Education : Five Approaches to Race, Class, and Gender*, New York, Macmillan Publishing Company.
- Conseil supérieur de la langue française (2011). *L’intégration linguistique et professionnelle des immigrants non francophones à Montréal*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Taguieff, P.-A. (1997). « Vers un modèle d’intelligibilité », dans P.-A. Taguieff, *Le racisme*, Paris, Éditions Flammarion, p. 57–71.
- Tajfel, H. et J. C. Turner (1986). « The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour », dans S. Worchel et W. G. Austin (dir.), *The Psychology of Intergroup Relations*, Chicago, Éditions Nelson-Hall, p. 7-24.
- Villarreal, A. et C. R. Tamborini (2018). « Immigrants’ Economic Assimilation : Evidence from Longitudinal Earnings Records », *American Sociological Review*, vol. 83, n°4, p. 686-715.

Article en varia

Le développement professionnel des enseignants en précarité d'emploi : le cas de l'enseignement moral au Québec

Jean Paul Ndoreraho, chargé de cours

France Jutras, professeure titulaire

Université de Sherbrooke

Résumé : Le développement professionnel (DP) a des retombées importantes sur la qualité de l'enseignement. Si les activités individuelles peuvent y contribuer, les activités collectives se révèlent plus efficaces. Or, les enseignants en précarité d'emploi ayant moins accès à des activités collectives à l'école, nous nous sommes demandé dans quelle mesure une association professionnelle pouvait suppléer à ce problème. Plus spécifiquement, le cas de l'Association québécoise d'enseignement moral (AQEM) a attiré notre attention. Notre recherche, réalisée à l'aide d'une analyse documentaire et d'entrevues auprès d'enseignants membres de l'AQEM, met en relief la manière dont un petit groupe d'entraide informel d'enseignants en enseignement moral s'est progressivement développé en une association professionnelle favorisant le DP de ses membres à travers des activités de formation continue et le développement d'une revue professionnelle.

Mots-clés : développement professionnel, enseignant, enseignement moral, précarité

Abstract : Professional development has a significant impact on the quality of teaching. However, teachers facing employment risk can scarcely rely on collective activities. Therefore we wanted to know whether a professional association could provide a relevant response to this problem. More specially, we analysed the example of teachers of moral education programs facing employment risk between 1990 and 2010 at a time when professional training in the field was scarce. In the article the case of moral education is first presented. Afterwards, results of an analysis of documents and interviews are exposed. The results show how a small informal support group progressively developed into a professional association, the *Association québécoise d'enseignement moral* (AQEM), which took on responsibility for the professional development of its members through continuous training activities at annual conferences and through publication of a professional magazine that is distributed to all of the school boards in Quebec.

Keywords : professional development, teacher, moral education, employment risk

Introduction

Les activités individuelles et collectives de développement professionnel (DP) ont des retombées importantes sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Par ailleurs, si les activités individuelles contribuent au DP, il appert que les activités de nature collective se révèlent plus efficaces dans ledit développement. Or, les enseignants situation de précarité d'emploi pouvant plus difficilement compter sur des activités collectives à l'école (par exemple, le co-enseignement, le travail en équipes pédagogiques, les réseaux de collègues), nous nous sommes demandés dans quelle mesure une association professionnelle pouvait suppléer à ce problème. Plus spécifiquement, nous nous sommes attardés au cas de l'Association québécoise d'enseignement moral (AQEM), puisque les enseignants en enseignement moral sont parmi ceux qui ont connu un problème important de précarité, doublé d'une formation universitaire dans un domaine qui se faisait plutôt rare.

Dans cet article, le cas des enseignants en enseignement moral en précarité d'emploi (de 1990 à 2010) est d'abord présenté. Par la suite, les résultats d'une recherche réalisée à l'aide d'une analyse documentaire et d'entrevues sont exposés. Comme nous le verrons, nos résultats mettent en relief la manière dont un petit groupe d'entraide informel d'enseignants en enseignement moral s'est progressivement développé en une association professionnelle, l'AQEM, qui a permis la prise en charge du DP de ses membres à travers des activités de formation continue lors des congrès annuels et le développement d'une revue professionnelle à large diffusion dans les milieux scolaires du Québec.

1. Les activités collectives de développement professionnel de l'enseignant

Qu'ils soient en situation précaire ou non, novices ou chevronnés, il est attendu des enseignants qu'ils poursuivent leur développement professionnel (DP) tout au long de leur carrière comme tous les autres professionnels dans la société. Cependant, les conditions de travail des enseignants précaires rendent leur DP difficile dans la mesure où ils héritent de tâches lourdes et souvent éloignées de leur domaine de formation, de plusieurs groupes d'élèves de différents niveaux et, par conséquent, de multiples préparations de cours (Mukamurera, 2014). Cela constitue une source importante de stress, voire de démotivation, restreignant ainsi leur implication dans le travail et dans certaines possibilités de DP (Uwamariya, 2004). La situation de précarité d'emploi des enseignants entraîne de l'isolement, ce qui limite leurs relations et leurs contacts professionnels. Dans ce contexte, on observe que le soutien au DP a lieu de manière plutôt individuelle, par exemple, au moyen de programmes d'accompagnement, de mentorat, de tutorat, de coaching et même de lecture (Conseil Supérieur de l'Éducation,

2014). Toutefois, il importe que les enseignants puissent aussi s'engager dans des démarches collectives de DP, comme la participation à des équipes ou à des projets, ou encore à des rencontres d'équipes-cycle, par exemple (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2014).

Dans leur recension d'écrits sur l'insertion professionnelle des enseignants, Bourque, Akkari, Broyon, Heer, Gremion et Gremaud (2007) ont relevé, d'une part, que les éléments contribuant le plus au DP sont de nature collective, comme le co-enseignement, le travail en équipes pédagogiques et les réseaux de collègues et, d'autre part, que la communication avec les pairs, les groupes de discussion et le mentorat constituent les principaux vecteurs de DP. Ils soulignent que « la précarité, puisqu'elle limite les occasions de contacts professionnels et retarde la socialisation réelle au métier, constitue un obstacle important au développement professionnel » (Bourque *et al.*, 2007 p. 26). De même, dans son mémoire sur la représentation des enseignants débutants précaires à l'égard de leur DP et les facteurs en jeu, Uwamariya (2004) rapporte que ces enseignants développent des stratégies d'adaptation individuelles et qu'ils ont plutôt recours à des initiatives personnelles pour faire face aux situations difficiles. Ils se fient à leur débrouillardise, faisant des interventions basées sur des essais et erreurs, et sur leur expérience d'élèves.

On remarque dans les travaux sur le DP qu'ils comportent une double perspective, soit la perspective du développement individuel et la perspective du développement en tant que membres d'un groupe professionnel. Il est cependant surtout question de la construction individuelle de savoirs professionnels par la personne en contexte de réalisation de ses activités professionnelles et de ses adaptations à sa réalité contextuelle de pratique et aux changements qui surviennent en cours de carrière. Tel que nous l'avons déjà souligné, nous considérons plutôt qu'il existe deux conceptions du DP dans la documentation : une conception développementale et une conception professionnalisante. Tandis que la conception développementale a trait à la croissance personnelle et professionnelle dans le temps, qui peut être située en stades de développement, la conception professionnalisante porte sur le développement continu de compétences professionnelles au moyen de dispositifs formels et informels. En relevant les enjeux à la fois individuels et collectifs du DP et en puisant dans ces deux conceptions, nous avons défini le développement professionnel enseignant en tant que « processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, à enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise » (Mukamurera,

2014, p. 20). En ce sens, le DP constitue un apprentissage professionnel continu qui englobe le développement personnel et professionnel : connaissance de soi, savoirs et savoir-faire nécessaires à l'enseignement, compétences relationnelles, capacité d'agir en classe et de s'impliquer dans des projets de l'école.

En fonction de cette définition, l'auteure (Mukamurera, 2014) identifie et décrit six dimensions qui peuvent être touchées lors du DP, dimensions que nous avons regroupées en trois catégories : la dimension personnelle, les habiletés requises pour un enseignement de qualité et les comportements relationnels en milieu de travail.

La première catégorie, soit la dimension personnelle, regroupe des aspects psychologiques, affectifs et identitaires de la personne de l'enseignant et des qualités nécessaires « à une pratique réussie dans une profession d'interactions humaines » (Mukamurera, 2014, p. 20). Il s'agit là de la dimension la plus idiosyncratique du DP, puisqu'il existe en effet bien des manières d'être singulières qui sont acceptables en ce qui concerne la personnalité des enseignants. Selon cette perspective de DP, il est possible d'accompagner et de soutenir la personne de l'enseignant pour l'aider à faire des prises de conscience, à s'auto-analyser, à mieux se connaître afin d'assumer ses forces et ses limites pour son mieux-être personnel et professionnel, de même qu'à fortifier certains aspects de sa personnalité dans ses relations avec les autres afin d'apporter des ajustements, des adaptations, voire des changements salutaires.

La deuxième catégorie, soit les habiletés requises pour la mise en œuvre concrète d'un enseignement de qualité, comprend trois dimensions : la pédagogie et la didactique; les connaissances disciplinaires; et la réflexivité. On peut d'ailleurs considérer que, la plupart du temps, la cible des actions de DP est pensée en fonction de la qualité de l'enseignement, c'est-à-dire un enseignement qui favorise l'apprentissage et le développement des élèves. Il est en effet indispensable que les activités de DP soutiennent le développement continu de connaissances disciplinaires appropriées, d'une bonne compréhension des programmes d'étude, et de savoir-faire pertinents et à jour sur les processus d'apprentissage, les stratégies d'enseignement, de gestion de classe et d'évaluation, ainsi que la capacité à faire des retours réflexifs sur les interventions effectuées et d'y apporter les changements lorsqu'elles ne sont pas optimales ou qu'elles n'atteignent pas les objectifs éducatifs visés. Dans l'enseignement comme dans d'autres domaines professionnels, il importe d'avoir des possibilités de DP pour approfondir, consolider, renouveler, modifier ses pratiques tout au cours de la carrière.

Même si le stéréotype de l'enseignant préoccupé seulement par ce qui se passe dans sa classe ou dans le cadre des activités parascolaires avec ses élèves est encore bien présent, le travail enseignant ne s'y limite pas. C'est pourquoi la troisième catégorie que

nous avons identifiée porte sur les comportements relationnels en milieu de travail. En ce sens, il est attendu des enseignants qu'ils manifestent des attitudes et des comportements favorables à la collégialité et au partage d'expertise. La concertation et la collaboration avec les collègues et les divers partenaires de l'éducation pour la réussite des élèves à l'école et pour l'accompagnement des stagiaires et des collègues en début de carrière sont demandés par la loi sur l'Instruction publique et les conventions collectives de travail.

Le DP enseignant est ainsi vu comme un processus complexe qui commence en formation initiale et qui se poursuit tout au long de la carrière. Le grand défi du début de carrière consiste à consolider ses compétences pour en arriver à une aisance pédagogique. Or, en début de carrière, beaucoup d'enseignants ressentent les limites de leurs compétences. Les plus notoires ont trait à la gestion disciplinaire de la classe, aux interventions adaptées aux élèves en difficultés d'apprentissage, à l'évaluation des apprentissages, à la gestion des relations avec les parents et les collègues, à la gestion du quotidien et à la planification pédagogique à moyen et à long terme (Bourque, Akkari, Broyon, Heer, Gremion et Gremaud, 2007; Mukamurera, 2014). On peut ajouter que l'évolution des contextes de vie au niveau familial, social, culturel, linguistique, environnemental, politique et technologique demande aussi plusieurs adaptations au personnel enseignant pendant toute sa carrière (Houlfort et Sauvé, 2010; Tardif, 2012; Tardif et Lessard, 2004).

Diverses activités de DP sont offertes dans les écoles et les commissions scolaires. Il peut s'agir d'accompagnement individuel avec un mentor enseignant ou avec un conseiller pédagogique, d'activités d'intégration à la profession avec un groupe de pairs, de formation continue formelle lors de journées pédagogiques thématiques, de formation continue universitaire, de participation à des projets de recherche avec des pairs, des conseillers pédagogiques, des chercheurs universitaires. Midgette, Ilten-Gee, Wong Powers, Murata et Nucci (2018) et Fresco et Nasser-Abu Alhija (2014) ont procédé à la mise en place et à l'évaluation d'activités individuelles et de groupe qui portent sur des besoins de DP spécifiquement exprimés par les enseignants : il ressort de cela que les activités de groupe qui s'étalent dans le temps sont non seulement les plus appréciées, mais aussi les plus efficaces à long terme.

Mais qu'en est-il des enseignants en situation de précarité? Une association professionnelle peut-elle contribuer à leur DP ? Pour apporter des pistes de réponses à ce questionnement, nous nous sommes attardés au cas de l'Association québécoise d'enseignement moral (AQEM) puisque les enseignants de cette matière scolaire sont parmi ceux qui ont connu un problème important de précarité, doublé d'une formation universitaire dans un domaine qui se faisait plutôt rare.

2. Le contexte de l'enseignement moral au Québec et le rôle de l'AQEM

Depuis les années 1960 et surtout 1970, parmi les transformations qui se sont produites au Québec, le passage d'une société marquée par une certaine homogénéité chrétienne à une société diversifiée sur le plan des convictions religieuses et séculières fut une transformation majeure. Ainsi, l'obligation de l'enseignement religieux pour tous les élèves de l'école publique posait de plus en plus problème en matière de respect de la liberté de conscience et de religion. En réponse à ce problème, le ministère de l'Éducation a d'abord permis l'exemption de l'enseignement religieux pour ensuite passer à un régime d'option entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral non confessionnel. Ce régime d'option fut en vigueur à partir du début des années 1980 jusqu'en 2008 par la mise en place d'un nouveau programme obligatoire d'éthique et culture religieuse (ECR).

Pendant la période où l'enseignement moral était en vigueur, étant destiné à un plus petit nombre d'élèves que l'enseignement religieux (en particulier au primaire et au premier cycle du secondaire), selon les témoignages d'anciens enseignants de cette matière, il était difficile d'obtenir une tâche complète en enseignement moral dans une même école. De plus, les enseignants ne savaient pas si leur tâche se poursuivrait d'une année à l'autre. Leur situation de précarité d'emploi menait à des tâches morcelées (comme les autres enseignants à statut précaire), ce qui entravait leur possibilité d'accumuler de l'ancienneté dans leur propre discipline et leur faisait courir le risque de se faire supplanter par des enseignants d'autres disciplines (Mukamurera et Tardif, 2016). Dans un tel contexte, on peut comprendre que la préoccupation majeure de ces enseignants était davantage celle de leur survie dans le milieu que de leur DP.

Mais quel rôle a pu jouer l'AQEM à ce propos? Dans quelle mesure cette association professionnelle a-t-elle pu soutenir le DP de ses membres et en particulier celui des enseignants en situation de précarité d'emploi?

2.1 La situation des enseignants en enseignement moral

Pour mieux saisir la situation assez généralisée de précarité d'emploi des enseignants des divers programmes d'éducation morale implantés là où des besoins étaient petit à petit pris en compte depuis la fin des années 1960, il est nécessaire de contextualiser plus en détail l'apparition de l'enseignement moral au Québec.

On peut relever d'abord qu'il ne s'agit pas d'une matière dont la tradition éducative est bien établie comme c'est le cas pour le français et les mathématiques — ce qui signifie que leur place à l'école ne va pas de soi. Ensuite, on peut remarquer qu'on a

longtemps opposé l'enseignement moral à l'enseignement religieux, matière du cursus scolaire liée à la structuration confessionnelle du système éducatif public et privé, et à la tradition religieuse catholique et protestante au Québec (Proulx, 2017). Mais il importe sans doute surtout de situer l'enseignement moral comme réponse éducative aux grandes transformations sociales du XX^e siècle au Québec.

Plusieurs forces sociales ont considérablement modifié la société québécoise au cours des années 1960 et 1970 (Guay et Jutras, 2010). On peut penser d'abord à la Révolution tranquille, qui a vu l'érosion de la pratique religieuse traditionnelle et l'émergence des mouvements de libération, d'émancipation et d'affirmation de soi dans toutes les sphères de la vie. Ensuite, on peut noter que les différentes vagues d'immigration ont entraîné une diversité des cultures et des religions pratiquées. Enfin, on peut relever que l'adoption de la Charte de la langue française en 1977 a rendu la scolarisation en français obligatoire pour tous les élèves du Québec, sauf pour quelques situations d'exception. Cela a rapidement fait augmenter le nombre d'élèves dans les écoles francophones, notamment avec les élèves dont les parents souhaitaient la scolarisation en langue anglaise dans le vaste continent où l'anglais est prédominant, et avec les élèves issus de l'immigration puisque l'attitude envers la diversité religieuse était plus ouverte dans le secteur anglo-protestant.

Caron (2000) rapporte que des élèves qui n'étaient pas catholiques ou protestants ont été exemptés de l'enseignement religieux confessionnel obligatoire dans certaines écoles de Montréal dès 1967. Dans le meilleur des cas, des cours de sciences morales qui visaient le développement moral leur étaient offerts. Caron (2000) situe cela comme le début de l'enseignement moral en tant que discipline scolaire au Québec. Bien qu'un premier programme d'étude officiel date de 1977, c'est véritablement le programme de 1990 qui a été plus largement implanté, remplaçant les solutions à la pièce précédentes. Cependant, jusqu'à l'abolition des programmes confessionnels en 2008 et leur remplacement par le programme d'ECR offert à tous les élèves, l'organisation concrète de l'enseignement moral dans les écoles posait problème en raison de la fluctuation du nombre d'élèves inscrits. En conséquence, même si la formation universitaire existait depuis 1980 (Caron, 2007), les besoins d'enseignants pour donner l'enseignement de ces programmes étaient comblés en fonction du nombre d'élèves et des normes syndicales.

Dans les commissions scolaires, en raison des règles syndicales d'attribution d'emploi, plusieurs catégories d'enseignants ont assuré l'enseignement moral : des enseignants de toutes les disciplines dont la tâche était complétée par de l'enseignement moral; des enseignants de l'enseignement religieux confessionnel qui choisissaient de donner également de l'enseignement moral non confessionnel; des titulaires de classes du

primaire qui étaient remplacés dans leurs propres classes pour l'enseignement religieux du fait de leur athéisme, de leur absence de foi religieuse ou de leur confession religieuse autre que catholique ou protestante; des spécialistes de l'enseignement moral. Le recours à ces diverses catégories d'enseignants a non seulement posé des problèmes d'organisation des ressources humaines pour l'enseignement moral dans les écoles, mais a aussi contribué à la précarité des tâches des enseignants spécialistes de la discipline.

On définit les enseignants à statut précaire comme étant ceux qui travaillent à titre de suppléants occasionnels, à taux horaire, avec un contrat à la leçon ou à temps partiel (MEQ, 2003). En termes de conditions de travail, ils ont des tâches résiduelles, éclatées ou plus exigeantes, comme l'enseignement aux classes les plus difficiles en raison de la distribution du choix des tâches par l'ancienneté (Mukamurera et Tardif, 2016). De plus, il arrive qu'ils obtiennent des tâches tout juste avant le début de l'année scolaire (Gingras et Mukamurera, 2008; Mukamurera, 2011) et que ces tâches ne correspondent pas à leur champ de formation initiale (Mukamurera et Martineau, 2009). Ces enseignants à statut précaire peuvent également cumuler différents emplois au sein d'une école ou en dehors du milieu de l'enseignement (Mukamurera, Bourque et Ntebutse, 2010).

2.2 La naissance de l'AQEM

Même si les spécialistes de l'enseignement moral se trouvaient en situation de précarité d'emploi, ils pouvaient devenir membres d'une association professionnelle comme tous les autres enseignants au Québec. L'Association québécoise des professeurs de morale et de religion qui les a d'abord accueillis regroupait surtout des enseignants spécialistes de l'enseignement religieux confessionnel. Par ailleurs, cette association ne convenait pas vraiment aux enseignants qui concevaient l'enseignement moral selon l'esprit même des programmes ministériels : un enseignement laïque détaché du rapport à la foi religieuse. C'est la raison pour laquelle quelques enseignants du primaire et du secondaire et des formateurs intéressés par la qualité de l'enseignement moral ont trouvé une solution qui répondait davantage à leurs besoins : la création de leur propre association, l'AQEM, en 1990. Cette association a été active jusqu'en 2010, puisqu'elle n'avait plus lieu d'être après l'implantation du programme d'ECR. Toujours est-il que les trois objectifs que l'AQEM entendait poursuivre ont été consignés au procès-verbal de la réunion du 20 mars 1992 :

- assurer et maintenir une vivacité pédagogique à l'enseignement moral;
- valoriser le statut de l'enseignement moral et des personnes qui le portent et le mettent en œuvre dans les classes du primaire et du secondaire;

- stimuler la mise en place de conditions organisationnelles et pédagogiques favorisant un enseignement moral de qualité.

Les énoncés très explicites des objectifs montrent que les membres fondateurs ont posé un diagnostic lucide sur les défis et les enjeux de l'intégration de l'éducation morale au primaire et au secondaire en tant que matière scolaire et matière à part entière dans le contexte de la grande précarité d'emploi des enseignants qui devaient mettre en œuvre ces programmes. Ces objectifs traduisent les orientations fortes ciblées par l'AQEM : d'une part, œuvrer pour la reconnaissance de la discipline en tant que telle et des personnes qui l'enseignent au primaire et au secondaire et, d'autre part, soutenir le développement de la pédagogie de l'éducation morale et revendiquer des conditions institutionnelles favorables à la qualité de son enseignement.

Revenons à notre question de recherche, en l'occurrence, quel rôle a pu jouer l'AQEM en matière de DP de ses membres, en particulier les enseignants en situation de précarité d'emploi? Pour répondre à cette question, nous avons mené une recherche qui s'apparente à une étude de cas *a posteriori* (Van der Maren, 2014). Pour ce faire, nous avons eu accès au matériel produit par l'AQEM au cours des années de son existence et avons aussi interviewé des membres fondateurs de cette association. Dans ce qui suit, après une présentation de la collecte et de l'analyse des données, nous nous attardons aux démarches de DP mises en œuvre par l'AQEM, puis aux actions visant à soutenir ledit DP. Dans un dernier temps, nous discutons des principaux résultats qui émergent de nos analyses.

3. Recherche sur le rôle de l'AQEM dans le DP des enseignants en enseignement moral

3.1 Collecte et analyse des données

Deux corpus de données ont été constitués pour répondre à la question de recherche. En premier lieu, les traces documentaires des activités de l'AQEM par rapport au DP ont été rassemblées en un corpus de 143 documents. On y retrouve 63 numéros de la revue professionnelle destinée aux membres de l'AQEM, *Le Référentiel*, qui était publiée en moyenne trois fois par année et distribuée aux enseignants des programmes d'enseignement moral dans toutes les régions du Québec. Les 80 autres documents comprennent des dossiers relatifs aux activités organisées par l'AQEM : les programmes des congrès annuels et des colloques et les comptes-rendus de réunions. En deuxième lieu, des entrevues semi-dirigées ont été conduites auprès de cinq acteurs clés de l'AQEM, de sa naissance à sa dissolution. L'analyse de la documentation a permis, d'une

part, de mettre en relief les actions de l'AQEM et de cibler les questions du guide d'entrevue et, d'autre part, d'identifier les acteurs à interviewer. Les personnes interviewées ont été des sources importantes pour retracer et comprendre les orientations et surtout les actions de l'AQEM. Le tableau 1 rapporte certaines de leurs caractéristiques sociodémographiques¹.

Tableau 1 : Les caractéristiques des personnes interviewées

PSEUDONYMES	FONCTIONS DANS L'AQEM	EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION	NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE	DIPLÔMES
Agathe	Membre fondatrice Présidence	Religion Enseignement moral Conseillère pédagogique en enseignement moral	30-34 ans au secondaire	Baccalauréat Maîtrise en enseignement moral
Benoît	Membre fondateur Présidence	Religion Enseignement moral	35 ans et plus au secondaire	Baccalauréat Maîtrise en sciences humaines des religions
Charles	Membre fondateur Présidence	Enseignement moral Conseiller pédagogique en enseignement moral Formateur universitaire en enseignement moral	30-34 ans au primaire, au secondaire et à l'université	Baccalauréat Maîtrise Doctorat en philosophie
Daniel	Membre fondateur	Enseignement moral Formateur universitaire en enseignement moral	30-34 ans au primaire et à l'université	Baccalauréat Maîtrise en histoire des religions
Emma	Membre fondatrice	Enseignement moral Formatrice universitaire en enseignement moral	35 ans et plus au primaire, au secondaire et à l'université	Baccalauréat Maîtrise en didactique de l'éducation morale

Les personnes interviewées ont travaillé comme spécialistes de l'enseignement moral au primaire et surtout au secondaire, comme c'était le cas de la majorité des membres de l'AQEM. Bien qu'ils aient aussi vécu la précarité d'emploi à l'instar des autres enseignants des programmes d'enseignement moral, ces membres fondateurs de

¹ Pour protéger l'anonymat des personnes interviewées, certains détails ne sont pas mentionnés.

l'AQEM forment un groupe de personnes particulièrement engagées par rapport au développement de la discipline : trois ont assumé la présidence de l'AQEM, trois ont travaillé à la formation universitaire en enseignement moral et deux comme conseillers pédagogiques dans des commissions scolaires. Par ailleurs, deux ont enseigné les programmes d'enseignement religieux confessionnel en plus de l'enseignement moral et il est à noter qu'ils détiennent tous un diplôme de maîtrise et l'un d'eux, de doctorat.

Après les transcriptions des entrevues, afin de procéder à la validité de signifiante (Van der Maren, 2014), chaque participant a pu vérifier et approuver les renseignements fournis lors de l'entrevue, corriger des erreurs ou ajouter de l'information manquante. Ensuite, une analyse de contenu des données documentaires et des transcriptions validées des entrevues a permis de dégager deux grands thèmes et leurs composantes par une opération de codage (Paillé et Mucchielli, 2016). Certains extraits d'entrevues ont été sélectionnés pour illustrer des aspects des thèmes dégagés.

3.2 Résultats de la recherche

Les deux thèmes qui ressortent de l'analyse des données permettent de suivre, en premier lieu, la prise de conscience des besoins de DP des membres fondateurs de l'AQEM eux-mêmes jusqu'aux moyens concrets mis en œuvre par l'association pour répondre au DP des membres à plus grande échelle, en second lieu.

3.2.1 De l'entraide professionnelle au regroupement professionnel

Lors de sa fondation et tout au long de son existence, l'AQEM était composée « essentiellement d'enseignants du secondaire » (Charles), mais aussi de certains enseignants du primaire. Leur dénominateur commun était bien entendu d'enseigner la morale, mais surtout d'être « mal pris avec ce dossier, parce qu'il n'existait pas nécessairement de programmes, pas de véritable matériel » (Agathe). Cette enseignante spécialiste de l'enseignement moral rapporte également que la précarité d'emploi était monnaie courante : « Un enseignant de morale qui avait plus de deux ans d'expérience, c'était une denrée très rare (...) Il y avait un roulement de personnel énorme au niveau de cette tâche d'enseignement, particulièrement au primaire. Mais c'était vrai aussi au secondaire! » (Agathe) À cet égard, un autre membre fondateur de l'AQEM exprime la frustration que pouvaient entraîner les règles d'attribution des tâches des enseignants en situation de précarité dans les conventions collectives de travail : « Même si tu te spécialisais et que ça faisait des années que tu fais ça, s'il y avait une prof plus ancienne que toi dans l'école et qui n'avait pas sa tâche complète, elle pouvait prendre ta place » (Charles). En conséquence, Daniel rapporte qu'il était difficile au secondaire « d'avoir

une charge complète pour les profs ». C'est ce que note également Emma, qui a enseigné au primaire, au secondaire et à l'université :

[C'était la] précarité, le va-et-vient au niveau des intervenants. Il n'y avait pas de stabilité, c'était toujours des pourcentages de tâches, des queues de tâches. C'était mon cas d'ailleurs! Il n'y avait pas vraiment de perspective d'emploi. Je ne voyais pas de possibilité d'enseigner en morale à plein temps.

C'était impossible. Ça aurait été toujours un mélange avec d'autres matières, les petits bouts de tâches avec une multitude de groupes. Les conditions étaient extrêmement difficiles.

Les personnes interviewées étant des membres fondateurs de l'association, il est possible de mettre en relief le processus qui les a conduits à former ce regroupement d'enseignants des programmes d'enseignement moral. Certes la précarité d'emploi dans le domaine les inquiétait, mais ce qui les préoccupait davantage, c'était les orientations à donner à l'éducation morale et à ses pratiques. Ce petit groupe d'enseignants avait commencé à se rencontrer une fois de temps en temps pour discuter, échanger et s'entraider. Ils ont rapidement compris que les besoins de leurs collègues du domaine étaient semblables aux leurs et peut-être même qu'ils étaient ressentis de manière plus criante en raison de l'isolement de la plupart d'entre eux. L'idée d'élargir leur manière informelle de s'entraider à une association professionnelle s'est imposée à leur esprit. D'une part, c'est ce modèle de regroupement du personnel enseignant par discipline qui a cours dans le système scolaire du Québec. D'autre part, toutes ces associations ont des visées de soutien au développement professionnel de leurs membres, tant au plan pédagogique que didactique. On peut penser aussi que la possibilité de créer une association spécifique à l'enseignement moral révèle l'existence d'un assez grand nombre d'enseignants de la discipline.

Ayant vécu l'expérience dans d'autres regroupements d'enseignants, les membres fondateurs de l'AQEM ont considéré que l'organisation d'un congrès annuel devait constituer le cœur structurant de leurs actions. L'association nouvellement formée s'est dotée d'un conseil d'administration pour donner une légitimité à leurs actions et obtenir des fonds pour les réaliser. Le premier congrès qu'ils ont organisé leur a permis de rassembler des personnes susceptibles d'être intéressées à devenir membres du regroupement. Les invitations qu'ils avaient demandé à leurs réseaux de connaissances et à des conseillers pédagogiques de transmettre dans les commissions scolaires ont porté fruit et le mouvement a véritablement démarré. D'après Agathe, les enseignants participaient aux activités proposées par l'AQEM parce qu'elles répondaient à des besoins réels de formation continue par rapport aux pratiques d'enseignement moral.

Emma précise que les activités de DP portaient sur des cadres de référence, des modèles, des approches et des techniques d'enseignement moral. Lors des congrès, en plus d'être invités à devenir membres de l'association, les participants étaient encouragés à la faire connaître à leurs collègues afin qu'ils participent eux aussi à des congrès dans le futur et qu'ils s'investissent dans leur développement professionnel continu en enseignement moral.

3.2.2 Les actions de l'AQEM pour soutenir le développement professionnel

Les congrès tenus à l'automne de chaque année ont sans contredit constitué le moment fort qui permettait aux enseignants des programmes d'enseignement moral de partager leurs expériences, d'avoir accès à du matériel novateur et de discuter des orientations de leur pratique. Mais dans l'esprit des fondateurs, le DP devait se poursuivre au cours de l'année scolaire par d'autres activités, comme la participation à des colloques, et par la lecture des articles de la revue de l'Association, *Le Référentiel*. Il s'agit de moyens complémentaires pour rejoindre les enseignants : l'un oral et en présence; l'autre écrit et distribué dans toutes les commissions scolaires.

Tout au long de son existence, l'AQEM a organisé un congrès à l'automne et souvent un colloque au printemps. Pour atteindre le plus grand nombre d'enseignants possible, ces activités étaient tenues chaque année dans une région différente et ciblaient toujours des besoins pédagogiques concrets. Agathe déclare que l'AQEM était aussi sensible à la situation des enseignants à statut précaire qui n'étaient pas spécialistes de l'enseignement moral : « Parfois l'enseignant sait le 26 août que le 28 il devra enseigner la morale. Lui ou elle a besoin d'outils, de trucs! [...] Alors, à l'AQEM, on a pu faire de la formation continue, c'est-à-dire présenter du matériel qui existe, développer certaines façons de faire. »

Les congrès annuels de l'AQEM permettaient d'apporter du soutien au DP de tout un chacun, qu'ils aient ou non une formation d'enseignement moral. La cible du DP était axée sur l'explicitation des approches pédagogiques de l'enseignement moral et leur exemplification. On peut, par exemple, repérer des ateliers dans les programmes des congrès sur la clarification des valeurs, le dialogue moral, l'éthique de la sollicitude, le *caring*, la philosophie pour enfants, l'utilisation de la bande dessinée ou d'autres supports visuels, la production de vidéos par les élèves au secondaire. Agathe explique la façon générale dont ces ateliers étaient conçus : un exemple concret était présenté et expliqué afin d'illustrer des manières d'intervenir avec les élèves en contexte et de mettre en valeur les visées des interventions. Elle rapporte, par exemple, qu'on pouvait d'abord montrer une façon concrète d'utiliser une bande dessinée ou une caricature pour traiter

des droits de la personne ou d'un droit en particulier et qu'on expliquait ensuite la méthode d'intervention, le sens du contenu traité et les visées poursuivies. Charles rapporte une autre orientation pédagogique qui était très valorisée : montrer à la fois comment favoriser l'engagement de l'élève dans une activité concrète et de quelle manière s'y prendre pour faire un retour réflexif sur l'activité réalisée. Par exemple, la technique du théâtre spontané, appelée *drama*, a été présentée plusieurs fois dans les congrès comme un moyen pédagogique expérientiel qui permet la réflexion sur l'agir. Il ne s'agissait pas pour les enseignants d'apprendre à réaliser des mises en scène de pièces de théâtre, mais plutôt d'apprendre une technique de jeu de rôles qui servait à faire vivre aux élèves des situations, des expériences et des personnages et, surtout, après les avoir joués, à les réinvestir au moyen de retours réflexifs. Quelques exemples de titres d'ateliers de pédagogie active et réflexive sont présentés au tableau 2.

Tableau 2 : Exemples de titres d'ateliers donnés dans des congrès annuels de l'AQEM

CONGRÈS ANNUELS	TITRES
Congrès annuel de 2000	- Compétence <i>Construire la signification de différentes réalités humaines en vue de guider son agir.</i> - Compétence <i>Pratiquer le dialogue moral.</i> - Compétence <i>Prendre une position éclairée sur des situations comportant un enjeu moral.</i> - Compétence <i>Actualiser des valeurs morales dans l'action.</i> - Approche morale des religions.
Congrès annuel de 2001	Situations d'apprentissage et nouveau programme en enseignement moral au primaire.
Congrès annuel de 2002	- Le dialogue moral sous la perspective de la sollicitude. - Vague d'amitié sur la planète bleue.
Congrès annuel de 2003	- Citoyens du monde. - La philosophie pour enfants ou l'art d'apprendre à penser par et pour soi-même. - La diversité des réponses à la question de sens.
Congrès annuel de 2004	- Une pratique d'actualisation des compétences en enseignement moral. - Trois voies différentes pour découvrir le cœur du Programme d'Éthique du 1^{er} cycle du secondaire. - Expérience pratique sur un défi éthique travaillé en classe.
Congrès annuel de 2005	- Les droits de la personne : au cœur de la vie. - La paix, un casse-tête ? - Se situer en morale ou en éthique : l'enjeu de l'intervention.

Les titres et les orientations des ateliers offerts dans les congrès annuels correspondent à l'interprétation des besoins de DP auxquels les organisateurs voulaient répondre : ils considéraient que les enseignants avaient besoin de développer des stratégies d'intervention pédagogique à la fois engageantes pour les élèves et cohérentes avec les visées réflexives de l'enseignement moral. C'est pourquoi beaucoup d'exemples concrets d'activités et d'expériences susceptibles d'être mises en place dans des classes du primaire et du secondaire étaient proposés. Les ateliers étaient organisés selon le modèle suivant : agir et réfléchir sur l'agir, vivre une expérience, et réfléchir sur l'expérience. Les exemples et les pratiques que les enseignants expérimentaient dans les ateliers servaient en quelque sorte de modélisation des pratiques à mettre en œuvre dans leurs propres classes.

On trouve sensiblement les mêmes orientations dans la revue de l'AQEM, *Le Référentiel* : le soutien au développement de compétences pour l'intervention en enseignement moral et la stimulation de la réflexion sur le sens de l'enseignement moral. Selon Agathe, les membres fondateurs considéraient la revue comme un moyen pour maintenir les liens et les contacts entre les membres afin de « favoriser le développement de l'enseignement moral à l'école québécoise ». Complémentaire aux congrès annuels, *Le Référentiel* venait « nourrir les intervenants en vue d'une meilleure pratique [et partager leurs] expériences avec d'autres » (Emma).

Contrairement aux paroles qui s'envolent, les écrits restent. C'est pourquoi, comme plusieurs autres associations d'enseignants au Québec, l'AQEM s'est investie dans la conception et la diffusion de la revue professionnelle. L'analyse des titres des articles permet de remarquer qu'on trouve là encore des textes qui donnent des exemples de pratiques concrètes d'enseignement moral, d'autres textes qui visent à stimuler la réflexion sur les fondements des pratiques d'enseignement moral et enfin des textes qui présentent aux lecteurs des livres qui viennent d'être publiés sur le sujet. On en rapporte des exemples au tableau 3.

Tableau 3 : Exemples d'articles publiés dans *Le Référentiel*

Numéro	Catégories et titres des articles
<i>Partage de pratiques d'enseignement moral</i>	
34	- Bons coups pour votre « coffre à outils »! <i>La sellette</i> - Pédagogie: une « leçon ou proposition de cours » pour le primaire
37	Le concours de caricatures
38	Projet d'illustration et d'explication de la Charte québécoise des droits et libertés de la personne
39	L'ÉSAC présente le festival des vidéos « Nouvelles Réalités » 2001
43	Le Festival Vidéos « Nouvelles Réalités » 2002
44	Dessine-moi un m...ythe
45	Un projet pédagogique attendu : Caméradia
46	L'actualité et l'apprentissage en morale
<i>Textes pour soutenir la réflexion sur les fondements des pratiques de l'enseignement moral</i>	
35	Une première année...
46	Au fil des pensées...
37	Réflexions...sur le thème de la nature
50	Comme un phare, comme une lumière...
51	L'enseignant face à un nouveau défi : l'enseignement d'une éthique en devenir
61-62	L'exposition le Monde des Corps : questions éthiques et anthropologiques
<i>Commentaires sur des publications récentes du domaine</i>	
36	- Vous connaissez l'organisme Vidéo Femmes? - Les chaînes de lettres, vous connaissez ?
37	La bouquinerie : Sémelin, J. (2000). <i>La non-violence expliquée à mes filles</i> , Éditions du Seuil.
38	La bouquinerie : Bouchard, N. (2000). <i>L'éducation morale à l'école, une approche par le jeu dramatique et l'écriture</i> , PUQ.
41	La bouquinerie : Comte-Sponville, A. (2000) <i>Présentations de la philosophie</i> , Albin Michel.
43	Réponse de la présidente de l'AQEM à une lettre d'un parent au sujet de l'enseignement moral.
49	La bouquinerie : Gendron, C. (2003). <i>Éduquer au dialogue. L'approche de l'éthique de la sollicitude</i> , L'Harmattan.

Les réalisations que constituent les congrès annuels et la publication de la revue professionnelle au moment de l'émergence de l'enseignement moral au Québec illustrent l'engagement des membres fondateurs à promouvoir la discipline et à soutenir le développement professionnel des enseignants qui la mettent en œuvre en classe, même s'ils ne sont pas toujours des spécialistes de la discipline. Pour accomplir tout cela, en plus de collègues enseignants du primaire et du secondaire, ils ont sollicité l'apport de professeurs universitaires, de conseillers pédagogiques, et de professionnels du ministère de l'Éducation à titre de conférenciers et d'animateurs d'ateliers dans les congrès ou

comme auteurs d'articles dans la revue. Néanmoins, la part la plus importante des responsabilités d'organisation, d'exécution et de suivi des activités de DP de l'AQEM a été principalement assumée par ses membres enseignants, lesquels étaient souvent des enseignants en situation de précarité d'emploi. Certains siégeaient au conseil d'administration de l'association, d'autres ont pris des responsabilités par rapport aux publications et à l'organisation de toutes sortes d'activités au cours des 20 ans de son existence. En fait, d'après Benoît, « [l]'expérience du congrès, du colloque et des activités comme les *drama*, ça amenait les gens à s'impliquer ». La dynamique mise en place par l'AQEM a créé des formes stimulantes d'engagement dans le processus du DP, selon Agathe, puisque « lors d'un congrès, les personnes se faisaient de petits réseaux pour s'entraider dans la façon d'aborder tel programme. Pendant l'année scolaire qui suivait, il y en a qui s'entraidaient sur des façons de travailler les modules. » Les propos de Emma résument bien la part active des membres enseignants de l'AQEM dans leur processus de DP, qu'on peut qualifier de collectif :

Il y avait des enseignants qui écrivaient dans la revue, qui préparaient les ateliers, les colloques, qui mettaient la main à la pâte pour préparer les choses. Ça a amené quand même beaucoup : on sortait de notre isolement! Il y avait les vrais profs de morale et il y avait les autres. Il y avait des profs qui [enseignaient la morale] parce qu'ils n'avaient pas d'autres choix. Il y avait ceux qui se débattaient, qui espéraient avoir du travail dans ce domaine, qui aimaient cette matière, qui voulaient la développer.

L'importance du leadership du petit groupe de membres fondateurs de l'AQEM ne fait aucun doute. Leur vision du chantier que constituait le début de l'enseignement moral dans les écoles du Québec les a amenés à s'engager dans leur propre DP. Mais ils ont vite remarqué que le développement individuel fait de manière informelle était limité et qu'il leur fallait considérer une perspective plus collective. Malgré leur précarité d'emploi et malgré les risques d'être supplantés en emploi par des enseignants d'autres disciplines en raison des règles d'attribution des contrats d'enseignement, ils ont compris l'importance d'outiller tous les enseignants pour l'intervention et de les rassembler pour se soutenir mutuellement et collectivement dans leur DP.

3.3 Discussion des résultats

Les résultats obtenus montrent que la création de l'AQEM a constitué une réponse professionnelle aux besoins identifiés par ses membres fondateurs. Dans le but de développer l'enseignement moral comme discipline et matière d'enseignement pertinente à l'école pour le développement de l'élève, ils ont accordé une grande importance aux

aspects pédagogiques et didactiques de la discipline, et au soutien du DP des enseignants qui mettent ces programmes en œuvre. Du fait que l'enseignement moral n'était pas une matière obligatoire mais plutôt l'objet d'une dérogation, seule une minorité d'élèves y étaient inscrits — d'où les tâches morcelées et la précarité d'emploi des enseignants de ces programmes. Les membres fondateurs vivant eux-mêmes cette réalité contextuelle, ils savaient d'expérience que, sans soutien au DP des enseignants de la discipline, il ne saurait y avoir de développement de la discipline.

Une fois constituée, l'association professionnelle a mis en place deux moyens complémentaires pour assurer le DP de ses membres : les congrès annuels et la distribution de la revue *Le Référentiel* dans toutes les commissions scolaires. Les ateliers organisés dans les congrès visaient d'abord et avant tout à faire connaître et s'approprier des pratiques pédagogiques. De plus, le travail en équipe dans ces ateliers favorisait l'émergence de réseaux de collègues et de groupes d'entraide. Ce genre d'initiatives a permis aux enseignants de sortir de l'isolement et d'apprendre de leurs pairs et avec leurs pairs, moyen collectif qui favorise le plus le DP, selon Bourque, Akkari, Broyon, Heer, Gremion et Gremaud (2007) et le Conseil supérieur de l'Éducation (2014). Par ailleurs, *Le Référentiel* mettait à la disposition des enseignants des outils qui orientaient le développement de leurs compétences d'intervention et qui stimulaient leur réflexion sur l'enseignement moral. Cela va dans le sens des propositions du Conseil supérieur (2014) selon lesquelles le DP efficace devrait comporter des formations spécifiques par rapport aux interventions pédagogiques, au rôle professionnel, à l'analyse et la réflexion sur la pratique. Le fait que les rencontres dans les congrès se reproduisaient d'année en année permettait un suivi et une intégration du développement dans la durée, ce qui le consolide (Fresco et Nasser-Abu Alhija, 2014; Midgette, Ilten-Gee, Wong Powers, Murata et Nucci, 2018).

Revenant aux trois catégories de dimensions du DP (Mukamurera, 2014), on peut remarquer que la participation à l'AQEM a contribué à en développer plusieurs. D'abord, la dimension personnelle est fortement touchée : l'identité professionnelle de la personne de l'enseignant est affirmée par le fait de se retrouver parmi ses semblables, avec lesquels elle partage des valeurs et une congruence dans les visées des interventions pédagogiques. Ensuite, les dimensions disciplinaire, pédagogique et didactique ont été particulièrement nourries, car la majeure partie des activités de l'AQEM étaient orientées vers les savoirs, les savoir-faire et les compétences nécessaires à l'intervention en enseignement moral. Puis, on peut relever que la dimension critique a fait l'objet d'une attention constante : la perspective réflexive propre au domaine de l'éducation morale et à l'intervention en éducation morale a sans cesse été traitée. Les enseignants étaient amenés à réfléchir au sens de l'éducation morale et au sens de leurs interventions qui devaient viser à amener les élèves à réfléchir eux aussi. Enfin, la dimension collective a

permis aux enseignants de saisir la valeur des échanges à propos des pratiques mises en place par les uns et les autres ainsi que la valeur de la collaboration pour se soutenir et s'entraider.

On peut penser cependant que le contexte de la précarité d'emploi freinait le DP puisque la personne peut difficilement se projeter dans son avenir professionnel. Nul doute que la précarité a constitué un élément du contexte organisationnel qui a limité l'engagement des enseignants dans leur DP. Malgré tout, les membres fondateurs de l'AQEM ont persévéré contre vents et marées. Ils ont réussi à concevoir un levier original pour permettre aux enseignants de morale de sortir de leur isolement professionnel et pour les outiller afin de développer leur efficacité dans l'enseignement de leur discipline. On peut dire que la dimension organisationnelle du DP décrite par Mukamurera (2014) a non seulement été au cœur des préoccupations des membres fondateurs de l'AQEM à l'égard de la communauté professionnelle des enseignants des programmes d'enseignement moral, mais aussi qu'elle a fourni un sens à leur engagement dans l'association professionnelle.

Conclusion

L'insertion de l'enseignement moral en tant que nouvelle discipline offerte en remplacement de l'enseignement confessionnel obligatoire à un petit nombre d'élèves dans les écoles primaires et secondaires a entraîné une grande précarité d'emploi des enseignants de ces programmes et une importante source de stress qui pouvait limiter leur engagement dans le DP. Le soutien entre collègues, le développement de nouvelles pratiques et le réseautage ainsi que les congrès que l'AQEM favorisaient ont constitué un modèle original de DP et de maintien de l'engagement envers la discipline de l'enseignement moral. Comme il est largement admis que de simples séances d'information ou la participation sans suivi à des ateliers sont des moyens peu efficaces de DP à long terme, le grand défi du DP continu dans l'enseignement exige que des solutions originales et créatives soient pensées et implantées. Le cas de l'AQEM fournit un exemple inspirant de la prise en charge du DP par la base elle-même. Dans ce cas précis, cela n'aurait pu se faire sans le leadership déterminant de ses membres fondateurs.

Par ailleurs, compte tenu de la pertinence du DP que les enseignants des programmes d'enseignement moral ont pu retirer de leur participation aux congrès de l'AQEM ou de leur engagement dans l'association, il importe d'encourager les enseignants à s'engager dans les activités offertes par leur association professionnelle disciplinaire.

Références

- Bourque, J. *et al.* (2007). « L'insertion professionnelle des enseignants : recension d'écrits », *Actes de la recherche de la HEP BEJUNE*, n° 6, p. 11-33.
- Caron, A. (2010). « L'éducation morale à l'école québécoise de 1966 à 2008 : lieu de débats, de concertations, de recherche et d'ouverture à la société pluraliste », dans N. Bouchard et M.-F. Daniel (dir.), *Penser le dialogue en éducation éthique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 2-11.
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Fresko, B. et F. Nasser-Abu Alhija (2014). « Induction seminars as professional learning communities for beginning teachers », *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, vol. 43, n° 1. [En ligne] <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1359866X.2014.928267>
- Gingras, C. et J. Mukamurera (2008). « S'insérer dans l'enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXXIV, n° 1, p. 203-222.
- Gouvernement du Québec (2019). *Loi sur l'Instruction publique*. Recueil des lois et des règlements du Québec, chapitre I-13.3.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Rapport à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), Québec, Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec (1977). *Charte de la langue française*, Recueil des lois et des règlements du Québec, chapitre C-11.
- Guay, L. et F. Jutras (2010). « L'éducation à la citoyenneté dans les programmes du secondaire d'hier à aujourd'hui », dans F. Jutras (dir.), *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 43-76.
- Houlfort, N. et F. Sauvé (2010). *La santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*, Montréal, École Nationale d'Administration publique.
- Midgette, A. J. *et al.* (2018). « Using lesson study in teacher professional development for domain-based moral education », *Journal of Moral Education*, vol. 47, n° 4. [En ligne] <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057240.2018.1445982>
- Mukamurera, J. (2014). « Le développement professionnel des enseignants : pertinence et éclairage conceptuel », dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : oui, mais comment?*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 9-27.

- Mukamurera, J. (2011). « Les conditions d'insertion et la persévérance dans la profession enseignante », dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle*, Montréal, Éditions CEC, p. 37-58.
- Mukamurera, J., J. Bourque et J.G. Ntebutse (2010). « La situation d'insertion professionnelle chez les enseignants du primaire au Québec », *Vivre le primaire*, vol. 23, n° 2, p. 36-39.
- Mukamurera, J. et S. Martineau (2009). « La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement », *Formation et profession*, vol. 16, n° 2, p. 54-56.
- Mukamurera, J. et M. Tardif (2016). « Épanouissement professionnel : entre développement professionnel, satisfaction au travail et intention de persévérance durant les premières années d'enseignement », dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*, Bruxelles, Éditions De Boeck, p. 113-134.
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Éditions Armand Colin.
- Proulx, J.-P. (2017). *Le système éducatif du Québec et la profession enseignante*, Montréal, Éditions Chenelière.
- Tardif, M. (2012). « Les enseignants au Canada : une vaste profession sous pression », *Formation et profession*, vol. 20, n° 1, p. 1-8.
- Tardif, M. et C. Lessard, (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Uwamariya, A. (2004). *La représentation des enseignants débutants à l'égard de leur développement professionnel et les facteurs en jeu*. Mémoire de maîtrise, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels*, Bruxelles, Éditions De Boeck.

