

relations

septembre 1985 2,50\$ no 513

innover à l'école



Pour accompagner la rentrée scolaire, nous traitons de l'innovation. Ce n'est pas par hasard.

Innover à l'école n'est ni un luxe ni un rêve. L'effort de création, l'expérimentation, la recherche de nouvelles pratiques sont un peu le jogging matinal d'un système d'enseignement: un «coup de jeune», un antidote à la déprime et à la sclérose.

Mais rien ne convainc mieux des bienfaits de l'innovation que l'effort de se renouveler. Et c'est ce qui nous arrive à RELATIONS.

Le printemps dernier, nous avons fait appel à quelques-uns de nos abonnés. Leurs réponses nombreuses et empressées nous ont permis d'évaluer le contenu de la revue, les thèmes abordés, l'intérêt des chroniques, la présentation générale. Nous tenons ici à les remercier d'avoir pris le temps de nous aider.

Vous aurez remarqué la page couverture. À l'intérieur, le code graphique a été unifié et simplifié; la mise en page, plus dégagée, reste sobre mais les différentes sections de la revue sont mieux identifiées. Dans notre sondage, deux rubriques ont reçu une cote d'appréciation très élevée: «Face à l'actualité» avec ses textes plus brefs de ton éditorial et le service de recensions, «Lectures», qui prendra encore plus d'ampleur avec la prochaine livraison. Les «Dépêches» mettent en évidence une information qui nous échappe au jour le jour, elles remplacent la page «Pêle-mêle». Quant aux questions culturelles, elles seront traitées régulièrement sous forme d'articles.

Nos abonnés recevront désormais leur exemplaire sous une enveloppe de plastique: une revue qu'on aime conserver doit arriver en bon état!

On n'innove pas une fois pour toutes. Ces quelques transformations sont un premier pas. Nous attendons vos réactions et vos suggestions face au contenu et à la forme de ce numéro de la rentrée.

Albert Beaudry

relations

revue du mois publiée par le Centre justice et foi, sous la responsabilité d'un groupe de membres de la Compagnie de Jésus.

DIRECTEUR
Albert Beaudry
SECRÉTAIRE À LA RÉDACTION
Fernand Jutras

COMITÉ DE RÉDACTION
Ginette Boyer, Jacques
Chênevert, Julien
Harvey, Karl Lévêque,
Roger Marcotte, Guy
Païement, Francine
Tardif, Gisèle Turcot

COLLABORATEURS
Renaud Bernardin,
Raymond Bertin, Michel
M. Campbell, François
Gloutnay, Richard
Dubois, Yves Lever,
Annine Parent-Fortin,
Jean Picher, Jacques
Racine, Jean-Pierre
Richard, Maryse Robert,
Jean-Paul Rouleau.

BUREAUX
8100, boul. St-Laurent
Montréal H2P 2L9
tél.: (514) 387-2541
ABONNEMENTS
Hélène Desmarais
Prix de l'abonnement:
16,00\$ par an
(10 numéros)
CONCEPTION GRAPHIQUE
Anne Cherix

Les articles de Relations sont répertoriés dans *Point de repère*, dans le *Canadian Periodical Index*, publication de l'Association canadienne des bibliothèques, et dans le *Répertoire canadien sur l'éducation*. Dépôt légal, Bibliothèque nationale du Québec.

ISSN 0034-3781

On peut se procurer le microfilm des années complètes de Relations en s'adressant à *University Microfilm*, Ann Arbor Michian 48106 USA.

Courrier de la deuxième classe. Enregistrement no 0143.

face à l'actualité

Référendum en Haïti □ Terreur et terrorisme □ «Normalisation» en Pologne? □ Apartheid et état d'urgence □ Le Canada et les réfugiés

CHEZ LE ROI UBU

dictature éternelle comme le Paraguay, le régime politique d'Haïti s'identifie avec le soleil pétrifié qui fait la marque de ce pays sur les feuillets de la publicité touristique. Le fascisme y serait naturel, une sorte de folklore. Devant le mot Haïti, l'imagination du Québécois moyen écarte toujours le premier réflexe, type carte postale, pour faire émerger trois sinistres mots: misère, vaudou, tonton-macoute. Mais parce que cette réalité politique dure depuis plus d'un quart de siècle, 27 ans, elle est ressentie comme une fatalité, un destin aussi implacable que la chaleur torride des Tropiques. D'ailleurs, les cyclones mis à part, la République d'Haïti semble un pays sans «actualités»: arrestations, élections, famines, plébiscites, procès, re-élections, tout cela ressemble de loin à un mouvement brownien d'événements sans importance véritable. Tout ce qui a trait à la vie politique tout au moins semble n'avoir aucune réalité. Ce parlement, ce cabinet ministériel, ce président «à-vie», tous personnages d'opérette, totalement faux, irréels. En marge du pays réel, tristement vrai, en marge de ces cinq millions d'êtres qui survivent, *boat-people* en puissance, il existe un faux-semblant d'État, ubuesque, absurde jusqu'à la démesure, où des acteurs sans âge (François, Jean-Claude ou Nicolas, quelle différence?) jouent la comédie qui ne trompe personne mais rassure quand même les pays tuteurs qui subventionnent à coups de millions la *pax americana*.

Seul dans ce pays est réel, devient de plus en plus réel et menaçant, le peuple dont la conscience politique s'affirme avec une inquiétante rapidité qui fait peur à tout le monde: aux marionnettes du pouvoir, à la poignée de millionnaires qui gaspillent avec frénésie dans ce paradis fiscal où pour eux le mot taxe est...communiste. Le grand frère du Nord aussi a peur — il songe au Shah d'Iran et à So-

moza: jusqu'où appuyer? — et depuis longtemps déjà il fait quelques pressions pour qu'on abandonne la litanie de ces termes anachroniques: «pérenne», «pérennité», «à vie». Le Département d'État américain voudrait de véritables élections présidentielles. Il «voudrait»...

Le régime a négocié un mixte. Oui, il y aura des élections, mais législatives... et en 1987. Oui, les partis politiques pourront exister, moyennant présentation d'une liste de quinze mille membres recrutés avant même d'avoir le droit de faire campagne dans les médias. Oui, il y aura alternance, mais seulement au niveau du premier ministre, qui n'aura pas plus de pouvoir qu'un secrétaire exécutif. Par contre, la présidence à-vie ne pourra être contestée par aucun parti politique. Et l'actuel président à-vie aura même le pouvoir de se nommer un successeur qui sera lui-même à-vie! De telles propositions, approuvées à l'unanimité, défient toute logique politique... et même le temps: c'est de la provocation!

Toujours pour singer la démocratie, le régime fait du zèle: pourquoi pas un référendum? Qui dit mieux que cette consultation populaire, directe, incontestable? «*Why the charade?*», demande un editorialiste du *New York Times* (22 juillet 1985). L'aide internationale l'exige, particulièrement le Congrès américain qui doit approuver la petite subvention annuelle de 50 millions de dollars. Donc, en un tourne-main — en trois semaines —, un référendum est organisé qui propose à une population largement analphabète de décrypter une question fort compliquée, vicieuse, et d'inscrire une *oui* ou un *non*... sans aucune signification. Car le seul élément important pour tout le monde dans cette conjoncture — la *présidence à-vie* — est accordé en prime pour le oui et pour le non. Dans un cas, le oui, le président à-vie est accompagné d'un premier ministre de po-

che, et dans l'autre cas, le non, c'est le statu quo... le président à-vie sans premier ministre!

La farce est maintenant consommée, sans conséquence aucune. Le procès-verbal est catégorique: plus de deux millions de personnes ont voté oui, 440 ont voté non! Le oui triomphe à 99,98%!!! On le savait d'avance: il ne s'est rien passé le lundi 22 juillet. Tout commence après. Et cela aussi était à prévoir. Fort de ce rituel (vide) de consultation populaire, assuré de l'appui formel, explicite du Département d'État qui a félicité Duvalier pour cette mascarade constitutionnelle, le régime va maintenant poser les vrais gestes qui comptent pour sa survie, ceux de la répression. Et les premiers à y goûter seront ceux qui, accompagnant le peuple, appuyaient sa démarche de conscientisation, de revendication.

Un prêtre est tué. Trois autres sont expulsés, dont le directeur de Radio Soleil, la radio catholique, le seul média qui parle vraiment depuis novembre 1980, depuis le démantèlement de Radio Haïti-Inter et l'expulsion de plusieurs journalistes.

Le gouvernement, au départ, avait dressé une longue liste de prêtres à expulser (une dizaine). Mais après réflexion — et consultation —, il a préféré frapper d'abord

trois étrangers, des Pères de Scheut, d'origine belge, probablement pour casser le front de solidarité de l'Église. La protestation des évêques a quand même été très ferme: ils ont demandé une journée nationale de jeûne et de pénitence (le 2 août) et ils ont refusé de chanter la messe avec *Te Deum* pour l'anniversaire des tonton-macoutes le 29 juillet. Le surlendemain du départ des trois prêtres belges, 255 religieux et religieuses ont fait la procession dans les rues de Port-au-Prince, chantant et priant face aux mitraillettes de la police qui n'ont pas osé cracher la mort. Cet affrontement Église-État est là pour demeurer, sinon pour s'aggraver. Mais plus important encore est le fait pour ce gouvernement d'avoir perdu toute légitimation aux yeux de l'opinion publique, tant nationale qu'internationale. Il est donc condamné à régner par la force. L'idéologie duvaliériste n'a plus aucune efficacité. Désormais les seuls atouts du régime demeurent les *Uzi* (mitraillettes israéliennes) des Macoutes et des Léopards, et la farine du PL 480 (le *food for work*) que les Américains vont déverser sur Haïti, cette année, pour 45 millions. ■

Karl Lévêque

LA CEINTURE D'ANTIGONE

Créon. — «Bravo! tu me devines et prudemment tu dresses une barrière autour des faits. Tu as évidemment à me conter une histoire fâcheuse.» (Sophocle)

On peut dire que le terrorisme existe lorsqu'il ne s'agit plus de convaincre l'autre par les mots ou de le vaincre par les armes mais de le faire trembler par tous les moyens. L'étymologie du mot est claire: du latin *terrere*, faire trembler. Cela implique qu'on est deux. Le fort et le faible recourent à la terreur. Le faible pour renverser à son avantage un rapport inégal. Mais le fort aussi. Exemple: Menahem Begin, ancien chef terroriste, sûr de sa force et intoxiqué par le général Sharon, lance ses troupes contre le Liban. Barrière dressée autour du fait belliqueux: l'opération s'appelle «paix pour la Galilée». Après quelques mois, les Libanais ont rendu l'occupation israélienne intenable, notamment par des actions terroristes. Vaincus, les Israéliens s'en vont et emmènent avec eux des centaines d'otages libanais, geste inacceptable selon les lois de la guerre et terroriste selon les Libanais. Pour faire libérer leurs compatriotes et co-religionnaires, des chiites prennent en otages les passagers américains d'un avion de la TWA dans le but de convaincre l'Américain — en le faisant trembler — de convaincre l'Israélien — que l'Américain fera trembler secrètement par la voix de ses diplomates — de libérer les détenus de la prison d'Atlit.

Les grands États s'appuient sur des «appareils»: ils peuvent concevoir et mettre en oeuvre les politiques les plus complexes; la volonté individuelle du terroriste est le grain de sable qui enraye le mécanisme qui l'écrase. Explosifs,

miniaturisation, matériels de transport et de communication, tout ce qu'inventent les sociétés modernes est immédiatement récupéré par le terroriste. Mais celui-ci est récupéré à son tour par les grands appareils qui, comme un mécanisme, le télécommandent. Dans cet ordre, il y a même une hiérarchie des États. Les Américains se servent des Israéliens ici et là dans le monde mais ont échoué avec les Français au Tchad. Les Soviétiques se servent des Cubains en Afrique, des Allemands de l'est en Libye et des Bulgares à Rome.

Le cas d'Ali Agça est exemplaire. Membre d'une association turque d'extrême-droite, les Loups gris, manipulée par les services bulgares, il commet à Rome un attentat qui, s'il avait réussi, aurait profité à qui? Parce qu'il a échoué, le crime de la place Saint-Pierre se retourne contre les manipulateurs mais pas au point de percer leurs masques. C'est la loi du cloisonnement. Le terroriste est un homme qui reçoit ses ordres d'un homme qui lui téléphone de la pièce d'à côté, qui à son tour... Ceux qui se rencontrent dans le couloir portent des masques, pas nécessairement le leur.

L'été a mis à la une des journaux une série d'actions terroristes que l'on aurait tort de verser toutes dans le même panier. Si Basques et Irlandais semblent mener le même combat nationaliste, peut-on, comme veulent le faire les hommes de Ronald Reagan, réunir sous un même parapluie rebelles de l'Angola et contras du Nicaragua? Faut-il coupler le Corse et le Canaque parce qu'ils recourent tous deux à la violence terroriste contre la France? Les guérilleros salvadoriens et les Services américains? Le Sikh, membre d'une minorité dominante, qui assassine Indira Gandhi est-il le frère du chiite libanais, membre d'une minorité dominée, qui se ceinture d'explosifs parce qu'il est

lui aussi poussé par la religion? L'irruption de Palestiniens masqués dans le cercle exclusif des verts gazons de Munich, en 1972, est-elle la même chose que l'infiltration des ombres porteuses de haches et de couteaux, cette nuit-là, à Sabra et à Chatila? La terreur est un moyen qui n'unit personne, même pas ceux qu'elle fait trembler. Et même parler de la terreur avec une majuscule est encore une forme de terrorisme, parce que cela revient à dresser une barrière autour des faits.

Les visions exclusivement matérialistes de la vie ont sécularisé et banalisé la violence: le cocktail Molotov demeure le meilleur symbole de l'irruption violente à la portée de l'individu, pour rompre la barrière autour des faits et parler au nom des autres, en invoquant le Peuple, le Proletariat ou l'Histoire. Cependant nous assistons à une mobilisation sans précédent de l'individu au Proche-Orient. L'attentat-suicide — si contraire à nos valeurs — serait-il une réponse d'ordre spirituel à la pénétration occidentale et à son matérialisme triomphant? Faut-il ne voir dans la farouche détermination de ces fondamentalistes que la récupération diabolique d'un sentiment et d'une foi archaïques par des marxistes, ou plus simplement par des esprits séculiers qui ont bien lu Machiavel?

Il n'existe pas de loi sociologique du recrutement des candidats au terrorisme. Toutefois, une constante relie les anarchistes du siècle dernier aux torches vivantes du Vietnam et aux porte-bombes du Liban: celle d'une forte volonté individuelle au service d'une cause. C'est Antigone

ne se dressant contre l'insupportable, sauf qu'elle n'est plus seule avec les dieux et que leur volonté est désormais interprétée par l'Organisation. Celle-ci érige les barrières qui protègent le terroriste lâché dans la foule (Ali Agça sur la place Saint-Pierre) et qui l'isolent, le coupent des faits, le rendent à sa confusion d'individu hors-série (Ali Agça devant ses juges).

Mais si le cas du Turc est pour ainsi dire classique, la nouveauté des bombes vivantes du Liban étonne douloureusement. Sans doute la communauté chiite du Liban, parce qu'elle vient au dernier rang dans la hiérarchie du Pacte national de 1943 et qu'elle reflète les hantises des ayatollahs de Téhéran devant le monde moderne, est-elle plus susceptible de produire ces individus qui s'assoient sans trembler au volant d'une voiture bourrée d'explosifs. Mais cela ne répond pas à la question: pourquoi Antigone? Pourquoi Antigone, et pas sa soeur?

Antigone n'attend plus d'être emmenée au Palais par les gardes pour engager avec Créon un dialogue dont le dernier mot appartient au Coryphée: «les orgueilleux voient leurs grands mots payés par les grands coups du sort, et ce n'est qu'avec les années qu'ils apprennent à être sages». La *sagesse* et le *dialogue* ne sont plus, pour Antigone. Elle lit ses instructions, met calmement sa ceinture d'explosifs et entre au Palais, au nom de la majorité, pour la *catastrophe*... qui veut dire issue. ■

Jean-Pierre Richard

PLUIE ET PROCÈS À VARSOVIE

Cette année, l'été a été particulièrement froid et pluvieux en Pologne; ce n'est cependant pas la rigueur du climat qui explique la morosité qui règne dans le pays mais plutôt la série d'attaques subies cet été par ceux et celles qu'animent toujours les idéaux de Solidarité.

En juin, trois hauts responsables du mouvement, dont Adam Michnik, historien et membre du Comité d'autodéfense sociale (KOR), ont été reconnus coupables de «diriger les structures clandestines de Solidarité» après un procès qui, pour plusieurs, annonce un «retour au stalinisme».

La hargne des procureurs, les embûches rencontrées par la défense, le huis-clos déguisé et surtout la sévérité des peines prononcées ont fait dire à Jacek Kuron, le fondateur du KOR, que «le pouvoir est fermement décidé à lutter contre la société».

Cette lutte n'a pas épargné l'Église catholique. En juin toujours, le père Marek Labuda a été condamné à un an ferme de prison pour avoir soutenu une grève de lycéens qui s'opposaient au retrait des crucifix des salles de cours.

Parallèlement, la chasse aux éditeurs et aux distributeurs de littérature clandestine, oxygène et signe de ralliement de l'opposition, s'est intensifiée. Avec des succès

non négligeables.

Juillet ne fut guère plus clément. Alors que les pays occidentaux acceptaient un rééchelonnement de la dette polonaise, accordant ainsi un certain répit au gouvernement du général Jaruzelski, celui-ci fit adopter une série d'amendements qui réduisent encore les acquis de Solidarité. Deux de ces amendements sont particulièrement importants. Le premier brise tout espoir de pluralisme syndical et proroge, pour une durée indéterminée, la règle du syndicat unique dans chaque entreprise. Les ouvriers polonais boycottent encore, dans une large mesure, les syndicats officiels, mais ceux-ci, avec le nouvel amendement, seront dorénavant considérés comme les représentants de tous les ouvriers, syndiqués ou non.

Le second amendement s'attaque à l'autonomie des établissements supérieurs d'éducation. Le ministre responsable peut maintenant rejeter toute candidature au rectorat qui lui semblerait «inopportune»; les professeurs devront pour leur part jurer de «contribuer activement à la formation des étudiants en tant que citoyens d'un état socialiste» et les étudiants pourront être chassés des universités s'ils sont jugés «coupables d'actes particulièrement nuisibles sur le plan social».

Ces coups répétés ont affaibli l'opposition. L'appel à la grève générale d'une heure, lancé en juillet dernier pour protester contre une hausse de 15% du prix des viandes,

n'a été que faiblement suivi. Les autorités ont donc de bonnes raisons de croire au succès de leur entreprise de «normalisation» de la société polonaise. Mais peut-être est-ce là le calme qui précède la tempête.

Des perturbations sont en effet à prévoir l'automne prochain quand se tiendront les élections pour le renouvellement du Parlement polonais. Ces bourrasques n'épargneront pas l'opposition, tiraillée entre le boycottage général des élections et l'ouverture de négociations en vue de

l'inscription de candidats indépendants. Mais quelle que soit la stratégie adoptée, ces élections permettront d'évaluer l'ampleur du mécontentement populaire.

Après tous les orages subis cet été, Solidarité, qui a déjà regroupé près du tiers de la population polonaise, pourrait peut-être projeter un nouvel arc-en-ciel au-dessus du ciel trop gris de la Pologne du général Jaruzelski. ■

Francine Tardif

AFRIQUE DU SUD: LE CYCLE INFERNAL

début août en Afrique du Sud. Déjà plus de 1 200 citoyens ont été arrêtés depuis la proclamation de l'état d'urgence. Des centaines d'autres ont dû prendre le maquis. Les funérailles des personnes tuées lors de manifestations deviennent à leur tour manifestations et on compte ainsi plus de 500 morts en dix mois. Le gouvernement de M. Botha semble déterminé à casser la résistance... Mais il se pourrait que la violence ne fasse que commencer.

Depuis un an, des secteurs divers de la population noire

se sont mis en mouvement. Grèves, manifestations, boycottages n'ont cessé de s'amplifier. Fait nouveau: le mouvement a touché presque toutes les régions (un peu comme le Canada, l'Afrique du Sud est régionalement très différenciée) et tous les secteurs sociaux: les jeunes, les femmes, les Églises, les syndicats et même, de plus en plus, une minorité blanche anti-apartheid.

Grâce aux interventions du pasteur Allan Boesak, de l'Église néerlandaise réformée, la plus importante numériquement, 80% des gens ont boycotté les élections pour des parlements métis et indiens, qui avaient pour but d'isoler la majorité noire (73% de la population). Une grande coalition populaire est née de cette action: le Front démocratique uni.

En novembre dernier, deux millions de travailleurs et d'étudiants ont fait la grève générale dans le Transvaal. En janvier, c'était le ghetto noir de CroosRoads, près de Cape Town, qui s'embrasait: plus de 20 morts. En mars, l'importante région industrielle de Port Elizabeth était paralysée par une grève générale et une manifestation à Langa se soldait par 43 morts. Le Conseil des Églises de l'Afrique du Sud lors de son congrès annuel en juin déclarait, par la voix de son secrétaire général, Beyers Naude, que «les chrétiens ont non seulement le droit mais le devoir de lutter contre l'apartheid». Dans plusieurs ghettos noirs, tel Soweto, les structures administratives sont paralysées et le régime ne peut «gouverner» qu'en déployant d'importants contingents militaires.

Cette résistance populaire a longtemps conservé un caractère pacifique: manifestations, grèves, etc. Mais la réaction du gouvernement a été d'une violence incroyable. La grande majorité des 500 victimes sont des jeunes de moins de 18 ans; 22 dirigeants du Front démocratique uni ont été accusés de trahison et sont passibles de la peine de mort... On comprend que dans les ghettos la colère monte et que plusieurs milliers de jeunes veulent passer à des formes de lutte moins pacifiques. L'African National Congress (ANC), le principal mouvement d'opposition clandestine, prépare actuellement des actions de sabotage et des attaques contre les policiers et les militaires. De plus en plus de gens en Afrique du Sud estiment que de telles actions, bien que déplorables, sont devenues nécessaires.

Cela fait longtemps que des personnalités religieuses, comme Mgr Tutu, répètent que le temps presse et que le démantèlement de l'apartheid doit commencer MAINTENANT.

L'Annuaire des Femmes de Montréal

UN OUTIL UNIQUE
PLUS DE 2200 RÉFÉRENCES

L'Annuaire vous donne rapidement les coordonnées d'organismes tels: les centres des femmes, les groupes thématiques (sur le vol, la pornographie, les femmes seules, le sport, la culture), les services de santé et de bien-être, les services et groupes oeuvrant sur le travail, les ressources juridiques, les cliniques, les garderies, les centres de dépannage...

Vous pouvez vous le procurer dans les librairies et kiosques spécialisés ou au 3585, rue St-Urbain, Montréal, Québec H2X 2N6. Tél. (514) 844-1761.

LES ÉDITIONS COMMUNIQUELLES



NANT si on veut éviter le bain de sang. Mais le gouvernement raciste de M. Botha demeure inflexible et on voit mal qu'il accepte de négocier sérieusement alors qu'il refuse les concessions les plus élémentaires, comme la libération de Nelson Mandela, dirigeant de l'ANC, incarcéré depuis 23 ans. D'autre part, le pays fait maintenant face à une crise économique sévère, ce qui limite la marge de manoeuvre du gouvernement car les négociations avec les Noirs ne peuvent qu'entraîner des réformes structurelles coûteuses, comme le développement de services sociaux et éducatifs adéquats pour la majorité. La réorganisation en profondeur qu'impliquerait une transition pacifique vers une Afrique du Sud démocratique paraît bien problématique dans ce contexte.

Les pays occidentaux, dont les intérêts sont énormes en Afrique du Sud (on évalue leurs investissements à 45 milliards), ont une influence certaine sur l'évolution de la situation. Dans les faits, ils ont jusqu'à maintenant appuyé Pretoria en continuant de vendre au régime des armes et de la technologie. Mais la situation évolue. En juillet, la France interdisait de nouveaux investissements. Aux

États-Unis, où le gouvernement fédéral appuie fortement le régime Botha, plus de 22 États et une quarantaine de grandes villes, dont New York et Boston, ont dénoncé et même frappé de sanctions les relations commerciales et bancaires avec l'Afrique du Sud.

Au Canada, le secrétaire d'État aux affaires extérieures annonçait en juin des restrictions contre l'Afrique du Sud; des groupes de pression comme le *Task Force on the Churches and Corporate Responsibility* jugent cependant ces mesures trop timides car elles ne touchent pas l'essentiel: les 480 millions investis par des compagnies canadiennes. Le ministre Clark se dit prêt à aller plus loin, en concertation avec d'autres pays occidentaux. Depuis mai, une quarantaine de groupes ont constitué à Montréal le «comité pour l'Afrique du Sud libre». Cette coalition veut accentuer les pressions sur le gouvernement canadien, tout en harcelant la présence sud-africaine au pays: une vigile hebdomadaire manifeste devant le consulat sud-africain, Place Ville-Marie, tous les jeudis après-midi. ■

Pierre Beaudet
CIDMAA

L'ACCUEIL DES RÉFUGIÉS

nous sommes parfois portés à penser que certaines structures humaines sont des acquis définitifs. Les frontières entre les états-nations par exemple. Surtout après le traité de Vienne, en 1815, qui réorganisa l'Europe subséquentement à la chute de Napoléon, on put penser que la clarté était faite une fois pour toutes: la terre appartient à tout le monde (la terre en friche bien sûr, car la terre transformée par la culture et la technique appartient à ceux qui l'ont développée). Les frontières sont inviolables. La nationalité est un droit permanent. L'émigration est un droit, mais l'immigration est un privilège, à négocier cas par cas.

Pourtant, un siècle et demi plus tard, l'âge des grandes migrations a recommencé: le renouveau de vitalité des nationalismes enfermés de force dans les frontières des états, la destruction des sociétés par les invasions, la désarticulation des économies nationales ou régionales par les jeux fantaisistes du marché international, l'explosion de la population, tout cela a fait que le phénomène relativement policé de l'immigration s'est doublé du phénomène beaucoup plus désordonné que constituent les réfugiés. Les nouvelles internationales nous ont habitués depuis plusieurs années au spectacle des convois, des camps et des organismes de secours. Nous nous sommes peut-être posé le problème social et économique que présente, plus encore dans un pays pauvre, l'arrivée en catastrophe de masses humaines aux prises avec la plus grande misère et représentant souvent 10% et plus de la population du pays d'accueil. Nous avons également ressenti, sans au-

cun doute, un sentiment d'hostilité à l'égard des pays qui ferment leurs frontières et refoulent les réfugiés, comme le faisaient les cités médiévales qui payaient des «archers chasse-gueux».

Nous avons adhéré, en 1969, à la Convention des Nations Unies relative au statut des réfugiés (1951) et au Protocole du même organisme (1967). Nous avons introduit dans notre législation, en 1976, la définition classique du réfugié¹. Nous avons établi une nette distinction entre les réfugiés qui demandent refuge à partir de l'étranger, généralement à partir de leur pays d'origine qu'ils désirent quitter, et les réfugiés qui forcent la frontière en réclamant l'asile à partir de nos aéroports. L'accueil des réfugiés a toujours été d'abord un souci fédéral, en dépendance du ministère de l'Emploi et de l'Immigration. Dans le passé, tout cela a fonctionné assez bien, avec quelques accidents de parcours. Nous avons envisagé l'accueil d'environ 20 000 réfugiés sélectionnés par nous chaque année; mais les réfugiés non sélectionnés, demandant l'asile à la frontière, étaient 2 434 en 1980-81, pour passer à 6 792 en 1983-84. Ce sont surtout ces derniers qui ont fait craquer le système.

L'an dernier, après quelques rapports intermédiaires (en particulier celui de E. Ratushny en 1983), le ministère fédéral de l'Immigration confiait à un bon spécialiste de la question, le rabbin W. Gunther Plaut, de faire enquête sur un problème majeur: il y a actuellement au Canada 12 500 personnes qui ont réclamé à la frontière le statut de réfugié et qui attendent la décision depuis deux à cinq ans. Comment créer un organisme plus efficace, plus humain et en même temps plus capable d'écarter les fraudeurs?

Le rapport vient de nous arriver, après un an de travail. Deux cents pages, 89 recommandations. Un rapport rédigé avec beaucoup de largeur de vue et de générosité. Un excellent travail, même s'il risque d'être mis au rancart par

1. «Une personne qui, craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un groupe social ou de ses opinions politiques, a quitté le pays où elle réside habituellement et ne désire pas y retourner ou en est incapable.»

des techniciens trop peureux et trop méfiants.

Les lignes essentielles sont les suivantes²:

1°- La question des réfugiés ne devient claire que si on la sépare entièrement de celle de l'immigration. Le réfugié pose un problème humain fondamental: le droit à la subsistance au nom même de l'humanité qu'il partage avec ceux à qui il demande asile. Par conséquent, l'organisme chargé d'évaluer les demandes doit être aussi dépolitisé que possible. Un pays comme la Belgique confie le discernement des cas authentiques à des membres du personnel du Haut-commissariat des Nations Unies pour les réfugiés. Nous avons tout intérêt à imiter ce modèle.

2°- Si on ne veut pas aller aussi loin du premier coup, la meilleure solution est de créer un *Office des réfugiés*, dont le personnel serait spécialement formé, aurait une forte stabilité pour assurer sa compétence et son indépendance, serait complété par des représentants du public et du Haut-commissariat des Nations Unies. Cet Office serait représenté régionalement à tous les points d'entrée plus achalandés. Trois modèles de fonctionnement sont présentés, qu'il serait trop long de discuter ici. À mon avis, le plus pratique est celui-ci: au point d'entrée, la personne qui réclame le statut de réfugié est immédiatement orientée vers un agent spécialement formé. Il recueille les informations et les transmet à l'Office; il met la personne concernée en contact avec un conseil juridique et avec des organismes d'aide. L'Office interroge la personne par l'intermédiaire de trois de ses membres. Il reconnaît ou non le bien-fondé et le caractère recevable de la demande. Dans les cas de refus ou de contestation de la décision par le Ministre, la personne refusée a le droit d'appel à la Cour d'appel fédérale.

3°- Le processus, y compris les procédures d'appel, devrait être accéléré de façon à ne pas dépasser six mois. Cette accélération, selon le rapport, a plusieurs avantages essentiels: elle réduit au minimum la période d'anxiété des requérants; elle écarte les fraudeurs intéressés par une longue période d'attente leur permettant de prendre pied au pays et d'attirer l'attention de l'opinion publique; elle économise l'aide sociale.

4°- Il ne faut plus faire aussi rigoureusement que par le passé la distinction entre réfugié politique et réfugié économique. En conséquence, il faut considérer bon nombre de requêtes comme non fondées sur le plan politique mais requérant de l'aide à cause d'une situation de détresse. Dans ces cas, la personne refusée devra être reconsidérée pour cette deuxième forme d'asile.

5°- Le rapport ajoute plusieurs recommandations, dérivées des précédentes mais de grande importance: possibilité d'obtenir un permis de travail, de recevoir de l'aide sociale et médicale avant la fin du processus d'acceptation, changement de la définition du réfugié de façon à faire face aux problèmes nouveaux (terrorisme, génocide, chantage et harcèlement...), reconnaissance comme réfugiés des parents proches du requérant, réduction du caractère judiciaire de l'enquête.

Pour des raisons évidentes, le Québec s'est donné un ministère de l'Immigration en 1968. Jusqu'à présent, il est la seule Province canadienne à l'avoir fait. Plus tard, en 1978, l'entente Cullen-Couture a départagé les responsabilités entre les deux niveaux, fédéral et provincial, de gouvernement. Cette entente a laissé au palier fédéral la totalité de la responsabilité directe de l'accueil des réfugiés, surtout de ceux qui réclament l'asile à la frontière. Le fait que le Québec ne se soit pas mêlé, à cette époque, de l'accueil de ces réfugiés est sans doute imputable au petit nombre de réfugiés faisant leur demande à partir du Qué-

bec. Mais nous sommes passés de 260 cas en 1979 à 2 580 en 1984. La projection pour 1985 est de 4 500 cas. En d'autres termes, environ la moitié des demandes d'asile au Canada sont maintenant faites au Québec.

Cela doit nous honorer et nous préoccuper en même temps. Le rapport Plaut lui-même reconnaît à la fois que les bureaux de Toronto détiennent beaucoup plus de requérants que ceux de Montréal et que les services d'aide sociale, pour les réfugiés, sont beaucoup plus élaborés au Québec. Par ailleurs, le même rapport n'a pas un mot sur la responsabilité du ministère québécois de l'Immigration à l'égard des réfugiés. Quand il s'agit de la sélection des cas authentiques, il est heureux qu'il en soit ainsi car il faut souhaiter que cette question soit le plus possible dépolitisée et confiée aux Nations Unies. Mais ceci dit, il sera indispensable que le Québec conserve sa responsabilité à d'autres niveaux: choix du mécanisme de sélection, vigilance sur la qualité du personnel et de son activité, partage du financement de l'aide sociale aux requérants, règles de parrainage. Il est visible que les fonctionnaires d'Ottawa ont tout fait jusqu'ici pour reprendre le terrain perdu pour eux dans les accords Cullen-Couture. Il ne faudrait pas que l'amélioration du processus d'accueil des réfugiés devienne une occasion de plus de centraliser à outrance.

Dans son homélie à St-Boniface au Manitoba, le 16 septembre dernier, le pape Jean-Paul II nous a à la fois félicités et exhortés sur cette question importante: «Au nom de l'amour, je demande instamment que la disponibilité manifestée à tant d'immigrants et de réfugiés des minorités ethniques et l'accueil généreux qui leur a été réservé *continuent à caractériser le Canada* et à être sa richesse, à l'avenir comme dans le passé». Le rabbin Plaut partage cette attitude. Après avoir affirmé, sans doute un peu gratuitement, que le public en général est sympathique à la venue des réfugiés, il termine son rapport en parlant des «valeurs nobles que nous défendons» et en citant l'ambassadeur canadien Alan Beesley aux Nations Unies: «Permettez-moi d'annoncer sans réserve que le Canada maintiendra la qualité élevée de protection qu'il a atteinte dans le passé».

Nous sommes à un moment de ressac à bien des points de vue: fermeture de beaucoup de frontières, refoulement des immigrants clandestins, réduction des quotas et des budgets d'accueil, retour du racisme. Tout cela suggère que les améliorations importantes que recommande le rapport Plaut doivent être prises au sérieux. Mais la situation suggère aussi de continuer l'effort de conscientisation du public aux droits humains des réfugiés, et de façon plus spécifique pour les femmes, les enfants, les malades. Elle suggère aussi d'intensifier notre participation aux organismes non gouvernementaux d'accueil. Le ministère québécois de l'Immigration et des Communautés culturelles s'est fait depuis ses débuts une réputation d'humanité: l'application responsable du rapport Plaut lui permet de la soutenir. ■

Julien Harvey

2. Le rapport porte le titre suivant: «*Reconnaissance au Canada du statut de réfugié*», Rapport présenté au ministre de l'Emploi et de l'Immigration, par W. Gunther Plaut, Ottawa, 17 avril 1985. Il est présenté en une seule édition bilingue. On peut se le procurer en s'adressant au ministère de l'Immigration à Ottawa.

DOSSIER

innover à l'école



Pour démocratiser l'enseignement et pour scolariser la vague démographique du «baby boom», les sociétés occidentales ont dépensé beaucoup d'énergie et des budgets énormes. Au Québec, dès les années '60, nous avons créé une commission royale d'enquête, formé toute une génération d'enseignantes et d'enseignants (qui abordent aujourd'hui la quarantaine), recyclé leurs prédécesseurs, établi un ministère de l'Éducation, restructuré les commissions scolaires, bâti des polyvalentes, des cégeps, des universités...

Vingt ans plus tard, la quantité n'est plus le problème: c'est la qualité qui préoccupe les enseignants, les parents et les administrateurs. «Donner à tous un enseignement au rabais n'est pas une idée démocratique», écrit Jacqueline de Romilly dans *L'enseignement en détresse*. Et dans notre dernière livraison, Paul Tremblay soulignait que l'école québécoise ne pourra s'acquitter de ses responsabilités culturelles qu'à la condition de respecter l'exigence linguistique et l'exigence de la compétence.

L'innovation pédagogique se situe au coeur de ce débat sur la qualité. Le Conseil supérieur de l'éducation le rappelait en mars: «au moment où on semble ici et là vouloir *sonner la fin de la récréation* et revenir, non sans la tentation de nouvelles rigidités, à des méthodes et à des pratiques jugées mieux éprouvées, plusieurs pourraient être amenés à rejeter, voire à ridiculiser, des approches éducatives et pédagogiques naguère présentées et poursuivies comme fécondes, celles mêmes qui, ici comme ailleurs, ont servi de fer de lance aux grandes réformes des années '60.»

Persuadés nous aussi que «dans une structure aussi englobante et lourde que celle d'un système scolaire, le dynamisme de l'innovation est un peu une respiration», nous voulons faire le point sur des expériences novatrices (la polyvalente, l'école alternative), jauger l'engouement suscité par le micro-ordinateur et préciser les conditions d'une innovation pédagogique de qualité (formation des maîtres et psychologie de l'apprentissage).

L'ACTIVITÉ ÉDUCATIVE

par Pierre Angers et Colette Bouchard

Les auteurs poursuivent depuis quinze ans une recherche commune en science de l'éducation, en lien avec l'UQTR.

La pédagogie pratiquée dans nos écoles est à peu près impuissante à aider les élèves en difficulté d'apprentissage, à motiver les jeunes des milieux défavorisés et à intéresser les plus doués. Parce qu'elle n'a pas encore assimilé la psychologie de la connaissance. Pour enseigner, en effet, il n'est pas superflu de comprendre comment on apprend.

V oici maintenant plus de vingt ans que la réforme scolaire se poursuit au Québec sur plusieurs fronts à la fois, ceux des structures, du régime des études et de l'activité éducative. Il est à propos de nous demander où nous en sommes au plan de l'activité éducative et de la pédagogie.

En 1970, le Conseil supérieur de l'éducation avait choisi pour thème de son Rapport annuel *L'activité éducative*¹. Il se fixait pour but de mettre en lumière ce qui est au coeur du phénomène éducatif, à savoir l'activité de s'éduquer. Il définissait cette activité des élèves et des étudiants comme la source de la pensée créative et rationnelle et comme le ferment de la maturité affective et sociale. Ce développement personnel peut se produire, soutenait le Conseil, dans l'étude de toutes les disciplines du programme pourvu que les enseignants, étroitement associés à l'activité des étudiants, s'inspirent d'une pédagogie appropriée, celle d'un expert dans les matières du programme et d'un guide averti dans les démarches d'apprentissage.

Dans son Rapport annuel de 1982, intitulé *L'activité pédagogique*, le Conseil a voulu présenter cette fois une vue d'ensemble des pratiques pédagogiques dans les salles de cours². L'approche du Conseil y est centrée sur la pédagogie, c'est-à-dire sur l'action des enseignants et des directeurs d'école. Mais il ne s'éloi-

gne pas pour autant de ce qui est au coeur de l'éducation, car l'activité de l'enseignant n'existe qu'en fonction de l'apprentissage. Les observations et les analyses du Rapport tiennent compte de cette étroite corrélation.

L'horizon

En ce qui concerne le primaire — auquel nous pensons principalement dans cet article — le tour d'horizon du Conseil nous paraît assez complet. En voici les grandes lignes.

Les progrès accomplis au cours des récentes années ont porté en grande partie sur les aspects socio-affectifs de la pratique pédagogique: l'attention plus grande portée à chaque enfant, le respect pour la personnalité de chacun et le souci de la développer, des rapports chaleureux entre les éducateurs et les enfants, en somme «une pédagogie qui s'est humanisée» (p. 10). Ce sont là des côtés forts de la pratique des enseignants. Ils sont assurément remarquables, car ils contribuent à établir dans les salles de cours des conditions favorables à l'activité éducative.

Par contre, ce qui a été gagné au point de vue affectif n'a pas été ac-

compagné d'un progrès quelque peu notable au plan cognitif. Ici apparaît le côté faible de cette pratique pédagogique.

L'analyse des pratiques faite par le Conseil montre que la pédagogie courante, quel que soit le choix des approches, se heurte à des obstacles qu'elle ne parvient pas à surmonter. Elle est à peu près impuissante à aider les élèves en difficulté d'apprentissage, à motiver les élèves des milieux économiquement faibles et à intéresser les élèves les plus doués³.

1. *L'activité éducative — Rapport annuel 1969-70*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1971.

2. *L'Activité pédagogique. Pratiques actuelles et avenues de renouveau — Rapport annuel 1981-82*. Conseil supérieur de l'éducation, Québec, Éditeur officiel, 1982.

3. En fait, le Conseil propose une meilleure intégration des matières du programme, de meilleurs modes d'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation et «un effort systématique pour améliorer la pratique pédagogique dans les milieux économiquement faibles». (p. 23) Nous suggérons de joindre à cette liste une quatrième recommandation concernant les enfants les plus doués. Le moins qu'on puisse dire, c'est que l'école ne passionne guère ces enfants; souvent ils s'y ennuiant et y perdent leur temps.

Les insuccès que subit la pédagogie courante auprès de ces groupes révèlent en réalité une insuffisance beaucoup plus généralisée, qui est inhérente en quelque sorte aux méthodes et aux procédés qu'elle emploie. En d'autres termes, la pédagogie courante dans l'ensemble des classes, tout en réalisant honnêtement certains objectifs, n'en est encore qu'à un niveau limité de développement et d'efficacité en ce qui a trait à l'activité cognitive qui est pourtant au coeur de l'apprentissage. Il est souhaitable et il est possible d'élever la pensée et la pratique pédagogiques à un niveau bien supérieur de conscience et de compétence. Dans cette optique, nous suggérons que l'effort systématique de recherche et de réflexion que recommande le Conseil soit destiné non seulement à améliorer la pratique pédagogique relative aux groupes particuliers mais aussi à renouveler la pratique pédagogique tout court, celle qui s'adresse à tous les groupes d'élèves.

L'orientation

Les enseignants, généralement sensibilisés à la vie affective des enfants, le sont moins à leur activité cognitive. La psychologie de la connaissance n'est pas une dimension de la conscience familière aux enseignants.

Dans ses analyses, le Conseil glisse une observation qui nous paraît très signifiante. «Les enseignants qui ont préféré partir de l'enfant n'ont pas toujours su où ils allaient dans leur enseignement» (p. 11). Nous savons bien que la plupart des enseignants partent de la matière quitte à revenir à l'enfant par intermittence. Mais partir de l'enfant tel qu'il est, est un principe fondamental de la pédagogie, sinon on réduit cette dernière à une didactique. De plus, qu'à partir de ce point de départ tout indiqué, on ne sache plus bien la route à suivre, voilà qui révèle à nos yeux le point le plus vulnérable des pratiques pédagogiques courantes. Dans l'apprentissage, le point de départ, c'est l'enfant tel qu'il est, encore ignorant de ce qu'il doit apprendre; le point d'arrivée, c'est la maîtrise des matières qu'il apprend. Et il y a l'entre-deux, où

se situe précisément le processus d'apprentissage. C'est ce processus qui est en propre le domaine du pédagogue et le lieu privilégié de son assistance. Or la plupart des enseignants connaissent assez bien le point de départ et le point d'arrivée, mais les opérations qui se passent dans l'entre-deux échappent généralement à leur attention, à leur compréhension et à leur contrôle.

Le processus d'apprentissage est constitué par des opérations qui se passent dans la conscience de l'élève. C'est ce processus que l'enseignant, en pédagogue averti, est chargé de susciter, de soutenir, d'orienter méthodiquement et de mille manières possibles. Il le fait en mettant sur la voie, en indiquant la direction à suivre, en encourageant, en posant des questions, en créant des situations favorables et en subordonnant constamment ses interventions à la démarche de l'élève pour que celle-ci avance progressivement pas à pas vers le résultat escompté.

Apprendre les mathématiques, les sciences, la langue maternelle ou l'histoire, c'est essentiellement comprendre les notions, les faits, les théories et les méthodes qui sont propres à chacune de ces disciplines. Dans ces matières de base, l'opération clé de l'apprentissage, c'est la compréhension. C'est donc à effectuer cette opération et à la répéter plusieurs fois que l'enseignant doit diriger ses élèves. Cependant l'enseignant ferait erreur de conduire ses élèves vers la compréhension à l'aventure et n'importe comment, comme un aveugle qui ignore où il va. L'esprit humain est intelligent et l'un de ses traits caractéristiques est de chercher intelligemment à comprendre. Il a inventé des procédés intelligents pour le faire et, si les élèves les ignorent, il revient au maître de leur enseigner à les découvrir en eux-mêmes et à s'en servir pour apprendre.

Les opérations cognitives

Pour éveiller son intelligence il faut que l'élève s'intéresse d'abord à la matière, que grâce à des activités appropriées il ait un aperçu du champ d'étude et de son objet; puis qu'il se

mette à questionner, à chercher, à faire effort pour découvrir et comprendre ce qu'il cherche. Une fois que l'esprit commence à saisir des rapports intelligibles et au fur et à mesure qu'il les saisit de mieux en mieux, il éprouve alors le besoin de les concevoir, c'est-à-dire de s'en faire une idée claire et d'énoncer cette idée dans une langue correcte et autant que possible dans des termes précis. Avant de donner son assentiment à ce qu'il a saisi, conçu et formulé, l'esprit éprouve enfin le besoin de vérifier l'exactitude des idées qu'il

Ce n'est pas tout d'apprendre à lire, à écrire et à compter, d'apprendre les sciences, les langues et l'histoire. Est-ce qu'en apprenant, les élèves se développent au niveau intellectuel, moral et religieux?

vient de concevoir et il le fait par une réflexion critique, par un jugement calme et détaché sur sa démarche. L'esprit se donne cette confirmation avant d'annoncer qu'il a compris.

Nous faisons tous des opérations de ce genre dans les situations les plus diverses de la vie courante. Mais nous les faisons rapidement et sans y porter attention. Ceux qui poursuivent des études avancées et ont le souci de comprendre ce qu'ils apprennent se servent de leur intelligence pour étudier et de leur jugement pour vérifier s'ils ont compris. Ils font alors des démarches suivies et ordonnées sans toutefois prendre vraiment conscience des opérations cognitives qui composent la trame de leurs démarches d'apprentissage. À cet égard, les enseignants font comme tous les étudiants qui se préparent à exercer une profession. Mais les enseignants remplissent des tâches spécifiques qui les distinguent des autres professionnels. Ils ont pour fonction de diriger les élèves dans l'apprentissage de savoirs organisés comme le sont les langues, les mathématiques et les sciences. Pour exercer cette fonction, il leur faut comprendre le fonctionnement de l'intelligence; il leur faut atteindre à une compréhension assez poussée

pour qu'ils puissent l'exploiter dans leurs interventions auprès des élèves. Il leur faut veiller à ce que les élèves fassent toutes les opérations de la connaissance; il leur faut enseigner aux élèves à effectuer chacune des opérations de façon soignée et méthodique, en fidélité envers les exigences de leur intelligence. C'est la seule manière de poursuivre correctement l'apprentissage des savoirs structurés qui conduise à des connaissances progressives, intégrées et durables et qui s'inscrive dans le processus de croissance de la personne.

Un style d'apprentissage exigeant

Dans la plupart des cas, les enseignants ne possèdent pas une compréhension assez élaborée ni assez

exacte du processus cognitif pour remplir pleinement les véritables tâches du pédagogue. Pour quelles raisons? Peut-être, au cours de leur formation professionnelle, les enseignants n'ont-ils pas porté une attention suffisante aux opérations de l'esprit: percevoir par les sens, questionner, chercher, découvrir, concevoir, exprimer, peser le pour et le contre, juger? Peut-être n'ont-ils pas réussi à saisir le rôle propre à chacune des opérations ni à comprendre les rapports qui les unissent? Peut-être n'ont-ils pas découvert en eux-mêmes, à partir de leur expérience, le dynamisme qui anime l'intelligence humaine et qui se traduit par la curiosité intellectuelle et dans le questionnement? Peut-être n'ont-ils pas reconnu dans ce processus le principe normatif qui préside à toutes les acquisitions de la connaissance? Peut-être ne sont-ils pas parvenus à déceler en eux-mêmes et, par voie de conséquence, chez les autres, les tendances affectives et les préjugés qui empêchent l'intelligence d'opérer li-

brement et d'exercer ses activités de questionnement, de recherche, de découverte, de compréhension, d'expression et de réflexion critique?

L'activité éducative ainsi conçue et vécue est un accomplissement humain original et créateur. Elle a pour but d'apprendre à lire, à écrire et à compter, d'apprendre les sciences, les langues et l'histoire. Mais elle vise en même temps à ce qu'en effectuant ces apprentissages les élèves atteignent à un niveau plus élevé de développement intellectuel, moral et religieux. Elle fait entrer dans les salles de cours des formes d'apprentissage qui font appel à l'expérience et à la créativité, à la rationalité et à l'action responsable. C'est un style d'apprentissage exigeant pour les élèves et pour les maîtres parce qu'il réclame de l'initiative, de la créativité et de la réflexion critique. En revanche, c'est un style d'apprentissage qui peut procurer une grande satisfaction, car les efforts et l'engagement consentis donnent aux études sens et authenticité. ■

L'ORDINATEUR À L'ÉCOLE

par Yves Bégin

professeur, INRS-Education

On dit que le micro-ordinateur est le crayon de l'avenir. Or l'école est faite pour apprendre aux jeunes à écrire. Donc... Il y a pourtant un «mais»: qui a mis au point le mode d'emploi de l'ordinateur en classe? L'utilisation pédagogique de l'informatique ne tombe pas du ciel: court-circuiter l'expérimentation et la recherche mènera à la frustration et au gaspillage.

■ Il y a eu à ce jour deux tentatives d'implantation de l'ordinateur à l'école. La première se situe à la fin des années soixante et au début des années soixante-dix. À ce moment, les compagnies d'ordinateurs croyaient que l'informatique envahirait rapidement le monde de l'ensei-

gnement pour le transformer et le rendre plus efficace, comme ce fut le cas dans tant d'autres domaines d'activité, tels que, par exemple, le monde des affaires, celui de l'administration et celui de la recherche. Les années passèrent et les attentes ne furent pas satisfaites.

Plus récemment, le micro-ordinateur fit ses débuts et réussit à effectuer une certaine pénétration du marché scolaire. Mais voici que déjà l'industrie de la micro-informatique s'essouffle au milieu de l'année 1985, comme si l'assaut lancé pour introduire le micro-ordinateur à l'école et



au foyer rencontrait des obstacles imprévus.

La déception portera certains à accuser les enseignants et les enseignantes d'avoir une attitude négative à l'égard de l'innovation technologique. Rien n'est plus injuste. Ce qu'il faudrait enfin reconnaître, c'est la complexité de l'enseignement scolaire et le simplisme de ceux qui prétendent pouvoir l'améliorer rapidement avec des pièces d'équipement ou des recettes empruntées à la psychologie, à la sociologie ou à tout autre domaine du savoir ou du savoir-faire.

La vérité est qu'il n'est pas facile d'utiliser l'ordinateur en classe comme moyen d'enseignement en 1985. Cela est vrai aussi bien en Californie qu'au Québec. Les enseignants américains se trouvent placés devant le même genre de problèmes que nos enseignants. J'en prends à témoin Decker Walker¹, connu comme un innovateur émérite et qui travaille en collaboration étroite avec des enseignantes et des enseignants à l'université de Stanford.

Des problèmes

1. Aucune expérience n'a encore été faite dans le monde montrant qu'il est possible de transformer de façon

massive une organisation scolaire à l'aide de la micro-informatique, parce que cette technologie est trop récente. Nous avons sans doute la tâche de promouvoir de telles expériences, mais nous serions irresponsables de prétendre que nous pouvons sans crainte introduire la micro-informatique de façon massive avant même que ces expériences soient effectuées. Ce serait laisser entendre que de telles expériences ne sont pas nécessaires et qu'il suffit de mettre les ordinateurs entre les mains des élèves pour que ceux-ci s'en servent intelligemment.

2. Une enseignante ou un enseignant ne peut pas apprendre du jour au lendemain à utiliser l'ordinateur en classe. L'expérience montre qu'un cours requérant 180 heures de travail permet de se donner tout au plus une initiation sommaire aux différents aspects de cette technologie.

3. Les outils que la micro-informatique met à la disposition des enseignantes et des enseignants se modifient à un rythme si effréné que l'ordinateur qui a servi à s'initier peut très bien avoir cessé d'être disponible ou recommandable au moment où l'enseignante ou l'enseignant désire commencer à l'utiliser en classe. Les déboires récents d'IBM concernant son micro-ordinateur PC-Junior donnent à réfléchir. Cet ordinateur était destiné à envahir les écoles et les foyers, mais on vient de suspendre la production. Dans un tel contexte, il

est hasardeux de prétendre pouvoir planifier l'introduction de l'ordinateur comme moyen d'enseignement à l'école. Les gouvernements qui s'imaginent pouvoir imposer à l'industrie un temps d'arrêt en spécifiant les caractéristiques de l'ordinateur qu'ils accepteront d'acheter pour leur système scolaire risquent de se repentir d'une telle entreprise. Au moment où le produit est disponible, il risque d'être déclassé par ses concurrents. Les volontés d'un gouvernement, quel qu'il soit, ne pèsent pas lourd dans le marché mondial de la micro-informatique, qui suit ses propres lois.

4. Le micro-ordinateur ne peut servir d'auxiliaire à l'enseignement que pour une part très réduite des programmes scolaires, parce que les didacticiels de qualité sont peu nombreux. Pour étudier cette question, l'INRS-Education a mis en place un laboratoire d'évaluation de logiciels et de didacticiels, en 1983. Or le laboratoire n'a pu identifier qu'un nombre restreint de didacticiels qui méritaient d'être soumis à un processus d'évaluation. Parmi ceux qui ont été retenus, plusieurs ne se sont pas avérés recommandables au terme du processus d'évaluation².

La raison de cet état de choses est que la création de didacticiels requiert des investissements considérables que ne peuvent se permettre de faire les compagnies qui se lancent dans cette activité. La plupart d'entre elles sous-estiment l'importance des problèmes pédagogiques auxquels elles devront faire face. En cela, les créateurs de didacticiels ne sont pas différents des créateurs de matériel pédagogique en général. La création pédagogique est systématiquement discréditée comme activité de recherche. N'essayez pas de convaincre les administrateurs de la recherche de l'importance de planifier

1. Walker, Kecker F., «Computers in Schools. I. Potential and Limitations. II. The Software Problem.» *Educational Brief*. Far West Lab. for Educational Research and Development, San Francisco, California, Feb. 1984. ERIC ED 244 593.

2. Laboratoire d'évaluation de logiciels et

de didacticiels, *Évaluation de vingt-cinq didacticiels de français et de mathématiques*. Document D-181 de l'INRS-Education, 1985. Ce document et plusieurs autres sont disponibles à l'INRS-Education au 2383, chemin Sainte-Foy, Sainte-Foy, Québec, G1V 1T1.

Ceux qui détiennent le pouvoir de décision ne semblent pas comprendre immédiatement que l'entrée dans une ère nouvelle de l'humanité qui durera peut-être plusieurs siècles vaut bien deux ou trois décennies de recherche continue dans les sciences de l'homme.

et de subventionner des travaux dans ce domaine pendant plusieurs décennies. Ils sont incapables d'accorder quelque mérite que ce soit à ce qu'ils qualifient de façon méprisante d'activités de développement. Ils abandonnent ces activités aux appétits du mercantilisme.

Il s'agit là d'un phénomène qui n'est pas limité au Québec. Quel motif inavoué pousse ainsi nos sociétés à s'opposer à la création dans ce domaine? Qu'est-ce qui nous empêche de prendre conscience de ce que nous faisons à nos enfants lorsque nous mettons entre leurs mains des moyens d'apprentissage qui ne sont pas à la hauteur de leur intelligence? Le mépris pour certaines formes de création semble remonter loin dans l'histoire de l'humanité. La société de l'information dans laquelle nous entrons nous aidera-t-elle à abandonner le mépris que nous entretenons pour l'intelligence de nos enfants? Il se pourrait bien que nous y soyons contraints.

Ce qui est vrai de l'ensemble des documents pédagogiques qui circulent dans nos institutions scolaires s'applique, bien entendu, aux didacticiels. Comme nous n'avons pas de tradition de qualité, ni au Québec, ni ailleurs dans le monde, la création de didacticiels s'en ressent et s'en ressentira aussi longtemps que nous n'aurons pas changé de mentalité.

5. L'organisation pédagogique des écoles ne se prête pas à l'utilisation intensive du micro-ordinateur, parce que cette organisation est centrée sur l'enseignement collectif. Les recherches qui se sont appliquées à analyser l'enseignement scolaire à l'aide de méthodes d'observation ont montré que, durant les deux tiers du temps que les élèves passent en

classe, ils écoutent en groupe un enseignant qui s'adresse à eux. Ces résultats n'ont rien de surprenant, car, à l'école, tout est organisé pour favoriser l'enseignement collectif. Ils nous empêchent par contre d'oublier une évidence, à savoir que l'école n'est pas un lieu propice à l'enseignement individualisé. Or l'ordinateur est par excellence un outil de l'enseignement individualisé, même s'il peut se prêter au travail en groupe. On peut donc anticiper de nombreux problèmes dans l'adaptation de ce nouveau moyen d'enseignement à l'école. On peut même douter que cette adaptation soit possible. Il y a des raisons de penser que c'est au foyer ou dans d'autres lieux éducatifs à faire naître que le micro-ordinateur s'intégrera à l'enseignement et à l'apprentissage.

6. Il faut rappeler l'évidence que la micro-informatique ne peut pas aider à résoudre plusieurs problèmes chroniques de l'école. Bien au contraire, elle risque de rendre plus aigus certains d'entre eux, si des précautions spéciales ne sont pas prises au départ. J'énumère quelques-uns de ces problèmes. Comment s'assurer que les filles reçoivent un traitement égal à celui des garçons? Comment éviter que les écoles des milieux socioéconomiques favorisés n'accaparent les ressources au détriment des écoles des milieux défavorisés? Comment concilier les attentes diverses des parents vis-à-vis de l'école et de la pédagogie qui y est utilisée? Comment diminuer le décrochage au secondaire?

Nécessité de la recherche

L'introduction de l'ordinateur à l'école pose donc de nombreux problèmes. La plupart d'entre eux ne pourront être résolus que par des recherches et des expériences soigneusement conduites pendant plusieurs décennies. Malheureusement, il est bien peu probable que ces recherches soient effectuées. Dans l'allocation de clôture d'une conférence internationale récente sur l'éducation et les nouvelles technologies, Gilbert de Landsheere déclarait:

«Un drame est à mon sens en train de se produire. Le chercheur d'au-

jourd'hui trouve assez facilement du financement pour une action ponctuelle ou pour une étude de deux ou trois ans au maximum. Mais essayez donc d'obtenir des ressources garanties pour une recherche expérimentale longitudinale d'une quinzaine d'années! Cette durée n'est pas avancée au hasard. Elle correspond aux six années d'enseignement élémentaire, aux six années de secondaire et aux deux premières années d'enseignement supérieur, pendant lesquelles il faudrait suivre une première cohorte, idéalement suivie d'autres.

Paradoxe qui nous fera peut-être passer pour bien légers devant l'histoire: on a souvent affirmé que l'arrivée des technologies nouvelles, spécialement de l'informatique, représente le troisième moment décisif de l'histoire technologico-culturelle de l'humanité, après la découverte de l'écriture et l'invention de l'imprimerie.

Notre civilisation est scientifiquement la plus avancée de toutes, mais ceux qui y détiennent le pouvoir de décision — pouvoirs publics ou privés — ne semblent pas comprendre immédiatement que l'entrée dans une ère nouvelle de l'humanité qui durera peut-être plusieurs siècles vaut bien deux ou trois décennies de recherche continue dans les sciences de l'homme.

Il n'est certes pas question d'arrêter le cours des événements; même si nous le voulions, ils nous dépasseraient par leur force incomparable. Mais il s'agit de nous conduire en hommes cultivés qui entendent préparer aussi soigneusement, aussi scientifiquement que possible, l'entrée dans une civilisation où l'homme précisément doit rester mesure de toute chose. Il est impérieux d'appliquer la réflexion, l'esprit critique, à l'environnement qui émerge devant nous et représente potentiellement un progrès inouï³»

L'utilisation pédagogique de l'ordinateur n'est pas donnée avec l'achat des équipements. C'est une réalité à inventer à force de sueurs, d'intelligence, de temps et d'argent. ■

3. De Landsheere, Gilbert, *Conclusions du rapporteur général* à la Conférence internationale sur l'éducation et les nouvelles technologies de l'information. Organisation de coopération et de développement économiques, Document CERI/NT/84.14, 1984, p. 38-39.

L'ÉCOLE ALTERNATIVE

par Charles E. Caouette

Université de Montréal

En 1974, Denise Gaudet et Charles E. Caouette fondaient l'école Jonathan, la première école alternative pédagogique au Québec. En 1985, le Conseil supérieur de l'éducation dénombre une vingtaine d'écoles alternatives au primaire, une école secondaire, une alternative dans un cégep et une quarantaine de projets. Innovatrice et pluraliste, l'école alternative annonce un projet de société.

au Québec, le réseau des écoles alternatives connaît, depuis son origine en 1974, un développement continu et une notoriété croissante. Il n'est donc pas surprenant que ceux qui s'intéressent à l'éducation cherchent à mieux comprendre la nature de ce «mouvement» et la philosophie qui l'anime.

Précisons tout de suite que les écoles alternatives ne sont pas des écoles privées; ce ne sont pas non plus des écoles pour «enfants-problèmes», pour enfants surdoués, ou pour parents «excentriques». Ce sont des écoles publiques, relevant des commissions scolaires accessibles à tous les parents. Elles respectent les règlements et normes du ministère de l'Éducation et tentent de rejoindre le mieux possible les objectifs de l'éducation.

C'est en septembre 1974, donc il y a près de onze ans, que naissait la première école alternative, l'école-recherche Jonathan, fondée par Denise Gaudet, éducatrice de carrière et directrice d'école pendant plus de dix ans, et par l'auteur de cet article, professeur d'université et chercheur spécialisé en psychologie de l'éducation.

Beaucoup d'autres écoles ou expériences alternatives se sont inspirées, par la suite, du modèle pédagogique développé et expérimenté à l'école Jonathan: on en retrouve aujourd'hui au niveau primaire, secondaire, collégial et universitaire. C'est pourquoi il nous paraît opportun de décrire dans les grandes lignes le modèle éducatif et le style de gestion que l'on retrouve dans cette école.

Un modèle éducatif

Dès sa création, l'école-recherche Jonathan se donne trois objectifs fondamentaux: instaurer le pluralisme au sein du système scolaire québécois; faire de l'école un milieu de vie pour l'enfant et favoriser le développement intégral de celui-ci; faire de l'école une entreprise communautaire, définie, gérée et évaluée par la communauté qui la compose et vouée à la promotion collective de cette dernière.

Le modèle éducatif qui sous-tend

cette école peut être conçu, tout d'abord, comme l'opérationnalisation du concept d'éducation permanente, laquelle repose sur une attitude de très grande confiance vis-à-vis de l'enfant. L'école alternative n'est pas une «école libre» au sens où l'enfant serait laissé à lui-même et pourrait y faire n'importe quoi. Ce n'est pas une école de «laisser faire»; c'est une école où l'éducateur *intervient constamment* auprès de l'enfant ou du groupe (multi-âge) d'enfants, mais toujours à partir des besoins mêmes de l'enfant. Ce ne sont pas les programmes académiques qui servent de guide à l'éducateur, mais les besoins de l'enfant, ses questions, son goût d'apprendre et d'explorer, son goût de faire des choses, de vivre, de communiquer et de travailler avec d'autres. Cette approche pédagogique respecte le rythme et le style d'apprentissage propres à chaque enfant et, surtout, conserve chez lui le goût d'apprendre toujours plus et de façon plus efficace. L'enfant apprend ainsi à s'approprier son acte d'apprendre; il prend aussi la responsabilité d'organiser (seul ou en groupe) ses démarches d'apprentissage et d'évaluer lui-même (avec l'aide des autres enfants, de ses parents et des éducateurs) ses progrès et limites aux divers plans intellectuel, cognitif, physique, artistique et socio-affectif. *L'école-milieu de vie* est donc un milieu éducatif où l'enfant continue de vivre comme enfant, où il apprend à se socialiser, à devenir libre, responsable de soi, des autres et de son environnement.

Sachant cela, il arrive fréquemment



que des personnes ont un sursaut d'inquiétude à cause des déformations et des conditionnements dont nous avons tous été victimes: est-ce que les enfants apprennent réellement dans ces écoles? Comment s'adaptent-ils et réussissent-ils à l'école secondaire?

Les recherches évaluatives qui se font depuis le tout début démontrent clairement que les enfants des écoles alternatives, qui ne sont soumis ni à des programmes académiques rigoureux, ni à de l'enseignement formel, font les mêmes apprentissages scolaires que les enfants fréquentant des écoles ordinaires. Il n'y a pas lieu non plus de s'inquiéter de leur passage à l'école secondaire régulière: les recherches faites jusqu'à date prouvent hors de tout doute que ces enfants s'adaptent très bien à l'école secondaire et qu'ils y réussissent aussi bien que les autres élèves. L'adaptation à l'approche pédagogique traditionnelle (enseignement, devoirs, examens, notes, etc.) présente, il va de soi, quelques difficultés particulières et suscite un certain stress qui dure, selon les individus, de quelques semaines à quelques mois, pour se résorber par la suite.

Quant à l'adaptation au cadre de vie de l'école secondaire, elle semble, selon les élèves eux-mêmes et selon les enseignants qui les reçoivent, plus facile pour les anciens de l'école alternative: en effet, l'autonomie, l'initiative et le sens des responsabilités qu'ont cherché à développer les écoles alternatives favorisent leur adaptation et leur fonctionnement.

Les enseignants consultés sur la question considèrent les anciens des alternatives plus «motivés», plus curieux et plus à l'aise pour poser des questions et échanger des points de vue¹.

Le mouvement alternatif

Dès sa première année, soit en 1974, l'école Jonathan démontrait, de par son existence même, que le changement en éducation était possible au Québec. Ce changement ne venait pas «d'en haut», c'est-à-dire du ministère de l'Éducation, et il n'exigeait pas que soient profondément modifiés les règlements ou régi-

mes pédagogiques, les normes administratives ou conventions collectives. Il suffisait, en effet, que chacun, à son niveau, utilise pleinement la marge d'autonomie dont il dispose et qu'il se sente responsable de faire les changements auxquels il croit.

Très tôt, d'autres écoles alternatives voient le jour au Québec et de nombreux projets sont élaborés et soumis aux autorités scolaires locales et régionales. Au niveau secondaire, cependant, les résistances des commissions scolaires sont plus fortes car plusieurs d'entre elles ont déjà beaucoup de difficulté à maintenir leurs énormes et dispendieuses polyvalentes et elles subissent une compétition toujours croissante de la part du *secteur privé* (largement financé par l'État). Bientôt, les éducateurs et les parents impliqués dans des projets alternatifs sentent le besoin de mieux se connaître, de s'épauler et de partager leurs apprentissages et difficultés. C'est ainsi que naît un organisme provincial, le Goéland².

Le mouvement alternatif en éducation ne se limite pas aux niveaux primaire et secondaire. En effet, des expériences et des projets alternatifs sont déjà en cours depuis quelques années au collégial; qu'on songe, par exemple à l'*Alternative* à Sherbrooke ou au programme d'auto-formation assistée en éducation spécialisée, au Cégep Marie-Victorin.

Enfin, au niveau universitaire, on n'est pas trop surpris de trouver des projets «alternatifs» dans les facultés ou services d'éducation permanente, puisque c'est précisément ce concept d'éducation permanente que cherchent à opérationnaliser plusieurs écoles alternatives. Dans les autres facultés ou départements universitaires où on s'adresse à la clientèle régulière des «jeunes», les expériences sont plus rares et moins connues, quoique plusieurs professeurs appliquent dans leur enseignement une approche pédagogique de type alternatif. Certains programmes spécialisés existent, cependant, dans le domaine des sciences humaines et des sciences de la santé. Mentionnons le projet ASIPEC (Apprentissages significatifs et intégrés dans une perspective d'éducation continue), programme d'auto-formation assistée s'adressant aux étudiants inscrits à la maîtrise en psychologie de l'éducation à l'Université de Montréal. Ce projet, dans lequel nous travaillons personnellement depuis septembre 1976, a déjà formé

plus d'une cinquantaine de psychologues oeuvrant dans des projets alternatifs et communautaires.

Le petit tour d'horizon qui vient d'être fait ne prétend nullement être complet et rendre justice à tous ceux qui oeuvrent dans des projets alternatifs. Nous avons mentionné ces quelques expériences pour montrer que le mouvement alternatif est vigoureux et que le premier objectif est en train d'être atteint: l'instauration d'un système d'éducation pluraliste, plus démocratique et plus respectueux des différences individuelles et collectives.

Bilan et prospective

Au-delà des résultats positifs de l'école alternative par rapport au développement intégral des enfants et à leur poursuite des études, il faut tenter de cerner l'impact de ces expériences sur le système scolaire québécois et sur l'ensemble de la société.

Les écoles alternatives sont d'abord des lieux d'apprentissage et de recherche-action tout à fait uniques et indispensables au Québec. Non seulement y développe-t-on de nouvelles approches éducatives; on y élabore aussi de nouveaux rôles professionnels et de nouveaux types d'intervention, applicables tout autant par les parents que par les éducateurs. De même, enfants et adultes y expérimentent de nouveaux styles de gestion pédagogique et adminis-

1. Les lecteurs intéressés à en savoir davantage sur les apprentissages académiques et sur la transition au secondaire, pourront se référer à: CAQUETTE, C.E. (1982). «École-recherche Jonathan: rapport-synthèse», Série *Études et Documents*. Ministère de l'Éducation du Québec. Monographie, 105 p.
CAQUETTE, C.E. et SOUCHEREAU, C. (1984). «De l'école alternative à l'école secondaire: le rendement scolaire». *Apprentissage et socialisation*. C.Q.E.E., vol. 7, # 1.
2. On peut obtenir des informations additionnelles sur les écoles et les projets alternatifs de niveau primaire et secondaire en communiquant avec cet organisme: Le Goéland, 2210 André-Brassard, Brossard. Tél.: (514) 678-9850.

trative, de type participatif et autogestionnaire.

La plupart des écoles alternatives constituent aussi des lieux privilégiés d'échange et de rayonnement. Loin de se refermer sur elles-mêmes et de constituer des chapelles ou des ghettos, ces écoles servent de lieux d'expérimentation à de nombreux parents, éducateurs ou administrateurs qui, dans leur propre milieu régulier, appliquent les principes et moyens d'action qui conviennent à leur conception et à leurs valeurs d'éducation.

C'est sur cet aspect fondamental des valeurs que s'achève notre propos. En effet, ce n'est pas d'abord par rapport au système scolaire actuel ou par rapport à notre société industrielle qu'il faut rechercher l'impact du mouvement alternatif. Ce mouvement

n'a de sens que dans la perspective plus globale d'un projet de société. L'école alternative se veut un jalon important dans l'instauration d'une société davantage respectueuse des besoins fondamentaux de l'être humain et de l'environnement. Pour ce faire, cela nous paraissait un premier pas indispensable qu'au moins certaines écoles publiques cessent de véhiculer les valeurs de la société industrielle fondée sur la performance, la compétition, l'agressivité, la violence et les rapports de domination, et qu'elles cessent de conditionner tous les enfants en fonction de ces valeurs.

L'école alternative cherche à faire grandir chez chaque enfant le respect de soi et de ses propres besoins, le respect des autres et de l'environnement; elle vise à développer chez

chacun l'autonomie, la créativité et le sens des responsabilités individuelles et collectives; elle amène les enfants à établir entre eux et avec les autres des rapports de coopération, des communications plus authentiques et un respect plus vrai de leurs différences. L'école alternative peut contribuer ainsi à créer une société différente, davantage conviviale et autogestionnaire, plus respectueuse de l'enfant et de la vie, sous toutes ses formes.

Puissent les enfants qui seront passés par l'école alternative résister à la force de récupération du système et devenir des multiplicateurs. Puissent-ils devenir des agents de changement social et les bâtisseurs d'une société plus sereine et plus en santé physique, morale et spirituelle. ■

L'ÉCOLE DES ÉTUDIANTS

Que penser de l'école? «À l'école, je m'ennuie à mourir», répond un étudiant du secondaire. Dur coup pour ce qu'on a appelé l'«école — milieu de vie!» «Ici, tout le monde court, on n'a pas le temps de vivre, de dialoguer», renchérit un autre.

Ces témoignages sont tirés d'une enquête réalisée par la Jeunesse étudiante catholique (JEC), au cours de la dernière année scolaire¹: 1 281 étudiants, répartis dans 36 écoles secondaires des quatre coins du Québec, ont été questionnés. L'objectif de la JEC: comprendre pourquoi ces étudiants manifestent passivité et démobilisation. Les causes relevées par le sondage sont multiples.

- 52% des étudiants impliqués dans un comité et 55% de ceux qui ont tenté de réaliser un projet soulignent que l'horaire scolaire limite leur engagement. Dans leur journée, ils sont présents à six cours et n'ont qu'une période de répit moyenne de 60 à 90 minutes pour le repas et leurs activités.
- 39% des étudiants ne connaissent aucun professeur impliqué dans des activités scolaires. Pourtant, au secondaire, la présence d'adultes aux activités étu-

diantes est fortement recommandée par la direction.

- Lors de l'organisation d'activités parascolaires, la principale difficulté rencontrée par les jeunes promoteurs concerne les permissions à obtenir pour gérer un budget, obtenir un local, publiciser l'événement, etc.
- La radio et le journal sont plutôt des outils de détente et de divertissement. L'humour et la musique y tiennent une place prépondérante; l'information sur les problèmes étudiants, une part négligeable. Pas étonnant, soutient la JEC, car toute publication doit préalablement être approuvée par la direction de l'école!
- Le Conseil étudiant existe dorénavant dans la majorité des polyvalentes. Sous la supervision d'adultes — souvent, même, ils sont nommés par eux! — les membres organisent des activités culturelles et sportives. Cette fonction n'est certes pas négligeable puisqu'elle contribue à rendre plus intéressante la vie scolaire. Mais rarement va-t-on plus loin.

Faut-il blâmer les étudiants du secondaire de cet état de cause? «Mais où est-ce qu'ils auraient bien pu apprendre qu'ils ont une place à prendre, que l'école doit aussi former à dire son opinion, à s'organiser, à se responsabiliser», demandent les militants jécistes, en guise de conclusion à leur enquête. ■

François Gloutnay

1. On pourra se procurer une copie de ces résultats en écrivant à la JEC (nationale), 5323, rue Brébeuf, Montréal, H2J 3L8.

L'ÉCOLE POLYVALENTE

par Pierre Dandurand

département de sociologie, Université de Montréal

Nos polyvalentes auront bientôt vingt ans. Nées d'un effort important d'innovation pédagogique, elles forment aujourd'hui un élément essentiel de notre système public d'éducation. Elles sont pourtant soumises depuis plusieurs années à un grave processus d'érosion que la crise actuelle risque d'accélérer.

Parler d'érosion, c'est dire que l'école polyvalente perd à l'usage ce qui la caractérisait à l'origine: si sa forme ne change pas, son fonctionnement lui confère peu à peu une signification imprévue et entraîne des effets contraires ou simplement différents des buts qui lui avaient été fixés.

Pour comprendre en quoi consiste cette détérioration, et avant d'identifier les forces sociales qui influencent l'évolution de l'école secondaire, il faut avoir à l'esprit les objectifs qui ont présidé à la réforme scolaire des années '60.

La réforme et l'érosion

La démocratisation de l'enseignement à tous les niveaux visait, entre autres, l'accession de tous les jeunes, quel que soit leur milieu, à un enseignement secondaire public et gratuit, susceptible de conduire à des études collégiales et universitaires. D'où l'école polyvalente, qui regroupe dans un ensemble intégré les enseignements général et professionnel, qui propose une promotion par matières et qui offre un large éventail de matières d'enseignement, où les

sciences occuperont une place de première importance.

Ce projet s'inspirait des modèles d'organisation scolaire les plus progressistes, en particulier des *comprehensive schools*. Véritable école du peuple, l'école secondaire allait continuer ce qu'avait été, à la fin du 19^e siècle et au début du 20^e siècle, l'école élémentaire publique et commune.

Réunir dans une seule institution différents programmes d'enseignement, les fusionner en partie pour les rendre accessibles aux jeunes, garçons et filles, de différents milieux, répondre à la diversité des aptitudes et des goûts par la variété des enseignements et la souplesse des structures d'apprentissage, c'était aussi rompre avec un système d'enseignement secondaire en grande partie *privé*, très visiblement *hiérarchisé* et très *sélectif*¹.

Ce simple rappel fait ressortir ce qui est maintenant devenu évident; sous l'apparence d'une école unique ouverte à tous, l'école secondaire publique, comme l'ensemble de l'enseignement secondaire public, demeure un système très hiérarchisé qui continue à contribuer au départage des cohortes de jeunes en fonction de leur origine sociale, de leur sexe, de leur appartenance ethnique, ou encore de leur simple origine géographique.

Voyons d'un peu plus près comment ces clivages se sont réimposés après la création des polyvalentes. Dans le cadre d'une structure pédagogique qu'on a voulue unifiée et unifiante, la distinction entre le «général» et le «professionnel» s'est vite réaffirmée. Un des traits essentiels de la polyvalente était de réunir ces deux programmes en un même lieu, en vue de briser la séparation institutionnelle qui existait auparavant en-

tre les collèges classiques et les écoles de technologie et de métier. Les élèves du général mêlés à ceux du professionnel pourraient suivre des cours d'initiation aux métiers manuels, les élèves du professionnel, des cours plus «culturels». On espérait ainsi contrer la division entre les jeunes retournant à leur origine ouvrière et ceux qui se maintenaient ou s'élevaient vers des positions sociales plus élevées. Les résultats, on les connaît depuis un bon moment: la division s'est reconstituée à l'interne, le professionnel et en particulier le professionnel court sont devenus de véritables voies de relégation.

À l'intérieur même de l'enseignement général, existait jusqu'à tout récemment un système de voies académiques dites enrichie, régulière et allégée, appellations en soi fort significatives. Les élèves se trouvaient ainsi partagés, hiérarchisés selon leur rendement. Plusieurs études l'ont montré, la probabilité de se retrouver dans une voie plutôt qu'une autre était en partie liée à l'origine sociale des jeunes. Cette division, qui s'instaure à partir des programmes et des voies, se prolonge dans le choix de certaines matières ou profils de matières. En effet celles-ci n'échap-

1. En ce qui concerne ce caractère sélectif et hiérarchisé qui se reconstruit ou perdure après la réforme à l'école secondaire mais aussi à d'autres niveaux d'enseignement, il existe un certain nombre de travaux dont quelques-uns de caractère plus général, comme celui de Mireille Lévesque, *L'égalité des chances en éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1979. Pour de plus amples références, voir Pierre Dandurand, «La recherche en sociologie de l'éducation au Québec», *Prospectives*, vol. 20, no 1-2, février-avril 1984.

pent pas à une hiérarchisation des savoirs où dominant les sciences dites «pures», les mathématiques et le français. Ainsi dès le secondaire III se distingue, et doit se distinguer, en se dirigeant vers les sciences, le peloton des «étudiants forts», ceux qu'on nomme les «bols» dans la culture écolière. Ils se donnent ainsi la chance d'un large choix au niveau des études supérieures.

Par ailleurs la création des polyvalentes, si elle a permis la constitution d'un large secteur d'enseignement public au niveau secondaire, n'a pas occupé tout l'espace. Une place a été laissée au secteur privé. Ce secteur ne regroupe qu'une part marginale de la clientèle du secondaire mais une part de plus en plus considérable relativement à celle du secteur public. Sous l'effet surtout de la baisse de la natalité, les effectifs du secondaire public diminuaient d'un tiers, de 1972 à 1983, soit de plus de 200 000 jeunes. Par contre dans le secteur privé, pendant la même période, les effectifs sont passés de 39 000 à 64 000, ce qui est un bon indicateur de l'attrait qu'il continue à exercer. En fait en 1983, 14,3% des jeunes du secondaire se retrouvent dans le réseau privé, alors que ce pourcentage était de 6% en 1972². Rappels qu'à la fin des années '60, environ 12% des jeunes fréquentaient le collège classique³.

Ainsi, par la marginalisation de l'enseignement professionnel, par la

création des voies enrichie, régulière et allégée (qu'on veut maintenant abolir), par le maintien d'abord et ensuite par le développement du secteur privé, on se retrouve avec un système d'enseignement secondaire très hiérarchisé, stratifié, et en ce sens loin des objectifs souhaités lors de la mise sur pied des polyvalentes.

Mais comment expliquer ces transformations majeures du projet initial dont étaient porteuses les polyvalentes?

Culture académique et groupes sociaux

Deux axes principaux d'analyse permettent d'éclairer ces transformations. Le premier relève du champ que représente la culture scolaire, la culture savante⁴, qui, dans ses dimensions académiques, s'élabore en premier lieu dans les milieux universitaires et y trouve sa légitimité. C'est à partir de ces institutions d'enseignement, fort justement dites d'enseignement supérieur, qu'est établi l'ordre hiérarchique des différents savoirs, ordre qui en cascade atteint les niveaux d'enseignement inférieurs.

L'existence, la force de cette culture expliquent en partie l'échec récurrent des tentatives de revalorisation des savoir-faire techniques ou manuels, dont on trouve un bel exemple, à la polyvalente, dans l'essai de rapprochement du «professionnel» et du «général». Dans cette perspective on comprend mieux la hiérarchie des matières d'enseignement qui s'impose au secondaire. Les matières sont jaugées selon une échelle de valeurs très scolaire: les sciences, les mathématiques et le français importent moins en elles-mêmes que parce qu'elles donnent accès aux niveaux supérieurs d'enseignement et, à l'intérieur de ceux-ci, aux secteurs scientifiques et professionnels les plus prestigieux. Un des problèmes de base des innovations pédagogiques est que, dans la mesure même où elles atteignent une certaine profondeur, elles remettent en question cette culture académique et scolaire.

Mais l'existence d'une culture scolaire n'explique pas tout. Loin de là. Celle-ci perdrait son pouvoir, en effet, si elle n'était investie par des groupes sociaux qui en font leur cho-

se et en confirment la valeur. Voilà le deuxième axe d'analyse qui s'articule au premier: l'action des groupes sociaux qui cherchent à améliorer ou à maintenir leur position sociale. Aux jeunes issus des classes moyennes, aux jeunes des classes ouvrières et agricoles en mobilité sociale, les nouvelles structures de l'enseignement secondaire, en apparence égalitaires, offrent «la voie» susceptible de satisfaire leurs ambitions. Pour «arriver», ces jeunes élaborent des stratégies qui passent soit par l'école privée, soit par l'école publique mais alors dans des voies précises: celles qui ont le plus de valeur sur le marché académique. Là se situent leurs intérêts. Ils doivent se distinguer, comme le dirait Bourdieu⁵. Mais engagés dans cette trajectoire, ils ne font en général que confirmer la valeur de ce que les agents scolaires tendent eux-mêmes à valoriser, soit le cursus menant aux études supérieures. Et on trouve ici l'une des barrières difficiles à franchir pour une innovation pédagogique: le «conservatisme» de certains parents, auquel on attribue souvent l'échec de pratiques pédagogiques nouvelles, novatrices, parce qu'il privilégie les mises les plus sûres et les moyens les plus éprouvés.

Ce sont des stratégies analogues, mises cette fois au service des intérêts professionnels, qui amènent les enseignants et enseignantes à résister ou à se mobiliser face à des changements pédagogiques. Eux aussi sont souvent taxés de conservatisme, particulièrement quand s'élaborent des projets d'écoles alternatives.

En somme, la culture académique et les stratégies de reproduction des classes sociales⁶ ont contribué à faire de la polyvalente une institution relativement éclatée, contribuant à la division sociale et au maintien des inégalités alors même qu'elle se voulait une structure unifiante et unifiée.

C'est aussi sous l'action de ces deux forces qu'apparaît un effet pervers qui a accompagné le développement de l'enseignement secondaire: l'inflation des titres scolaires et, par conséquent, leur dévaluation. En effet, la valorisation de l'enseignement et la perspective d'une mobilité sociale par l'école ont déclenché une course au diplôme et banalisé le diplôme d'études secondaires, lui qui se situe au plus bas de l'échelle des titres scolaires. Paradoxalement, dans la mesure même où la polyvalente réussissait à son niveau une certaine démocratisation de l'ensei-

2. *Principales statistiques de l'éducation, 1973-74 à 1983-84*, Direction des études économiques et démographiques, MEQ, juillet 1984.

3. *Fédération des collèges classiques Notre Réforme scolaire*, Montréal, Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1963, p. 110-111.

4. Voir sur cette question de la culture savante et des stratégies des groupes sociaux: Pierre Bourdieu, *La Distinction, Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.

5. Cf. *op. cit.*

6. Il est clair que nous n'avons pas ouvert ici tout l'éventail des jeux des différents groupes sociaux. Il aurait fallu parler des stratégies des hommes et des femmes comme groupes distincts, des groupes ethniques. Il aurait fallu aussi s'arrêter plus longuement sur les enseignants comme groupe professionnel. Ils ont été clairement mobilisés au début de la réforme, par exemple dans des politiques de recyclage qui les ont amenés à se donner une formation universitaire. Ils ont été soumis à la culture académique, trop en un sens.

gnement, elle annulait les avantages différentiels que les nouveaux diplômés espéraient en retirer...

Par delà l'érosion des objectifs de l'école polyvalente, il faut aussi souligner que ce nouveau type d'école a rencontré de nombreux problèmes de fonctionnement, mis en évidence tout au long des années '70: augmentation du taux des abandons qui se situait, par exemple, à plus de 20% en 1979; accroissement du nombre de jeunes ayant des problèmes d'apprentissage; taux élevé d'absentéisme; vandalisme dans les écoles. Plus récemment, s'est ajoutée à cela la montée du racisme et des conflits raciaux dans les écoles de la région montréalaise. Enfin, et voilà qui ferme la boucle, on s'est rendu compte au cours des dernières années que l'école «produisait» des analphabètes. Bref, le bilan est plutôt sombre pour cette école destinée à l'ensemble de la collectivité au moment même où elle doit affronter la crise.

La polyvalente et la crise

Cette crise, avec l'austérité qu'elle commande, atteint directement les principaux agents de l'école secondaire publique, professeurs et étudiants.

En 1982-83, les enseignants ont eu de dures luttes à mener dans leurs négociations avec l'État, qui leur a imposé un ensemble de décrets affectant leur salaire et d'autres conditions de travail de première importance, comme le temps consacré à l'enseignement et à l'encadrement des étudiants. Au cours de cet affrontement, les enseignants se sont sentis dévalorisés et discrédités aux yeux du public. À cela s'ajoute, pour plusieurs d'entre eux, la menace d'être mis en disponibilité ou de perdre leur emploi. La démoralisation du personnel enseignant n'est pas pour régler les problèmes d'une institution aussi précaire que l'école polyvalente⁷.

Mais les étudiants aussi vivent la crise. Est-il besoin de souligner qu'ils viennent en majorité des milieux sociaux qui ont été les plus frappés par la crise? De plus, la plupart d'entre eux se présenteront à brève échéance, avec peu ou pas de qualifications, sur un marché du travail saturé et très compétitif. Pour tous ces jeunes

dont la scolarité se termine au secondaire, l'avenir est grandement hypothéqué par la rareté des emplois. Si le chômage affecte spécialement les jeunes, on oublie parfois qu'il ne les frappe pas également: le taux de chômage après les études peut passer de 2% - 3% pour les diplômés du 2e cycle universitaire, à 20% - 25% pour les diplômés du cours professionnel secondaire long et, toujours au secondaire, à plus de 40% pour les diplômés du professionnel court⁸.

On le voit, la crise a été loin d'améliorer la qualité de l'enseignement et la qualité de la vie dans les polyvalentes. Il pourrait sembler, par ailleurs, que d'une certaine façon le manque d'emploi rende service à bien des jeunes. Plusieurs d'entre eux demeurent aux études plus longtemps. D'abord observé au niveau universitaire et au niveau collégial, ce mouvement de rétention plus grande des jeunes en milieu scolaire se ferait maintenant sentir au niveau de l'enseignement secondaire.

Les motifs qui inspirent ce comportement sont fort simples: devant la rareté des emplois, en particulier des emplois à plein temps, face au chômage pour tout dire, mieux vaut rester à l'école et se donner des atouts supplémentaires, un meilleur diplôme et une qualification certifiée.

L'importance de ce phénomène et des stratégies qu'il implique ici au Québec n'a pas été établie précisément, à ma connaissance. Pourtant, dans des entrevues que j'ai menées tout dernièrement auprès de jeunes du secondaire professionnel, ce «refoulement» vers la poursuite des études ressortait clairement dans les projets des filles et des garçons: dans la très grande majorité des cas, cependant, ce choix s'imposait comme un pis-aller, un dernier recours. Cela se comprend chez des jeunes qui n'aiment déjà pas beaucoup l'école mais qui, à la sortie, tombent à 30% ou 40% «au chômage».

On peut faire l'hypothèse qu'une aussi faible motivation à poursuivre des études entraîne de piètres résultats sur le plan individuel tout en alourdissant encore le climat des écoles secondaires publiques. Par ailleurs, si une partie des jeunes du secondaire parvient à accroître son faible capital scolaire, on sait déjà que leurs homologues du collégial et de l'universitaire font de même. C'est dire que, selon toute probabilité, les écarts de scolarité se maintiendront, de même que les avantages qui en découlent...

Dans ce contexte on voit mal comment les écoles polyvalentes pourraient devenir moins sélectives et comment se résorberaient les multiples problèmes qu'elles rencontrent dans leur fonctionnement. C'est là que se joue l'avenir de ces «écoles du peuple».

Nous avons peu parlé des éléments de réforme mis en place par le ministère de l'Éducation: la réforme de l'enseignement professionnel; le nouveau régime pédagogique; l'abolition des voies académiques, enrichie, régulière, allégée; la réintégration des enseignements élémentaire et secondaire à l'intérieur d'une seule commission scolaire; la réintégration des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage. Beaucoup d'interventions, beaucoup d'énergies dépensées. De l'agitation? Peut-être.

Si on ne peut écarter du revers de la main tous ces efforts, il nous semble cependant que c'est à une révision plus profonde qu'invite la situation actuelle. Il faudrait revenir sur les objectifs qui ont présidé à la création des polyvalentes, pour voir si on veut les maintenir, et reviser les structures mêmes de l'école secondaire publique qui en font actuellement une institution hiérarchisée et sélective. Il faudrait aussi réexaminer le taylorisme qu'on a appliqué au champ de la connaissance en la morcelant et la parcellisant, taylorisme qui marque aussi les procédures de transmission de ces connaissances (la grille-horaire) et qui a transformé les professeurs eux-mêmes en spécialistes de matières.

Après vingt ans, un bilan, une analyse en profondeur s'imposent. L'innovation poursuivie par les polyvalentes ne résiste pas à l'érosion et la crise mine une institution publique qui encadre l'ensemble de la jeunesse pendant cinq années névralgiques, celles où se fixent les identités culturelles et sociales et où souvent se joue l'avenir professionnel. Il y a peu d'institutions publiques susceptibles de marquer autant le destin des jeunes. ■

7. Voir: Conseil supérieur de l'éducation, *La condition enseignante*, avis au ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1984.

8. Voir entre autres: Marc Audet, *Relance 1980, 1er et 2e cycle à l'Université*, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1982, p. 89.

FORMÉS POUR INNOVER?

par Michel Carbonneau

professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal

En quinze ans de «rattrapage», la scolarité moyenne des enseignants du primaire s'est élevée de deux années. Il n'est pas sûr, cependant, que les diplômés aient accru la satisfaction de leurs titulaires dans l'exercice de la profession ou qu'ils aient effectivement amélioré leur pratique pédagogique. L'université n'est pas l'école. La formation permanente est-elle en panne?

Depuis le rapport Parent, formation et perfectionnement des enseignants du primaire ont constitué une importante préoccupation du monde québécois de l'éducation. Il fallait rehausser les standards, rejoindre le XXI^{ème} siècle et se rapprocher davantage des pratiques nord-américaines. On a voulu sortir la formation initiale de ce que l'on considérait, sans trop le dire, comme son caractère artisanal, en la retirant des écoles normales pour en confier la responsabilité aux universités. Du coup, les enseignants voyaient leur statut professionnel bonifié puisque, d'instituteurs brevetés, ils devenaient des diplômés universitaires, avec permis d'enseigner. Au delà des mots, il faut reconnaître que la formation initiale, selon les brevets, gagnait alors de une à trois années de scolarité de même que l'accès aux études graduées.

Ce changement au chapitre de la formation initiale allait cependant créer une pression additionnelle sur le corps enseignant. Déjà invité à renouveler sa pédagogie — autre conséquence du rapport Parent —, il allait être fortement incité à se hisser

au niveau de formation des nouveaux arrivants. Un train de mesures de perfectionnement devait rapidement être constitué. Le projet SEMEA (Stages d'entraînement aux méthodes d'éducation actives) prit l'avant-garde dès 1965 alors que la formation initiale dans les universités démarrait sérieusement en 1968 et 1969. Les formules se sont multipliées pour opérer le rajeunissement des pratiques éducatives au Québec. L'enseignement dit «traditionnel» était pris à partie et les enseignants qui résistaient à s'engager dans une démarche de perfectionnement étaient facilement perçus comme peu ouverts, voire professionnellement atardés. Il faut bien dire que les mesures incitatives étaient importantes, allant de l'allègement de la tâche à l'avancement dans l'échelle salariale, sans compter la reconnaissance par le milieu de son dynamisme professionnel.

Quinze ans plus tard, les effets de ces différentes interventions sont tangibles, notamment au chapitre de la scolarité moyenne des enseignants du primaire qui est passée de 13-14 ans à 15-16 ans. Le perfectionnement «vertical» a fonctionné mais la question de la formation continue n'est pas réglée pour autant. En bref, si l'enseignant a amélioré sa scolarité, on n'est pas convaincu qu'il ait amélioré sa pratique pour autant.

Profil actuel

L'enseignant d'aujourd'hui, qui est-il? Si on en croit un rapport du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) de 1984¹, il avait, en moyenne, 39,8 ans en 1983, cumulait 16,3 ans de scolarité et 17,3 ans d'expérience. Sans grand risque de se tromper, on peut ajouter deux années à chacun de ces chiffres, sauf pour la scolarité, pour avoir une bonne idée de la situation en 1985. Au préscolaire-primaire, ils étaient 34 619 en 1983, dont 29 987 femmes (87%) et 4 632 hommes (13%).

Cette très forte concentration féminine force à nuancer le portrait-type initial puisque les enseignantes sont plus jeunes d'environ un an, moins scolarisées d'environ 6 mois et plus jeunes dans la profession d'environ 6 mois. Ces différences paraissent minimes à cause de l'effet de la moyenne, ce qui est vrai pour l'âge, mais il suffit de constater que, dans la catégorie 18 ans et plus de scolarité, on retrouve 41% des hommes et seulement 14% des femmes pour réaliser l'impact de cette variation. À l'autre extrémité de la courbe, dans la catégorie 15 ans et moins de scolarité, on retrouve 43% des femmes, principalement chez les plus âgées, contre 17% des hommes.

1. Conseil supérieur de l'éducation, *La condition enseignante*, Québec, 1984.

En résumant et complétant ce premier regard on peut dégager ces deux considérations: 1- les enseignants du primaire, qui sont majoritairement des femmes, ont un âge moyen qui, en principe, les situe d'emblée dans la période de maturité personnelle et professionnelle. Ceci est d'autant plus plausible pour l'ensemble que 67% ont entre 30 et 45 ans. 2- Les enseignants du primaire, dans une forte proportion (58%), ont atteint un niveau de scolarité comparable au niveau du baccalauréat, ce qui constitue un rattrapage important par comparaison à la situation d'il y a dix ans. Toutefois, bon nombre d'entre eux, surtout parmi les plus âgés, demeurent en deçà de ce seuil critique.

Facettes du vécu

Ces données, bien que révélatrices d'une facette de la réalité des enseignants, renseignent peu sur leur vécu. Or, en cette matière, les études, nombreuses et variées, tendent à dégager des conclusions relativement convergentes. Elles concernent d'abord la formation reçue. De manière générale, ainsi qu'en témoignent tant les sondages menés au Québec dans trois universités (Montréal, Sherbrooke et UQAM), que l'enquête de R. Cormier² et diverses études menées aux États-Unis par l'*Institute for Research on Teaching* du Michigan³, les enseignants estiment avoir peu appris sur le plan pratique dans les programmes de formation initiale, si ce n'est dans les stages. Ils auraient appris l'essentiel de leur connaissance pratique dans leurs premières années d'enseignement, période pendant laquelle, par ailleurs, ils auraient apprécié recevoir plus de support. Ce dernier constat est con-

firmé par la recherche de R. Presser⁴, sur l'identification des besoins de développement professionnel des éducatrices de la petite enfance.

En second lieu, ces données font ressortir une très grande insatisfaction à l'endroit du perfectionnement offert par les universités. Essentiellement il est reproché à ces programmes leur coupure d'avec le quotidien vécu dans les écoles. Des efforts ont pourtant été faits pour les rapprocher de cette réalité mais apparemment sans trop de résultats. Conçus, dès l'origine, pour permettre l'obtention de diplômes universitaires, ils se sont modelés en partie sur les programmes de formation initiale. Ce faisant, ils n'ont pas véritablement su apporter des solutions aux problèmes de tous les jours des enseignants. Plusieurs enseignants considèrent même avoir été traités en enfants d'école dans cette vaste opération de perfectionnement des dernières années, ce qui n'est pas pour dorer le blason de la formation continue.

En troisième lieu, ces enquêtes dénotent un degré de satisfaction dans l'exercice de la profession d'autant plus faible qu'on se rapproche de l'année 1983. L'enquête (déjà citée) de R. Cormier (1979) invitait à un certain optimisme, mais une étude, commanditée par l'Alliance des professeurs de Montréal et rapportée par le CSE, fait état, partant d'un niveau de satisfaction déjà faible, d'une détérioration importante de 1978 à 1983. Les données recueillies par le CSE confirment d'ailleurs cette piètre situation de 1983.

Enfin, ces recherches nous renseignent sur l'ambiguïté vécue autour du statut professionnel de l'enseignant. Avec une formation qui le rend comparable à nombre d'autres professionnels, il n'en a pas les prérogatives. Nécessairement régi par une convention collective, sauf en institution privée, assujetti à des programmes d'enseignement, largement

orienté dans ses activités de perfectionnement, il ne jouit ni de la liberté de pratique propre aux autres professions ni d'une reconnaissance sociale comparable. Il en résulte une image de soi généralement mitigée, pour ne pas dire négative.

De ce deuxième regard, se dégage: 1- l'idée que la formation initiale n'élimine pas le besoin pressant d'une formation continue supportante durant les premières années d'enseignement; 2- l'obligation pour les activités de formation permanente de respecter davantage les enseignants en répondant mieux aux besoins concrets générés par leur pratique; 3- le constat d'un climat d'insatisfaction qui commande une valorisation professionnelle accrue.

Le changement

Parler de formation permanente ou de formation continue, c'est aussi parler de changement. Il n'est pas d'évolution qui ne repose sur une transformation, fût-elle minime. Le concept d'éducation permanente ou continue doit d'ailleurs son apparition à l'obligation, ressentie par les sociétés post-industrielles, de s'adapter à un rythme de change-

2. Cormier R. et al., *Les enseignantes et enseignants du Québec*, Vol. 6, Québec, 1980.
3. Feiman-Nemser Sharon, *Learning to Teach*, Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 1983.
4. Presser Raquel, *L'identification des besoins de développement professionnel auprès des éducatrices de la petite enfance*, Communication, Société canadienne de l'éducation, 1985.

dans le numéro d'octobre

VERS UN QUÉBEC MULTIETHNIQUE?
LE LIBRE ÉCHANGE AVEC LES ÉTATS-UNIS
LES SECTES ET LE DROIT
LE TIERS MONDE ET LA CRISE DU SOCIALISME

ment considérablement accéléré. Il importait alors de prendre des mesures qui allaient permettre à un maximum d'individus de suivre de près ce rythme et même de le devancer. Les enseignants n'allaient pas échapper à cette contrainte. Non seulement leur fallait-il suivre le mouvement pour eux-mêmes, mais encore devaient-ils être en mesure de dispenser un enseignement qui soit à jour et susceptible de préparer leurs élèves au changement. C'était le *apprendre à apprendre* des années '70 dont l'actualité demeure mais que l'on tend progressivement à doubler d'un *apprendre à penser* et d'un *apprendre à vivre*, ce qui est déjà plus difficile!

Sur le fond, personne ne songe à contester l'obligation de se mettre au pas du changement; l'effervescence technologique qui nous enveloppe ne laisse pas de choix. Sur la forme, cependant, les avis sont plus partagés. En effet, chacun prétend savoir à quelle évolution sociale, et donc à quel changement, il faut ouvrir les enseignants. Chercheurs, politiciens et technocrates ont multiplié les efforts pour arrêter diverses directions dont les succès ont tous été partiels. Le principal mérite de ces différentes formules réside probablement dans le fait qu'elles se sont succédées. Elles ont ainsi offert, au cours des années, une diversité susceptible d'éveiller chez un plus grand nombre la volonté de changement. Car force est de reconnaître que si la volonté de changement caractérisait l'institution scolaire, il est moins certain qu'elle caractérisait, au départ, la majorité des enseignants.

Malgré qu'un premier effort collectif ait été consenti et que les statistiques sur la scolarité des enseignants soient plus encourageantes, on peut se demander si la démarche d'ouverture au changement ne risque pas de s'arrêter, étant donné que les enseignants intègrent peu de nouvelles recrues dans leurs rangs. De fait, le CSE n'a pas su résister à la tentation de s'inquiéter devant le caractère vieillissant du corps enseignant. Pourtant, l'ouverture n'est pas synonyme de jeunesse. Paraphrasant un propos d'Andrews⁵, rappelons qu'il importe de ne pas confondre innovation et changement. Sans doute peut-on croire que les jeunes sont

plus aptes à l'innovation parce que moins cristallisés dans une vision des choses ou une pratique professionnelle. Cependant, cette aptitude «par défaut» qu'ont les jeunes à s'engager dans une voie qui présente, pour les anciens, un caractère de nouveauté ne garantit pas, pour la suite, leur ouverture au changement. Car le changement chez une personne connaît divers degrés. Il est d'autant plus facile de s'y engager qu'il est peu impliquant. Par contre, il est d'autant plus garant d'ouverture, et de développement, qu'il concerne profondément l'être. Cette évolution en profondeur suppose sécurité et maturité personnelles qui, sauf exceptions, viennent avec le temps et l'âge.

Ce troisième et dernier regard amène à conclure que: 1- la formation continue est une formation au changement; 2- la voie du changement varie avec les personnes; il s'impose donc de diversifier les formules offertes; 3- le vieillissement du corps enseignant ne saurait justifier qu'on renonce à la poursuite du changement, mais suggère qu'on s'adapte à la situation; 4- les responsables de la formation permanente doivent sérieusement tenir compte de la maturité professionnelle des enseignants et leur offrir la possibilité de ressourcements plus en profondeur.

La prochaine décennie

En accord avec le point de vue du CSE, il faut penser que le perfectionnement de type rattrapage est chose du passé. Ceux qui entrent sur le marché du travail ont atteint au minimum le niveau du baccalauréat. Quant aux professeurs plus âgés qui cumulent de nombreuses années d'expériences, l'obtention d'un diplôme universitaire ne constitue généralement pas leur première ambition. Restent les formes plus «ad hoc» de perfectionnement, soit de type recyclage, devant permettre de remplir de nouvelles fonctions dans le système, soit de type mise à jour, devant assurer l'adaptation aux différentes modifications introduites dans les programmes, les définitions de tâches, etc... Dans le cas du recyclage, il faut espérer qu'il soit de moins en moins utilisé pour compenser les méfaits de la mise en disponibilité; trop souvent

on s'est recyclé par souci du gain plus que par intérêt ou disposition pour une nouvelle fonction.

Quant à la mise à jour, il s'agit sans doute de la forme de perfectionnement appelée à connaître les plus grands développements. Déjà présente, elle se rencontre beaucoup dans le cadre des journées pédagogiques. Malheureusement, même sous cette forme, peu de place est laissée à l'initiative enseignante. Le contenu de ces journées est fréquemment déterminé à l'avance par les autorités. Encore ici, on décide pour les enseignants de leurs plus urgents besoins. Jamais ils n'ont l'occasion d'innover, toujours acculés qu'ils sont à une nouvelle adaptation, comme si le système avait choisi le truc de la carotte pour les motiver plutôt que la stimulation par l'attrait et la diversité des formules. Pourquoi ne pas proposer le congé auto-financé, les micro-programmes, la visite dans un centre de ressources (les *teacher centers* américains) ou l'allègement de la tâche pour la production de matériel didactique?

On parle depuis plusieurs années déjà d'un centre de ressources qui, sans jeu de mots, pourrait aussi constituer un centre de ressourcement. Qui prendra enfin l'initiative de rassembler les personnes concernées et d'élaborer concrètement un plan? Jusqu'à maintenant, les universités ont le plus souvent été exclues de ces projets. L'occasion sera pourtant belle d'élargir le cadre de leurs didacthèques et de jeter les ponts d'un rapprochement entre la formation initiale et la formation continue. Les jeunes pourraient y trouver support et idées, les anciens, recul et mise à jour.

Quelles que soient les formules, elles devront être nombreuses, diversifiées, préoccupées de la pratique et ouvertes au statut de professionnel des enseignants. Ce dernier aspect à lui seul pourrait constituer le premier défi du perfectionnement à venir, à tout le moins du point de vue des enseignants eux-mêmes. Déjà sensibles à leur statut vis-à-vis des parents, il leur reste à affirmer leur professionnalisme (pour eux-mêmes) et à assumer une plus large part d'autonomie et de responsabilité à l'égard de leur développement professionnel. Ainsi, dans dix ans, on ne parlera plus de perfectionnement-rattrapage, mais de perfectionnement professionnel au sein duquel le potentiel de croissance des enseignants jouera un rôle déterminant... ■

5. Andrews J.H.M., «Alternative Futures for Faculties of Education», *Canadian Journal of Education*, 9:3 (1984), p. 261-275.

dépêches

t enue récemment à Montréal, la troisième rencontre mondiale des communautés maronites souhaite qu'on organise bientôt une conférence internationale sur la question libanaise avec la présence des grandes puissances mondiales. L'Union mondiale des communautés maronites a décidé de tenir sa prochaine rencontre, la quatrième, au Liban. Bien que les Maronites libanais ne constituent que 800 mille des 6 millions de Maronites qu'il y a dans le monde, l'avenir du Liban fut une question prioritaire à la rencontre de Montréal qui a dénoncé la situation tragique faite aux chrétiens libanais. (IPS)

a llan Boesak, un pasteur de l'Alliance des Églises réformées, a été arrêté le 9 août avec 18 autres personnes, dont plusieurs personnalités religieuses, pour avoir défié l'interdiction d'assister à des funérailles qui avaient lieu à Guguletu, près de Cape Town, en Afrique du sud. Mr. Boesak est, avec Mgr Desmond Tutu et le révérend Byers Naude (secrétaire général du Conseil des Églises sud-africaines), sur la liste des leaders religieux que le gouvernement considère comme «subversifs». Il est aussi un des dirigeants du Front démocratique uni, qui avait demandé de boycotter les commerçants blancs pour exiger le retrait des mesures d'apartheid. (N.Y.T.)

d ans le pays de Castro, une «nouvelle Église catholique» émerge tranquillement et cherche sa voie dans la société cubaine. La moyenne d'âge des prêtres actuellement est autour de 45 ans, et cette nouvelle génération, qui souvent avait étudié à l'université dans un système d'éducation basé sur le marxisme-léninisme avant d'entrer au séminaire, refuse le ghetto. Le porte-parole de ce courant nouveau du catholicisme cubain, Mgr Jaime Ortega Alamino, archevêque de La Havane et le plus jeune évêque de la Conférence épiscopale, clôturait récemment une assemblée diocésaine en disant: «nous exigeons le droit de tenir notre place dans la société cubaine d'aujourd'hui». Au séminaire protestant de Matanzas, on a réformé le programme des études théologiques pour mettre un plus fort accent sur les sciences sociales. Mais le recteur d'ajouter: «cela ne signifie pas que nous intégrions la philosophie marxiste. Nous ne sommes pas une école de membres du parti, mais nous formons de futurs pasteurs». (IPS)

W illem Adolf Visser't Hooft est mort au mois de juillet. Né à Utrecht, le 20 septembre 1900, il était pasteur de l'Église néerlandaise réformée. En 1937, il participe activement à la préparation de «Foi et constitution» (Edinburgh), de «Vie et action» (Oxford), deux conférences oecuméniques qui contribueront à faire naître le Conseil mondial des Églises, dont il sera nommé secrétaire général. C'est grâce à son dynamisme et à son grand esprit de foi que cet organisme se développera, et que s'intensifieront les contacts avec l'Église catholique: le comité de travail mixte fonctionne depuis 1965. «L'oecuménisme, disait-il, est un cercle. En son centre est le Christ. C'est dans la mesure où l'Église se rapproche du centre ou se purifie des éléments non chrétiens, que le christianisme trouvera de lui-même son unité». (IPS)

m iguel d'Escoto a mis fin à son jeûne parce qu'il jugeait avoir atteint son objectif: sensibiliser l'opinion internationale au danger d'une agression américaine au Nicaragua. Dans une entrevue accordée à l'Institut historique centre-américain, le P. d'Escoto explique comment s'est développé un cinquième champ de bataille, «théologique», dans l'agression nord-américaine contre son pays. Selon lui, Reagan a échoué sur les quatre premiers champs: le militaire, le diplomatique, l'économique et le légal. Aussi s'est-il mis à utiliser des arguments religieux et théologiques. Les États-Unis et la civilisation américaine représenteraient le camp du «bien», alors qu'au Nicaragua se trouve le terrorisme, le «mal», qui doit être détruit, anéanti. Dans cette guerre «théologique», Reagan, qui n'est pas lui-même catholique, parle au nom du Pape, et il se présente comme le défenseur des «droits religieux». Au Nicaragua, les porte-parole américains utilisent des phrases du Cardinal Obando pour justifier l'agression. Le P. d'Escoto dénonce cette manipulation des sentiments religieux.

STATU QUO, TRAHISON, FIDÉLITÉ?

par Julien Harvey

« Le père fondateur parti, l'heure est redoutable pour les héritiers du Parti Québécois¹, écrivait l'observateur politique bien connu Gilles Lesage, au lendemain de la démission du premier ministre René Lévesque. Un mois plus tard, cette observation est plus juste que jamais. Car il est devenu plus évident encore qu'à ce moment-ci de l'histoire les enjeux réels sont plus difficiles à cerner qu'au temps heureux où M. Lévesque créait le PQ en octobre 1968.

Les enjeux superficiels

En planifiant la succession, il est d'abord facile de partir des virages manqués au niveau le plus élevé de notre destin national: le référendum sur la souveraineté en 1980, l'accord constitutionnel sans le Québec et sans reconnaissance de sa réalité en 1981. Dans une période d'affaiblissement ou de mutation de la fierté nationale, où en particulier une jeunesse dépolitisée par la crise économique et le chômage ne se retrouve plus, il est devenu clair que ces échecs du PQ en ont déçu plusieurs au point de les rendre indifférents à la succession.

Une autre source de malentendus provient des tâches inachevées, nombreuses dans le bilan d'un gouvernement novateur qui a été longtemps au pouvoir, depuis 1976: relance économique, réduction du chômage surtout chez les jeunes, réforme scolaire, refonte du code du travail et du cadre de négociations dans le secteur public, implantation de la représentation proportionnelle à l'As-

semblée nationale, dépassement de la discrimination à l'égard des femmes et des minorités ethniques. Dans une période de reprise lente, cette liste de chantiers inachevés favorise plutôt le choix instinctif d'un opportuniste et d'un réformiste comme responsable de la deuxième génération de leadership du parti.

À ceci s'ajoute l'image que certains conservent du PQ au temps de René Lévesque. Songeons en particulier à celle-ci: «Pour donner sa vraie force à la doctrine constitutionnelle qui portait sa signature, René Lévesque a créé un parti politique fait d'un assemblage hétéroclite de tendances idéologiques opposées et de fragments disparates venus de toutes les familles politiques: indépendantiste, libérale, créditiste et conservatrice². Si cela était vrai, il n'y aurait guère d'intérêt, sauf l'ambition du pouvoir, qui pourrait motiver qui que ce soit à choisir avec soin le porteur du drapeau. La solution la plus simple serait sans doute de s'abandonner au destin du Parti conservateur ou du parti créditiste et de laisser le Parti libéral occuper tout le terrain car il a, lui, une idéologie unifiée et cohérente, celle du néo-libéralisme.

Mais nous possédons déjà trop d'études attentives de la pensée de René Lévesque et de sa trajectoire politique pour ne pas voir qu'en arrière des chemins parfois méandres des dix années du PQ au pouvoir il y a eu, et il y a encore, une structure cohérente de choix, appuyés sur une idée du Québec et de la qualité humaine de ceux et celles qui y sont.

Les vrais enjeux

Ce qu'a porté le PQ, c'est d'abord un souci réaliste de notre identité nationale, de notre culture commune,

un projet où toute la communauté québécoise peut se retrouver, et non pas seulement les hommes d'affaires ou les minorités nanties. Sans cette motivation profonde, on ne pourra jamais expliquer comment René Lévesque a pu entraîner dans l'aventure politique tant de gens qui étaient tout autre chose que des marchands et qui, malgré quelques accidents regrettables de parcours, sont demeurés à l'écart des combinaisons sordides et de l'exploitation éhontée de leur pays au profit de l'étranger. Et la nouvelle génération d'entrepreneurs promus par la Révolution tranquille, la Loi 101 et les institutions économiques mises en place par le PQ ne pourra remplacer cette équipe qu'à une condition: ne pas être en situation de monopole ou de contrôle politique clandestin.

En deuxième lieu, le PQ a amené une option pour la démocratie sociale. Elle a tellement déconcerté le lobbying des corps intermédiaires fortement organisés qu'elle a provoqué des départs vers Toronto, des remplacements inimaginables jusque-là dans la direction des grandes entreprises économiques, des concessions inespérées auparavant au pouvoir syndical, provoquant en retour des difficultés de négociation, surtout dans le secteur public, dont nous ne sommes pas près de voir la solution. Cela non plus ne doit pas se perdre, malgré la popularité actuelle de la loi et de l'ordre.

En troisième lieu, le PQ a apporté une volonté de créer une société compatissante, et qui tient à continuer de l'être, dans une période de retour féroce de l'individualisme. Après dix ans, nous nous retrouvons sans doute en difficulté économique, le budget d'aide sociale ayant doublé pendant les quatre dernières années, passant de 1 milliard à 2, mais il y a là des valeurs de solidarité et de justice dont il serait tragique de nous départir, simplement parce que les États-Unis l'ont fait ou parce que les médias ont annoncé la fin de l'État-pro-

1. *Le Devoir*, 22 juin 1985, p. 10.

2. *Le Devoir*, Éditorial du 22 juin 1985, p. 10.

vidence.

Quatrièmement, le PQ c'est la promotion d'une économie mixte, où l'intervention de l'État s'impose pour une raison qui nous est propre et qui était inconnue à Keynes comme à Beveridge, le besoin d'une solidarité économique nationale dans la compétition avec les capitaux étrangers et les multinationales, une compétition que nos entreprises encore en croissance ne sauraient supporter seules.

C'est surtout cela qui est le défi de la succession de René Lévesque. Il y a là des réalités sociales chères à au moins la moitié d'entre nous, ceux qui ont élu le PQ depuis 1976, ceux et celles qui ont dit Oui au référendum, les plus jeunes qui partagent une autre conception de la vie humaine que la compétition sauvage du marché, même si l'option indépendantiste leur semble un moyen moins urgent pour assurer cette qualité de la vie. Le vrai défi, c'est de conserver tout cela, de l'adapter sans lâcheté maintenant que de nouvelles forces se sont mises en marche, qu'il s'agisse de la force nouvelle du marché nord-américain, de l'explosion technologique, de la menace de faillite par surexploitation du système de redistribution sociale de la richesse, du retour à l'entreprise privée dans tous les domaines où nous avons étatisé allègrement depuis 40 ans: santé, écoles, services publics, communications, sans oublier la nouvelle situation du travail organisé en face du patronat, requérant des formes viables de concertation.

Le programme déchiré

Chacun des six candidats et candidates à la succession de M. Lévesque a présenté au cours de juillet un manifeste, au moment de son entrée en lice. Chacun des manifestes cherche à évoquer tous ces défis, tout en évitant les prises de position solides. Je signale des points vitaux à surveiller.

M. Pierre-Marc Johnson: «Le peuple québécois représente quelque chose d'unique sur ce continent... Notre action n'aurait aucun sens hors les murs de la légitimité populaire... Nous devons compter d'abord et avant tout sur nous-mêmes.» C'est bien là une partie de la tradition du

parti. Mais il faudra demander à M. Johnson ce qu'il entend faire et laisser faire «en lâchant la bride à la nouvelle génération des audacieux, des lutteurs qui cherchent à s'affirmer, ici et ailleurs dans l'industrie, dans le commerce et dans la culture.» Pour sûr, le PQ a créé la première génération d'entrepreneurs et de financiers de haute qualité chez nous; mais s'ils devaient maintenant devenir un groupe privilégié et asocial, à la place du groupe privilégié et asocial qu'ils ont déplacé, une large part des valeurs du PQ et du Québec aurait disparu.

Mme Pauline Marois: «Il faut croire de toutes nos forces à un Québec de demain, encore mieux équilibré, encore plus équitable et surtout serein et souverain... Nous sommes passés trop rapidement du social à l'économique, en oubliant que les deux sont des sciences humaines... Chaque jour, nous devons nous répéter: décidons d'entreprendre l'avenir.» Excellent, mais il faudra savoir ce qui se cache sous l'énoncé suivant: «Il nous faudra établir clairement et concrètement comment et jusqu'où les gens et les collectivités veulent prendre ou reprendre les pouvoirs de décider et d'agir par eux-mêmes quant à leur santé, leur éducation, leur loisir, leur culture, leur emploi et leur retraite? Par quels engagements concrets l'État qui, par complaisance ou par défaut, a centralisé tous ces pouvoirs, peut-il les leur redonner? Pour qui et jusqu'où va la redistribution de la richesse et quels canaux devons-nous privilégier?»

M. Guy Bertrand: «Je ne veux plus d'un Parti québécois à deux faces: fédéraliste le jour, indépendantiste la nuit.. Je veux faire l'indépendance pour donner la prospérité aux Québécois.» Bien. Mais il faudra insister pour qu'il précise ce que signifie pour lui: «Il faut retisser nos liens sociaux autour d'un objectif commun: la prospérité.»

M. Jean Garon: «Je crois que la souveraineté est possible sans le séparatisme. Le devoir des politiciens est de trouver une formule.. Une des voies à explorer est celle que nous indiquent les pays membres de la Communauté Économique Européenne.» Mais ici encore il faudra questionner M. Garon pour qu'il précise ce que signifie pour lui: «Nous allons continuer de nous occuper du niveau de vie, de ce que les économistes appellent dans leur jargon le PNB ou produit national brut, mais en même

temps nous devons nous préoccuper de plus en plus de la qualité de la vie, de ce que j'appellerai le BNB... le bonheur national brut.»

Mme Francine Lalonde: «L'objectif du parti, la priorité de ses priorités, doit être la lutte au chômage, la recherche de plein emploi, du travail pour tout le monde, un travail décent dans des conditions décentes... Le plein emploi, c'est un projet économique et social que les petits peuples réussissent mieux à cause de la solidarité qu'ils peuvent plus facilement mettre en oeuvre.» Cela sonne bien, mais il faudra demander des précisions vitales sur la phrase qui suit: «C'est un projet difficile, pour lequel nous pouvons compter sur des instruments que nous avons déjà, mais auxquels certains autres devront être ajoutés... Il faut se donner des moyens.»

M. Luc Gagnon: «Mon objectif premier, c'est de montrer que, parmi toutes les approches qui existent pour solutionner nos problèmes de ressources de santé, de chômage, c'est l'écologisme qui fournit les solutions les plus réalistes et les plus concrètes.» Il a sans doute raison, surtout à très long terme. Mais il faudra que M. Gagnon nous dise ce que signifie: «Le PQ fournit actuellement une occasion exceptionnelle à toutes les tendances d'influencer le développement du Québec.»

Le 29 juillet dernier, M. Pierre-Marc Johnson invitait ses collègues déjà en course à faire preuve de «retenue» dans les promesses électorales. Le mot a amusé, mais il reflète bien la situation. Cette foule de candidats à une succession extrêmement difficile a quelque chose de menaçant: chacun ou chacune brandit un lambeau du drapeau, un procédé qui risque beaucoup de le rendre méconnaissable. C'est plutôt aux Québécois et Québécoises qu'il faut recommander de «retenir» les progrès humains qu'a apportés le PQ et que nous n'avons pas les moyens de perdre. Quant à ceux et celles qui se consolent en se disant, confidentiellement, que la fierté nationale ne se perd pas et qu'on peut laisser mourir le PQ en pensant à une nouvelle fondation pour l'an 2000, ils ont en partie raison, mais ils ne doivent pas oublier que l'occasion historique ne reviendra pas facilement, avec l'extraordinaire percée réalisée par les vingt-cinq années de René Lévesque et les dix années du PQ. ■

lectures

C.S.E.: La condition enseignante. □ René Girard: La route antique des hommes pervers. □ Jean-Yves Calvez: Droits de l'homme, justice, évangile. □ Joseph Pestieau: Guerres et paix sans État.

Pour faire le point sur la situation de l'enseignement au Québec, après les décrets et les nouveaux programmes, il faut se reporter à *La condition enseignante*, un rapport du Conseil supérieur de l'éducation, déposé il y a exactement douze mois et publié sous forme de livre à la fin de l'année dernière.

Cet avis est le fruit d'une recherche sérieuse et d'un travail de réflexion remarquable: «des audiences tenues dans chaque région du Québec et à l'échelle nationale, une recherche terrain auprès d'enseignantes et d'enseignants d'une cinquantaine d'écoles», l'analyse de nombreux témoignages personnels et l'étude des courbes statistiques du ministère de l'Éducation permettent au Conseil de réhabiliter les personnes engagées dans l'éducation sans masquer les ratées et les problèmes graves de notre système d'enseignement.

Avant de scruter les conditions de travail des maîtres, leur formation et leur statut professionnel, le Conseil note avec raison que la crise de l'école reflète un désarroi plus profond et plus largement répandu: «l'école n'apparaît plus comme une réalité stable centrée sur des objectifs permanents mais comme une institution qui doit constamment s'adapter au contexte social ambiant. Petite société en elle-même, l'école devient le reflet de la grande société qui l'entoure.» Crise économique, crise de la

famille, crise des valeurs se répercutent effectivement sur la vie quotidienne de l'école.

C'est dans ce contexte qu'on situera le vieillissement relatif du corps enseignant, parvenu «à l'âge de la maturité et d'une grande efficacité professionnelle», qu'on dénonce l'absurdité de la pratique du «bumping» au niveau secondaire (où les spécialisations perdent leur sens), qu'on souligne le peu de ressources investies dans l'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, qu'on déplore l'accroissement de la tâche (comment établir une relation humaine avec plus de 300 élèves rencontrés sur 24 périodes en six jours?) de même que la «rigidité et l'uniformité (qui) semblent caractériser l'interprétation qu'on se fait de la grille-matières pour élaborer la grille-horaire».

Le support pédagogique (publication des manuels mais aussi sessions de formation) n'a sûrement pas facilité la mise en application des nouveaux programmes. Dans certains cas (milieux socio-économiquement faibles, secteur professionnel, éducation des adultes, enseignants religieux sécularisés après 1965), ce n'est plus seulement l'efficacité du système mais l'équité qui est en cause.

L'aspect le plus inquiétant de ce rapport reste pourtant la malaise diffus enregistré chez le personnel enseignant: «l'atmosphère de défaitis-

me et d'insatisfaction qui règne en de nombreuses écoles», «l'essoufflement et la fatigue devant la lourdeur de la tâche générale à réaliser», «le phénomène croissant de l'absentéisme ainsi que l'augmentation des demandes de congés à temps partiel», «la difficulté des enseignants de s'ajuster comme professionnels avec l'ensemble des autres partenaires en éducation».

Sans prôner de recettes-miracles, les recommandations du Conseil vont dans le sens d'une revalorisation de la profession et d'un plus grand respect des personnes, qu'il s'agisse du rapport avec les étudiants, des relations de travail à l'intérieur de l'école, de la concertation entre les divers paliers de l'administration scolaire ou des contacts avec les parents.

Après avoir investi tant d'efforts dans la réforme des structures et des programmes, il est grand temps, en effet, de contrer la bureaucratisation de l'école. ■

Les commentaires du livre de Job sont nombreux mais celui-ci attire l'attention parce qu'il est de René Girard. Plusieurs connaissent déjà la thèse «mimétique-victimaire» de cet auteur (cf. *La violence et le sacré*, *Le bouc émissaire*, etc.). Le mimétisme du désir (ce qu'on pourrait appeler «l'envie») engendre la violence

dans la communauté humaine; cette violence, concentrée sur un homme (un «bouc émissaire») et repoussée au loin par le meurtre-sacrifice de ce dernier, serait à l'origine du sacré et de toute culture. Ce mécanisme victimal, oublié maintenant, aurait été démasqué et rendu partiellement inopérant par l'Écriture judéo-chrétienne qui s'est mise du côté des victimes et a fait entendre leur voix. Le Christ, prenant sur lui toute la violence de ce mécanisme, l'aurait complètement renversée, révélant ainsi le vrai Dieu et le véritable sacré.

C'est à partir de cette thèse que Girard a lu Job, dans le présent volume. Ce personnage de la Bible, nous dit l'auteur, est lui-même une victime typique: à son tour, il a dégingolé «la route antique» de ceux que le mécanisme victimal a fait passer pour des «hommes pervers». Pendant que les «amis» Eliphaz, Bildad et Sophar, liturgistes en fait de cette violence collective, proclament à la fois la culpabilité de Job et l'intransigeance du dieu de la rétribution, le pauvre homme dénonce ce sort qu'il ne mérite pas, s'en prend à la divinité cruelle et laisse apercevoir un défenseur, un Dieu qui prendrait le parti des victimes (voir Jb 16, 19-21 et 19, 25-27).

Les lecteurs de Girard pourront être agacés par le ton polémique de l'auteur devant les adversaires de sa thèse. D'autres resteront perplexes devant certaines affirmations: seul le dialogue entre Job et les trois amis serait authentique, le reste ayant été ajouté pour «dissimuler la puissance subversive» de ce texte et le rendre «assimilable pour la piété moyenne». Qui plus est, certains chapitres présenteraient un faux dieu, sorte de

«machine enregistreuse des unanimités violentes». Même le dieu du célèbre discours de Yahvé (Jb 38 ss.) est à démasquer: cette «espèce de montre d'ours» (sic) est le dieu des persécuteurs!

Reste que cet essai renouvelle notre lecture de Job, en nous sortant de l'analyse morale et métaphysique du problème du mal sur laquelle l'interprétation traditionnelle reste habituellement fixée. «Job annonce le Christ dans sa participation à la lutte contre le dieu des persécuteurs. Il annonce le Christ quand il révèle le phénomène victimaire qui se trame contre lui, quand il s'attaque au système de la rétribution et surtout quand il échappe brièvement à la logique de la violence et du sacré» (p. 243). De fait, «Job s'avance très loin sur la route qui conduit d'une logique à l'autre, d'une divinité à l'autre» (p. 244): soit du dieu de la violence sacralisée au vrai dieu, le Dieu des victimes.

Le dernier chapitre est justement intitulé «Le Dieu des victimes». Plusieurs liront avec intérêt ces quelques pages où, sous un angle assez inattendu, un professeur de littérature comparée vient éclairer ce que la théologie actuelle appelle «l'option préférentielle de Dieu pour les pauvres». ■

mystérieusement, le Concile, qui pourtant avait fortement accentué la dimension sociale de la foi chrétienne, n'a guère provoqué, surtout en domaine français, de renouveau de la pensée

sociale écrite. Au contraire, on a vu proliférer les publications sur la vie interne de l'Église: pratique sacramentelle, liturgie, renouveau de l'éthique personnelle, querelles au sujet des cadres. Et pratiquement rien de correspondant à cette robuste réflexion de l'âge de l'Action catholique sur la pensée sociale de l'Église, sur le syndicalisme, l'économie, les conflits de classe, la politique internationale. Si bien que ceux et celles qui continuent de vivre le christianisme comme une réalité communautaire ouverte sur le monde, la seule option qui soit compatible avec l'Évangile, devaient se ressourcer ailleurs, en particulier dans la théologie latino-américaine de la libération, dans la pensée sociale chrétienne allemande ou américaine.

Jean-Yves Calvez, un jésuite qui a été proche collaborateur du Père Arrupe et qui dirige aujourd'hui à Paris un Centre de recherche et d'action sociales, est une heureuse exception. Spécialiste bien connu de la pensée de Karl Marx, il a bien assimilé la vieille tradition, celle des grandes encycliques sociales en particulier, il a vécu intensément le Concile, en suivant de près la rédaction de «L'Église dans le monde de ce temps»; il en conserve une synthèse critique, nourrie des meilleurs acquis de cette époque. Et il demeure proche des accents nouveaux, chers à Jean-Paul II, droits de la personne (pourquoi dit-il toujours droits de l'homme?), raccord entre foi et culture, option prioritaire pour les pauvres, intervention oecuménique sur la justice sociale et en faveur de la paix.

Le livre qu'il nous offre reproduit le «Carême de Notre-Dame de Paris»,

COURS PAR CORRESPONDANCE

Si vous désirez apprendre à travailler avec et dans la Bible, pourquoi ne pas suivre, chez vous, nos cours par correspondance? Vous pouvez vous inscrire à n'importe quel moment et travailler à votre propre rythme. Il est primordial que vous possédiez une bible et suiviez les cours selon leur ordre chronologique.

Chaque cours comporte douze leçons suivies de douze devoirs, que vous faites parvenir à SOCABI. Chaque devoir est corrigé, commenté et vous est retourné. À la fin de chaque cours, une attestation vous est remise. Les frais de participation doivent être versés au moment de l'inscription. Ils couvrent les frais de correction.

Premier cours: Introduction générale à l'Ancien Testament
Deuxième cours: Introduction au Nouveau Testament
Troisième cours: Un certain visage de Dieu: l'Esprit

Prix: 40\$ chaque cours au Canada; 55\$ chaque cours hors Canada

SOCABI

Société catholique de la Bible, 7400, boul. St-Laurent # 519, Montréal H2R 2Y1, (514) 274-4381.

six conférences présentées entre le 26 février et le 31 mars. À chacun des six chapitres, il a ajouté des compléments pour la réflexion. La démarche est claire et simple: après un premier exposé intitulé «De l'Évangile à la vie sociale de chacun de nous», il présente successivement «Les droits de l'homme: un nouveau point de départ pour l'engagement social chrétien», «La communauté humaine, à l'image de la communauté d'amour en Dieu», «Pour la justice, des hommes justes», «L'Église et ses sacrements, des signes pour notre vie sociale» et «Vers l'intégration de notre vie sociale et de notre existence religieuse».

Calvez aime visiblement faire solide plutôt que brillant. Il ne risque pratiquement aucune référence à la situation française, ne s'appuie sur aucune praxis personnelle. Il se place carrément du côté de l'Évangile, lu à l'aide des grandes lettres sociales des papes du 20^e siècle et du Concile. On appréciera les textes «pour prolonger la réflexion»: sur l'attitude du croyant moderne à l'égard de la pensée sociale de l'Église, sur la Charte des droits humains des Nations Unies en regard de celle de Jean XXIII dans «Paix sur la terre», sur l'évaluation chrétienne du libéralisme à l'heure du néo-libéralisme, sur le raccord entre justice et charité, sur l'unité entre foi et culture.

Calvez est le premier à reconnaître que son livre n'est pas complet; rien sur la famille, sur le monde du travail,

sur l'économie, sur le développement, sur l'armement nucléaire. Et, il faut l'ajouter, rien sur l'importance essentielle de la praxis et de l'analyse sociale pour susciter dans le concret la conversion, le discernement et l'engagement. On souhaiterait qu'il ait intégré à ses conférences les intuitions de base de Joao Batista Libanio, *Formacion de la conciencia critica*, Bogota, 1984; de R. Gill, *Prophecy and Praxis*, Londres, 1981; de Jean-Baptiste Metz, *The Emergent Church*, Londres, 1981; et même de Leonardo Boff, *Église, charisme et pouvoir*, Paris, 1985. Mais ceci n'enlève rien à la valeur du livre de Calvez. Il éclairera tous ses lecteurs sur le meilleur de ce que véhicule la pensée sociale chrétienne et il les aidera à y confronter leur pensée et leur action dans le présent. ■

Chacun de nous construit toujours un peu son sauvage. Lévy-Brühl auscultait la mentalité primitive pour vérifier empiriquement la relativité et les limites de l'épistémologie, confirmant ainsi l'agnosticisme philosophique dans lequel il s'était réfugié. Lévi-Strauss, à l'inverse, dévoile dans la pensée sauvage un rationalisme structurel, olympien, une Intelligence qui semble préexister à tout ce que notre petite raison — la chose au monde la mieux partagée, pensait Descartes —

peut balbutier. Dans *Guerres et paix sans État*, c'est encore une fois un philosophe qui fait le détour de l'ethnologie, des sociétés froides (dans certains cas, le passage à l'histoire chaude s'effectuait déjà un peu), non pas pour trouver des réponses pour aujourd'hui, mais seulement pour vérifier comment dans d'autres contextes, totalement différents, les mêmes questions se posaient et que — on n'est donc pas très loin de la pensée sauvage de Lévi-Strauss — les mêmes réponses valaient.

Joseph Pestieau s'intéresse, lui, à la philosophie politique. La guerre, la diplomatie, le commerce, quelles fonctions jouent-ils dans les sociétés sans État? Il est symptomatique de retrouver dans cette large enquête ethnologique une reprise des questions de Pierre Clastres et de René Girard tout à la fois. C'est dire comment au delà... et même en deçà de la recherche terrain et de l'érudition de l'anthropologue, le questionnement et la réflexion du philosophe ici sont contemporains. C'est étrange que nous «reconnaissons» à ce point ce qu'est le *big man* chez les Kalinga, le rôle du bouc émissaire pour sceller l'unité d'un groupe et même, ce qui nous serait le plus étranger, la fonction de l'ordre lignager. Il est évident que nous en apprenons beaucoup sur le Léviathan en considérant — en reconstruisant — comment la guerre et la paix sont gérées dans ces groupes humains qui ne s'étaient pas encore dotés de structures claires et stables d'autorité. ■

références

La condition enseignante, Avis au ministre de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1984; 219 p. Recension: Albert Beaudry

René Girard, *La route antique des hommes pervers*, Paris, Grasset, 1985. Recension: Fernand Jutras.

Jean-Yves Calvez, *Droits de l'homme, justice, évangile*, Paris, Le centurion, 1985. Recension: Julien Harvey.

Joseph Pestieau, *Guerres et paix sans État*, positions philosophiques, l'Hexagone, Québec, 1984; 117 p. Recension: Karl Lévesque.

À SIGNALER. Hervé Carrier, *Cultures notre avenir*, Rome, Presses de l'Université Grégorienne, 1985; 229 p. Un recueil d'articles et de conférences sur le dialogue foi/cultures, les recherches de l'Unesco sur les politiques culturelles, l'avenir de la culture occidentale... par un sociologue québécois, ancien président de la Fédération internationale des universités catholiques et présentement secrétaire du Conseil pontifical pour la culture, créé par Jean-Paul II en 1982. □ Pedro Arrupe, *Écrits pour évangéliser*, coll. «Christus», Paris/Montréal, Desclée de Brouwer/Bellarmin, 1985; 578 p. Un choix des principaux écrits de l'ancien supérieur général de la Compagnie de Jésus, présentés par le P. Jean-Yves Calvez qui fut l'un de ses plus proches collaborateurs. Entre autres thèmes: l'inculturation, foi et justice, l'analyse marxiste, l'apostolat intellectuel, la mission ouvrière, l'Église porteuse de l'espérance humaine, le renouveau de la spiritualité ignatienne...

dépêches

C'est à un million d'exemplaires par jour (1,6 million le dimanche) que tire le *New York Times*. La même société, dont le chiffre d'affaires est de 1.2 milliard de dollars, possède aussi trente quotidiens régionaux, plusieurs magazines, deux postes de radio, quatre stations de télévision et un réseau câblé qui dessert 125,000 abonnés dans le New Jersey. La presse se porte bien, semble-t-il, aux États-Unis. Mais, dans ce même pays, on compte vingt-sept millions d'analphabètes, et chaque année le système scolaire connaît 40% de déchets. Sommes-nous si loin du Moyen-Age, avec une société divisée entre lettrés et illettrés? (Le Monde)

Nos journaux d'ici, sur un pays précis comme le Guatemala, ne peuvent vous tenir au courant de la situation économique et politique, de la répression, des droits humains, des mouvements populaires, etc. Avec ENFOPRENSA, agence de presse basée au Mexique, vous pouvez recevoir un bulletin hebdomadaire et plusieurs fois par année des rapports spéciaux qui pourront aider votre recherche ou vos activités de solidarité sur le Guatemala. La souscription régulière est de 30\$ par an; l'abonnement de soutien est de 50\$. S'adresser à ENFOPRENSA/CANADA, C.P. 806, Succ. C, Montréal, Qc, H2L 4L6.

Vidéo-mission, ainsi s'appelle ce centre audio-visuel, en Espagne, dont l'objectif est d'être au service de la mission et de faire connaître le tiers monde aux Européens. Après cinq ans d'activités, et avec des budgets extrêmement modestes, il présente un palmarès impressionnant: 141 titres de films et 135 vidéos. En plus de voyager beaucoup eux-mêmes, les responsables de ce centre ont essaimé en fondant deux vidéo-missions dans le tiers monde, un au Rwanda et l'autre à Bombay. (IPS)

Emmanuel Nsubuga, cardinal de Kampala en Ouganda, vient d'offrir sa médiation pour convoquer une table-ronde des leaders politiques qui s'affrontent après le coup d'état qui a renversé le gouvernement de Milton Obote, à la fin de juillet. Peu avant le coup d'état, le cardinal avait publiquement averti Obote, lui conseillant de dialoguer avec les partis d'opposition. L'homme fort actuellement, le général Tito Lutwa Okello, se dit prêt à engager des pourparlers de paix avec les trois leaders des mouvements de guérilla, qui depuis quatre ans et demi, combattaient le régime de Obote. (IPS)

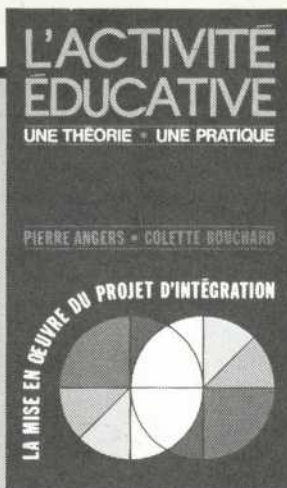
LES SOIRÉES RELATIONS SUR CASSETTES VIDÉO

Nous avons enregistré sur cassettes vidéo les soirées suivantes:

- la qualité de l'information
- quel avenir pour le Québec?
- la peine de mort
- la concertation dans les relations de travail
- le Livre vert sur la famille
- génétique et maternité
- l'immigration au Québec
- le quart monde

Vous pouvez emprunter ces cassettes (location: pour 1 semaine: 5\$ plus les frais d'envoi) ou même en commander une copie (25\$ plus les frais). Veuillez préciser le format de la cassette désirée (Beta ou VHS) et le sujet.

Adressez vos commandes à Pierre Bélanger, Centre justice et foi,
25, Jarry ouest, Montréal H2P 1S6 (514) 387-2541.



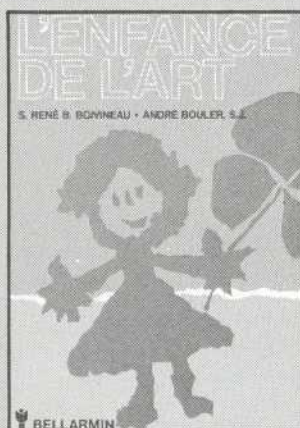
L'ACTIVITÉ ÉDUCATIVE
Une théorie - une pratique. La mise en oeuvre du projet d'intégration
par Pierre Angers et Colette Bouchard

Le projet d'intégration engage maître et élèves dans un champ d'étude à la fois ouvert et structuré. Il permet à l'enseignant de situer à chaque moment où en sont ses élèves en lui fournissant des points de repère précis et des moyens pratiques d'intervention.

Le projet d'intégration force l'élève à prendre en charge ses apprentissages, à les mettre en relation avec ceux de ses camarades et à les évaluer au jour le jour.

Tous les éducateurs y trouveront leur profit: enseignants, parents, conseillers pédagogiques, directeurs d'école ainsi que ceux et celles qui oeuvrent à la formation et au perfectionnement des maîtres.

131 pages; 8,95\$



L'ENFANCE DE L'ART
par S. René B. Boivineau et André Bouler, S.J.

Cet ouvrage s'adresse à tous les éducateurs, aux parents comme aux enseignants, à tous ceux en fait qui ont à coeur de permettre à l'enfant de se développer et de s'exprimer, en particulier dans le domaine du dessin et des arts plastiques.

Le but du livre n'est pas de préparer ou de former des artistes, mais de permettre à chaque enfant de se dire et de cultiver ses talents. Un guide que les jeunes eux-mêmes prendront plaisir à découvrir.

219 pages, ill. en couleurs; 19,95\$



Éditions Bellarmin
8100, boul. Saint-Laurent
Montréal (Québec) Canada
H2P 2L9 — Tél.: (514) 387-2541

relations

septembre 1985 2,50\$ no 513

SOMMAIRE

face à l'actualité 211

Chez le roi Ubu (K.L.) — La ceinture d'Antigone (J.-P.R.)
— Pluie et procès à Varsovie (F.T.) — Impasse en Afrique
du Sud (P.B.) — L'accueil des réfugiés (J.H.).

dossier: innover à l'école 217

Pierre Angers		
et Colette Bouchard	L'activité éducative	218
Yves Bégin	L'ordinateur à l'école	220
Charles E. Caouette	L'école alternative	223
François Gloutnay	L'école des étudiants	225
Pierre Dandurand	L'école polyvalente	226
Michel Carbonneau	Formés pour innover?	229

dépêches 232/238

Julien Harvey Statu quo, trahison, fidélité? 233

lectures 235

SOIRÉE RELATIONS: *mobiliser la jeunesse?*

L'année internationale de la jeunesse tire à sa fin. L'échec retentissant de ONET semble donner la note pour une évaluation rapide, instinctive des tapageurs et coûteux efforts déployés durant cette année pour mobiliser la jeunesse. Et pourtant, si la recette était dans le «small is beautiful»...? Au coeur de la crise, quel angle, quelle approche, quelles valeurs proposer pour rejoindre les aspirations portées par les jeunes? Les panélistes seront:

- Jacinthe Chicoine Deslandes, du comité national de la JEC
- François Gloutnay, du Centre St-Pierre
- Jacques Hébert, président-fondateur de Katimavik et de Jeunesse Canada-Monde
- Linda Vallée, du Secrétariat à la Jeunesse (Québec)

Lundi le 23 septembre 1985, de 19h30 à 22h00, à la Maison Bellarmin
25, Jarry ouest, (métro Jarry). L'entrée est gratuite.