

**Bibliothèque  
et Archives  
nationales**

**Québec**



Le présent fichier est une publication en ligne reçue en dépôt légal, convertie en format PDF et archivée par Bibliothèque et Archives nationales du Québec. L'information contenue dans le fichier peut donc être périmée et certains liens externes peuvent être inactifs.

Version visionnée sur le site Internet d'origine le 12 août 2013

Section du dépôt légal

## ÉDITORIAL

# LE 40<sup>E</sup> ANNIVERSAIRE DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET LES ENJEUX DU 21<sup>E</sup> SIÈCLE EN ÉDUCATION AU QUÉBEC

Nous avons le meilleur système d'éducation au monde.<sup>1</sup> *Maurice Duplessis*

L'échec de notre système d'enseignement est le reflet d'un échec, ou en tout cas, d'une paralysie de la pensée elle-même. Personne n'ose penser, au Canada français. Du moins, personne n'ose penser tout haut. L'absence de tout dialogue sérieux dans la Province, nous stigmatise de la plus inexplicable façon.<sup>2</sup> *Frère Untel*

**M**algré une « expertise » bien reconnue pour faire taire le débat public, le régime duplessiste n'est certes pas parvenu à éteindre tout le brasier d'interrogations, de questionnements et de remise en question qui existait au sein la société québécoise du début du 20<sup>e</sup> siècle. En effet, comme l'ont souligné plusieurs chercheurs tout en prenant acte de la rupture proposée par les réformes de la Révolution tranquille, celles-ci prirent racine bien avant les années 1960 ce qui confirme que le « phénomène appelé Révolution tranquille n'est pas une génération spontanée ». <sup>3</sup> En matière d'éducation plus précisément, les débats préparant les réformes de la Révolution tranquille sont nombreux, car on peut attester que plusieurs voix <sup>4</sup> s'élèvent et contestent le système en place (notamment en ce qui concerne les contenus, l'orientation, le financement et les rôles respectifs de l'État et de l'Église) et d'autres, un peu en précurseur de la création de la commission Parent, dès les années 1950, réclament « une enquête officielle sur l'éducation ». <sup>5</sup>

En fait, s'il convient de souligner que la deuxième moitié du 20<sup>e</sup> siècle fut une période de réformes majeures voir de bouleversements, les débats sur l'éducation au Québec chevauchent plusieurs siècles avec des trajectoires et tangentes distinctes. <sup>6</sup>

Si une image vaut mille mots, un simple organigramme du système québécois d'éducation version pré et post années soixante témoigne des profondes mutations de la société québécoise. Parmi les grandes réformes qui bâtirent la Révolution tranquille, le *bill 60* a été une assise fort importante. La loi accorde ainsi à l'État le premier rôle dans la distribution des rôles des acteurs du monde de l'éducation. Un ministère de l'Éducation et un Conseil supérieur de l'Éducation sont donc institués. Le dépôt du *bill 60* fut égale-

ment l'objet de plusieurs débats.<sup>7</sup> Arthur Tremblay, le premier sous-ministre de l'éducation, souligne que les débats entourant l'adoption du *bill 60* ont été le point culminant d'une «longue transaction collective où tradition et adaptation aux nécessités de temps nouveaux ont à composer». <sup>8</sup>

C'est en ayant cette histoire récente bien en tête que le présent numéro de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill/McGill Journal of Education* (MJE) a voulu en quelque sorte passer à l'avenir. Tenant compte du chemin parcouru et en voulant souligner le 40<sup>e</sup> anniversaire de la *Loi 60*, la MJE a saisi cette occasion pour lancer un appel de textes<sup>9</sup> auprès de la communauté scientifique en vue d'identifier quelques-uns des nouveaux enjeux en éducation au Québec en ce début du 21<sup>e</sup> siècle. Les articles qui forment ce numéro n'ont pas la prétention d'offrir un tour d'horizon exhaustif de l'ensemble des enjeux actuels en éducation au Québec. Ce mandat nécessiterait la tenue d'états généraux sur l'éducation ou d'une Commission royale d'enquête sur l'enseignement menant à un nouveau *Rapport Parent*. En fait, le numéro regroupe des articles qui débusquent des sujets et enjeux importants en éducation au Québec, plus de quarante ans après le début d'un leadership fort de l'État québécois. Bien que les thématiques proposées au sein de ce numéro ne soient pas totalement différentes de l'époque de la création du ministère de l'Éducation (la mission du système d'éducation et des écoles publiques, la recherche d'accessibilité, de justice et de démocratisation, les réformes curriculaires et la part du public et du privé dans le financement) elles prennent cependant des trajectoires distinctes (l'éthique et l'éducation à la citoyenneté, l'équité et la différenciation, les réformes curriculaires et leurs impacts sur l'enseignement des sciences, le financement des universités et l'importance de la responsabilité des usagers) qui orientent la réflexion vers de nouveaux enjeux éducationnels auxquels l'État québécois et la société québécoise dans son ensemble sont confrontés.

Dans un article intitulé, « L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée ? » Claude Lessard et Louis LeVasseur se penchent sur les transformations des visées d'égalité du système éducation québécois depuis la grande réforme des années 1960. L'égalité formelle fut, selon les auteurs, une première phase de recherche d'égalité alors qu'une seconde phase de cette recherche d'égalité s'exprime depuis les années 1980 à aujourd'hui par une différenciation de l'offre d'éducation et de la pédagogie. Cependant, les auteurs s'interrogent sur les effets de cette approche de différenciation quant à la vocation d'égalité des chances de l'école publique québécoise. Ils avancent l'idée que « l'introduction de la différenciation des services dans le système éducatif québécois, y compris dans l'école publique, et même lorsqu'elle procède de principes démocratiques et communautaires, n'échappe pas toujours aux pièges de la logique marchande ».

Marc-André Éthier et David Lefrançois abordent également des sujets d'égalité et de liberté via la thématique de l'éducation à la citoyenneté à l'école

secondaire québécoise et l'objectif visé de permettre aux élèves québécois de délibérer de façon critique à propos d'enjeux sociaux. Si comme l'affirment Éthier et Lefrançois, «la délibération scolaire peut conforter des inégalités sociales ou politiques individuelles», il importe selon les auteurs de s'interroger «à quelles conditions l'enseignement de la délibération démocratique à l'école permet-il de combler l'écart entre l'idéal de citoyenneté libre et égale, d'une part, et la réalité sociale inique, d'autre part ? » Les auteurs soulignent également les grands défis à relever pour l'atteinte des objectifs d'une éducation à la citoyenneté 40 ans après le dépôt du *Rapport Parent*.

L'article de Patrice Potvin et d'Éric Dionne aborde le vaste sujet des réformes curriculaires en s'intéressant plus particulièrement au processus d'implantation du programme de science et technologie au premier cycle du secondaire une année avant son implantation officielle. Les résultats de la recherche exploratoire menée auprès d'une équipe d'enseignants témoignent de «l'importance de la formation continue, de l'existence d'un plan d'implantation et de la professionnalisation enseignante ».

Nancy Bouchard met quant à elle en lumière un autre aspect de la réforme curriculaire en s'intéressant à la responsabilité de l'école en matière d'éducation éthique. L'auteure analyse le document curriculaire *Programme de formation de l'école québécoise* pour s'attarder plus précisément sur l'importance accordée à l'éducation éthique comme compétence transversale. La reconnaissance accordée à l'éducation éthique dans les visées du *Programme de formation de l'école québécoise* s'exprime-t-elle également au sein des compétences transversales ? La pertinence et l'actualité de cette recherche sont également importantes considérant que le Programme d'éthique et de culture religieuse sera implanté en septembre 2008 et remplacera le système optionnel entre l'enseignement religieux ou moral qui prévaut actuellement.

L'évolution du financement des universités québécoises entre 1961 et 2005 est le sujet d'analyse de l'article de Karim Moussaly-Sergieh et de François Vaillancourt. Les auteurs mettent en perspective le cas québécois avec la situation de l'Ontario. Parmi les thématiques abordées, les auteurs soulèvent le sujet de l'impact d'une hausse des droits de scolarité sur l'accessibilité universitaire. Quel est donc le niveau approprié des frais de scolarité ? Considérant que le taux de fréquentation des études post-secondaires au Québec est à la hausse, cette situation, selon les auteurs, exige un financement accru. Les auteurs se penchent sur la part du public et du privé et font un plaidoyer pour «accroître la part du financement des institutions post secondaires provenant des usagers étant donné la rentabilité privée élevée de ce type d'investissement personnel ».

En ouverture de la section *Discussion et analyses*, Norman Henchey soulève plusieurs questions touchant le vaste sujet de la gouvernance et des politiques publiques en matière d'éducation au Québec. Mettant à profit sa

longue expérience et son expertise dans le développement et l'implantation de curriculums, l'auteur identifie des questions et des options qui s'offrent au ministère de l'Éducation en vue de mener à terme une réforme des curriculums. L'auteur fait un plaidoyer en faveur d'une réforme des curriculums «qui serait un vaste projet social s'inspirant de l'époque des années soixante où l'enthousiasme, la concertation et la créativité étaient des forces motrices qui guidaient les efforts de réforme des programmes d'études et de la qualité de l'enseignement pour tous au sein des écoles québécoises ».

Yves Martin partage ses réflexions d'acteur impliqué au sein du ministère de l'Éducation et également ceux de chercheur en sociologie pour faire l'esquisse d'un bilan du ministère de l'Éducation plus de 40 ans après sa création. L'auteur dresse un bilan positif particulièrement concernant l'atteinte des objectifs de modernisation et de démocratisation. Cependant, la performance est moins éclatante, selon l'auteur, pour ce qui concerne le décrochage scolaire et l'accessibilité à la réussite. Dans la foulée de l'article de Norman Henchey, Yves Martin mentionne que la volonté politique est plus que jamais interpellée pour «assurer à tous un enseignement public de qualité et l'accessibilité à la réussite – pour chacune et chacun et pour le Québec dans son ensemble ».

Pour conclure cette section, Anthony DiMascio jette un regard sur l'évolution du système d'éducation au Québec et sur la question de la gouvernance en éducation à partir d'une analyse des recommandations du Rapport de 1789 sur l'éducation. En effet, un comité présidé par William Smith, ancien juge en chef de la Province de Québec, avait comme mandat de notamment « faire rapport sur les moyens de remédier aux défauts de l'éducation de la jeunesse » auprès du Gouverneur général Lord Dorchester. En utilisant ce rapport du 18<sup>e</sup> siècle et en s'intéressant plus particulièrement à certaines de ses recommandations, dont celle proposant l'union des étudiants catholiques et protestants au sein d'école gratuite dans chaque paroisse, l'auteur soulève des questions fondamentales touchant les fondations culturelles et les structures du système scolaires au Québec : « quelles sont les connaissances et expériences communes des étudiants du Québec ? » et « est-ce que le système scolaire québécois du 21<sup>e</sup> siècle va demeurer divisé culturellement ? »

En proposant un portrait de quelques-uns des enjeux en éducation au Québec en ce début du 21<sup>e</sup> siècle, il est tout à fait remarquable de constater à quel point les articles regroupés dans ce numéro font en quelque sorte écho aux enjeux et objectifs ayant mené à la création du ministère de l'Éducation dont celui affirmant que l'éducation doit être au cœur des priorités publiques au nom de l'intérêt commun des Québécois. Paul-Gérin Lajoie, le premier titulaire du ministère, se disant, au début des années 1960, l'interprète politique d'une large volonté populaire affirmait que l'éducation doit être « la première priorité sociale, l'investissement collectif le plus rentable, la locomotive de la société ». <sup>10</sup> Les contributions de ce numéro, plus de 40 ans après la créa-

tion du ministère, prennent en quelque sorte le relais de la réflexion émise par Claude Ryan lors du 25<sup>e</sup> anniversaire du ministère de l'Éducation : l'ex-ministre de l'Éducation se demandait si la qualité de l'éducation avait progressé ou diminué au cours des 25 premières années suivant la création du ministère, et affirma qu'« il serait tentant de nous enfermer à ce sujet dans des certitudes tranquilles comme celles dont se nourrissent volontiers les appareils. Mais trop de questions ont surgi, trop de signes sont apparus ces dernières années pour que nous nous laissions entraîner à ce sujet dans des jugements mal vérifiés ».<sup>11</sup>

NOTES

1. Citation tirée de Gérin-Lajoie, Paul. *Combats d'un révolutionnaire tranquille. Propos et confidences*, Montréal, CEC, 1989, p. 29.
2. Untel, Frère. *Les Insolences du Frère Untel*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 1960, p. 55.
3. Hamelin, Jean et Jean-Paul Montminy. «La mutation de la société québécoise, 1939-1976. Temps, ruptures et continuités. Dans *Idéologies au Canada français, 1940-1976*, sous la direction de Fernand Dumont, Jean Hamelin, Jean-Paul Montminy, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1981, p. 45.
4. Voir le livre *Repenser l'école. Une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent*, sous la direction de Claude Corbo et Jean-Pierre Couture, PUM-Corpus, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2000.
5. Gingras, Paul-Émile. «Réclamons une enquête officielle», *L'Action nationale*, vol. 37, 1950, citation tirée de *Repenser l'école*, op. cit., p. 55.
6. En guise de survol de ces variations au fil du temps, lire notamment les contributions de : Audet, Louis-Philippe. *Histoire de l'enseignement au Québec*, Montréal, Holt, Rinehart et Wilson, 1971, tome 1 et 2; Dufour, Andrée. *Histoire de l'éducation au Québec*, Montréal, Boréal Express, 1997; Dumont, Micheline et Nadia Fahmy-Eid. «La pointe de l'iceberg : l'histoire de l'éducation et l'histoire de l'éducation des filles au Québec», *Historical Studies in Education*, 1991, volume 3, numéro 2, pp. 211-236; Charland, Jean-Pierre, «L'histoire de l'éducation au Québec. Regard sur la production récente», *Revue d'histoire de l'Amérique française*, volume 50, numéro 4, printemps, 1997, pp. 599-614; Macleod, Roderick et Mary Anne Poutanen, *A Meeting of the People. School Boards and Protestant Communities in Québec, 1801-1998*, Montreal, McGill-Queen's University Press, 2004.
7. Voir notamment Dion, Léon. *Le Bill 60 et la société québécoise*, Montréal, éditions HMH, 1967.
8. Tremblay, Arthur. *Le Ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur. Antécédents et création, 1867-1964*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1989, p. 371.
9. Le numéro actuel tire son origine d'un colloque organisé conjointement en 2004 par le Programme d'études sur le Québec de l'Université McGill et la Faculté d'éducation de l'Université McGill. Les organisateurs remercient tous les intervenants et participants qui ont vu à la réalisation de ce colloque.
10. Gérin-Lajoie, Paul. *Combats d'un révolutionnaire tranquille. Propos et confidences*. Montréal, CEC, 1989, p. 351.
11. Ryan, Claude. «Vingt cinq ans plus tard, où en sommes-nous ? Réflexions pour un anniversaire.» *L'éducation 25 ans plus tard ! Et après ?*, Sous la direction de Fernand Dumont et Yves Martin, Québec, IQRC, 1990, p. 28.

## EDITORIAL

# THE 40<sup>TH</sup> ANNIVERSARY OF THE QUÉBEC MINISTRY OF EDUCATION AND THE CHALLENGES OF THE TWENTY-FIRST CENTURY

We have the best educational system in the world.<sup>1</sup>*Maurice Duplessis*

The failure of our system of teaching is the reflection of a failure, or at any rate a paralysis, of thought itself. Nobody in French Canada dares think—at least nobody dares think out loud. The lack of any serious discussion in the Province brands us in the most unforgivable way.<sup>2</sup> *Brother Anonymous*

Even though the Duplessis régime had a well-known “expertise” for repressing public debate, it was not able to smother all the questioning and self-examination within Québec society in the early 20th Century.

In fact, as many scholars have noted, the origins of the reforms of the Quiet Revolution go back well before the 1960s demonstrating that the “phenomenon called the Quiet Revolution was not a spontaneous generation.”<sup>3</sup> With respect to education, the debates that launched the reforms of the Quiet Revolution were numerous and it is possible to notice that many voices<sup>4</sup> spoke out against the system in place (questioning curricula, school funding practices, and the roles of the Church and the State) while others were already demanding, in the 1950s, before the creation of the Parent Commission, an “official commission on education.”<sup>5</sup>

In fact, if it is true to say that the second part of the 20th century was a period of major reforms, the debates on education in Québec occurred over many centuries and traveled many distinct paths.<sup>6</sup>

If an image is worth a thousand words, a look at the organizational chart of the Québec education system before and after the 1960s is a good indication of the major transformations that Québec society experienced. One of the most important reforms that shaped the Quiet Revolution was the adoption of Bill 60, which granted the State the leading role among the cast of players in the education sector. Subsequently, the Ministry of Education was created as well as the Superior Council of Education. The adoption of Bill 60 was also the subject of many debates.<sup>7</sup> Arthur Tremblay, the first Deputy-Minister of the newly created Ministry of Education mentions that the discussions

and debates around the adoption of Bill 60 were the highlight of a “long collective process where tradition and adaptation to the necessities of a new era have to convene.”<sup>8</sup>

Bearing in mind this recent history of the 20th Century, this issue of the *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill* (MJE) looks to the future. Cognizant of the long journey that the educational system has undertaken, and wishing to underline the 40<sup>th</sup> anniversary of the adoption of Bill 60, MJE seized the opportunity to send out a call for papers<sup>9</sup> in the hope of identifying some of the new challenges presented by the 21<sup>st</sup> Century for the educational system in Québec.

The articles in this special issue do not intend to give an exhaustive, up-to-date portrait of all the dilemmas in Québec education. That mandate would call for a new Royal Commission on Education and another *Parent Report*. Instead, these articles bring to the forefront a variety of twenty-first century challenges and issues in Québec education after more than 40 years of strong leadership from the Ministry of Education. Although the themes here are not new (the mission of an educational system and its public schools, the search for justice, equality and democratization, curriculum reforms, democratic accessibility and financing) the current forms they are taking (ethics and citizenship education, approaches to equality in the education system, educational reforms and the implementation processes for the teaching of science, individual responsibility and financing) are fascinating and serve to push our reflection on the future of education into crucial new directions.

In their article, Claude Lessard and Louis LeVasseur look at the evolution of the search for equality in the public education system in Québec since the 1960s, and the impact that these perspectives have had on the mandates of Québec public schools. If in the sixties the search for justice was expressed by a formal equality for all, the eighties saw the introduction of a differentiation of services in the public system with the aim of reducing inequalities. But what are the impacts, they ask, of a differentiation approach on the reduction of inequalities and the mission of Québec public schools?

On the same theme of equality, Marc-André Éthier and David Lefrançois tackle the topic of citizenship education and its objective of having students critically reflect upon public and democratic systems. Knowing that a deliberative process might reinforce social or political inequalities in the classroom, the authors ask a fundamental question: “which conditions must be fulfilled in schools so that citizenship education may prepare students to reduce the gap between the ideal of free and equal citizenship, and the not so free and equal social reality?”

Patrice Potvin and Eric Dionne’s article raises the broad subject of recent education and curriculum reforms in Québec, commonly referred to as the

*Reform*, by looking at realities and challenges that Québec teachers are facing as they implement these new approaches in the science and technology classroom at the secondary level. This exploratory research identifies some of the implementation problems confronted on the front lines.

Nancy Bouchard's article brings to light another aspect of education and curriculum reform by looking at the importance of ethics education as part of the school system's mission. Examining the Québec school curriculum, *Programme de formation de l'école québécoise*, the article analyses the importance given to ethics education with respect to cross curricular competencies. Is there a gap between the importance given to ethics education as a school mission and the cross curricular competencies as they are presented? The timing of this research is also important considering the implementation of an *Ethics and Religious Culture Programme* in September 2008 that will replace the current system which allows students to choose between religious or moral education.

In their analysis of the evolution of Québec university financing between 1961 and 2005, Karim Moussaly-Sergieh and François Vaillancourt bring to the forefront the question of accessibility to post-secondary institutions. Among other subjects, the authors address the issue of appropriate tuition fee levels and the impact of tuition fees on university accessibility. What is the appropriate level for tuition fees? Considering that enrollment levels in Québec universities is increasing, new funding, according to the authors, is necessary. The issue then becomes who has to pay? Based on the high rate of private profitability of this personal investment, the authors make a case for an increase in user contribution.

In the Discussion and Analysis section, Norman Henchey raises questions regarding governance and educational policy in Québec. Henchey, a known specialist in curriculum development, identifies the questions and the options the Ministry is presented with when carrying out curriculum reform. The author calls on us to recapture the "excitement, engagement and creativity in our efforts to reform learning programs and improve the quality of learning for all students in our schools" that guided curricular reform, – as a social project – more than 40 years ago.

In his article, Yves Martin shares his experience as a practitioner and a theoretician. A professor of sociology at Laval University since 1956, Martin was the director of research in the planning section of the Ministry of Education during the founding years; he then became deputy minister from 1969 to 1973. Martin evaluates the impact the new Ministry of Education and assesses the current state of education in Québec. While concluding that "the balance sheet of the Ministry of Education is largely positive, notably with regards to the modernization and the democratization of the educational system," he echoes Henchey's call for a strong political leader-

ship to “ensure universal access to quality public education and a chance for all to achieve their full potential -for the benefit of each child and that of Québec as a whole.”

In the closing article, Anthony Di Mascio looks at the question of the governance of the Québec education system by analyzing the recommendations of the 1789 Report on Education. This report on the state of education in Québec, formulated by a committee headed by William Smith was presented to Governor General Lord Dorchester. By looking at this Eighteenth Century report and some of its recommendations – like proposing the union of Catholic and Protestant students attending free schools in every district – the author asks fundamental questions about the cultural foundations and divisions within the Québec system: “what are the shared experiences of Québec students?” and “will the Québec system of education in the twenty-first century remain culturally divided?”

What is remarkable about these kinds of questions and the analysis found in the articles of this special issue is how they go to the heart of what was at stake in the original creation of the Québec Ministry of Education forty years ago: the centrality of education in public policy in the name of the common interest of all Québécois and the necessity to keep education as a social priority. Paul-Gérin Lajoie, the first Minister of Education appointed after the creation of the Ministry in the 1960s, felt that he was the interpreter of a large political will that pressed to make education “the first social priority, the most profitable collective investment, the engine of the society.”<sup>10</sup> The different contributions of this issue, more than forty years after the creation of the Ministry of Education, are in a way following the footsteps of Claude Ryan’s comments during the 25th anniversary of Bill 60. The former Minister, contemplating whether the quality of education in Québec had improved or deteriorated following the creation of the Ministry, made the following statement: “It would be easy to come to obvious conclusions, the ones that a system likes to create. But too many questions were raised, too many signals came out in the last years in order for us to express opinions that are not well verified.”<sup>11</sup>

#### NOTES

1. Translated from quotation in Gérin-Lajoie, Paul. *Combats d'un révolutionnaire tranquille. Propos et confidences*, Montréal, CEC, 1989, p. 29.
2. Anonymous, Brother (Frère Untel). *The impertinences of Brother Anonymous*, Montréal, Harvest House, 1962, p. 49.
3. Translated from Jean Hamelin and Jean-Paul Montminy. «La mutation de la société québécoise, 1939-1976. Temps, ruptures et continuités.» *Idéologies au Canada français, 1940-1976*, Fernand Dumont, Jean Hamelin, Jean-Paul Montminy (Ed.), Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1981, p. 45.

4. For a good overview see : *Repenser l'école. Une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent*, Claude Corbo and Jean-Pierre Couture (Ed.), PUM-Corpus, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2000.
5. Gingras, Paul-Émile. «Réclamons une enquête officielle», *L'Action nationale*, vol. 37, 1950, Quotation taken from *Repenser l'école*, op. cit., p. 55.
6. To get a general overview of these variations over time see, Audet, Louis-Philippe. *Histoire de l'enseignement au Québec*, Montréal, Holt, Rinehart et Wilson, 1971, tome 1 et 2; Dufour, Andrée. *Histoire de l'éducation au Québec*, Montréal, Boréal Express, 1997; Dumont, Micheline and Nadia Fahmy-Eid. «La pointe de l'iceberg : l'histoire de l'éducation et l'histoire de l'éducation des filles au Québec», *Historical Studies in Education*, 1991, volume 3, numéro 2, pp. 211-236; Charland, Jean-Pierre, «L'histoire de l'éducation au Québec. Regard sur la production récente», In *Revue d'histoire de l'Amérique française*, volume 50, numéro 4, printemps, 1997, pp. 599-614; Macleod, Roderick and Mary Anne Poutanen, *A Meeting of the People. School Boards and Protestant Communities in Québec, 1801-1998*, Montreal, McGill-Queen's University Press, 2004.
7. For a good summary see : Dion, Léon. *Le Bill 60 et la société québécoise*, Montréal, éditions HMH, 1967.
8. Translated from Tremblay, Arthur. *Le Ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur. Antécédents et création, 1867-1964*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1989, p. 371.
9. The current issue first started as a conference organized in 2004 by two McGill University units, the Québec Studies Programme and the Faculty of Education at McGill. Acknowledgements are given by the organizers to everyone who participated and contributed
10. Translated from Gérin-Lajoie, Paul. *Combats d'un révolutionnaire tranquille. Propos et confidences*. Montréal, CEC, 1989, p. 351.
11. Translated from Ryan, Claude. «Vingt cinq ans plus tard, où en sommes-nous ? Réflexions pour un anniversaire.» *L'éducation 25 ans plus tard ! Et après ?*, In Fernand Dumont and Yves Martin (Ed.), Québec, IQRC, 1990, p. 28.

S. G.

STÉPHAN GERVAIS is Quebec Studies Coordinator at the Quebec Studies Programme of the Faculty of Arts at McGill University.

STÉPHAN GERVAIS est coordonnateur des études québécoises au Programme d'études sur le Québec de la Faculté des arts de l'Université McGill.

# L'ÉCOLE PUBLIQUE GÉNÉRALISTE EST-ELLE EN TRAIN DE VOIR SA VOCATION TRANSFORMÉE ?

CLAUDE LESSARD *Université de Montréal*

LOUIS LEVASSEUR *Université Laval*

**RÉSUMÉ.** Les plus récentes transformations des systèmes éducatifs occidentaux, bien que s'effectuant dans des contextes fort différents, présentent entre elles de nombreuses convergences. Dans l'ensemble, on passe d'une recherche de justice pour tous par l'égalité formelle à une différenciation de l'allocation des ressources et des services d'éducation, voire même de la pédagogie. L'émergence d'une telle différenciation ne produit pas des effets égaux à tous égards. Dans certains cas, la différenciation prenant la forme de la discrimination positive correspond à une volonté de justice sociale. Au contraire, dans certains autres, notamment celui d'un modèle marchand donnant lieu à une forte concurrence entre les établissements, elle correspond plus à une volonté de faire de l'éducation un instrument qui sert prioritairement non pas l'intérêt commun mais l'intérêt privé. L'article retrace d'abord une réflexion sociologique sur les liens entre l'égalité, l'équité et la différenciation en tant que réponses possibles aux inégalités persistantes en éducation et particulièrement au problème de l'échec scolaire. Ensuite, il montre que depuis les années 1980, l'introduction de la différenciation des services dans le système éducatif québécois, y compris dans l'école publique, et même lorsqu'elle procède de principes démocratiques et communautaires, n'échappe pas toujours aux pièges de la logique marchande.

## IS THE GENERAL PUBLIC SCHOOL ABOUT TO SEE ITS FUTURE CHANGED?

**ABSTRACT.** Recent transformations of western educational systems, although implemented in different contexts, reveal numerous elements of convergence. Indeed, they indicate a move from a search for justice for all by formal equality to differentiation in the allocation of resources and the provision of educational services and pedagogy. The emergence of such a differentiation does not produce equal effects. In certain cases, differentiation, under the form of positive discrimination, corresponds to a will for social justice. On the contrary, in other cases, notably in the case of a market model and of strong competition between schools, differentiation corresponds to a will to make education an instrument of private interest, instead of the public good. This article traces the sociological reflexion on the links between equality, equity and differentiation, as possible responses to persisting inequalities in education and particularly to the problem of school failure. It shows that since the eighties, the introduction of differentiation of services in Québec's educational system, including within the public schools, even when it proceeds from democratic and community principles, does not always escape from the market logic.

## INTRODUCTION

La recherche d'égalité constitue sans doute une des plus grandes caractéristiques de nos sociétés modernes. Aux privilèges de la naissance doivent se substituer le mérite et les qualités individuelles, seuls garants de la place de l'individu dans la société. L'école trouve actuellement une de ses principales légitimations dans le rôle de premier plan qu'elle joue dans la concrétisation de cette idée de modernité où le rang social dépend des seules réalisations et compétences de l'individu (Dubet, 2000). Toutefois, l'histoire récente des systèmes éducatifs des sociétés occidentales, tout orientée qu'elle soit vers la réalisation de l'égalité des chances, met résolument en question la capacité de l'école d'édifier une modernité assurant l'égalité des individus et une juste distribution des privilèges et des richesses selon les seuls talents et mérites individuels. La démocratisation de l'éducation, partout en Occident, s'accompagne d'une massification et d'une persistance de certaines formes d'inégalités devant l'éducation, lesquelles se transmutent en inégalités sociales et culturelles. L'échec scolaire, principale figure de cette massification, révèle au plus haut point l'impuissance de l'école à réduire les écarts entre groupes sociaux et partant, à réaliser l'égalité de tous.

Pourtant l'école ne baisse pas les bras devant ces inégalités. Elle a mis de l'avant, au cours des dernières décennies, de nombreuses réformes pédagogiques et administratives afin de contrer l'échec scolaire, lequel conduit quasi inéluctablement à différentes formes de précarité, voire d'exclusion. Une des principales transformations des systèmes éducatifs consiste en l'introduction de certaines différences dans l'organisation des services, l'allocation des ressources ainsi que les approches pédagogiques. Certaines de ces différences s'inscrivent directement dans le prolongement de l'idée d'égalité. C'est notamment le cas de l'équité en éducation qui consiste à donner plus à ceux qui ont moins, à consacrer plus de ressources dans les milieux où l'on trouve des taux importants d'échec scolaire. D'autres éléments de différenciation sont de nature plus administrative et consiste à donner plus de latitude aux établissements dans l'organisation des services offerts aux élèves. Au Québec, la décentralisation procède dans ses principes d'une visée de démocratisation, de participation, d'égalité et de lutte contre l'échec scolaire (MÉQ, 1997a).

Le présent article consiste à interroger les visées d'égalité du système éducation québécois depuis la grande réforme des années 1960 axée sur la démocratisation. L'égalité formelle constitue une première phase de recherche d'égalité et a structuré l'offre d'éducation des années 1960 à 1980. La seconde phase, des années 1980 à aujourd'hui, se caractérise par la recherche d'une certaine différenciation, notamment de l'offre d'éducation et de la pédagogie, afin de dynamiser les milieux de pratique et de parvenir à plus d'égalité. Cependant, la différenciation des services d'éducation, menée souvent au nom des besoins de l'individu et d'une réelle recherche d'égalité, conduit-elle à de nouvelles

formes de ségrégation à l'échelle des systèmes scolaires? Les remèdes en vue d'une réduction des inégalités auraient-ils inévitablement l'effet paradoxal de les augmenter? Égalité et différence se laissent-elles penser de façon concomitante ou s'excluent-elles nécessairement? De façon plus concrète, la différenciation compromet-elle la vocation d'égalité des chances de l'école publique québécoise?

Afin de répondre à ces questions, une démarche en quatre temps s'avère nécessaire. Premièrement, nous présenterons une brève généalogie de l'idée d'égalité en éducation et de la contribution de la sociologie à l'analyse de son incarnation dans le réel, analyse qui a conduit à la redéfinition de l'égalité sur le plan de la philosophie politique au cours des vingt ou trente dernières années (Blais, Gauchet, Ottavi, 2002). Il s'agit deuxièmement de transposer cette réflexion sociologique et politique dans le contexte québécois en rappelant des éléments pertinents de l'histoire récente des politiques éducatives, dont certaines privilégient l'introduction d'une certaine différenciation dans la dispensation des services et ont une incidence sur l'idée d'égalité et, troisièmement, d'établir à l'aide de données empiriques et d'indicateurs quelques constats sur l'évolution de l'enseignement public et privé, toujours en lien avec l'idée d'égalité. Ceci nous permettra, quatrièmement, de formuler une hypothèse constituant une réponse à la question que nous posons d'entrée de jeu : l'école publique, dans le contexte de changements en éducation, dans les efforts qu'elle produit afin d'assurer plus d'égalité, plus de participation, plus de transparence mais plus d'efficacité également, produit-elle des effets inattendus qui transforment sa vocation? En conclusion, nous situerons notre réponse dans le contexte de tendances lourdes des rapports sociaux, de l'importance des classes moyennes dans les sociétés modernes avancées, et de leurs inquiétudes exacerbées par la mondialisation économique.

### *1. La critique de l'égalité formelle par la sociologie*

L'école du début du XXe siècle, autant en Europe qu'en Amérique n'incarnait pas le rôle de redistribution des classes sociales ni non plus celui de former le capital humain assurant le développement des forces économiques de la nation. L'école devait instruire et socialiser la jeunesse au sens où Durkheim l'entendait, c'est-à-dire former l'être qui fonctionnerait adéquatement dans le cadre de la société, qui en partagerait les principales valeurs et qui saurait répondre aux attentes que celle-ci placerait en lui (Durkheim, 1989, 51). En France, deux facteurs ont contribué considérablement à faire jouer à l'école un rôle de premier plan à l'égard de la redistribution des places dans la société.<sup>1</sup> Premièrement, le fait, comme le soutient Derouet (2000/1), que l'école ait servi efficacement à l'unification nationale vers la fin du XIXe, début XXe siècles. La France d'alors était constituée de différentes régions dont plusieurs possédaient son propre dialecte, ses institutions, ses traditions, etc. L'école a joué un rôle d'homogénéisation culturelle de première importance

en instillant en chacun l'idée d'une nation unie, caractérisée par une langue commune et sa foi dans le progrès, la science, la démocratie, la culture et l'éducation. Le second facteur découle du précédent. Forte d'un tel pouvoir social, l'école pourrait-elle alors jouer un rôle non plus d'homogénéisation culturelle mais d'homogénéisation sociale prenant la forme de réduction des écarts sociaux? Le développement de la science statistique intervient ici de manière déterminante. Il est désormais possible de montrer les corrélations entre l'appartenance de classe et la fréquentation et la réussite scolaires (Desrosières, 1993). La conscience que les élèves issus des milieux bourgeois accèdent aux filières les plus prestigieuses de l'université alors que les élèves issus des milieux populaires en sont massivement exclus conduit à la volonté de casser, par l'école même, un tel déterminisme social. L'école doit pouvoir identifier de manière objective les plus méritants et les plus doués, indépendamment de leur origine sociale. Toutefois, en libérant ainsi l'individu de ses appartenances familiales et sociales, celui-ci se retrouve encore plus dépendant de ses propres aptitudes. L'égalité formelle fait donc ressortir l'inégalité des aptitudes et des talents :

Première manifestation de l'ambivalence du principe d'égalité qui, en posant l'indépendance des personnes à l'égard de toute forme d'appartenance, les enchaîne davantage à leurs propres aptitudes : les individus n'échapperont aux déterminismes de groupe que pour être renvoyés à leur destin particulier et à leur nature individuelle. (Blais, Gauchet, Ottavi, 2002, 160)

La sociologie de Bourdieu (1964) dénoncera l'idée d'égalité formelle et surtout la sélection par l'école des élèves non plus sur la base de leur origine sociale mais sur la stricte détection des talents et du mérite individuel. En montrant que la douance est en bonne partie une construction sociale dont il démonte les mécanismes, Bourdieu obligera à repenser les structures et les politiques d'éducation ainsi que l'idée même d'égalité qui cèdera le pas au cours des années 1980 à celle d'équité (van Zanten, 2004). Effectivement, selon lui, l'égalité formelle suppose que tous les élèves, indépendamment de leur origine sociale, se trouvent égaux à leur entrée à l'école, sont tous traités de manière impartiale, ont accès aux mêmes ressources, à de semblables conditions d'apprentissage, suivent les mêmes programmes, sont évalués objectivement par des examens standardisés. Qui plus est, l'obligation et la gratuité scolaires viennent renforcer la perception que tous ont une chance égale devant l'école. En raison d'une telle égalité de forme, la distinction ne peut provenir que du mérite, du travail, de l'assiduité, de l'investissement personnel dans les études. Or, Bourdieu montre que « l'indifférence aux différences », cette propension de l'école à ne pas tenir compte de l'origine sociale des élèves et de les traiter tous de façon égalitaire avantage ceux qui détiennent, de par leur héritage culturel familial, les clefs conduisant à la réussite scolaire. Les dispositions culturelles léguées par la famille, notam-

ment les dispositions langagières et cognitives (raisonnement déductif) et une certaine culture savante fortement valorisée par l'école non seulement constituent les outils intellectuels et culturels qui permettent d'y réussir, mais ils confortent l'élève qui les possède dans son sentiment d'appartenance à l'univers culturel de l'école. Cette culture scolaire a d'autant de légitimité et de valeur à ses yeux qu'elle présente une proximité certaine avec la sienne propre. Il en va tout autrement de l'élève issu des milieux populaires ou ouvriers dont les références culturelles sont souvent éloignées de celles de l'école. Autrement dit, selon Bourdieu, la reproduction des classes sociales dans l'école est un phénomène éminemment culturel mais également social. La suppression des obstacles économiques qui permet à plusieurs élèves de poursuivre leurs études par de généreux systèmes de bourses renforce la légitimation d'une école qui se présente comme égalitaire mais elle n'enraye pas pour autant les véritables obstacles, de nature sociale et culturelle, qui entravent la réussite scolaire. Ces mesures économiques constituent tout au plus pour Bourdieu un palliatif aux inégalités devant l'école mais ayant des effets symboliques extrêmement importants dans la mesure où elles renforcent l'illusion d'égalité. En somme, selon cette théorie de la reproduction, les inégalités devant la culture, le fait d'hériter d'un capital culturel en phase avec la culture scolaire, engendrent des inégalités sociales, entendons de richesse, de privilège, de statut, de pouvoir et d'influence.

La pensée de Bourdieu a eu d'importantes conséquences sur le plan politique. La mise en cause de l'égalité formelle a permis d'introduire une certaine différenciation de traitement des élèves et notamment, de concevoir que la justice scolaire nécessitait l'allocation de ressources supplémentaires à ceux qui ont moins, ce qui en France a donné lieu à la création des Zones d'éducation prioritaires. L'égalité formelle cédait ainsi le pas à l'équité. La création des ZEP en France constitue une première brèche dans l'éducation articulée à l'idée de service public. L'éducation en tant que modèle de l'intérêt commun, caractérisée par une offre scolaire standardisée et contrôlée par l'État perd de sa légitimité. La massification, le maintien des inégalités devant l'école, malgré la gratuité et la démocratisation, appellent certaines réserves à l'égard de l'efficacité d'un tel modèle éducatif. Si l'État ne peut garantir l'égalité des chances, n'est-il pas légitime de chercher de nouveaux principes servant d'assises politiques pour l'école? N'est-il pas légitime de redonner aux parents un certain pouvoir décisionnel, notamment en ce qui a trait au choix de l'établissement de leur enfant? Une autre brèche entame cette fois-ci non seulement le modèle de l'égalité formelle mais également l'égalité même des chances en éducation. En effet, alors que l'équité, la justice redistributive ou la discrimination positive met la différence au service de l'égalité, le modèle marchand introduit une différence dont les effets sont particulièrement destructurants sur le modèle de l'intérêt commun et de l'égalité. En exacerbant les jeux de la concurrence entre les établissements,

l'offre scolaire se différencie, ce qui contrevient par le fait même à l'idéal d'un système d'éducation non seulement uniforme mais qui se veut juste pour l'ensemble des élèves.

Le principe d'équité en éducation ou l'allocation asymétrique des ressources selon les besoins particuliers de certaines populations scolaires d'une part et d'autre part la déstandardisation de l'offre scolaire en concomitance avec la logique marchande constituent des facteurs de différenciation extrêmement importants qui obligent à repenser les rapports entre éducation, société et égalité ou la manière dont l'école peut servir la cause de l'égalité, en évitant les pièges de l'égalité formelle mais également ceux d'un libéralisme débridé.

Mentionnons, par ailleurs, que dans le but de répondre aux besoins particuliers des élèves, la pédagogie a également cherché à se différencier. Cependant, la différenciation pédagogique ne date pas des années 1980. Elle naît de certains courants de la pédagogie nouvelle dès les premières décennies du XXe siècle (Claparède). Plus récemment et dans le monde francophone, c'est d'abord Legrand (1986), puis et peut-être surtout Meirieu qui ont réfléchi à cette notion, ce dernier dans plusieurs ouvrages (1985, 1996, 2004). En effet, Legrand qui a travaillé avec les chercheurs de l'INRP<sup>2</sup> dans les années 70 à la rénovation pédagogique des collèges français, avait alors proposé au ministre Savary ce type de pédagogie pour améliorer la réussite éducative dans les collèges. Pour lui, la pédagogie différenciée consistait essentiellement à adapter les méthodes d'enseignement aux objectifs et aux caractéristiques des élèves. Le pédagogue professionnel devait être capable de mettre en œuvre une panoplie de méthodes et de techniques, non pas en fonction d'une idéologie de l'enseignement, mais en fonction des objectifs qu'il poursuit et des caractéristiques des élèves. Pour Meirieu, la pédagogie différenciée prend acte de l'hétérogénéité des classes et prend son sens dans le cadre d'une démocratisation de la réussite éducative :

Il convient, au contraire, de diminuer l'aspect sélectif inévitable du monolithisme pédagogique et de son « darwinisme éducatif » sous-jacent : quand il n'y a qu'une seule méthode, qu'un seul moyen pour parvenir au savoir, « seuls les plus adaptés survivent » et réussissent. (1996, p. 94)

Elle permet surtout de rompre avec ce que Perrenoud (1997) appelle l'enseignement frontal où un enseignant s'adresse indistinctement à un groupe d'élèves indépendamment de leurs besoins particuliers ou de leurs faiblesses nécessitant des interventions individualisées. Dans la mesure où elle s'inscrit directement, toujours selon Perrenoud, dans les efforts de l'école contemporaine en vue de remédier à l'échec scolaire conçu désormais comme un problème de société (Isambert-Jamati, 1985), elle constitue une modalité de lutte contre les inégalités scolaires et sociales : « Les pédagogies différenciées sont, en général, inspirées par une révolte contre l'échec scolaire et les

inégalités » (Perrenoud, 1997, 17). D'ailleurs, ce sont des chercheurs suisses qui dans le cadre du programme RHAPSODIE, ont les premiers expérimenté à grande échelle la pédagogie différenciée, à la fin des années 70 (Haramain, Hutmacher et Perrenoud, 1979).

Toutefois, la différenciation pédagogique, quelles qu'en soient les intentions égalitaires, n'est pas exempte d'une réflexion critique sur ses effets éventuellement inégalitaires (Perrenoud, 1995). Dans un texte qui s'inspire largement des théories de Bourdieu sur la proximité ou l'éloignement des codes ou des valeurs culturels de la famille et de l'école, Perrenoud formule l'hypothèse selon laquelle les pédagogies nouvelles seraient élitaires. La valorisation de la personne, de sa singularité, de son épanouissement, de l'autonomie, de la coopération, du dialogue, de la créativité constituent un ensemble de valeurs auquel adhèrent « les enseignants acquis aux pédagogies nouvelles » (Perrenoud, 1995, pp. 109-110). Or, ces valeurs sont fortement connotées socialement :

De telles valeurs sont non seulement liées à un type de pratiques professionnelles, mais aussi à des conditions sociales relativement privilégiées, qui mettent partiellement à l'abri de la dureté du monde du travail. (...) L'expérience du monde de l'industrie ou des affaires n'incline pas à une vision idyllique des rapports sociaux. Les pédagogies traditionnelles présentent avec ce monde certains points communs : contrôle permanent des conduites, insistance sur le respect des règles et de l'autorité hiérarchique, sur l'ordre, la ponctualité, le travail individuel, la compétition, l'effort permanent, le rendement. Dans la mesure où elles rompent avec les valeurs dominantes dans le monde du travail (...) il se peut que, loin de se rapprocher de la culture et de l'expérience des classes populaires et des anciennes classes moyennes – petits commerçants, artisans, paysans –, les pédagogies nouvelles s'en éloignent. Elles s'éloignent aussi des valeurs d'une partie des cadres du secteur privé. (Perrenoud, 1995, p. 110)

Compte tenu de cette évolution de la pédagogie que nous faisons qu'évoquer au passage, compte tenu également de la brèche que nous avons évoquée dans l'uniformité du système éducatif, du rôle de plus en plus actif des parents dans le système scolaire, du fait que celui-ci tend, selon certains, à évoluer d'un service public à un service répondant aux besoins privés de ses usagers, l'idéal d'égalité en éducation traditionnellement associé à l'école publique subsiste-t-il ? La sociologie offre une réponse à cette question en montrant que la différenciation, notamment de l'offre scolaire, a d'importantes incidences sur le recrutement et la vocation des différents établissements d'un même territoire. Un établissement performant, au recrutement fortement sélectif et qui s'engage à fonds dans une logique de concurrence peut, de par ses pratiques fortement sélectives, obliger un autre établissement à accueillir les élèves les plus vulnérables sur les plans scolaire et social et un autre encore, au recrutement social se situant à mi-chemin entre les deux

précédents, à offrir des filières réservées aux bons élèves de manière à résister à la concurrence exercée par le premier et à éviter comme le deuxième la restriction de sa vocation à la seule prise en charge des problèmes sociaux et personnels des élèves. Conséquemment, la logique de la concurrence ne fait pas que des gagnants. Certains en subissent les effets beaucoup plus qu'ils n'en profitent et surtout, s'y engagent contraints de le faire.

La substitution de la logique de concurrence à celle du modèle de l'égalité ouvre en fait la porte à deux types de différenciation. La première qui comme dans le cas de notre premier établissement repose sur la sélection, voire la ségrégation des élèves, et une seconde qui repose sur un principe d'éducation et de réelle prise en compte des goûts individuels des élèves. Toutefois, comme l'ont montré les recherches de Duru-Bellat et Mingat (1997), le fait dans un établissement moyen de regrouper les bons élèves dans de mêmes groupes, précisément afin de résister à la concurrence d'un établissement attractif, prive les élèves moyens et faibles de l'effet d'entraînement des bons élèves. Les meilleures intentions pédagogiques peuvent donc engendrer des effets ségrégationnistes involontaires (Van Zanten, 2004).

## **2. Bref rappel historique : une double logique de décentralisation et de concurrence au Québec**

Il importe maintenant de revenir plus spécifiquement à la question posée en titre. Qu'en est-il de la vocation d'égalité de l'école publique généraliste au regard des récentes transformations du système d'éducation québécois? Nous centrerons ici notre attention sur la décentralisation (Brassard et Ouellet, 1983; Brassard, 1986) des pouvoirs entre les différents acteurs de l'éducation (État, commissions scolaires, agents scolaires, parents, représentants institutionnels locaux) ainsi que sur l'émergence d'un modèle marchand en éducation qui engendrent des effets parfois incompatibles avec la vocation d'égalité de l'école publique québécoise. Un bref coup d'œil historique s'impose ici.

C'est au début des années 80 que l'État québécois introduit dans son discours politique la notion de projet éducatif (voir à ce propos *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action* (MÉQ, 1979) du ministre J.-Y. Morin et surtout le document publié un peu plus tard intitulé *L'école québécoise : une école communautaire et responsable* (MÉQ, 1982) du ministre C. Laurin). Cette notion, par la suite incorporée à la loi de l'Instruction Publique, traduit une volonté de rapprocher l'école de la communauté qu'elle dessert, notamment en permettant aux parents de formuler les valeurs et les orientations éducatives qu'ils estiment devoir guider l'enseignement dispensé dans les écoles. Le document *L'école québécoise : une école communautaire et responsable* énonce un programme fort : il propose un renversement radical de perspective et entend faire de l'école « le pivot du système éducatif », les autres paliers et notamment la commission scolaire, devant être au service des établissements. Ce renversement souhaité ne signifie pas, dans l'esprit du

document, le démantèlement du service public d'éducation: l'État demeure celui qui définit les grandes finalités éducatives et le curriculum de base commun à tous, il surveille la qualité de l'éducation dispensée, et surtout, il se porte garant de l'équité des ressources allouées aux établissements et par le biais d'examens nationaux. Il s'agit plutôt d'assouplir des contraintes perçues comme trop fortes, libérer l'initiative locale, rapprocher l'école de ses usagers et au premier chef des parents, permettre des adaptations et valoriser l'innovation, bref instaurer ce que les gestionnaires nomment l'« approche client » et les réformistes, l'« empowerment » des acteurs de la base (Hamel et Jouve, 2006).

On connaît l'histoire : à l'époque, ce discours fut mal reçu, particulièrement par les syndicats d'enseignants, craignant à la fois la fragmentation du service public en éducation et l'émiettement de leur pouvoir collectif de négociation. Il faudra attendre presque 20 ans avant que le discours ne s'incarne véritablement, dans la foulée des États Généraux sur l'éducation de 1995-1996 (MÉQ, 1996). Concrètement, au début des années 80, il ne donne lieu qu'à la mise en place de comités d'orientation, des comités de parents consultatifs dont l'impact variera considérablement suivant les milieux, la mobilisation des parents et l'ouverture des directions d'école.

Les années 80 marquent le début d'une longue marche vers une certaine décentralisation du système éducatif. Celle-ci aboutira à la loi 180 à la fin des années 90, pilotée par la ministre Marois, et qui donnera naissance aux conseils d'établissement. Plus tard s'ajouteront les plans de réussite, l'obligation de résultats et la reddition de comptes. Dans cette reddition de comptes à propos de la réussite scolaire, les enquêtes internationales, comme PISA et TIMSS, jouent de plus en plus un rôle non négligeable de point de repères et de comparaison.

Il y a donc, au sein même de l'État, en matière de politique éducative, une logique d'action à l'œuvre dans la longue durée, qui cherche à transformer les rapports entre les dispensateurs de services et les bénéficiaires, et à mettre en place des dispositifs et des mécanismes de régulation plus décentralisés, démocratiques et efficaces, inspirés à la fois de la démocratie de participation communautaire et du « New Public Management » (Lessard et Meirieu, 2004).

Cette logique en rencontre une autre présente depuis longtemps dans le champ d'action des commissions scolaires et des écoles privées. Cette logique, c'est celle de la concurrence, notamment en milieu urbain, pour les clientèles, particulièrement à l'ordre secondaire (Berthelot, 2006; Brassard, Lessard, Lusignan (2004). Ainsi, les commissions scolaires, aux prises avec une concurrence soutenue de l'école privée au secondaire, comprendront que la notion de projet éducatif ouvre la voie à des adaptations et à des différenciations importantes des écoles, portant sur les modes de sélection, de classement et d'encadrement des élèves, ainsi que sur des cheminements

scolaires offerts. Elles saisiront que l'esprit du temps les autorise à adopter certaines « pratiques gagnantes » de l'école privée.

### 3. Des constats clairs

Les constats<sup>3</sup> qui suivent documentent à la fois l'importance de la concurrence du secteur privé et la réponse des commissions scolaires. Ainsi,

1. En 1993-94, le réseau privé comprenait 134 écoles primaires, 121 écoles secondaires et 55 écoles offrant à la fois l'enseignement primaire et secondaire. Dix ans plus tard, ce réseau comprend 131 écoles primaires (3 écoles en moins), 150 écoles secondaires (soit près de 30 établissements de plus, malgré des moratoires) et 57 établissements (soit 2 de plus) offrant l'enseignement primaire et secondaire. Au total, 12% des établissements scolaires en 2002-2003 étaient privées.

2. En 1993-1994, 24 052 élèves au primaire fréquentaient les établissements privés, soit 4,3% de la clientèle scolaire. Au secondaire (jeunes et adultes), la même année, 77 081 élèves fréquentaient les écoles privées, ce qui correspondait alors à 10,7% de l'ensemble des élèves du secondaire. Dix ans plus tard, en 2002-2003, les établissements privés comptent 29 462 élèves au primaire (5,2%) et 81 672 au secondaire (11,6%).

3. Notons qu'entre 1990 et 2003-2004, le réseau public a perdu environ 60 000 élèves, soit 5,4% de ses effectifs, alors que le privé a vu les siens croître d'à peu près 15 000 élèves, soit 14,1%. La perte des effectifs du réseau public tient donc à la fois de facteurs démographiques bien connus, mais aussi de la concurrence vive que lui livre le réseau privé. Dit autrement, le réseau privé ne souffre pas de la décroissance démographique.

4. Cela tient en grande partie au fait que le réseau privé est bien implanté en milieu urbain. Alors que l'on ne retrouve aucun établissement privé dans plusieurs régions du Québec (par exemple, en Gaspésie et en Abitibi), près de 15% des élèves du primaire et près de 30% des élèves du secondaire étudient dans une institution privée dans la région de Montréal. Dans la région de la capitale, les pourcentages sont pour le primaire de 7% et pour le secondaire de 20%. En Estrie, au secondaire, près de 23% des élèves sont inscrits dans une institution privée.

5. Nul besoin d'être grand clerc pour reconnaître qu'il y a un « effet palmarès », confirmé d'ailleurs par les responsables de l'enseignement privé qui voient le nombre de demandes d'admission à leurs institutions augmenter d'année en année depuis la publication des palmarès. Grâce à ceux-ci, les écoles privées apparaissent de plus en plus comme la norme d'excellence ou l'étalon de qualité en éducation.

6. Pourtant, les commissions scolaires et les écoles publiques non seulement font face à la concurrence, mais jouent de plus en plus et à fond le jeu de la

compétition. C'est ainsi que des 24 écoles primaires qui offrent le programme d'éducation internationale, 14 sont publiques, soit près de 60%. Parmi les 96 écoles secondaires offrant le programme international, 73 sont publiques, soit 76%. Rappelons que ces écoles exigent des résultats supérieurs à la moyenne et la réussite de l'examen obligatoire de sélection. Le MEQ reconnaît aussi 6 écoles primaires publiques et 24 écoles secondaires publiques offrant des programmes dit Arts-Études. Dans la même veine, 27 écoles publiques, relevant de 24 commissions scolaires différentes offrent des programmes reconnus de Sport-Études. D'ailleurs, la revue *Actualité*, dans son numéro de novembre 2003, a présenté un guide du parent, titrant que « les écoles publiques n'ont jamais offert autant de programmes différents » (2003, p. 49). Ce guide confirme que « la majorité des écoles secondaires publiques, dans les grands centres urbains du moins, offrent en plus du programme normal, des champs d'étude...des volets ou des projets de tous genres et sous toutes sortes de formes » (2003, p. 49). Le guide regroupe l'information fournie par 52 commissions scolaires (parmi les 70), les autres étant pour des raisons démographiques incapables de différencier leur offre de service. Le guide liste 250 écoles secondaires, soit 56% des 444 écoles secondaires publiques.

7. Plus près de nous, la Commission scolaire de Montréal, la plus grosse commission scolaire du Québec, a une douzaine d'écoles primaires et 6 écoles secondaires à projet particulier ou sans limite de territoire de recrutement.

On peut penser sans trop se tromper que l'enseignement privé a profité d'une conjoncture économique favorable, au moins pour une partie de la période analysée, cette période rendant possible à un plus grand nombre de familles de classes moyennes d'assumer les frais de scolarité exigés par ces institutions. Cette prospérité a aussi permis aux familles d'assumer les frais supplémentaires associés aux projets de tous genres qui se multiplient au sein du réseau public.

Il y a en somme une tendance très nette, au sein du secteur public, à différencier les écoles et les cheminements qu'elles offrent en fonction d'une perception de la demande sociale, d'une pression de la concurrence, dans un contexte politique qui veut rapprocher l'école de la « communauté locale » et de ses usagers. Cela a d'ailleurs donné lieu, avant le dossier de l'*Actualité* de 2003, à la publication d'un guide des écoles à vocation particulière (1998) qui répertorie les écoles offrant le programme d'éducation internationale, les écoles alternatives et les écoles à projet particulier de formation (catégories Arts, Sports et plein air, Langues, Sciences, Informatique, Enrichissement/multi-volets, Pédagogie particulière).

#### *4. Les effets : hiérarchisation des établissements et chute de la diplomation ?*

Tant les écoles publiques que les écoles privées se différencient donc de plus en plus dans leur offre de services éducatifs. À bien des égards, une partie

du réseau public ressemble de plus en plus au réseau privé. Le clivage est probablement de moins en moins entre le privé et le public, mais plutôt entre des types d'établissement et des types de cheminements d'élèves menant à des diplômes dont la valeur d'usage n'est pas équivalente. Car, tout se passe comme si le diplôme d'études secondaires (DES) « normal » devient le DES minimal. À côté de ce DES « 0 », par le biais d'ajouts, de programmes enrichis et de projets particuliers, se multiplient des DES « + », dont prennent acte les cégeps et les universités.

Du côté du réseau public, il ne s'agit pas seulement de conserver son volume de clients (encore que cela soit important) mais plutôt de retenir les élèves moyens et bons dont les parents sont attirés par l'enseignement privé. Si l'école publique offre de plus en plus des programmes de douance ou enrichis, c'est pour éviter les effets néfastes d'une trop forte concentration en son sein d'élèves faibles, en retard, en difficulté d'apprentissage ou de comportement.

On ne saura jamais ce qu'il serait advenu des écoles publiques si les commissions scolaires n'avaient pas adopté cette stratégie au cours des deux dernières décennies, mais il est fort probable que le déclin de leur clientèle se serait accentué, dans le cadre de la politique actuelle de financement par l'État de l'enseignement privé et de la popularité des palmarès. On peut penser qu'elles n'avaient pas beaucoup de choix; il apparaît donc inutile de les dénoncer ou de les accuser de « perdre leur âme ». D'une certaine façon, les commissions scolaires ont adopté des stratégies que le cadre de l'action mis en place par l'État, induit.

Néanmoins, une question s'impose, à laquelle malheureusement l'état actuel de la recherche en éducation ne permet pas de répondre : comment se fait-il que malgré certains éléments de décentralisation et surtout malgré les nombreuses adaptations du réseau public à la concurrence et à une certaine demande sociale, le taux de diplomation au secondaire des jeunes et des moins de 20 ans chez les adultes, non seulement plafonne depuis le milieu des années quatre-vingt, mais aussi est en chute depuis le début du nouveau millénaire ?

Les chiffres parlent haut et fort : selon les données du ministère, en 1985-86, chez les jeunes et les moins de 20 ans chez les adultes, 72,3% des élèves obtenaient leur diplôme d'études secondaires; ce taux a fluctué légèrement tout au long des années 90 et depuis l'an 2000, il diminue. En 2002-2003, les données estimées du Ministère indiquent que 65,8%, soit 6,5% de moins qu'en 1985-86, étaient détenteurs de DES. Signalons que l'objectif du ministère est que ce taux atteigne 85 % en 2010, soit un bond de près de 20% à réaliser au cours des 5 prochaines années ! Soit dit en passant, chez les adultes de 20 ans ou plus, après une croissance importante de la

diplômation entre 1975-76 (3,5% du total) et 1995-96 (14,7% du total), on observe aussi un certain plafonnement, voire un léger déclin.

On se perd en conjectures pour expliquer cet inquiétant phénomène. Pour certains, c'est une affaire entre les garçons et un modèle d'école inadapté à eux; pour d'autres, la désaffection des élèves pour l'enseignement professionnel est en cause; on pointe aussi du doigt l'augmentation des exigences au secondaire; enfin on peut penser que joue ici une sorte de difficulté inhérente à compléter les dernières étapes d'une scolarisation de masse.

Pour notre part, nous soumettons l'hypothèse suivante : se pourrait-il que sous l'effet combiné de la décentralisation et de la concurrence, notre système éducatif primaire secondaire est en voie de se « hiérarchiser », comprenant d'une part des écoles ou des secteurs d'écoles, publiques et privées, performants et capables de produire les élèves que la demande sociale et les niveaux supérieurs du système réclament, et d'autre part, des écoles, surtout publiques, ou de grands pans d'écoles, regroupant des élèves faibles, en difficulté ou à risques ? Dans ces dernières écoles, les enseignants et le personnel professionnel et technique, partiellement soutenus par des programmes comme l'École Montréalaise (MÉQ, 1997b), gèrent au mieux un ensemble de problèmes sociaux plus larges que l'école. Ils font de leur mieux et même un peu plus, ce que le palmarès est incapable de prendre en compte, d'où leur frustration et le sentiment très répandu parmi eux de déconsidération sociale. Entre ces deux types d'écoles, entre les premières qui « instruisent » et les secondes qui tentent d'« éduquer », l'observation révèle l'existence d'écoles aspirant à monter dans la première catégorie, alors que d'autres luttent pour éviter la chute dans la dernière catégorie. Ce schéma est ici esquissé à gros traits, mais il exprime une logique d'évolution qui est forte.

En somme, en passant d'une centration collective sur l'accessibilité à une valorisation de la qualité des services éducatifs dispensés, nous nous serions d'abord préoccupés des bons élèves (en termes de motivation et de capacité) et des bons établissements. Et nous leur aurions demandé d'atteindre l'« excellence » : il fallait sauver le réseau public et montrer que ce réseau était aussi « performant » que le réseau privé. À cet égard, le secteur public peut afficher des réussites dont il n'a pas à rougir, comme en témoignent les résultats du Québec au programme PISA. Mais en même temps, nous nous sommes probablement rendu la tâche de la réussite éducative pour tous encore plus difficile qu'auparavant, car la hiérarchisation des établissements et des clientèles rend le travail pédagogique et la vie des établissements plus difficiles là où se concentrent les élèves faibles, en retard ou à risques. En tout cas, tel qu'en témoigne le taux actuel de diplômation au secondaire, les classes de douance ou des programmes enrichis ne semblent pas avoir d'effet d'entraînement (« *spill-over effect* ») sur l'ensemble des élèves d'une école. On peut penser aussi que le fait pour une école publique d'avoir sur

son territoire une ou des écoles privées n'assure pas non plus chez elle une plus grande diplomation.

Cette hypothèse d'une forte hiérarchisation du système éducatif primaire et secondaire apparaît vraisemblable pour un sociologue. Il faudrait un programme de recherche sérieux pour en analyser dans divers contextes concrets, les ressorts et les aboutissants.

L'école publique est-elle en train de voir sa vocation d'égalité transformée ? Non et oui. Non, en ce sens qu'elle est toujours accessible à tous et que l'État continue à vouloir que tous les élèves du primaire et du secondaire soient instruits et éduqués dans le cadre du même curriculum de base, et par des enseignants dotés des mêmes qualifications. Oui, en ce sens que ce projet d'école commune est de plus en plus rongé par des logiques de différenciation, en bonne partie sociales, qu'il faudrait reconnaître afin de pouvoir chercher à en contrer les effets inégalitaires. Car il est à craindre que si certaines écoles privées et publiques sont ou deviennent plus performantes, le système éducatif dans son ensemble lui soit plus inégalitaire et moins performant, comme le révèle, nous semble-t-il, la chute de la diplomation au secondaire.

#### CONCLUSION : UNE DEMANDE DES CLASSES MOYENNES INQUIÈTES

À l'orée du 21<sup>e</sup> siècle, parmi les tendances lourdes des sociétés occidentales, il y a certainement l'érosion de la classe ouvrière et la domination politique de la classe moyenne et des fractions qui la composent. Celle-ci, ou des fractions de celle-ci, sont en mesure d'imposer leur agenda politique aux gouvernements de gauche comme de droite. Notamment en matière d'éducation. Car, on peut penser que les diverses fractions de la classe moyenne sont inquiètes de l'avenir de leurs enfants. La mondialisation économique, le libre échange, l'évolution technologique, l'abolition des frontières sont source à la fois d'opportunités, mais aussi d'inquiétudes, car ils échappent au contrôle de tout un chacun. Aussi, la massification des systèmes éducatifs a entraîné l'inflation des diplômes et la surqualification des demandeurs d'emploi. Le diplôme est tout aussi nécessaire qu'il y a une génération, mais il ne garantit plus (et n'est plus perçu comme garantissant) la mobilité sociale ou le maintien du statut social entre les générations. Dans pareil contexte, il ne faut pas prendre de chances avec l'avenir de nos enfants, se disent des parents de classe moyenne. Assurons-leur les meilleures écoles, collèges et universités, au pays ou à l'étranger. Payons s'il le faut des frais de scolarité élevés ou des suppléments pour des services de meilleure qualité, afin d'assurer un avantage compétitif à nos enfants, et leur donner un atout supplémentaire, dans ce qui s'annonce ou est déjà un univers de concurrence élargi et rude. Les familles de la classe moyenne raisonnent ainsi; elles le font depuis longtemps. Cependant, aujourd'hui, la classe ouvrière et le mouvement social sont trop faibles pour contrebalancer ce discours de classe « égoïste » et promouvoir une solidarité sociale plus large et généreuse.

Il faut dire que nos voisins du Sud sont de puissants propagateurs de ce discours. En effet, aux États-Unis, les fractions conservatrices de la classe moyenne pensent qu'il est possible, par le biais de politiques comme celle du *No Child Left Behind* (de l'administration Bush) d'assurer l'égalité des chances des pauvres et des minorités afro-américaines et hispanophones en imposant aux écoles qui les desservent une obligation de résultats comparables à ceux des écoles accueillant des élèves socioéconomiquement plus favorisés, blancs et anglophones. Et si cela ne fonctionne pas, on devrait, suivant cette logique, offrir aux familles ainsi mal servies par l'école publique, des bons d'éducation afin qu'elles soient en mesure d'acheter une place dans une école (privée ou publique) performante pour leur enfant. Le principe de la responsabilité individuelle, la valeur de la réussite personnelle et du statut acquis l'emportent sur l'égalité et un engagement étatique en faveur d'une modification des règles du jeu qui produit tant de perdants.

On peut ainsi lire les politiques éducatives qui se généralisent en Occident et qui sont axées sur la décentralisation, l'autonomisation des établissements et l'imputabilité locale comme instaurant un rapport au marché et à la performance que les classes moyennes, insatisfaites (à tort ou à raison, là n'est pas la question) et inquiètes, appellent de leur vœu, afin d'assurer leur reproduction sociale. Si cette lecture fait sens, on peut en déduire que la définition du bien commun en éducation est étroitement liée aux intérêts des classes moyennes, puisqu'elles dominent l'espace politique. On voit mal ce qui dans le court terme modifiera cet état de fait.

Que cela génère un effet « mosaïque » (Barroso, 2005), c'est-à-dire que les systèmes éducatifs apparaissent de plus en plus comme un collage plus ou moins bien intégré d'entités différenciées, semble une conséquence prévisible, voire attendue des politiques actuelles. À terme, doit-on envisager une « implosion » des systèmes publics, diverses formes de fragmentation et d'atomisation ? Un système à plusieurs vitesses (Dubuc, 2005) ? Avec quelles conséquences tant sur le plan de l'égalité que sur celui du développement d'une citoyenneté et d'une culture communes ? Sommes-nous capables, comme le souhaite Barroso (2005, p. 166), d'inviter une ou des solutions de rechange alternatives dans l'éducation publique, « entre le « centralisme étatique » et la « libre concurrence du marché », la « fatale bureaucratie du secteur public » et le « mythe de la gestion d'entreprise », le « sujet » et le « client » ? telle est la question à laquelle nous sommes confrontés.

#### NOTES

1. Le cas du Québec diffère à certains égards de celui de la France, mais la démocratisation de l'éducation a également débuté vers les années 1950 pour s'accélérer considérablement dans les années 1960. Le rapport Parent ne procède pas à une analyse en termes de classes sociales pour légitimer la réforme et la démocratisation de l'éducation, mais il insiste sur certaines inégalités devant l'éducation devant être corrigées et dans une perspective plus fonctionnaliste, sur l'importance de permettre à chacun de poursuivre un programme d'enseignement

qui corresponde à ses aptitudes, de moderniser les savoirs, et ce faisant, les forces productives de la société. Le fait que l'analyse du rapport Parent ne soit pas d'emblée inspirée des thèses critiques (marxistes et autres) comme celles de Bourdieu et Passeron (1964) ou de Baudelot et Establet (1979) en France ne signifie pas non plus que certaines factions des forces progressistes du Québec n'aient pas fait écho à la critique de gauche pour exiger des changements dans le système d'éducation.

2. INRP : Institut national de la Recherche Pédagogique, France.
3. Ces constats s'appuient sur des données fournies par la direction de la recherche et des études quantitatives du Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport du Québec.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Barroso, J. (2005). Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : De la régulation du système à un système de régulations (pp. 151-172). Dans D'Y. Dutercq (dir.), *Les régulations des politiques d'éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Baudelot, C., & Establet, R. (1979). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.

Berthelot, J. (2006). *Une école pour le monde, une école pour tout le monde. L'éducation québécoise dans le contexte de la mondialisation*. Montréal : Vlb éditeur

Blais, M.-C., Gauchet, M., & D. Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation : six questions d'aujourd'hui*. Paris : Hachette.

Brassard, A., & Ouellet, M. (1983). *Quelques aspects de la décentralisation administrative vers les écoles*. Montréal : Association des commissions scolaires de la région de Montréal.

Brassard, A. (1983). La répartition du pouvoir formel dans l'enseignement public, de 1959 à la loi 3. *Repères, essais en éducation*, 6, 1-63.

Brassard, A., Lessard, C., & Lusignan, J. (2004). La liberté de choix de l'école existe déjà... et la diversité de l'offre est considérable dans le système scolaire public, *L'annuaire du Québec 2004*, 439-453 Québec : Fides.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.

Derouet, J.-L. (2000/1), La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire, *Éducation et Sociétés*, 5, 9-24.

Derouet, J.-L. (1992). *École et Justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Éditions du Métallier.

Desrosières, A. (1993). *La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique*. Paris : La Découverte.

Dubet, F. (2000). « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse », *L'année sociologique*, 50(2), 383-408.

Dubuc, P. (2005). L'éducation à trois vitesses, *La revue de l'Aut'journal*, automne 2005, 13-22

Durkheim, É. (1989). *Éducation et sociologie*, (première édition, 1922). Paris : Presses universitaires de France.

Duru-Bella, M., & Mingat, A. (1997). La constitution des classes de niveau par les collègues : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, XXXVIII, 759-790.

*Guide des écoles à vocation particulière*. (1998). Sainte-Foy, QC : Éditions Septembre, Collection «Choisir» .

Hamel, P., & Jouve, B. (2007). *Un modèle québécois ? Gouvernance et participation dans la gestion publique*. Montréal : les Presses de l'Université de Montréal.

Haramain, A., Hutmacher, W., & Perrenoud, P. (1979). Vers une action pédagogique égalitaire : pluralisme des contenus et différenciation des interventions, in *Revue des sciences de l'Éducation*, 2, 227-270.

## *L'école publique généraliste*

- Isambert-Jamati, V. (1985). Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français. Dans É. Plaisance (dir.), « *L'échec scolaire : Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques* ». Paris : Éditions du CNRS, 155-163.
- Légrand, L. (1986). *La différenciation pédagogique*. Paris : Scarabée, CEMEA.
- Lessard, C., & Meirieu, P. (sld) (2004). *L'obligation de résultats en éducation*. Québec : Les Presses de l'université Laval.
- Meirieu, P. (1985). *L'école mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF, coll. pédagogies.
- Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF, coll. pratiques et enjeux pédagogiques.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe* Paris : ESF, coll. pédagogies références.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997a). *L'école tout un programme (partie sur la décentralisation et démocratisation)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997b). *Prendre le virage du succès : Soutenir l'école montréalaise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Les états généraux sur l'éducation. Dix chantiers prioritaires. Rapport final*. Québec : Gouvernement du Québec, Commission des États généraux sur l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1982). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1979). *L'école québécoise : Une école communautaire et responsable*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*, Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF éditeur.
- Revue *L'Actualité*, numéro de novembre 2003 consacré au Palmarès des établissements d'enseignement secondaire.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*, Paris : Presses universitaires de France.

CLAUDE LESSARD est titulaire de la chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

LOUIS LEVASSEUR est professeur adjoint à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

CLAUDE LESSARD holds the Canada Research Chair on Occupations in Education in the Faculté des sciences de l'éducation at Université de Montréal.

LOUIS LEVASSEUR is Associate Professor in the Faculté des sciences de l'éducation at Université Laval.



# ÉDUIQUER À LA CITOYENNETÉ DÉLIBÉRATIVE : LE DÉFI D'EXERCER UN LEADERSHIP SOCIOPOLITIQUE POUR RECTIFIER LES INÉGALITÉS À L'ÉCOLE ET EN DÉMOCRATIE

MARC-ANDRÉ ÉTHIER *Université de Montréal*

DAVID LEFRANÇOIS *Université de Montréal & Université du Québec à Trois-Rivières*

**RÉSUMÉ.** Les responsables de l'école secondaire québécoise affirment développer la capacité des élèves de délibérer de façon critique à propos d'enjeux sociaux et scolaires au moyen de l'éducation à la citoyenneté. Cependant, la délibération scolaire peut conforter des inégalités sociales ou politiques interindividuelles. La prise en compte d'un tel obstacle conduit à aborder la question suivante : à quelles conditions l'éducation à la citoyenneté préparera-t-elle les élèves à combler l'écart entre la réalité des injustices sociales et l'idéal de la citoyenneté libre et égale ?

**RECTIFYING INEQUALITIES IN SCHOOL AND IMPROVING DEMOCRACY THROUGH DELIBERATIVE CITIZENSHIP EDUCATION: THE CHALLENGE OF EXERTING A NEW SOCIOPOLITICAL LEADERSHIP**

**ABSTRACT.** In high school, one of the most important stated aims of citizenship education is to develop the capacity to deliberate critically about public and democratic stakes. However, a deliberative community of students might reinforce inequalities based on social or political classes. This obstacle leads us to deal with a challenging question: which conditions in school must be fulfilled so that citizenship education may prepare students to reduce the gap between the ideal of free and equal citizenship, and the not so free and equal social reality?

## INTRODUCTION

Les projets de réforme éducative engagés dans plus de la moitié des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) suscitent maintes polémiques relatives à l'éducation à la citoyenneté. Le Québec n'échappe pas à la règle : un tollé à propos de l'objet, des finalités et du nouveau titre (*Histoire et éducation à la citoyenneté*) du cours d'histoire agita le Québec au printemps 2006.

Pourtant, depuis le rapport Parent, la mission de former des citoyens critiques est confiée en priorité au cours d'histoire qui aiderait ceux-ci à « participer un peu moins aveuglément au destin collectif » (Parent, 1966, p. 178) en leur apprenant à reconnaître, spécifier et analyser des problèmes à propos

de controverses publiques actuelles, à révoquer en doute leurs croyances, à se livrer à des enquêtes factuelles, à peser des arguments et en débattre (aller à la source pour corroborer ou infirmer des versions contradictoires, les analyser et en tirer leurs propres conclusions), ainsi qu'à délibérer dans le respect et la tolérance. En somme, « [...] l'élève s'entraînera à cette ascèse de l'objectivité, apprendra à considérer les divers aspects d'une question, se rendra compte qu'il ne possède qu'une partie des éléments du problème, s'habituerà à peser ou à nuancer ses affirmations » (pp. 178-179).

Cette citation souligne qu'il s'agissait déjà en 1966 de développer, chez les futurs citoyens, l'autonomie et des aptitudes de délibération rationnelle et démocratique incompatibles avec un enseignement basé sur la « [...] prédication patriotique [...] » ou religieuse (p. 182).<sup>1</sup>

De même, le programme d'histoire nationale de 1982 avait-il pour finalité que les élèves aient « [...] pris conscience de [leur] rôle de citoyen[s] responsable[s] de l'avenir de la collectivité » (Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 1982, p. 13). Au terme du cours, les jeunes citoyens devaient « [...] constamment analyser les causes qui expliquent le passé, exercer [leur] pensée critique et finalement tenter [leurs] propres interprétations des situations historiques. Il[s] se familiarise[nt] ainsi avec une démarche logique qui [leur] servira à expliquer les phénomènes sociaux tant présents que passés » (p. 12).

Les débats se poursuivent pourtant, ici comme ailleurs, car le besoin, tel qu'exprimé dans ce qu'il convient d'appeler l'opinion publique, de recourir à – et d'apprendre – des procédures délibératives d'ordre démocratique pour traiter les enjeux et conflits sociaux semble augmenter avec la pénétration du pluralisme sous toutes ses formes dans un nombre croissant de sociétés. Ce besoin confère une grande importance à l'application de la « pédagogie de la discussion », inspirée de la pratique de la « démocratie délibérative ».<sup>2</sup> Bien entendu, il serait erroné de réduire l'éducation à la citoyenneté au seul apprentissage de la délibération démocratique, éducation qui, au Québec, se trouve d'ailleurs rattachée en toutes lettres à l'enseignement de l'histoire.<sup>3</sup> En revanche, le développement de la capacité de délibérer chez l'élève doit être au cœur du projet d'éducation à la citoyenneté : sans nier l'importance de plusieurs autres formes d'activités politiques (les campagnes électorales, l'engagement citoyen, la lutte des classes et les conflits ethniques ou religieux, par exemple, ne peuvent sans doute jamais se limiter à la délibération), les démocrates délibératifs, tels Gutmann et Thompson (2004),

[...] recommandent que ces activités soient évaluées à travers les principes de la délibération et à l'intérieur de forums publics et non que toute activité politique soit elle-même délibérative. Ces démocrates ne nient pas l'importance de plusieurs autres formes d'activités politiques, mais ils devraient insister sur le fait que délibérer n'est pas seulement une autre activité sur la liste. La délibération fournit le moyen par lequel la justification des autres activités peut être déterminée. La démocratie délibérative ne requiert pas

que toutes les activités politiques soient délibératives en tout temps et à tout moment. Mais elle recommande que ces activités devraient parfois être évaluées à travers les principes de la délibération. Informés par les principes comme par les pratiques de la délibération, les citoyens peuvent modifier et améliorer ces autres activités, c'est-à-dire rendre les routines de négociations, de campagnes, d'élections et d'autres activités politiques importantes davantage orientées vers le bien public, autant du point de vue de leurs processus que de leurs resultants.<sup>4</sup> (p. 56)

Par conséquent, nous avons à examiner ce que présuppose toute démocratie basée sur la délibération en tant qu'échange libre de raisons fondées : des citoyens capables d'y prendre part et donc formés pour pouvoir le faire. Il s'agit sans l'ombre d'un doute d'un défi important et persistant que le système d'éducation québécois doit toujours relever plus de 40 ans après l'adoption du rapport Parent : « [...] l'élève doit apprendre à raisonner à partir de faits et à justifier son interprétation par l'argumentation » (MÉQ, 2004, p. 346).

Il est juste de faire de la pratique délibérative le fondement de la citoyenneté, dans la mesure où les qualités habituelles (capacité d'écoute et d'ouverture à l'autre, ténacité, aptitude à défendre ses intérêts de manière pacifique, curiosité intellectuelle, esprit critique, etc.) qu'une société « démocratique forte » exige du citoyen « vertueux » tant dans les arènes politiques que dans les forums publics ne s'activent qu'à travers la délibération elle-même. En effet, parce qu'elles sont de nature dialogique, ces qualités citoyennes en germe ne se cultivent pleinement qu'à travers l'exercice de la discussion et, en retour, le développement de celles-ci sert progressivement à perfectionner le processus de la délibération. Cette perspective revient en bout de ligne à défendre l'idée bien connue de maints pédagogues pour qui l'apprentissage de la citoyenneté est « trans-actionnel » : il procèderait de l'engagement et de la confrontation interactive de l'apprenant à l'intérieur de différents groupes. L'établissement d'éducation doit devenir l'un des espaces privilégiés où l'apprentissage des droits et des devoirs peut se réaliser non pas tant par des « enseignements » que par des modes de vie et de traitement des différents problèmes du vivre ensemble dans ces lieux, par des rapports au savoir, en somme (Charlot, 1997, p. 77, 82, 91).

L'abondante littérature scientifique sur l'éducation à la citoyenneté<sup>5</sup> commande de spécifier comment ce travail entend contribuer à la recherche sur le développement des aptitudes dialogiques. En examinant le risque que la pratique délibérative conforte certaines inégalités sociales, économiques ou politiques qu'elle devrait réduire, il veut répondre à la question suivante : à quelles conditions l'enseignement de la délibération démocratique à l'école permet-il de combler l'écart entre l'idéal de citoyenneté libre et égale, d'une part, et la réalité sociale inique, d'autre part ?

Quatre sections présentent des éléments de réponse à cette question. La première examine comment se vit la citoyenneté et comment l'immobilisme

perpétue des inégalités injustifiables, tandis qu'un engagement en faveur de l'application d'un principe démocratique authentique exige d'abolir le *statu quo*. La deuxième analyse la « démocratie scolaire » que l'école québécoise prétend désormais promouvoir. Elle pose les jalons d'une évaluation de l'efficacité de cette idée pour contrer les inégalités propres aux rapports socio-scolaires. La troisième section illustre et défend l'idée qu'enseigner la délibération démocratique peut contribuer indirectement à la réduction de certaines injustices sociales à l'école et en démocratie. La quatrième souligne que le développement d'aptitudes délibératives est l'une des conditions pour amener les citoyens à participer à l'amélioration de leurs propres conditions de vie démocratique et que les enfants eux-mêmes doivent apprendre pourquoi et comment transformer et corriger la réalité normative qui les entoure, si l'on veut édicter des normes toujours plus égalitaires.

### 1) QU'EST DEVENUE LA CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE ?

#### *La démocratie représentative est-elle encore le seul idéal ?*

Le « démocrate délibératif » présume généralement que les résultats (ex. : les normes collectives) d'une procédure délibérative représenteront un certain intérêt général, si les citoyens s'engagent réciproquement à justifier leurs prises de positions politiques, sans recourir à la simple confrontation de désirs et d'intérêts bruts. Dans ce contexte d'échange et de consultation mutuelle entre les dirigeants et la population, le démocrate délibératif ne considère pas souhaitable de reproduire un modèle purement agrégatif de la démocratie ; selon ce modèle bien connu, « l'arène démocratique n'est rien d'autre que le lieu de confrontation d'intérêts individuels et collectifs formés pré-politiquement, et la démocratie ne consisterait qu'à faire l'agrégation de ces intérêts afin de tenter d'en satisfaire autant que possible » (Weinstock, 2001, p. 230).

Ces visions de la démocratie posent toutefois deux problèmes. Premièrement, l'échange égal et les consultations mutuelles présupposent une forme d'égalité interpersonnelle encore inexistante et qui ne pourra probablement exister qu'après que les délibérants les moins avantagés auront collectivement générés de profonds changements sociaux, notamment dans l'économie politique.<sup>6</sup> Nous y reviendrons dans la troisième partie. Deuxièmement, le modèle agrégatif ne permet pas nécessairement d'établir des principes justifiables, *aux yeux des personnes elles-mêmes qui devront y obéir* (Gutmann & Thompson, 1996, p. 16).

Comparée à d'autres méthodes de prise de décision (comme l'agrégation des intérêts), la pratique délibérative des citoyens est censée augmenter les chances d'arriver à des politiques justifiables et comporte les moyens de sa propre correction. Dans un processus d'échange d'arguments, les délibérants peuvent reconnaître leurs erreurs passées et développer de nouvelles perspectives qui sont plus largement justifiables ; il s'agit ainsi de comprendre la délibération

comme un processus historique soumis à l'autocorrection (Habermas, 2000, p. 79), un processus que tous n'ont cependant pas un égal intérêt à soutenir, notamment en raison des déterminismes sociaux.

Mais en dehors de ces débats entre théoriciens politiques pour repenser la démocratie représentative actuelle de manière telle qu'elle permette aux citoyens de former des préférences politiques informées à la lumière des recherches récentes sur l'idéal de la délibération démocratique, il reste que, dans la culture et la pratique politiques ordinaires, en Amérique du Nord et en Europe, l'opinion émise par Novack (1971, p. 12) vaut encore : la démocratie représentative actuelle est vénérée, tel un credo civil que les prédicateurs séculiers interdisent aux impies d'examiner de trop près, pour éviter sa profanation. Certes, concèdent les chantres du système parlementaire canadien, des réformes seraient souhaitables, pour rendre la démocratie moins sensible aux lobbies et à la corruption (Descamps, 2006, p. 19), pour changer tel symbole vétuste, établir un mode de scrutin proportionnel, rendre le système fiscal plus juste et les services aux plus démunis plus complets (David, 2004) ou, au contraire, pour augmenter la flexibilité et la productivité des travailleurs, diminuer les taxes progressives et augmenter les taxes dégressives, restreindre et privatiser les services aux citoyens (Bouchard *et coll.*, 2005). Malgré tout, ajoutent-ils, la démocratie occidentale est globalement satisfaisante (Braud, 2003) et mérite d'être adoptée par l'Iran, Haïti, le Liban, etc. (Hachey, 2005).

En fait, les apôtres du système politique – canadien au Canada (Faucher, 2006), français en France (Slama, 2006), etc. – le présentent comme l'apothéose de la démocratie : selon eux, au Canada, des règles et des institutions assurent à la population transparence et imputabilité (Harper, 2006), il y a séparation des pouvoirs et alternance au parlement, l'opposition est organisée et libre, l'éligibilité et le suffrage sont quasi universels, il y a peu ou prou de torture et de censure institutionnelle, le droit, le pluralisme et la tolérance prévalent et des médias libres existent, autant d'attributs de la démocratie (Ramonet, 2006, p. 1). Surtout, à de rares exceptions près, les préjudices du passé seraient aujourd'hui disparus et chacun jouirait d'une égale possibilité de réussir individuellement, comme l'affirmait le chef de l'État canadien, la gouverneure générale :

[...] Nous vivons dans un système qui est une monarchie constitutionnelle. Nous ne sommes pas les seuls. [...] Je vous parlerais de la Suède, de la Finlande, de la Norvège, de l'Espagne, de l'Angleterre, du Canada, et j'en passe. Est-ce que l'on peut dire qu'il s'agit là de pays où la démocratie se porte mal ? Pas du tout. Et je vous dirais, j'ajouterais qu'il y avait une chose extraordinaire, c'est que le jour où j'ai rencontré la reine Elizabeth II [...], nous nous sommes regardées et nous avons vu l'histoire défiler. Nous nous sommes regardées un moment et c'était extraordinaire que de voir cette femme, qui est issue quand même d'un certain héritage, vous l'avez dit, et moi-même, descendante d'esclaves, que d'être là, face à face, égales, l'une face à l'autre. (Jean, 2006)

En somme, quiconque affirme de la démocratie parlementaire qu'elle est superficielle, insuffisante et dépassée mentirait et blasphèmerait ; même l'inobservance du rituel électoral serait un sacrilège (Dupuis-Déri, 2006b, p. 4).

Or, cette attitude statique et réconfortante oublie que toute communauté réelle a besoin de penser son modèle de communauté idéale pour identifier ce qui lui fait défaut et concevoir le progrès comme traduction (toujours inachevée) de l'idéal en réalité.

#### *L'épreuve des faits*

Tout n'a pas été dit, dans ce qui précède, du passage de l'idée au réel, surtout pas que l'abyme séparant les grands entrepreneurs du reste de l'humanité se creuse toujours, malgré l'augmentation du nombre de régimes prétendus démocratiques. Cette polarisation et son impact sur les conditions de vie s'observent entre le Nord et le Sud<sup>7</sup> comme dans les métropoles.<sup>8</sup> D'autres problèmes générés ou amplifiés par l'humain perdurent ou s'aggravent à l'échelle régionale et mondiale, tels l'esclavage, le viol et la torture, les guerres civiles ou nationales, la brutalité policière, le racisme et la misogynie, la promiscuité des élites politiques et financières, le mépris des libertés de conscience, de parole, d'association, de mouvement, les calamités écologiques et sanitaires, les toxicomanies, etc. Plusieurs imputent, avec des nuances, ces problèmes aux citoyens et non au rapport de production et de pouvoir. Les jeunes, surtout, seraient vénaux, passifs, apolitiques et égocentriques, privilégiant les actes conjoncturels et sectoriels les servant individuellement et sur le coup (Hudon & Fournier, 2003 ; Milner, 2004 ; O'Neill, 2004 ; Quéniart et Jacques, 2004).

Bien que ce diagnostic nous semble prendre les causes pour des effets, nous reconnaissons la gravité du désarroi politique que ces auteurs décrivent. Quoi qu'il en soit, l'on peut sans doute, dans ces conditions, souscrire au projet énoncé, depuis 1997, par le ministère de l'Éducation québécois – hier MÉQ, aujourd'hui MÉLS<sup>9</sup> – d'éduquer les élèves à la citoyenneté, notamment au moyen de l'enseignement de l'histoire. Mais les résultats mitigés des réformes ayant des prétentions semblables, quoique moins affirmées, qui ont jalonné l'histoire de l'éducation au Québec depuis le rapport Parent, nous incitent à la prudence et la réflexion. Les écoles deviendront-elles des lieux de rectification de la situation par les jeunes eux-mêmes ou contribueront-elles, au contraire, à affirmer ou restituer les écarts, les inégalités, les discriminations et la marginalisation qui saturent le monde des adultes ?

## 2) RÉFORME ÉDUCATIVE QUÉBÉCOISE ET REPRODUCTION DES INÉGALITÉS À L'ÉCOLE

### *Le piège de l'acceptation passive des inégalités à l'école*

Quelques affinités existent entre le développement du jugement critique (Lipman, 2006 ; Schön, 2005), la pratique de la délibération (comme recherche de la vérité ou examen minutieux d'une question en vue d'une décision)

et les trois compétences disciplinaires associées au programme *Histoire et éducation à la citoyenneté* au secondaire (MÉQ, 2004, pp. 335-368).

En effet, la première compétence identifiée dans ce programme implique de poser des problèmes sociaux actuels, d'en chercher les causes et d'en reconnaître la complexité. La deuxième suppose d'enquêter pour établir les faits du passé, c'est-à-dire se documenter, dépouiller, classer et critiquer les documents, comparer les points de vue et intérêts des acteurs, témoins et historiens, en tirer l'information pertinente, l'analyser et l'évaluer. La troisième vise à concevoir l'action humaine comme moteur du changement social, reconnaître la fonction de la prise de parole, cerner les enjeux de société, considérer les solutions possibles et leurs conséquences éventuelles, fonder et mettre en valeur son opinion (MÉQ, 2004, pp. 344-349 ; MÉLS, 2005, p. 26). La mobilisation de ces trois compétences permet aux élèves d'employer des outils mentaux des historiens (une démarche inductive rigoureuse, des concepts pertinents, etc.) et des attitudes ad hoc pour résoudre rationnellement des problèmes sociaux (Barton & Levstik, 2004 ; Éthier, 2004 ; Martineau, 2000 ; Stearns, Seixas, & Wineburg, 2000 ; Wineburg, 2001).

Pour l'enseignant, cela implique de « [...] partir des faits observables et [de] favoriser une construction des concepts de manière à ce que l'élève puisse, au terme d'une activité d'apprentissage, faire des liens entre ces concepts qui ne sont rien d'autre qu'une représentation plus abstraite de la réalité. [...] Ce modèle, dérivé de Bruner, Goodnow et Austin (1967) de même que d'Hilda Taba forme l'ossature de l'enseignement des sciences humaines. » (Coron, 1997, p. 82). Ce modèle a, depuis, été revu. Il a notamment intégré des éléments du modèle des situations-problèmes. La situation-problème est une situation d'apprentissage provoquant, au moyen de la confrontation de visions contradictoires, un conflit (socio)cognitif que les élèves ne peuvent résoudre sans franchir un obstacle, c'est-à-dire sans remplacer leur représentation erronée d'un concept spécifique ou une représentation sociale (« plus ça change, plus c'est pareil », « la liberté est le produit des bonnes actions des grands hommes », etc.) et acquérir une compétence qui leur faisait défaut. La situation-problème est conçue en vue de cette rupture épistémologique et de cette équilibration cognitive majorante (c'est-à-dire la création de structures et de schèmes opératoires d'assimilation, d'explication et de transformation du réel de plus en plus étendus et inclusifs), une perspective s'appuyant sur les travaux de Bachelard, Piaget, Vygotsky et Wallon (Dalongeville, 2000) et qui est compatible avec la pédagogie de la conscientisation et de l'engagement, inspirée de Freire et Shor (Ferrer et Allard, 2002).<sup>10</sup>

Toutefois, les conditions de liberté, d'égalité et de vérité qu'exige la réalisation de ces projets éducatifs peuvent-elles être réunies ? Peut-on former des citoyens capables de discuter rationnellement de leurs différends, alors que ceux avantagés par la dissymétrie sociale cherchent à conserver leurs privilèges et

que les inégalités que les procédures délibératives devraient corriger faussent les résultats de celles-ci (Gutmann & Thompson, 1996, p. 134) ? Si tous les promoteurs de la délibération démocratique à l'école réitérent le principe voulant que les responsables des processus de décision doivent « eux-mêmes se montrer ouverts aux raisons invoquées par les groupes marginalisés », ils omettent généralement de considérer que l'égle participation des délibérants au sein des instances décisionnelles « ne garantit pas en soi que les résultats [...] refléteront les besoins et les préoccupations des citoyens provenant des groupes marginalisés » (Williams, 2002, p. 238). Une sous-représentation de ces groupes peut advenir lorsqu'« aucun participant n'est prêt à remettre en question sa position de départ » et quand l'issue d'un débat « est donnée d'avance par le rapport des forces économiques ou politiques en présence [...] » (Weinstock, 2005, pp. 230-231).

D'aucuns pourraient toutefois répliquer que l'école échappe aux effets de ce rapport de forces, puisqu'elle place les élèves à égalité et que les facteurs de nature économique ou les jeux d'influence liés à des mouvements politiques ne l'atteignent pas (Schnapper, 2000, pp. 154, 156). De plus, la plupart des partisans d'une éducation à la citoyenneté à l'école pensent que « des citoyens ayant été formés tôt à dialoguer avec des concitoyens très différents sur le plan des valeurs et des pratiques peuvent espérer intérioriser les dispositions affectives et psychologiques requises » (Weinstock, 2005, p. 241), malgré les différences de toutes sortes (sociales, économiques, etc.).

Les marxistes, entre autres, ont toutefois dénoncé comme fallacieuse la prétention que l'école échappe aux inégalités réelles de la vie sociale ou les réduise (Apple, 1982 ; Barnes, 2000). Ainsi, l'école serait en fait plutôt un lieu d'occultation des injustices sociales et de reproduction sociale, notamment lorsqu'elle manifeste son indifférence à l'hétérogénéité des dispositions scolaires, différences fortement corrélées aux caractéristiques sociales et culturelles des élèves (Bourdieu & Passeron, 1970). L'école est donc, pour Bourdieu (1979), un lieu privilégié d'exercice de la violence symbolique, les dominants extorquant (sciemment ou pas) aux dominés l'adhésion libre à leur propre domination, leur faisant considérer comme nécessaires des positions sociales et des normes contingentes.

En outre, les élèves portent un bagage de préoccupations et d'intérêts liés aux différents milieux dans lesquels ils évoluent hors de l'école, celle-ci n'est donc pas prémunie contre la marginalisation de certains groupes minoritaires ou non-conformistes. Les préjugés et les préoccupations des classes sociales, économiques et politiques d'appartenance des jeunes peuvent affleurer des délibérations menées à l'école.

Quoique le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) entende encourager l'expérience de la vie démocratique, il est à craindre que la pratique délibérative en classe cimente l'écart entre privilégiés et marginalisés et que

L'application de l'idée de démocratie scolaire incite les jeunes à accepter cet écart avec passivité, dans et au-delà de la microsociété que constitue l'école. L'exemple des élections scolaires – cité dans le PFÉQ (MÉQ, 2004, pp. 21, 112, 157, 348) – corrobore justement ce point de vue, comme l'a démontré Dupuis-Déri (2006a, 2006c), dans une étude de cas qui documentait l'effet conformiste, endoctrinant et corrupteur de ces concours de popularité faisant fond sur la démagogie et sur la mise en marché de candidats qui voient dans cette activité un entraînement pour une carrière publique, de même que l'inaptitude structurelle des conseils d'élèves à exercer les pouvoirs qui leur sont en principe accordés et l'ingénuité des élèves dans leur acceptation du rôle d'animateur de club social ou de courroies de transmission des idées de la direction.

*Comment une démocratie « représentative » à l'école peut-elle être « non-délibérative » ?*

La forme la plus connue d'organisation démocratique à l'école est certes l'élection d'un « conseil étudiant ». Contrairement à un syndicat industriel, destiné à unir des individus partageant la caractéristique de servir un même employeur qu'ils soient ou non dans un même établissement, ce conseil doit en principe représenter l'ensemble des élèves fréquentant tel ou tel établissement, quel que soit leur rapport à l'école ou la position que leurs parents occupent relativement aux moyens de production. L'objectif de départ du conseil est non pas le fait que l'apprentissage de la délibération collective fasse disparaître les relations de pouvoir à l'école, mais qu'il les redistribue plus également entre les élèves eux-mêmes, d'une part, et entre ces derniers et leurs autorités hiérarchiques, d'autre part (Mendel, 1971). En effet, toute activité d'autogestion démocratique à l'école implique une certaine dévolution de l'autorité des adultes, un degré d'autonomie. Or cette autonomie est trop souvent faible. Cette faiblesse est d'autant plus préoccupante que la dévolution du pouvoir doit rendre possibles de nouvelles interactions, entre les élèves, basées sur des échanges verbaux de qualité.

La formule électorale et délibérative retenue est parfois complexe : « [l]es candidats au poste de président, de vice-président et de secrétaire doivent constituer une équipe et les élèves [...] élisent leur équipe (élection générale) après une campagne électorale (comprenant un débat public) » (Tessier et Mc Andrew, 2001, p. 192). Les élèves peuvent choisir également un ou des représentants pour chaque comité de vie étudiante : communication, radio étudiante, café étudiant, etc. Du point de vue de leur fonctionnement interne, les réunions de ce conseil étudiant prennent parfois une forme très rigoureuse de participation. En effet, dans certaines écoles secondaires, les élus – qui siègent à ce conseil et, après l'école, se réunissent sur une base régulière – peuvent suivre « [...] des procédures formelles : lecture du procès-verbal et de l'ordre du jour, adoption du procès-verbal et de l'ordre du jour, points

varia et prise de notes. Chaque écart de comportement est suivi d'un rappel à l'ordre [...]. Enfin, chaque représentant a un rôle ou un mandat spécifique. Les tâches de chacun sont d'ailleurs définies dans un document à cet effet » (Tessier et Mc Andrew, 2001, pp. 193-194).

Dans les faits, l'autogestion démocratique des élèves se bute toutefois à quelques écueils. Ainsi, l'engagement des « autres élèves » (les non-élus) dans cette gestion de la vie scolaire – au moyen de mécanismes démocratiques de consultation postélectorale – manque habituellement : « [l]a participation égalitaire des élèves à l'école exigerait la mise en place de structures favorisant la prise de parole et de décision de tous les élèves, [...] structures qui font largement défaut dans les écoles secondaires [...] » ; sans adopter une telle attitude délibérative face aux questions concernant l'organisation du cadre normatif de la vie scolaire (code de vie, de conduite, d'établissement, etc.), les représentants (voire les animateurs adultes supervisant le déroulement de ces conseils étudiants) se substituent souvent aux représentés (il peut donc y avoir apprentissage de la délégation et non de l'autonomie), mais pensent rarement à instaurer des « stratégies de consultation » postélectorale ou des « espaces de débats », par l'entremise de journaux étudiants, de forums publics, d'assemblées générales, etc. (Tessier et Mc Andrew, 2001, pp. 198-199). De ce fait, sans la planification d'occasions et d'espaces pour exiger des comptes de la part des porte-parole et des représentants, il y a possibilité de reproduire, dans l'école, une vision élitiste de la participation que plusieurs craignent et qui incite les élèves à « laisser faire » leurs représentants (Sears, Clarke & Hughes, 1997, p. 5).

#### *La défektivité des dispositifs délibératifs et consultatifs à l'école comme source de progrès*

Il serait cependant erroné d'utiliser ce genre de situation comme argument de principe pour récuser le bien-fondé de l'activité d'autogestion démocratique à l'école, car cela relève de la défektivité historique des dispositions consultatives ou institutionnelles. Autrement dit, l'on ne peut discréditer l'idée d'autogestion démocratique sur cette seule base et il serait injuste de le faire lorsque les dispositions délibératives et consultatives (améliorables en soi) sont encore lacunaires à l'école. Perfectionner l'ensemble de ces dispositions n'est-il pas justement l'un des principaux objectifs des activités autogestionnaires ? Les conseils étudiants ne sont-ils pas des lieux privilégiés pour proposer des méthodes pouvant améliorer la qualité du dialogue démocratique et développer des stratégies susceptibles d'aider les élèves à intervenir (MÉQ, 2004, pp. 506-507), comme ils devront peut-être le faire, par exemple, dans leurs syndicats ? N'est-ce pas le propre de la démocratie que d'être corrigible ? Corollairement, ce n'est pas parce que la « démocratie des adultes » était déficiente en 1791 ou serait mal appliquée (voire spécieuse) en 2007 qu'un retour au statu quo ante (la monarchie féodale) serait préférable.

Par leur fonctionnement, l'on ne saurait nier que les conseils étudiants contiennent en puissance certaines conditions idéalisées de la démocratie délibérative restreinte, puisque les représentants étudiants soutiennent que « [...] le conseil doit combattre les injustices dont sont victimes les élèves » et qu'il faut « résister à l'emprise des lieux communs voulant que l'école soit essentiellement un lieu de "la parole verrouillée". En effet, il est possible de repérer [...], en dépit du mandat limité des conseils, des situations qui attestent de la volonté des adultes de négocier le cadre commun qu'est l'espace scolaire » (Tessier et Mc Andrew, 2001, pp. 198-199).<sup>11</sup>

Dans ce contexte davantage axé sur la délibération, il est à espérer que les élèves acquerront la capacité d'influencer les décisions à l'intérieur de l'école ou, à tout le moins, la capacité de contester la limitation de leurs responsabilités collectives dans le processus d'élaboration des normes auxquelles ils doivent obéir. Or, l'utilisation appropriée de certains dispositifs de discussion permettra-t-elle à l'élève d'apprendre à délibérer sans reproduire les manquements à la démocratie de la société des adultes ?

### 3) L'ENSEIGNEMENT DE LA DÉLIBÉRATION DÉMOCRATIQUE PEUT-IL CONTRIBUER À LA RECTIFICATION DES INJUSTICES ?

#### *De la contestation démocratique à la construction de la loi*

L'idée de démocratie délibérative suppose que l'ensemble des citoyens se mettent à la recherche de consensus ou de compromis fondés sur des raisons mutuellement acceptables sous des conditions de liberté, d'égalité et d'inclusivité (Gutmann & Thompson, 1996 ; Habermas, 1997/1992). Cependant, une telle exigence normative et rationnelle s'applique-t-elle aux contextes concrets de la délibération démocratique ? En effet, plusieurs reprochent aux conceptions délibératives de la démocratie de déroger au principe de réalité politique (Bohman, 1998, pp. 400-425 ; Beauchemin, 2000, p. 268 ; Maclure, 2001, p. 264 ; Walzer, 1999, p. 67 ; Zürn, 2005, p. 94). Cette réalité politique se composerait d'une part de contraintes externes à la procédure de discussion, dont nous avons déjà traité. Ces contraintes résideraient notamment dans certaines conditions de domination et d'iniquité que l'État perpétue.<sup>12</sup> Elle se composerait d'autre part de limites intrinsèques à toute délibération intersubjective.

Mais il ne s'agit pas pour autant de conclure en l'inéluçabilité de cette situation, ce qui appellerait une attitude défaitiste ou cynique. Au contraire, la prise en compte d'une telle situation perfectible doit nourrir la contestabilité de nos propres pratiques et processus démocratiques actuels : « [I]es citoyens [...] ont besoin d'évaluer, par exemple, la qualité des campagnes électorales, de leur rôle dans le processus politique et de leur relation aux autres activités, comme la mobilisation et l'éducation politique » (Gutmann & Thompson, 2004, p. 56) ou le manque de réciprocité.

Ainsi, l'idée de délibération démocratique ne se concrétise que si elle intègre le principe de contestabilité, dans le sens que les citoyens doivent être disposés à s'objecter aux mauvaises décisions qui les concernent (y compris les non-décisions, comme lorsqu'on ne propose pas d'abolir une injustice), directement ou indirectement (puisque la force des gouvernés tient à ce qu'ils se reconnaissent comme un, malgré les contingences qui semblent les différencier), s'assurant ainsi que l'exercice de la démocratie échappe le plus possible au caractère arbitraire des préférences non-débatues (Pettit, 1997, pp. 63, 184 ss.). D'ailleurs, le recul des oppressions et exploitations ne saurait se contenter de réformes (sociales ou scolaires) et procède de la contestation *par les exclus* de leur exclusion : la démocratie, comme tout phénomène politique, résulte d'une évolution d'ordinaire impulsée par les exclus eux-mêmes (Novack, 1971).

La forme de la contestation sera de nature démocratique lorsqu'elle sera tout d'abord une mise à l'épreuve des exigences de validité qu'impliquent les affirmations et les normes que les personnes ont reçues de façon irréfléchie. Puisque la contestabilité de ces normes non-débatues peut ébranler la part de stabilité sociale nécessaire à la vie commune, ces personnes doivent rechercher une nouvelle entente sur le changement des habitudes régissant leurs interactions. Par conséquent, il s'agit d'une contestation définie en termes de (re)construction de la loi commune et d'un recul des domaines sur lesquels la réciprocité ne règne pas, avec pour horizon une société basée sur le libre épanouissement de chacun comme condition du libre épanouissement de tous.

Le PFÉQ propose d'évaluer des options et des opinions divergentes sous la forme d'un débat d'idées permettant de comparer ses repères et ceux des autres, mais cette délibération distanciée ne semble pas être le moment d'élaborer ou de corriger des normes (MÉQ, 2004, p. 506). Certes, les enseignants d'histoire, par exemple, peuvent confronter les représentations sociales fausses de leurs élèves à des faits pour créer des conflits (socio)cognitifs ayant, par exemple, pour effet de déconstruire des représentations, de conscientiser les élèves et de les conduire ensuite à vouloir agir en vue de corriger des normes, mais le MELS présente cela comme un choix de l'enseignant parmi une infinité d'options indifférentes. Par le « dialogue moral », il semble y avoir élaboration de repères collectifs transférables à d'autres contextes et comparaison de « sa définition des valeurs et des prescriptions sociales avec celles de sources reconnues » constituant un ensemble de normes prédéterminées (ex. : Charte des droits et libertés de la personne du Québec, Loi sur les jeunes contrevenants, codes de vie des écoles) (pp. 506, 514). Quoique la mémorisation d'une « série de concepts, de valeurs ou de prescriptions sociales prédéfinis et décontextualisés » (p. 499) soit expressément exclue, le PFÉQ ne propose pas pour autant de tester la légitimité de certaines normes sociales, juridiques ou politiques par la délibération rationnelle entre élèves

dans d'authentiques débats publics ni de considérer l'impact des jeunes dans la constitution de ces normes. Or, c'est à cette condition que la définition et la détermination des normes seraient plus que l'affaire des adultes.

Afin de se conformer aux lignes directrices de la Convention internationale des droits de l'enfant,<sup>13</sup> il s'avère essentiel que l'école considère dûment les opinions des enfants et ce, en rendant possible leur action sur les adultes et non seulement l'inverse.<sup>14</sup> La définition ministérielle des prescriptions sociales n'inclut toutefois pas ce double rapport, le rôle du dialogue moral se limitant à révéler la présence, l'utilité et l'importance des prescriptions (MÉQ, 2004, pp. 506, 514, 516), mais pas leur contestabilité potentielle sur la base de nouvelles raisons, de nouveaux contextes, des lacunes possibles de leurs fondements justificatifs ou de leurs zones d'incertitude (CSÉ, 1990, p. 34).

### *L'école est-elle réellement un lieu de construction de la loi ?*

Dans les écoles, l'on demande à la plupart des élèves d'observer des lois qu'ils ont rarement choisies. Ils doivent y obéir avant d'enclencher toute forme de discussion critique à leur propos et l'issue de leur délibération ne peut influencer l'ensemble des normes scolaires. On ne peut évidemment pas faire croire aux élèves qu'ils instituent seuls toutes les règles qui s'applique dans les établissements scolaires. Cela ne signifie pas pour autant que la participation délibérative et démocratique à l'école n'ait aucun sens, bien au contraire, en particulier si elle permet une formation à la délibération dans les organismes de type syndical visant à limiter les différences et l'autorité illégitimes. Malgré les programmes d'études auxquels les élèves québécois – comme leurs enseignants – doivent se conformer, il existe une marge de manœuvre pour favoriser la participation délibérative à l'école (Pagé, 2004, p. 68). Dire que toutes les écoles ont des lois ne signifie pas pour autant que leurs destinataires ne peuvent pas – *partiellement* – en être les artisans, tels des correcteurs révisant les textes soumis.

Il est possible d'utiliser la place plus ou moins définie que le programme ministériel laisse à la discussion relative « à des faits marquants de l'actualité » (MÉQ, 2004, p. 513), afin de prévoir le déroulement d'une forme de dialogue sur les normes, où les élèves sont réunis en classe pour évaluer le degré de justification et donc de légitimité de certaines règles établies par la société démocratique qui concernent spécialement les jeunes ou de certaines normes s'appliquant en vertu de la charte d'établissement ou du code de vie de l'école. Ainsi, la délibération en classe doit constituer une sorte d'« action politique » des enfants eux-mêmes et devenir un moment où les élèves construisent la loi ou de nouveaux modèles d'organisation politique, à partir de l'élaboration et du raffinement graduels de leur vision critique plus approfondie du monde actuel et de ses normes. C'est dans ce sens que l'exercice du langage « n'est pas seulement un moyen de décrire les événements, mais il constitue également une part des événements, en

modelant leur signification et en contribuant à définir les rôles politiques des représentants et de la population » (Edelman, 1977, p. 4 ; Nie & Hillygus, 2001, p. 42). À travers sa participation délibérative, l'élève doit faire plus que s'engager « avec ses pairs dans la recherche d'actions à entreprendre pour améliorer le vivre-ensemble » (MÉQ, 2004, p. 506), il doit lui donner une forme concrète et explicite, il doit d'ores et déjà agir sur lui et le corriger, bref, il doit construire les normes qui en sont les conditions de possibilité.

Lorsque la pratique de la discussion procéduralement régulée<sup>15</sup> est constante (une heure hebdomadaire), continue (échelonnée sur au moins deux années consécutives) et transversale (à travers les disciplines scolaires) (Daniel *et coll.*, 2005, pp. 35, 150), les personnes établissant des instances délibératives en classe (Jasmin, 1998, p. 125) prétendent que celles-ci sont des moyens éprouvés de questionnement, de cohérence, de rigueur, voire d'autodiscipline en groupe et ce, par la participation effective des apprenants à l'institution de certaines lois.

Toutefois, les individus qui sont témoins de ces phénomènes de solidarité et de réciprocité des normes de fonctionnement en classe soutiennent que la persévérance des enseignants constitue l'une des conditions de succès de ces processus d'autorégulation à l'école. C'est donc dire que les résultats se remarquent surtout à moyen et à long terme (Jasmin, 1998, p. 125), car une véritable communauté éducative ne s'instaure pas à force d'incantations, mais d'échanges intenses, réguliers et authentiques. La délibération procéduralement régulée n'étant pas un mode spontané d'échange comme l'est la conversation (Habermas, 1992/1991), il ressort qu'elle requiert « un apprentissage systématique et régulier » (Daniel *et coll.*, 2005, p. 7), lors d'activités ou de périodes spécifiquement consacrées à l'exercice du dialogue ayant des formes juridiques (droit d'expression, droit de réponse, etc.) garantissant la réciprocité des échanges.

Une telle approche délibérative de l'éducation à la citoyenneté comporte cependant le risque de reproduire en classe la domination de certaines représentations sociales (« plus ça change, plus c'est pareil », « la liberté est le produit des bonnes actions des grands hommes », « la compétition est dans la nature humaine », etc.) ou les inégalités verbales de la société. En effet, si l'institution scolaire permet aux jeunes de débattre à propos des différentes conceptions de la vie commune, n'offre-t-elle pas aux élèves issus d'une classe dominante et maîtrisant mieux le langage légitime (Éribon, 1982) la possibilité d'imposer leurs opinions aux autres ? Le travail par groupes ou l'exercice de la discussion, chacune de ces pratiques

[...] peut toujours produire le contraire de ce qui est visé. Le travail par groupes, s'il peut développer le sens de la solidarité et de l'entraide, peut également générer le goût de la compétition qui tend à éliminer ou du moins à reléguer les membres les moins performants de l'équipe [...]. La discussion, si elle peut favoriser l'écoute, la compréhension d'autrui, la rigueur de la

pensée, peut également déboucher sur le pouvoir des plus brillants et des plus habiles dans le maniement de la parole [...]. (Galichet, 2005, p. 84)

*Tenir pour acquis l'existence d'une culture égalitariste à l'école : trop idéaliste ?*

Tout en sous-tendant l'idée que les objectifs liés à l'apprentissage de la délibération doivent s'orienter vers la prévention des dérives susmentionnées, la dernière analyse de Galichet nous conduit à ne prendre rien pour acquis concernant l'idéologie égalitariste à l'école : il faut discuter avec toute la prudence requise la question de la prise en compte des inégalités sociales dans la délibération scolaire. Il n'est pas admis d'emblée que cette ligne de pensée égalitariste inspire l'éducation à la citoyenneté et la rendre admissible n'est pas forcément une mince tâche, puisqu'au départ, l'objectif d'amener les élèves à « vouloir changer le monde inégalitaire » semble peu réaliste, voire chimérique, et plus forte raison pour les plus jeunes, compte tenu de leur développement cognitif et affectif, entre autres.

Si l'on présume avec raison que le jeune apprend non seulement par la pratique et l'expérience du débat ou l'investigation et la conceptualisation, mais aussi par imitation de la société adulte (servant pour lui de modèle), l'élève ne sera-t-il pas encouragé à concevoir la délibération institutionnalisée comme un moment où les agents concernés ne sont coordonnés que par des calculs de succès égocentriques ? En matière de délibération politique, quel exemple la société adulte donne-t-elle aux jeunes ? En tenant compte des inégalités en ce qui concerne l'accès à l'information et en ajoutant aux forums démocratiques une bonne dose de distorsion, de manipulation, de biais idéologiques, de candeur et de facteurs déraisonnables (colère, frustration, peur, humiliation, etc.), l'on peut toujours se demander : que reste-t-il vraiment de la prétendue délibération libre, ouverte et rationnelle tant recherchée par les démocrates délibératifs (Przeworski, 1998, p. 145 ss. ; Johnson, 1998, pp. 166-167) ?

D'ailleurs, la notion de rationalité délibérative, si elle possède une signification bien précise dans le milieu scientifique ou philosophique, est beaucoup plus floue en ce qui touche aux discussions sociales et politiques menées à travers le langage naturel souple et ouvert aux « abus argumentatifs » comme le non-respect des règles élémentaires du syllogisme et de la logique. Cela semble éloigner de la conception de la rationalité argumentative formaliste et procéduraliste telle que l'entendent les démocrates délibératifs.

Le problème de fond est le suivant : comment s'assurer que tout partenaire (en tant que syndiqué, simple citoyen, etc.) soit un délibérant exemplaire capable de faire preuve d'entière réciprocité dans les raisons qu'il avance ? Devrait-on exclure de la délibération publique les personnes qui ne se conforment pas aux opérations (de réversibilité et d'universalité) requises pour les jugements et les arguments de la délibération rationnelle ? Exiger des délibérants l'at-

teinte de ce niveau de rationalité (et s'en servir comme critère d'inclusion ou d'exclusion des personnes dans le cadre des débats démocratiques) serait sans aucun doute contrefinal, en conduisant à l'établissement d'une société « capacitaire », ce qui créerait une catégorie de citoyens de seconde zone qui ne pourraient avoir accès aux différents lieux de la délibération active (Roman, 1995, p. 72). Pour éviter ce piège, il faut distinguer ce qui *est* de ce qui *devrait être*.

En effet, nonobstant le fait que l'égalité de tous les citoyens devant la vie et la mort, la production et la consommation, la décision et l'exécution, l'effort et le repos, la conscience ou l'aliénation, etc., indépendamment du sexe, de la culture, de la pigmentation, de la nationalité, etc. n'a été réalisée nulle part, que des auteurs signalent que la démocratie et la dictature ne sont pas des concepts mutuellement exclusifs (Éthier, 2003) et qu'il existe des différences entre les individus concrets, accorder le statut de citoyen à une personne consiste à lui reconnaître, en pleine égalité, un droit de cité inaliénable. Les droits démocratiques lui donnent le choix formel de participer ou non aux affaires de la cité et aux délibérations publiques. Par principe, ces droits individuels sont accordés à tout citoyen, qu'il possède ou non l'aptitude à porter des jugements moraux en toute autonomie, les compétences requises pour délibérer ou la capacité d'argumenter rationnellement. Partant, un État de droit ne peut discriminer les citoyens d'après leurs niveaux individuels de développement argumentatif et déterminer ceux qui seraient « aptes » à s'intégrer aux affaires de la cité de ceux qui ne le seraient pas. Un régime qui se prétend démocratique, mais qui est basé sur une sorte de discrimination méritocratique, ne pourra que se nier lui-même en bafouant le principe universel et formel d'égalité dans l'attribution des libertés et des droits subjectifs, civiques et politiques, qui demeure l'un des modes abstraits et post-traditionnels d'intégration sociale.

Rien ne gêne toutefois, dans la reconnaissance juridique de l'égalité des droits de participation argumentative, la promotion d'un modèle normatif de démocratie délibérative où le citoyen posséderait une capacité autonome de poser, à même les débats publics, les conditions de l'acceptabilité des exigences normatives auxquelles il doit obéir. Ce modèle traduisant bien plus ce qui *devrait être* que ce qui *est* implique logiquement un projet éducatif : la formation des jeunes individus à la pensée délibérative et son perfectionnement de génération en génération (Gutmann & Thompson, 1996, p. 63 ss.). Ces auteurs insistent pour dire que tout être raisonnable sans exception peut développer cette disposition, s'il évolue dans un système éducatif qui fait appel à des tâches d'apprentissage conçues selon une approche basée sur le jugement, le discernement, où chacun s'exerce à départager le pour et le contre des positions avancées (concernant des enjeux du monde contemporain comme le développement durable, l'avortement ou encore l'action positive). L'argument qui appuie ce « pari d'éducabilité » est plutôt simple :

si les régimes dits démocratiques prétendent faire de l'égalité citoyenne – c'est-à-dire de l'accès égal à la jouissance de la citoyenneté civique, de la citoyenneté politique participative et de la citoyenneté sociale, économique et culturelle – l'une des valeurs constitutives de la justice politique, ne faut-il pas en même temps que les institutions démocratiques, dont l'école, se fondent sur l'idée que l'incompétence et l'ignorance de nos concitoyens ne sont pas irrémédiables ?

C'est pourquoi des situations conflictuelles doivent être présentées aux élèves pour qu'ils apprennent à se situer à l'intérieur de celles-ci, à les aborder et, à la fin, à les résoudre collectivement dans un échange discursif (Leleux, 1997, p. 71).<sup>16</sup> Toute personne qui y participe sera libre de poser, à un moment ou à un autre, la question universelle « Pouvez-vous justifier pourquoi ? » à celui qui énonce quelque chose et qui devra donner, le cas échéant, des raisons en réponse à cette question. Les formes argumentées de la communication reposent donc sur la promesse engageant l'individu à pouvoir justifier ce qu'il vient de dire, si un autre l'exige. Cela sous-tend que les autres participants peuvent à *tout moment* lui demander de donner des raisons pouvant justifier les prétentions normatives (ex. : il est juste de recourir à telle ou telle sanction, car... ; telle ou telle règle est illégitime, puisque...) qu'il élève dans un contexte de discussion et où il acquiert peu à peu des vertus et des aptitudes critiques et argumentatives.

Comme d'autres apprentissages, il est peut-être raisonnable de penser que ces vertus se développeront aussi parfois en partie par tâtonnement. Par exemple, lorsqu'une personne tente de convaincre les autres de se rallier à sa position, tantôt elle y parviendra, tantôt elle échouera – comme c'est d'ailleurs le cas pour la résolution de problèmes mathématiques – et ainsi progresse son apprentissage. Toutefois, l'idée de permettre au plus grand nombre d'élèves de développer leurs capacités à participer à la délibération et ce, pour « égaliser » les compétences délibératives entre les (jeunes) citoyens, demeure une recommandation éducative fortement décontextualisée. Rien n'est réglé en ce qui a trait à la question de fournir à chacun les conditions de développement de ses capacités délibératives, ce sur quoi nous nous penchons maintenant.

#### *Les buts de l'apprentissage de la délibération démocratique*

Il est aisé de constater l'existence de liens explicites entre le projet d'éducation à la citoyenneté et l'apprentissage de la délibération : il s'agit d'apprendre à réfléchir de façon instrumentée pour s'engager dans les débats sur les enjeux sociaux (MÉQ, 2004, pp. 337, 348). Les élèves doivent connaître, comprendre et analyser la réalité sociale pour la transformer (ou non). Or, si tous les cours rendent possible

[l]'implication active des élèves dans les décisions qui les concernent, la résolution collective de problèmes par la discussion et la négociation, les

débats sur des questions porteuses d'enjeux variés ainsi que la prise de décision dans un esprit de solidarité et de respect des droits individuels et collectifs, [la classe d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* fait partie des cours à qui il revient de contribuer de façon privilégiée] à la prise de parole dans un esprit de dialogue. (p. 29)

Toutefois, avec ce qui précède, le risque est de n'insister que sur la recherche mutuellement avantageuse de l'intérêt individuel ou collectif, en ne mettant l'accent que sur l'idée que la délibération démocratique s'avère l'un des meilleurs instruments pour régler des problèmes matériels de subsistance ou de coexistence, de sorte que le jeune appréhende davantage la chose publique sous l'aspect de la réalité (ou de la facticité) que de la normativité. Mais pratiquer la délibération et en faire une pédagogie, c'est aussi affirmer des idéaux, surtout ceux de raison, d'égalité et de justice encore à atteindre, dont la réalisation nuit même souvent, nous le répétons, aux plus favorisés (Novack, 1971).<sup>17</sup> Les objectifs de l'apprentissage de la délibération en classe sont de développer une motivation à délibérer et d'assurer aux élèves les outils pour débattre des injustices sociales, en connaissance de cause et selon les règles de l'art. En effet, la délibération en classe doit se concevoir comme un contexte à la fois de règlement de conflits quotidiens particuliers et de métaréflexion collective, intéressée à l'accomplissement des idéaux de réciprocité et d'autocorrection des processus délibératifs, à l'induction et à la différenciation de principes universels. Dans ces conditions, il faut insister sur l'action affirmative, le progrès collectif de l'autonomie et de la capacité d'entreprendre des projets à long terme, telle l'affectation solidaire et prévoyante des ressources humaines et naturelles.

En résumé, l'apprentissage de la délibération en classe comporte ces trois éléments : apprendre les procédures d'argumentation et compenser les inégalités en la matière ; pratiquer la délibération et évaluer les conséquences sur les acteurs concernés, la légitimité et l'utilité (pour qui, pour quoi) des lois à l'école et dans la société ; réduire les injustices, augmenter la solidarité entre les élèves et organiser des activités coopératives (Slavin, 1994).

Il est sans doute difficile de ne pas être d'accord avec de tels objectifs toujours décontextualisés. Mais c'est lorsqu'on tente de les contextualiser qu'on peut se demander si c'est vraiment ce qui doit inspirer jour après jour l'apprentissage de la délibération démocratique à l'école et s'il est réaliste d'amener les élèves à délibérer sur des injustices sociales et, peut-être, à proposer des changements sociaux et politiques qui les corrigent. Quels peuvent être les moyens, les stratégies éducatives visant à compenser les inégalités dans la participation à la délibération ?

### *Les moyens d'apprentissage de la délibération démocratique*

Depuis longtemps, en Amérique comme en Europe, le courant bien connu correspondant à l'émergence de la démocratie à l'école s'est développé. Par

exemple, Gutmann (1999/1987, pp. 13-14, 93-94) s'appuie sur des références anglo-américaines, afin de caractériser les méthodes pédagogiques adaptées à l'éducation démocratique ; elle reconnaît explicitement prendre la tradition deweyenne comme point de départ. Dans ce contexte, elle a probablement raison de concevoir la théorie de Dewey comme « [l]a théorie la plus influente » du siècle dernier en matière d'éducation démocratique (p. 13). Sur le continent européen, toutefois, une riche littérature française en éducation s'est développée et est devenue une escale tout aussi importante que Dewey ; pensons notamment à la pédagogie coopérative de Freinet, à la pédagogie institutionnelle (ex. : Vasquez et Oury) et, plus récemment, aux nombreuses réflexions autour du thème de la démocratie dans l'acte d'apprendre (ex. : Cadotte, Develay, Huber, Martineau, Meirieu, Perrenoud). L'intérêt de ces courants de pensée réside dans le fait de ne pas limiter leur idéal pédagogique au modèle analogique de Dewey : l'ordre scolaire n'est plus seulement considéré comme la préfiguration de l'ordre social, c'est-à-dire que l'éducation démocratique (sans exclure les contextes extrascolaire : le syndicat, la coopérative, etc.), n'est plus seulement considérée comme la mise en œuvre des pratiques ou des dispositions qui, en vertu de cette analogie, pourront ultérieurement être transférées dans la société en vraie grandeur. Elle devient un moyen (parmi d'autres) pour réaliser des changements plus profonds et plus larges de la société.

Cela dit, mais sans perdre de vue cet objectif, comment l'idée de débat démocratique peut-elle concrètement se réaliser au sein d'un groupe d'enfants ou d'adolescents qui, laissé à lui-même, n'a probablement rien d'une communauté régulée par une procédure idéale de parole ? Au départ, il faut mentionner que la pratique de la délibération entre élèves n'est pas dépourvue de tout fondement : personne ne prétend que les participants doivent partir de zéro et tout réinventer ; dans la classe, il y a d'ores et déjà des normes de base, des libertés générales et des droits à l'égalité et à l'expression qui, tout en guidant la procédure de négociation, peuvent être reconsidérés, améliorés ou corrigés au fur et à mesure que progresse la discussion continue en tant que processus d'apprentissage et de perfectionnement des conditions équitables de cette même négociation. La délibération entre élèves n'émerge sûrement pas de rien. « En l'absence des structures institutionnelles et normatives qui sont déjà en place, le débat ne conduira à aucun résultat, ou l'issue n'aura aucune prétention d'être juste et équitable » (Larmore, 2001, p. 240). Mais ce n'est pas le cas pour la pratique délibérative en classe, car elle peut tout au moins compter sur une culture scolaire relativement démocratique qui se transmet à la nouvelle génération, dès son plus jeune âge ; qui est conforme aux droits de la personne ; qui, dans ses valeurs fondatrices, renonce à la pure force et à la violence ; qui imprègne forcément les structures elles-mêmes de la classe et de l'enseignement, avant, pendant et après les délibérations.

Or, dire qu'il existe une culture scolaire partiellement démocratique n'est pas tout et cela demeure plutôt indéfini. À l'intérieur d'un groupe, il faut lui donner une forme singulière et un contenu réel, grâce à des normes et à des droits précis et adaptés aux besoins et aux contextes de ce groupe. C'est là que l'exercice de la délibération devient essentiel. C'est en même temps une façon de réguler les rapports concrets entre les élèves et une méthode pour apprendre à perfectionner toujours plus leur capacité à le faire.

S'il est vrai que, sous l'impact de l'explosion des luttes sociales pour améliorer le sort des francophones dans les années 1960 et 1970, une certaine culture démocratique s'est affirmée au Québec depuis le rapport Parent dans les institutions d'éducation, il est aussi vrai qu'elle demeure anémique et que la délibération entre camarades de classe, entre élèves et enseignants, entre jeunes et administrateurs scolaires, etc. est nécessaire pour que l'apprenant intériorise les normes démocratiques à l'école et les fasse siennes, car ce vernis de culture démocratique sert à tester la légitimité de ces normes en fonction des intérêts de chacun et à cultiver les vertus délibératives (aptitudes à débattre, à écouter, à s'exprimer, etc.) pour que les citoyens de demain puissent améliorer ces normes. Dans cette perspective, plus les jeunes développeront leur capacité à défendre solidairement leurs intérêts communs, plus ils perfectionneront leurs stratégies de délibération et plus les normes instituées à l'école seront à leurs yeux légitimes, parce qu'elles tiendront compte toujours mieux de leurs intérêts qu'ils savent défendre de façon de plus en plus convaincante. Tout cela revient, finalement, à considérer à juste titre l'activité éducative d'autogestion en tant que processus d'apprentissage et d'autocorrection continue qui, sans faire table rase de la culture relativement démocratique dont nos institutions scolaires sont imprégnées, permet non seulement à l'élève de délibérer et de passer contrat avec tous les autres, mais aussi et surtout d'agir sur son monde, c'est-à-dire de transformer la réalité normative (Galichet, 2005, p. 108).

Il s'agit de « définir des règles, des statuts, des fonctions, une loi » et de « créer une institution dans laquelle chacun puisse se situer » (Meirieu, 1996, p. 90). Autrement dit, toute résolution des conflits devrait se faire dans une perspective de médiation qui s'efforce de construire un accord entre les parties en recourant à un intermédiaire institutionnel, constitué de lois et de principes édictés, avant les conflits jugés et discutés en situation (Audigier, 1999, pp. 125-127 ; Ouellet, 2002, p. 162). D'ailleurs, la pédagogie institutionnelle est fréquemment invoquée lorsqu'il s'agit d'ériger des structures de médiation. En disciplinant leurs rapports individuels par des normes mises en système, ces structures institutionnelles amènent les élèves à repenser leur organisation pour éviter que « le groupe ne se fige dans l'idéalisation de l'un de ses membres ou ne se réduise à un ensemble d'identifications ou de contre-identifications vis-à-vis du maître. [...] Ce faisant, l'éducateur est réellement émancipateur, dans la mesure où il permet à l'individu de se

définir autrement que par rapport à lui » (Meirieu, 1996, p. 90). L'individu se définit plutôt par rapport à une institution perfectible – c'est-à-dire à une instance permettant de médiatiser les rapports individuels au moyen d'un système de normes – dont il est en partie l'auteur.

Dans ce rapport à l'institution qui se construit, l'on ouvre une perspective collective à l'individu, (1) en lui offrant la même chance de rendre publics ses points de vue et (2) en les soumettant à l'avis de l'ensemble qui, seul, peut dire s'ils sont valables pour tout le monde (Leleux, 2002, p. 125). Ici, le remplacement des moyens autres que délibératifs d'imposer sa vision (ex. : parler plus fort, plus longtemps ou plus souvent que les autres, intimider les plus influençables par son aisance verbale, utiliser des formes astucieuses de chantage) par des messages clairs est nécessaire. Cela permet à l'enseignant, au besoin, de faire préciser ou redéfinir les arguments et, également, d'exiger qu'ils soient formulés par écrit de façon plus explicite, afin que la réaction des participants soit davantage dirigée vers le message lui-même (situation de parole où l'acceptation d'une position repose sur des raisons, des arguments, etc.) que vers son émetteur (situation de parole où l'acceptation d'une position ne repose pas sur sa valeur propre, mais sur « qui l'a énoncée »).<sup>18</sup>

Tout à la fois, l'enseignant doit s'assurer que ses élèves comprennent bien que la forme de l'*argument* se distingue de celle de l'*exemple*, de par son degré présumé de généralité, c'est-à-dire de par sa prétention à l'universalité (la norme  $x$  comporte des exigences incompatibles avec la norme  $y$ , puisque... ; l'application de la norme  $z$  est discriminatoire pour la catégorie de personnes  $p$ , car...). Par contre, cela n'empêche aucunement le fait que la présentation relativement exhaustive d'exemples (basés sur des expériences personnelles ou des observations du réel), sans faire office d'arguments tels que définis par Habermas (1992/1991), puisse constituer une forme intéressante de référence, afin de corroborer ce qui est avancé par les participants (dans les contextes spécifiques de type  $c$ , nous voyons que  $x$  et  $y$  sont incompatibles, aux yeux de divers groupes de la société que sont... ; dans les circonstances de ma situation  $s$ , je trouve que l'application de  $z$  est injuste, quand, par exemple, je suis...).

Pour rendre possible un tel échange de raisons, il est vrai que l'école ne peut imposer qu'artificiellement, partiellement, localement et provisoirement l'égalité délibérative entre les élèves, mais la délibération scolaire procéduralement régulée réduit néanmoins le risque de donner l'occasion aux dérangeurs (la figure de Thersite, par opposition à celle de Spartacus) de saboter le processus et de le transformer en dynamique de vaine confrontation cynique et d'indiscipline anomique. Cela ne demeure qu'un risque que l'on peut considérablement réduire, ne s'agissant pas ici d'un problème structurel propre à la démarche délibérative, mais d'un obstacle contrôlable avec des moyens relativement bien connus en matière de planification et

de déroulement des débats. La planification de la délibération calquée sur les consignes claires d'une véritable assemblée délibérative et démocratique est susceptible de sécuriser les partenaires, dans ce contexte équitable qui ne peut opérer pleinement qu'avec

- Une exploration, une cueillette et un traitement de l'information nécessaire pour que tous appréhendant la question dans sa complexité et apprécient les incidences (sur eux et sur les autres) de différentes propositions débattues à son propos en tenant compte des intérêts (divergents ou convergents, selon le cas) et de la situation sociale de ceux qui en sont les porteurs.
- Une explicitation, un modelage et une pratique guidée et autonome des règles idéales du discours rationnel (conditions dites « internes » au processus de la délibération démocratique : symétrie, égalité et liberté des partenaires) ;
- Un ordre du jour et des objectifs bien établis pour chaque assemblée ;
- Un président d'assemblée faisant preuve de neutralité (rôle d'abord assumé par l'enseignant, mais éventuellement délégué – à tour de rôle – aux élèves eux-mêmes) ;
- Un droit de parole (sans nécessairement contraindre l'individu à la discussion, il s'agit toutefois de créer un environnement susceptible de favoriser la prise de parole, notamment, par l'attribution de responsabilités particulières à des élèves moins bavards, dans le cadre de la préparation ou du déroulement d'une discussion) ;
- Un mécanisme de prise de décision exigeant de formuler précisément les propositions, d'en discuter et de les adopter à l'unanimité ou à la majorité (selon les cas) ;
- Un retour critique sur les discussions et les décisions précédentes ;
- Un procès-verbal indiquant les points à reporter et à prioriser lors de la prochaine séance ;
- Une procédure d'avertissement et d'expulsion des « dérangeurs ».

Tout cela est de nature à limiter largement les écarts de conduite existant dans des circonstances non-contrôlées, parce que les élèves apprennent à rendre publiques leurs critiques (par exemple, face à ceux qui les dérangent ou les offensent), à les soumettre à l'ensemble sans être interrompus et à trouver des solutions en délibérant selon des règles établies à l'avance sans être complètement figées (Jasmin, 1998, pp. 121-123). C'est une tendance générale qu'observent les enseignants qui intègrent les modalités de fonctionnement démocratique précitées à l'animation structurée de la délibération en classe : le traitement « délibératif-démocratique » de certains sujets qui concernent la vie de la classe devient petit à petit une démarche courante dans les interventions pédagogiques du maître et pour les apprenants eux-

mêmes (Develay, 1996 ; Meirieu, 1996 ; Jasmin, 1998, p. 122), un peu comme l'apprentissage de la conduite automobile en tant que « connaissance procédurale » qui s'acquiert par la pratique (guidée et autonome) répétée et, de ce simple fait, devient de plus en plus naturelle.

En somme, l'enseignant est conscient de son pouvoir et veut en partager une partie avec les élèves, mais pour y parvenir, il doit également en contrôler les conditions au niveau de la procédure, à la manière de l'expérimentateur de laboratoire : il doit être souple et compréhensif sur le contenu, mais rigoureux et directif sur la structure, en refrénant ceux qui parlent trop, incitant les silencieux à s'exprimer, sensibilisant au temps de parole, se portant garant des décisions du groupe et aidant à les faire respecter ou à les changer (Jasmin, 1998, pp. 120-121). Conformément à l'application du principe de la délibération démocratique, cette pratique en groupe doit se dérouler – au plus haut degré concevable – selon les exigences de la procédure et de la discussion (bien que cela ne puisse jamais être donné à l'état pur dans la réalité) : les élèves pratiquent la discussion en groupe en se conformant aux règles procédurales élémentaires de la participation illimitée des partenaires, du traitement symétrique des arguments et de l'absence de contraintes internes ou externes sur le contexte de parole, où seule la force du « meilleur argument » – prétendant à la reconnaissance (ou à l'adhésion) générale – puisse servir à la justification de ce qui est avancé par les concernés.

#### *Les effets de l'apprentissage de la délibération démocratique*

Dans la mesure où les résultats de la pratique délibérative en classe doivent d'être évalués, il est suggéré d'apprécier ses effets en ces termes : elle permet à l'élève (1) de constater l'existence de lois ou de situations injustes ; (2) de prendre sa place dans les processus institutionnels d'édiction des règles publiques (lois ou non) en vue de compenser et de faire disparaître (graduellement ou tout d'un coup) les injustices historiques à l'échelle du monde ou non ; (3) de s'organiser avec ses pairs afin de réfléchir et d'agir ensemble sur ces processus ; (4) de remettre en question et de réinventer les structures politiques et sociales, lorsque les actions réformistes, locales ou affinitaires ne suffisent pas à éradiquer une fois pour toutes les maux politiques, économiques, écologiques, etc.

C'est pourquoi les effets recherchés par la pratique fréquente de la délibération démocratique à l'école ne se réduisent pas à une transposition didactique où, « [...] dans le cadre de l'école, des conceptions, des valeurs, des attitudes [...] préexisteraient dans la société démocratique [...] » (Galichet, 2005, pp. 9-10). Dans ces conditions, les principes démocratiques seraient directement transférables au plan de l'éducation à la démocratie devant développer – en classe ou hors de l'école – une forme délibérative de citoyenneté nécessaire à la vitalité de la participation politique et sociocommunautaire, notamment dans les syndicats.

Mais doit-on se limiter à ce procédé de transfert ? « La pédagogie est-elle réellement seconde par rapport à la citoyenneté » (Galichet, 2005, p. 10) ? L'école n'est-elle qu'un instrument de reproduction sociale des principes et pratiques de démocraties tronquées ? N'est-elle pas aussi en partie un lieu de construction de modèles inédits d'organisation démocratique à partir des connaissances plus approfondies concernant le monde actuel et des représentations sociales renouvelées du vivre-ensemble découlant de la délibération des élèves ? Ne doit-on pas comprendre cette pratique de la délibération en classe comme une action politique des enfants eux-mêmes et comme une source de transformation et non seulement de reproduction d'une démocratie délibérative ?

#### 4) EXPÉRIMENTATION DE LA DÉMOCRATIE ET PERFECTIONNEMENT DES CONDITIONS DÉLIBÉRATIVES

##### *La délibération en classe : une action politique des élèves eux-mêmes*

Dans le PFÉQ, il s'agit de dialoguer à propos de n'importe quel problème concernant l'élève, d'être cohérent dans la formulation de ses pensées, de percevoir les divergences axiologiques, de se décentrer, d'identifier des normes partagées par un ensemble de citoyens, de s'exercer à trouver avec les autres des pistes de solution et de décision communes, d'anticiper les possibilités et les conséquences d'un éventuel passage à l'action, après avoir délibéré (MÉQ, 2004, pp. 500, 506, 516). Il ne s'agit toutefois pas de contribuer à des débats sociaux et politiques dans une perspective autre que préparatoire (s'entraîner pour acquérir les compétences afin de délibérer et d'agir en conséquence), mais d'ores et déjà participative. Pourtant, la pratique délibérative ne doit plus seulement être vue comme un prétexte pour apprendre à questionner ses repères, à « s'inscrire dans un mouvement pour aller vers l'autre », à énoncer « clairement ses idées » et à utiliser un « langage approprié » (MÉQ, 2004, p. 506). Dans ces conditions davantage préparatoires que participatives, le problème de la motivation à délibérer et à participer demeure entier, compte tenu que les jeunes, devenus adultes, auront évidemment le droit de se taire.

À l'école, les élèves peuvent acquérir toutes les qualités (analysées en termes de concepts, de généralisations, d'heuristiques, d'habiletés techniques, d'attitudes, etc.) nécessaires pour intervenir plus tard dans les délibérations publiques. Ces jeunes peuvent se dérober plus tard, devenus adultes, s'ils ne ressentent pas dès maintenant leur influence sur le cours de ces délibérations et l'effet des délibérations sur leurs vies respectives. Il faut non seulement placer les élèves en situation de pouvoir délibérer, mais aussi de vouloir délibérer. Autrement dit, même si nous entraînons les futurs citoyens à débattre dans le respect des exigences du discours rationnel, rien n'assure qu'ils voudront participer plus tard aux délibérations. Si la volonté de délibérer est une qualité nécessaire, encore faut-il la cultiver !

C'est là un thème rarement abordé : la question n'est pas seulement de rendre les jeunes capables de comprendre les enjeux et de délibérer sur la politique, mais aussi et surtout de rendre le politique intéressant à discuter, sans que cela n'évacue l'enjeu cognitif de la tâche, comme le faisait le Topaze de Pagnol, ou lui en substitue subrepticement une autre, sans valeur celle-là, comme le faisait, avec le bourgeois-gentilhomme, le maître de philosophie de Molière, ce qui est probablement le plus difficile pour l'éducateur confronté à ce que plusieurs analysent en termes de cynisme ou de manque de motivation des citoyens pour la chose publique.

Quelles suggestions pouvons-nous émettre pour aller dans le sens de ce développement d'une certaine volonté de délibérer ? Les jeunes doivent sentir aujourd'hui qu'ils peuvent agir sur l'univers des normes et être considérés comme des délibérants à parts égales. Pour qu'elle soit pédagogiquement pertinente, l'approche éducative basée sur la discussion ne devrait-elle pas rendre compte de l'intérêt qui pousse les individus à délibérer ensemble ? La pédagogie de la discussion doit elle-même créer l'intérêt d'entrer dans un tel rapport d'échanges où il est question de se convaincre les uns les autres. Pour ce faire, les jeunes citoyens doivent eux-mêmes expérimenter combien la recherche coopérative d'ententes peut être mutuellement salutaire, parce qu'elle relève de cet intérêt supérieur et commun à la majorité qu'est la réalisation de la paix et de la justice sociales. Mais cela veut dire que l'enfant doit pouvoir agir sur son monde, construire quelque chose à travers la délibération et exercer une action militante par la prise de parole (Galichet, 2005, p. 108). Délibérer à l'école et éduquer à la démocratie, c'est conférer aux enfants en tant qu'enfants le pouvoir d'exercer une forme de citoyenneté participative et d'influencer à leur mesure la trajectoire du monde des jeunes et... des adultes.

*De l'élève-législateur à l'élève-correcteur des conditions inégalitaires de la délibération démocratique*

Le rapport de chaque élève à la réalité normative doit s'inscrire dans le processus permanent d'institution de la loi, qui détermine ce sur quoi l'élève aura décidé de s'engager durablement avec tous les autres (Develay, 1996, p. 22). Ce sont, rappelons-le, les pédagogies dites « institutionnelles » (Ardoino et Lourau, 1994) « qui se sont le plus largement intéressées à la construction de la loi [...] comme principe éducatif clé », car la constitution et la mise en œuvre d'instances institutionnelles bien réelles sont « nécessaires pour construire de la loi » (Develay, 1996, p. 83). De nombreuses expériences ont déjà été réalisées dans ce sens.

Mentionnons, entre autres, le processus d'élaboration d'une charte scolaire régulant les rapports entre l'élève et le personnel de l'école incluant notamment des lois qui régleront la discipline scolaire, des sanctions qui réprimeront les délits et des directives à l'intention des personnes chargées

d'exécuter ces lois. Il s'agit d'un processus de discussion démocratique dans lequel doivent s'engager autant les adultes que les jeunes. « Chaque année il n'est peut-être pas utile de reconstruire la charte, mais sa présentation aux élèves, voire la discussion de certains de ses articles, peut reconstruire un climat d'établissement » (Develay, 1996, p. 84). Si elle n'est pas réalisée de façon mécanique ou fétichiste, cette démarche assure également une meilleure connaissance des principes et des règlements que contiennent les articles de cette charte (constituant, par exemple, les droits et les devoirs réciproques à respecter entre l'élève et l'enseignant), l'établissement d'une distance critique avec ces principes et règlements et la diminution du sentiment d'aliénation face à la loi. Cela peut, au besoin, aboutir à la proposition, au débat et à l'approbation démocratique d'amendements. Une telle activité constitue l'un des exemples typiques de la manière dont la microsociété scolaire peut être le lieu d'émergence de la loi et pas uniquement le lieu d'application des règlements (Develay, 1996, pp. 22-23). Si les élèves parviennent progressivement à constituer une liste, voire un système de normes justifiables et cohérentes entre elles, et à déterminer leurs conditions d'application dans les cas typiques de conflits rencontrés à l'école, alors ils sont amenés à contrôler d'avance les critères et les mécanismes de prise de décision qui, ayant été communément consentis, facilitent la résolution de ces conflits (en tous les cas, ceux de nature prévisible) et ce, en fait, avant même qu'ils ne surviennent.

Mais lorsque surgissent des désaccords ou des conflits normatifs, le dialogue peut passer à un méta-niveau où les inégalités sous-jacentes au niveau précédent du dialogue peuvent elles-mêmes être directement discutées : (1) Qu'est-ce qui freine la libre participation de tous ? (2) Qu'est-ce qui explique que toutes les interventions n'aient pas été considérées de manière équitable ? Comment éviter que  $x$  et  $y$  ne prennent encore une place disproportionnée par rapport aux autres ou que les arguments de  $z$  ne soient mis de côté ?<sup>19</sup> Les alternatives proposées permettent-elles à moyen terme de faciliter l'évolution de la discussion et de surmonter les obstacles inégalitaires observés ?

Bref, les participants exercent leur pouvoir de modifier la démarche délibérative en partant de ses imperfections et objectivent leur démarche dans un contexte métacognitif. Les jeunes apprennent à évaluer par eux-mêmes ce qui distingue une discussion équitable d'une discussion inéquitable, s'agissant ici de délibérer sur ce qui cause les inégalités délibératives et sur la façon d'égaliser les chances d'influencer le groupe pour de bonnes raisons. En effet, « un processus délibératif qui vise l'atténuation de l'inégalité structurelle doit faire des relations de pouvoir un enjeu central de l'ordre du jour délibératif » (Williams, 2002, p. 234). Dit simplement, il s'agit de délibérer sur les inégalités, pour rectifier et améliorer les conditions de la délibération démocratique par l'action des élèves eux-mêmes. En somme, en partant des conditions actuelles et de la conscience actuelle de larges couches de la

population, il s'agit d'aider les élèves à s'approprier le processus délibératif et à le diriger résolument contre les bases des injustices.

Succinctement, quelles conditions doivent être satisfaites à l'école pour que l'on puisse préparer les élèves à réduire, par la délibération démocratique, les inégalités qui forment notre réalité ? Pour que chaque génération fasse progresser les institutions qui ont lui été léguées et participe à ce processus d'apprentissage ou d'autocorrection inscrit dans l'histoire, les pratiques de l'école démocratique doivent conférer aux jeunes le droit d'innover ou de réactualiser les normes et les exigences de leur citoyenneté future. Il faut croire que les élèves peuvent s'approprier une partie du pouvoir, mais admettre que cela ne se réalise que de façon progressive et émerge au fur et à mesure que les processus de traitement des conflits se perfectionnent comme n'importe quel autre apprentissage, lorsque les jeunes arrivent à trouver des solutions à des problèmes de plus en plus complexes.

## CONCLUSION

Presque quarante ans après que les premières salves de réformes issues du rapport Parent et des luttes sociales et syndicales menées pour améliorer le sort des francophones aient massifié l'accès à l'école, plusieurs s'attendent non seulement à ce que les programmes d'éducation à la citoyenneté redressent la situation en matière de désaffection des citoyens pour la politique, mais qu'ils assurent l'inclusion égale entre les détenteurs des moyens de communication et le « citoyen lambda », mettent fin à la discrimination envers les minorités culturelles et changent le sentiment d'ignorance ou d'impuissance que les gens ordinaires éprouvent souvent face à des institutions démocratiques qu'ils jugent trop éloignées ou trop compliquées pour eux. Mais il demeure illusoire de penser que tout peut être corrigé par la formation scolaire et l'implantation de programmes d'éducation à la citoyenneté (ou que des changements aussi radicaux puissent être implantés sans qu'il soient portés par un mouvement radical plus vaste).

Pour expliquer les formes possibles d'exclusion à la délibération publique, il faut tenir compte de plusieurs facteurs d'ordre exogène à l'école qui conduisent à des discriminations. Pensons évidemment à l'existence de différences frappantes (concernant l'accès à l'information, aux technologies, etc.) entre certaines classes socio-économiques ou entre certains groupes culturels ; même si tous les citoyens et tous les groupes « possèdent des droits formels de participation à la délibération publique, leurs inégalités [...] créent des asymétries significatives en ce qui concerne leur capacité de fonctionner efficacement dans des forums de délibération publique » (Valadez, 2001, p. 45). Il faut prendre au sérieux ces problèmes d'accès aux débats publics et, assurément, l'école ne peut pas à elle seule rectifier la chose. Ainsi, nous sommes conscients que pour expliquer réellement les formes possibles d'ex-

clusion à la délibération publique et politique, il ne faut pas seulement tenir compte des facteurs capacitaires (ex. : aptitude à argumenter) pouvant limiter la participation délibérative de certains individus. Bien sûr, l'exclusion peut également être liée à des injustices purement socio-économiques.

Si l'on peut réduire l'exclusion engendrée par des facteurs capacitaires au moyen de programmes scolaires visant à développer, chez les élèves (en particulier chez les dominés), l'aptitude à la délibération rationnelle, l'on ne peut surmonter les problèmes exogènes liés aux inégalités socio-économiques existantes que par des mesures sociales s'en prenant aux racines du problème. Il est clair en effet qu'une personne ne peut pleinement « développer ses capacités cognitives en raison d'une pauvre éducation ou de la malnutrition » ; et il est à prévoir qu'elle sera ainsi « moins efficace pour utiliser le niveau de base des ressources afin de participer politiquement [...] » (Valadez, 2001, p. 73).

Bien qu'elle apparaisse importante, cette réalité sociale et économique atteignant la société au sens large constitue cependant une difficulté qui déborde le cadre de notre question de départ, celle-ci portant sur le danger d'exclusion des délibérants à l'école en raison de leurs capacités et de leurs statuts délibératifs différenciés, qui se traduisent souvent par une participation scolaire hétérogène et, ainsi, par des inégalités interindividuelles entre les élèves. Nous voulions spécialement traiter des problèmes propres à l'application du principe de la délibération à l'école, ceux-ci étant associés aux inégalités dans l'accès et la participation aux débats, qui subsistent également dans les sociétés démocratiques.

En cherchant, par divers procédés pédagogiques, à contrôler les déficiences chez les uns et à refréner les tendances dominatrices chez les autres, l'éducation à la citoyenneté s'attaque à ces problèmes qui pourront néanmoins être atténués par le développement le plus étendu et le plus égal que possible des compétences argumentatives des élèves, ce qui ne peut être concevable sans la promotion, voire l'implantation de ce projet de formation civique que véhicule l'exigence constitutive de la conception de la citoyenneté délibérative. L'exigence sur laquelle s'appuyer pour aménager en classe la pratique délibérative dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté est celle de la discussion procéduralement régulée : même s'il s'avère irréaliste de s'attendre à l'appliquer intégralement, comme tout cadre normatif, d'ailleurs, les jeunes (avec l'aide de l'enseignant) deviennent des participants à part entière d'une discussion visant à tester la légitimité des normes collectives (ex. : chartes, lois, codes de vie des écoles), à les corriger ou même à en créer de nouvelles, lorsqu'ils apprennent à délibérer ensemble afin de discerner les caractéristiques pertinentes des contextes, de soupeser le pour et le contre avant de faire leurs choix et de rechercher par eux-mêmes des consensus.

Les contextes de délibération démocratique à l'école ont non seulement comme objectif d'initier les générations futures à la citoyenneté active, mais de leur permettre de s'autogérer, voire de s'autolégiférer collectivement, bien que la marge de manœuvre, dont on dispose à l'école pour ce faire, soit limitée. Nous avons préconisé une stratégie de pratique de la délibération sur des problèmes d'inégalités réelles, vécues et constatées par les élèves, et d'élaboration en commun des normes, règlements, etc. qui, dans le contexte scolaire, peuvent compenser ces inégalités. Pour penser cela comme possible, il a fallu dépasser l'approche du PFÉQ, qui est beaucoup plus préparatoire que participative en ce qui a trait à la pratique délibérative à l'école secondaire, pour nous orienter davantage vers l'horizon idéal d'une formation civique où les enfants (avec les adultes) élaborent leurs règles de vie, créent leurs institutions et y obéissent (Vasquez et Oury, 1974, pp. 23-24). Si cela demeure de l'ordre de l'idéal, nous avons tout de même illustré comment nous croyons qu'il serait possible de contribuer à réduire en partie l'écart entre le réel et l'aspiration, en recourant à des approches éducatives actuelles ou potentielles qui renferment à l'état embryonnaire l'exigence constitutive de la démocratie délibérative. Cela met de l'avant ce qui nous apparaît, plus de 40 ans après le rapport Parent, comme le grand défi de l'éducation à la citoyenneté : exercer un leadership didactique et sociopolitique pour amener ceux qui en ont le plus besoin à participer à la rectification des inégalités en classe et dans le monde.

#### REMERCIEMENTS

Cet article a profité d'une étude menée grâce à une subvention triennale (n° 100729) du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, dans le cadre du programme pour l'Établissement de nouveaux professeurs-chercheurs (volet individuel), octroyée à Éthier pour la période 2005-2007.

#### NOTES

1. La rupture avec l'apologétique nationale ou religieuse est d'autant plus remarquable que le *Programme d'études des écoles élémentaires* stipulait encore en 1959 que l'enseignement devait révéler « [...] aux enfants l'action de la Providence [...] », montrer que « [...] les nations n'ont de vrai bonheur » que si elles sont « [...] fidèles à la loi de Dieu », souligner « [...] la pureté de nos origines canadiennes-françaises, le caractère religieux, moral, héroïque et idéaliste de nos ancêtres [...] la protection visible de la Providence sur la survivance de notre nationalisme [...] » (Département de l'Instruction publique, 1959, p. 481-482).
2. Plusieurs philosophes politiques (Cohen, 1989 ; Habermas, 1997/1992) caractérisent normativement l'idée de « démocratie délibérative » par l'autodétermination des citoyens libres et égaux qui se reconnaissent les uns les autres comme les membres d'une association juridique et politique qu'ils ont librement approuvée, par les voies de la délibération publique. Autrement dit, le principe de « démocratie délibérative » requiert la défense des pratiques politiques en des termes justifiables pour tous les citoyens (Sunstein, 1993). L'idée de « pédagogie de la discussion » est vue à la fois comme une traduction de ce principe en termes éducatifs et comme une réflexion sur les possibilités d'apprentissage et d'élaboration de la « démocratie délibérative » à l'école. En principe, une telle démarche devrait permettre d'expérimenter la délibération démocratique à l'école et de découvrir – par la pratique – ses conditions de succès dans la société politique.

3. « La réforme des programmes amorcée en 1997 dans la foulée des recommandations des États généraux sur l'éducation et des décisions politiques qui les suivirent, nous permet de constater que l'apprentissage de l'histoire occupera désormais une plus grande place à l'école. Remplaçant les sciences humaines, l'histoire sera enseignée au primaire depuis la 3<sup>e</sup> année jusqu'à la 6<sup>e</sup> inclusivement. Au secondaire, l'histoire sera au programme de la 1<sup>ère</sup> à la 4<sup>e</sup> secondaire inclusivement, alors qu'elle n'était enseignée qu'en 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire depuis le Rapport Parent de 1964. Maintenant, au cours de neuf ans de leur scolarité, les élèves seront mis en contact avec l'histoire et l'éducation à la citoyenneté » (Guay et Jutras, 2004, p. 12). Étant ainsi lié à l'histoire, l'enseignement de la citoyenneté doit figurer parmi les véritables apprentissages disciplinaires et inclure, dans ses objectifs, l'étude des institutions et leur fonctionnement (modes de scrutins, naissance et évolution des types de démocratie, fonctionnement des institutions politiques, judiciaires et administratives), des droits de la personne (instruments relatifs aux droits humains, leurs mécanismes de protection), de la mutation des rapports sociaux (modes de vie, valeurs collectives), des enjeux de la compréhension interculturelle et internationale (aspects locaux, régionaux, nationaux et supranationaux). Selon la recommandation du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997, p. 62), tous ces thèmes (ou savoirs) doivent servir de repères pour les concepteurs des programmes de formation de l'école québécoise, afin d'établir les contenus à enseigner aux jeunes dans le cadre du cours d'*Histoire et éducation à la citoyenneté*. Cette recommandation s'est transformée en véritable mission pédagogique, au sein du système d'éducation québécois. Par l'implantation graduelle, durant la période de 2000 à 2009 (de 2001 à 2008 pour tout ce qui se rapporte à l'éducation à la citoyenneté), du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ), les intentions de la réforme scolaire démontrent que la préparation globale de l'élève en tant que citoyen démocratique doit désormais avoir une plus grande importance à l'intérieur des différents dispositifs curriculaires aux cours primaire et surtout secondaire (MÉQ, 2004, p. 29).
4. Il est à noter que toutes les traductions françaises des citations tirées d'articles ou d'ouvrages non-traduits sont de notre fait.
5. Une grande quantité de projets de recherche ont en effet été consacrés à l'éducation civique et démocratique à l'école dans le contexte québécois (Marsolais et Brossard, 2000 ; Ouellet, 2004 ; Duhamel et Jutras, 2005) et plusieurs anthologies ont été publiées aux États-Unis en la matière (Parker, 1996 ; Mc Donnell, Timpane et Benjamin, 2000 ; Ravitch et Viteritti, 2001 ; Parker, 2002).
6. « Une classe opprimée est la condition vitale de toute société fondée sur l'antagonisme des classes. L'affranchissement de la classe opprimée implique donc nécessairement la création d'une société nouvelle. Pour que la classe opprimée puisse s'affranchir, il faut que les pouvoirs productifs déjà acquis et les rapports sociaux existants ne puissent plus exister les uns à côté des autres. » (Marx, 1965/1847, p. 135)
7. Entre 1960 et 1997, la part du revenu mondial du 20% de la population le mieux nanti de la Terre est passée de 70% à 85%; celle du 20% le plus pauvre est passée de 2,3% à 1,4% (PNUD, 1999, p.36). 946 milliardaires s'accaparent plus de 3,9 billions \$ canadiens (3,5 x 10<sup>12</sup> \$ÉU) – dont 246 milliards pour les cinq plus riches ensemble (Kroll et Fass, 2007) –, soit environ le double du *revenu annuel* des 2,7 milliards de personnes les plus pauvres de la Terre (Bourguignon, 2004). Alors que la croissance de la production agricole, depuis 1960, permet de fournir à chaque Terrien une ration quotidienne de 2700 calories (donc 600 de plus que le nécessaire pour survivre), plus de 800 millions de personnes souffrent de sous-alimentation chronique et la malnutrition est présente dans plus de la moitié des 22 millions de décès annuels d'enfants de moins de cinq ans dans le monde (ONU, 2005, p.6-19). En 2000, les 1% d'adultes les plus riches du monde possédaient à eux seuls 40 % des biens mondiaux et le décile le plus riche détenait 85% du total mondial. À l'inverse, la moitié inférieure de la population adulte mondiale possédait à peine 1% de la richesse mondiale. Cette richesse se concentre dans les métropoles: 90% du 1% des personnes les plus riches vivent dans 11 pays : les États-Unis, le Japon, la Grande-Bretagne, la France, l'Italie, l'Allemagne le Canada, les Pays-Bas, l'Espagne, la Suisse et Taiwan (en ordre décroissant). Les deux pays où habite la plus grande proportion du 1 % d'individus les plus riches du monde sont les États-Unis (37 %) et le Japon (27%). Le niveau d'inégalité mondial est

- comparable à celui d'un groupe de 10 personnes dans lequel une seule s'approprierait 99 % du gâteau, les neuf autres se partageant le reste. (Davies *et coll.*, 2006).
8. Cinq des dix circonscriptions électorales canadiennes où habitent le plus de pauvres se retrouvent à Montréal (Mercure, 2006, p.A3). Le revenu annuel des Montréalais formant le décile le plus pauvre s'établissait en moyenne à 10 400\$ et celui du décile le plus riche à 179 700\$. Dans l'ensemble du Canada, la valeur nette médiane du quintile le plus pauvre stagnait, mais celle de la tranche la plus riche augmentait de 39 %. La moitié la plus mal lotie des unités familiales possédait 6 % du patrimoine net des particuliers, mais le 10 % le plus riche en détenait 53 % (Statistiques Canada, 2001, p. 9). L'espérance de vie des enfants nés du quartier le plus pauvre de Montréal est inférieur de 11 ans à celui du quartier le plus riche. Le taux de mortalité par suicide oscille autour de 9 sur 100 000 chez les plus fortunés contre 22,3 chez ceux dont le revenu est le plus bas (Gruda, 2006). Les taux de chômage, d'incarcération et de mortalité infantile des Autochtones du Canada sont le double de ceux de la population totale (AINC, 2000, p. 7). Aux États-Unis, la pauvreté pendant 24 mois ou plus sévit de trois à cinq fois plus souvent chez les femmes chefs de familles monoparentales, les Noirs (tous sexes confondus) et les hispaniques (souvent des immigrants) que dans la population générale (Shragge, 1997 ; Unicef, 2005). La concentration du patrimoine y est aussi très élevée (mais pas beaucoup plus qu'en Suisse, Grande-Bretagne, France ou Danemark) : le décile le plus riche y détient 70 % de la richesse et le 1% le plus riche, 32%. (Davies *et coll.*, 2006).
  9. L'acronyme MÉLS (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport) succède à MÉQ, sigle qui a longtemps désigné l'instance officielle établissant les programmes d'études au Québec.
  10. Cette pédagogie peut impliquer de faire constater aux élèves qu'il existe des antagonismes politiques et culturels (dominants ou favorisés *versus* dominés ou défavorisés, pour reprendre les mots de Bourdieu, 1998) irréciliables et socio-économiquement déterminés. À l'instar de Marx (1965/1847), ces auteurs considèrent que, pour exister comme force de changement, la classe ouvrière ne doit pas exister seulement comme un en-soi, une masse d'objets sans autre liens que la qualité économique que leur prêtent leurs employeurs, mais qu'elle doit exister pour elle-même, comme un sujet conscient de sa propre existence indépendante et de sa force. Le but de la délibération devient alors de constituer l'un des facteurs de l'abolition à terme des conditions d'existence des pratiques de discrimination, d'exploitation, d'oppression, de violence (symbolique ou physique) et d'iniquité, plutôt, comme le rappelait Freire (1983/1970), que de permuter les classes sociales ou d'en changer simplement les ratios.
  11. On peut consulter Tessier et Mc Andrew (2001, p. 198) afin de repérer quelques exemples (observés dans quatre écoles montréalaises) qui attestent de ces moments où il y a négociation réelle entre les élèves et la direction, en ce qui concerne des composantes du cadre scolaire.
  12. « La société antérieure, évoluant dans des oppositions de classes, avait besoin de l'État, c'est-à-dire, dans chaque cas, d'une organisation de la classe exploiteuse pour maintenir ses conditions de production extérieures, donc surtout pour maintenir par la force la classe exploitée dans les conditions d'oppression données par le mode de production existant (esclavage, servage, salariat). L'État était le représentant officiel de toute la société, sa synthèse en un corps visible, mais cela il ne l'était que dans la mesure où il était l'État de la classe qui, pour son temps, représentait elle-même toute la société: dans l'antiquité, État des citoyens propriétaires d'esclaves (...). » (Engels. 1878/1950, p. 273) « Mais pour que les antagonistes, les classes aux intérêts économiques opposés, ne se consomment pas, elles et la société, en une lutte stérile, le besoin s'impose d'un pouvoir qui, placé en apparence au-dessus de la société, doit estomper le conflit, le maintenir dans les limites de l'« ordre » ; et ce pouvoir, né de la société, mais qui se place au-dessus d'elle et lui devient de plus en plus étranger, c'est l'État. » (Engels, 1884/1976, p. 151)
  13. Le 20 novembre 1989, la Convention internationale des droits de l'enfant a été signée et ratifiée par 191 pays (deux pays seulement - les États-Unis et la Somalie - n'ont pas encore ratifié la Convention).

14. Dans la Convention, l'on peut lire quelques articles qui avalisent ce point de vue : l'article 12.1 stipule que les opinions de l'enfant doivent être « dûment prises en considération » ; l'article 13.1 lui reconnaît le droit « de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce » ; l'article 15.1 reconnaît à l'enfant les droits « à la liberté d'association et à la liberté de réunion pacifique ».
15. Bien entendu, il faut que le contexte d'expression des opinions et des propositions soit structuré de manière procédurale par des règles d'inclusion et de traitement égal, car la réussite des projets amorcés en groupe est elle-même tributaire du caractère équitable de l'échange.
16. C'est-à-dire des dilemmes de groupe et notamment des controverses historiques toujours d'actualité relatives à la justice sociale, par exemple : Pourquoi certains Québécois veulent-ils faire l'indépendance du Québec ? L'oppression nationale des Canadiens français a-t-elle existé et existe-t-elle toujours au Canada ?
17. Cela peut impliquer de les conscientiser aux déterminants infra-structuraux historiques de ces injustices ou à l'identité qui existe entre l'intérêt individuel à long terme et l'intérêt collectif (Jakubowski, 1976/1935), par exemple en prenant conscience que les dangers environnementaux, nucléaires, etc. menacent tous les Terriens et ne peuvent être réglés individuellement (Reeves et Lenoir, 2005). Cela peut signifier de les sensibiliser au fait que les moins exploités ont intérêt, à moyen terme, à aider les plus exploités, car les exploités ont avantage à engager les bras le plus modiques, ce qui exerce une pression à la baisse sur les conditions de vie et de travail de tous. Il peut aussi s'agir, pour les élèves, de s'aviser que, pour régner, les élites divisent les gouvernés en distribuant parcimonieusement un pouvoir précaire ou une parcelle de la richesse parasitée et qu'elles ne voient pas d'intérêt, en tant qu'élites, à accroître la réciprocité sociale, économique et politique ou à penser à long terme.
18. Pour que le groupe lui-même apprenne à contrôler ce danger lié à la prise de pouvoir par les plus adroits (pour cacher leurs véritables intentions, pour s'imposer par leur forte personnalité, etc.), quelques dispositifs ont été expérimentés avec succès (Bastien, 1998, p. 104-106).
19. Le sens que l'on donne à la « délibération » est généralement axé sur la « discussion » au sens habituel du terme, mais ce sens peut également être lié à une stratégie éducative plus large, qui tient compte du fait qu'il existe des formes de « délibération non-discussionnelle », par exemple, sous une forme réflexive de dialogue intérieur avec soi-même ou de réflexion métacognitive, qui nécessitent un examen minutieux d'une question pour décider en connaissance de cause. Cet effort de retour réflexif personnel – afin de redéfinir sa future attitude en vue du prochain débat – invite l'apprenant à mener une forme de délibération « non-discussionnelle », à la manière d'un discours intérieur (ex. : par écrit, dire en quoi sa propre vision de « sujet-en-train-de-délibérer » s'est modifiée ou consolidée au cours du dialogue). À travers la confrontation constante de soi à autrui et d'autrui à soi, il est essentiel de permettre à l'élève de se demander ce qu'il a appris sur lui-même et sur les autres, grâce à l'examen récapitulatif individuel de ses réactions subjectives dans ses rapports à autrui : il faut permettre à « chaque participant d'affiner sa faculté d'observation du fonctionnement d'un groupe de discussion » et « de prendre conscience de la manière dont il fonctionne et réagit dans un groupe de discussion » (Bastien, 1998, p. 104).
20. Les URL ont été vérifiées le 21 avril 2007.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES<sup>20</sup>

- AINC. (2000). *Analyse des conditions socioéconomiques de 1991 et 1996. Comparaison entre les Indiens inscrits, les Indiens inscrits vivant dans les réserves et l'ensemble de la population du Canada*. Ottawa: Ministère des Travaux publics et des Services gouvernementaux du Canada.
- Apple, M. (1982). *Cultural and economic reproduction in education*. Londres : Routledge.
- Ardoino, J., & Lourau, R. (1994). *Les pédagogies institutionnelles*. Paris : PUF.
- Audigier, F. (1999). *Éducation à la citoyenneté*. Paris : INRP.

- Barnes, J. (2000). *La classe ouvrière et la transformation de l'éducation*. New York : Pathfinder.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bastien, M. (1998). Les conseils de participation à l'école. Dans F. Amato et coll. (dir.), *Coopération et participation* (pp. 93-117). Bruxelles : Démopédie.
- Beauchemin, J. (2000). Défense et illustration d'une nation écartée. Dans M. Venne (dir.), *Penser la nation québécoise* (p. 259-282). Montréal : Québec-Amérique.
- Bohman, J. (1998). Survey article: The coming of age of deliberative democracy. *Journal of Political Philosophy*, 6(4), 400-425.
- Bouchard, L. et coll. (2005). Nous sommes inquiets. *La Presse*, 20 octobre, p. A25 (voir aussi <http://www.pourunQuébec.ca/documents/manifeste.pdf>).
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-P. (1970). *La reproduction*. Paris: Seuil.
- Bourguignon, F. (2004). La pauvreté absolue a été réduite de moitié depuis 1981. *Le Devoir*, 6 décembre, <http://www.ledevoir.com/2004/12/06/70163.html>.
- Braud, P. (2003). *Science politique. La démocratie*. Paris : Seuil.
- Cadotte, R. (1981). *La pédagogie progressiste au Québec : fondements et méthodes*. Montréal : Université de Montréal.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Cohen, J. (1989). Deliberation and democratic legitimacy. Dans P. Pettit & A. Hamlin (dir.), *The good polity. Normative analysis of the state* (pp. 17-34). Londres : Blackwell.
- Cohen, N. L. (2001). Health Department's preliminary budget. New York : New York City Department of Health.
- Coron, M. (1997). L'infusion de l'éducation dans une perspective planétaire au primaire. Dans M. Hrimech & F. Jutras (dir.), *Défis et enjeux de l'éducation dans une perspective planétaire* (pp. 75-93). Sherbrooke : CRP.
- CSÉ. (1990). Développer une compétence éthique pour aujourd'hui. Rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- CSQ. (2001). De la Terre de Baffin à la Terre de Feu. <http://www.secretaria.ca/fra/baffin.htm>.
- Dalongeville, A. (2000). *L'image du barbare dans l'enseignement de l'histoire*. Paris : L'Harmattan
- Dalongeville, A., & Huber, M. (2000). *(Se) former par les situations-problèmes : des déstabilisations constructives*. Lyon : Chronique sociale.
- Daniel, M.-F. et coll. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Québec : PUQ.
- David, F. (2004). *Bien commun recherché*. Montréal : Écosociété.
- Davies, J. B. et coll. (2006). La Répartition mondiale du patrimoine des ménages, World Institute for Development Economics Research of the United Nations University, <http://www.wider.unu.edu/research/2006-2007/2006-2007-1/wider-wdhw-launch-5-12-2006/wider-wdhw-report-5-12-2006.pdf>
- Département de l'Instruction publique. (1959). *Programme d'études des écoles élémentaires*. Québec : Département de l'Instruction publique.
- Descamps, P. (2006). L'argent d'Ottawa contre les souverainistes, *Le Monde diplomatique*, janvier, <http://www.monde-diplomatique.fr/2006/01/DESCAMPS/13093>.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.

- Dewey, J. (1975/1916). *Démocratie et éducation*. Paris : Colin.
- Duhamel, A., & Jutras, F. (dir.). (2005). *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Sainte-Foy : PUL.
- Dupuis-Déri, F. (2006a). La démocratie existera-t-elle un jour ?, *Pensée libre*, Radio-Canada, 18 janvier. [http://www.radio-canada.ca/util/zapmedia/version10/frame.asp?menuFlash=4&directLink=http://www.radio-canada.ca/Medianet/CBF/PenseeLibre200601172105\\_1.asx&promo=](http://www.radio-canada.ca/util/zapmedia/version10/frame.asp?menuFlash=4&directLink=http://www.radio-canada.ca/Medianet/CBF/PenseeLibre200601172105_1.asx&promo=)
- Dupuis-Déri, F. (2006b). L'abstentionnisme sacrilège, *Alternatives*, mars, p. 4, <http://www.alternatives.ca/article2375.html>.
- Dupuis-Déri, F. (2006c). Les élections de Conseils d'élèves : méthode d'endoctrinement au libéralisme politique, *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 691-709
- Edelman, M. (1977). *Political language. Words that succeed and policies that fail*. New York : Academic Press.
- Engels, F. (1878/1950). *Anti-Dühring*. Moscou : Éditions du progrès.
- Engels, F. (1884/1976). *L'origine de la famille, de la propriété privée et de l'État*. Moscou : Éditions du progrès.
- Éthier, M.-A. (2003). Du statut d'un cadre conceptuel dans une recherche qualitative. *Recherches Qualitatives*, 23, 3-13.
- Éthier, M.-A. (2004). Réflexivité en histoire et éducation à la citoyenneté, Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel, et L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité* (p. 53-71). Sainte-Foy : PUQ.
- Éribon, D. (1982). Dévoiler les ressorts du pouvoir, *Libération*, 19 octobre, p. 28.
- Faucher, P. (2006). La démocratie, ça s'apprend !, *La Presse*, p. A25.
- Ferrer, C., & Allard, R. (2002, automne). La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : une éducation à la citoyenneté. Première partie : Portrait de la réalité sociale et importance d'une éducation à la conscientisation critique et à l'engagement. *Éducation et francophonie*, XXX(2), 66-95.
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques*. Paris : Seuil.
- Freire, P. (1983/1970). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.
- Galichet, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Glucksmann, A. (2003). *Ouest contre est*. Paris : Plon.
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum. (1997). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Gruda, A. (2006). Entre les riches et les pauvres, les écarts se creusent. *La Presse*, 30 janvier.
- Guay, L., & Jutras, F. (2004). L'éducation à la citoyenneté : quelle histoire !, Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* (p. 11-26). Sainte-Foy : PUL.
- Gutmann, A. (1999/1987). *Democratic education*. Princeton : Princeton University Press.
- Gutmann, A., & Thompson, D. F. (2004). *Why deliberative democracy ?*. Princeton : Princeton University Press.
- Gutmann, A., & Thompson, D. F. (1996). *Democracy and disagreement*. Cambridge : The Belknap Press of Harvard University Press.
- Kroll, L., & Fass, A. (2007). The world's billionaires. *Forbes*, 8 mars, [http://www.forbes.com/lists/2007/10/07billionaires\\_The-Worlds-Billionaires\\_Rank.html?boxes=custom](http://www.forbes.com/lists/2007/10/07billionaires_The-Worlds-Billionaires_Rank.html?boxes=custom)
- Habermas, J. (2000). Le paradoxe de l'État de droit démocratique. *Les Temps Modernes*, 601, 76-94.
- Habermas, J. (1997/1992). *Droit et démocratie*. Paris : Gallimard.
- Habermas, J. (1992/1991). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Cerf.
- Hachey, I. (2005). Un modèle canadien pour le Liban. *Le Soleil*, 14 mars, p. A20.

## Éduquer à la citoyenneté délibérative

- Harper, S. (2006). Allocution du Premier ministre sur la réforme démocratique, 26 mai, <http://pm.gc.ca/fra/media.asp?id=1183>.
- Hudon, R., & Fournier, B. (2003). À quel âge est-on prêt à voter ?, *Perspectives électorales*, 5(2), 36-41.
- Jakubowski, F. (1976/1935). *Les superstructures idéologiques dans la conception matérialiste de l'histoire*. Paris : EDI.
- Jasmin, D. (1998). Le conseil de coopération. Dans F. Amato et coll. (dir.), *Coopération et participation* (p. 119-130). Bruxelles : Démopédie.
- Jean, M. (2006). Le Téléjournal – Le Point, SRC Télévision, 15 février.
- Johnson, J. (1998). Arguing for deliberation : Some skeptical considerations. Dans J. Elster (dir.), *Deliberative democracy* (p. 161-184). Cambridge : Cambridge University Press.
- Larmore, C. (2001). A critique of Philip Pettit's republicanism. Dans E. Sosa & E. Villanueva (dir.), *Philosophical issues, 11 – social, political, and legal philosophy* (pp. 229-243). Boston/Oxford : Blackwell.
- Leleux, C. (2002). L'éthique de la discussion. Dans N. Bouchard (dir.), *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale* (p. 105-134). Québec : PUQ.
- Leleux, C. (1997). *Repenser l'éducation « civique »*. Autonomie, coopération, participation. Paris : Cerf.
- Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- Maclure, J. (2001). Pluralisme et démocratie. Dans A.-G. Gagnon & J. Maclure (dir.), *Repères en mutation* (p. 251-267). Montréal : Québec-Amérique.
- Marsolais, A., & Brossard, L. (dir.). (2000). *Non-violence et citoyenneté*. Québec : MultiMondes.
- Martineau, R. (2000). La pensée historique... une alternative précieuse pour l'éducation du citoyen. Dans R. Pallascio & L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (p. 283-309). Sainte-Foy : PUQ.
- Marx, K. (1965/1847). *Misère de la philosophie. Œuvres économie I*. Paris : Gallimard.
- McDonnell, L. M., Timpane, P. M., & Benjamin, R. (dir.) (2000). *Rediscovering the democratic purposes of education*. Lawrence: University Press of Kansas.
- Meirieu, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe – I*. Lyon : Chronique Sociale.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire. Le courage des commencements*. Paris : ESF.
- Mendel, G. (1971). *Pour décoloniser l'enfant*. Paris : Payot.
- Mercure, P. (2006). Une « ville de pauvres » ?, *La Presse*, 4 mars, p. A3.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1982). *Programme d'études. Histoire du Québec et du Canada. 4<sup>e</sup> secondaire. Formation générale et professionnelle*. Québec : Direction générale du développement pédagogique.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire – 1<sup>er</sup> cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Milner, H. (2004). *La compétence civique*. Sainte-Foy : PUL.
- Nie, N., & Hillygus, D. S. (2001). Education and democratic citizenship. Dans D. Ravitch & J. P. Viteritti (dir.), *Making good citizens* (p. 30-57). New Haven/Londres : Yale University Press.
- Novack, G. (1971). *Democracy and revolution*. New York : Pathfinder.
- ONU. (2005). *Objectifs du millénaire pour le développement*, New York, Département de l'information de l'ONU, [http://millenniumindicators.un.org/unsd/mi/pdf/MDG%20Book\\_fr.pdf](http://millenniumindicators.un.org/unsd/mi/pdf/MDG%20Book_fr.pdf).
- Ouellet, F. (dir.) (2004). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* Sainte-Foy : PUL.

- Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. *VEI Enjeux*, 129, 146-167.
- O'Neill, B. (2004). *La participation des jeunes, Démocratie canadienne : réintégrer les jeunes dans le processus politique* (pp. 2-5). Ottawa : CRIC.
- Pagé, M. (2004). L'éducation à la citoyenneté. Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* (p. 49-71). Sainte-Foy : PUL.
- Parent, A.-M. et coll. (dir.) (1966). *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Deuxième partie ou Tome II (suite). Les structures pédagogiques du système scolaire. B. Les programmes d'études et les services éducatifs*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Parker, W. C. (dir.) (2002). *Education for democracy*. Greenwich, CT : Information Age Publishing.
- Parker, W. C. (dir.). (1996). *Educating the democratic mind*. Albany : State University of New York Press.
- Perrenoud, P. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie : Éducation à la citoyenneté, quand la main droite ignore ce que fait la main gauche*. Lyon : Chronique sociale.
- Pettit, P. (1997). *Republicanism*. Oxford : Clarendon Press.
- PNUD. (1999). *Rapport mondial sur le développement humain*, [http://hdr.undp.org/reports/global/1999/en/pdf/hdr\\_1999\\_ch1.pdf](http://hdr.undp.org/reports/global/1999/en/pdf/hdr_1999_ch1.pdf).
- Przeworski, A. (1998). Deliberation and ideological domination. In J. Elster (dir.), *Deliberative democracy* (p. 140-160). Cambridge : Cambridge University Press.
- Quéniart, A., & Jacques, J. (2004). *Apolitiques, les jeunes femmes ?*. Montréal : Éditions du Remue-ménage.
- Ramonet, I. (2006). Démocratie sur mesure, *Le Monde diplomatique*, mars, <http://www.monde-diplomatique.fr/2006/03/RAMONET/13266>.
- Ravitch, D., & Viteritti, J. P. (dir.) (2001). *Making good citizens*. New Haven : Yale University Press.
- Reeves, H., & Lenoir, F. (2005). *Mal de terre*. Paris : Seuil.
- Roman, J. (1995). Une société citoyenne. Dans P. Herzog et al. (dir.), *Quelle démocratie, quelle citoyenneté ?* (p. 59-85). Paris : Éditions de l'Atelier/Éditions Ouvrières.
- Schnapper, D. (avec la collaboration de C. Bachelier). (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris : Gallimard.
- Schön, D. (2005). *The reflective practitioner*. Aldershot, Hants, England : Ashgate.
- Shragge, E. (1997). La pauvreté aux États-Unis. *Relations*, mai, 630, 113-116.
- Sears, A., Clarke, G., & Hughes, A. S. (1997). *IEA civic education project*. Ottawa : IAE/Patrimoine Canadien.
- Seixas, P. (1998). Student teachers thinking historically. *Theory and Research in Social Education*, 26(3), 310-341.
- Slama, A.-G. (2006). La justice en otage, *Le Figaro*, 17 avril, [http://www.lefigaro.fr/debats/20060417.FIG000000089\\_la\\_justice\\_en\\_otage.html](http://www.lefigaro.fr/debats/20060417.FIG000000089_la_justice_en_otage.html).
- Slavin, R. (1994). *A practical guide to cooperative learning*. Boston : Allyn and Bacon.
- Statistiques Canada (2001). *Les avoirs et les dettes des Canadiens*. Ottawa : Ministère de l'Industrie, <http://dsp-psd.tpsgc.ca/Collection/Statcan/13-595-X/13-595-XIF1999001.pdf>.
- Stearns, P., Seixas, P., & Wineburg, S. (dir.). (2000). *Knowing, teaching and learning history*. New York : New York University Press.
- Sunstein, C. R. (1993). *The partial constitution*. Cambridge : Harvard University Press.

## Éduquer à la citoyenneté délibérative

- Tessier, C., & McAndrew, M. (2001). Citoyenneté en milieu scolaire et conseils étudiants. Dans M. Pagé, F. Ouellet, & L. Cortesão (dir.), *L'éducation à la citoyenneté* (p. 187-200). Sherbrooke : CRP.
- Trotsky, L. (1973). *Le programme de transition*. Paris : Maspero.
- Unicef (2005). *La situation des enfants dans le monde*. New York : Unicef, [http://www.unicef.org/french/sowc06/pdfs/sowc06\\_fullreport\\_fr.pdf](http://www.unicef.org/french/sowc06/pdfs/sowc06_fullreport_fr.pdf).
- Valadez, J. M. (2001). *Deliberative democracy, political legitimacy, and self-determination in multicultural societies*. Boulder : Westview Press.
- Vasquez, A., & Oury, F. (1974). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero.
- Walzer, M. (1999). Deliberation, and what else? Dans S. Macedo (dir.), *Deliberative politics* (p. 58-69). Oxford : OUP.
- Weinstock, D. (2005). Religion, raison publique et éducation à la citoyenneté. Dans F. Jutras & A. Duhamel (dir.), *Enseigner et éduquer à la citoyenneté* (p. 229-242). Sainte-Foy : PUL.
- Weinstock, D. (2001). Les « identités » sont-elles dangereuses pour la démocratie ? Dans J. Maclure & A.-G. Gagnon (dir.), *Repères en mutation. Identité et citoyenneté dans le Québec contemporain* (p. 227-250). Montréal : Québec-Amérique.
- Williams, M. S. (2002). Représentation de groupe et démocratie deliberative. *Philosophiques*, 29(2). p. 215-249.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Philadelphie : Temple University Press.
- Zurn, C. F. (2005). Recognition, redistribution, and democracy. *European Journal of Philosophy*, 13(1). p. 89-126.

MARC-ANDRÉ ÉTHIER est professeur au Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal. Il est membre associé du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). [marc.andre.ethier@umontreal.ca](mailto:marc.andre.ethier@umontreal.ca)

DAVID LEFRANÇOIS est stagiaire postdoctoral, financé par le FQRSC (no. 2007-B3-120631), au Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, et chargé de cours au Département de philosophie, Université du Québec à Trois-Rivières. [david.lefrancois@uqtr.ca](mailto:david.lefrancois@uqtr.ca)

MARC-ANDRÉ ÉTHIER is a professor at the Université de Montréal in the Département de Didactique of the Faculté des Sciences de l'Éducation. He is an associate member of the Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). [marc.andre.ethier@umontreal.ca](mailto:marc.andre.ethier@umontreal.ca)

DAVID LEFRANÇOIS is a FQRSC post-doctoral fellow (no. 2007-B3-120631) at the Université de Montréal in the Département de Didactique of the Faculté des Sciences de l'Éducation. He is also a course lecturer at the Université du Québec à Trois-Rivières in the Département de Philosophie. [david.lefrancois@uqtr.ca](mailto:david.lefrancois@uqtr.ca)



# REALITIES AND CHALLENGES OF EDUCATIONAL REFORM IN THE PROVINCE OF QUÉBEC: EXPLORATORY RESEARCH ON TEACHING SCIENCE AND TECHNOLOGY

PATRICE POTVIN *Université du Québec à Montréal*  
ERIC DIONNE *Université de Montréal*

**ABSTRACT.** Exploratory and descriptive research was conducted in a secondary school to reveal the realities and difficulties of the implementation process that awaits teachers under Québec's Educational Reform. A team of teachers agreed to be observed while simulating implementation one year ahead of other schools. Results underscore the importance of in-service training, of an implementation plan, and of the level of professionalism. Analysis tends to indicate that the Québec implementation experience is not uncommon.

**RÉALITÉS ET DÉFIS DE LA RÉFORME SCOLAIRE QUÉBÉCOISE : UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE**

**RÉSUMÉ.** Une recherche exploratoire et descriptive qui a été menée dans une école secondaire illustre les réalités et les difficultés relatives au processus d'implantation chez les enseignants qui vivent la réforme scolaire québécoise. Une équipe d'enseignants a consenti à faire l'objet d'observations alors qu'ils tentaient une implantation anticipée du programme de science et technologie (premier cycle) au secondaire, une année avant l'implantation officielle. Les résultats obtenus réaffirment l'importance de la formation continue, de l'existence d'un plan l'implantation et de la professionnalisation enseignante. L'analyse tend également à montrer que l'expérience d'implantation québécoise n'est pas fondamentalement différente de celle qui a été conduite ailleurs.

We cannot lose sight of the fact that innovation is about abandoning practices and routines, and that means going without tried and true signposts. Thus, to innovate is to accept both professional and personal risks.

(Finkelsztein & Ducros) (free translation)

## ISSUES

### *Social and political context*

In the wake of a worldwide educational overhaul, and other research and publication initiatives by the *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation* (UNESCO) and the *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), Québec's education system is undergoing substantial

reform (hereinafter, the Reform). Begun almost 15 years ago, with hearings held by the Commission for the Estates-General on Education and the filing of their final report entitled *The State of Education in Québec (États généraux sur l'Éducation)* (Gouvernement du Québec, 1996), the underlying philosophy of the approach started to become tangible in the *Rapport Inchauspé (Inchauspé Report)* (Gouvernement du Québec, 1997) and the *Énoncé de politique (Ministerial Plan of Action for the Reform of the Education System)* (Gouvernement du Québec, 1997). It also materialized through numerous other reports issued by the Ministère de l'Éducation and the Conseil Supérieur de l'Éducation, culminating more recently in the new curricula (Gouvernement du Québec, 2001), which began to be introduced into elementary cycle one (first and second years of elementary school) in 2000. This implementation process, which will impact the entire elementary and secondary school system, is being phased in in stages, with completion expected by 2009-2010. Secondary school reform was originally anticipated by 2004-2005, but in the end it was delayed until 2005-2006, on the grounds that the implementation conditions were not in place. It was thought that this deferral would grant the teachers a little more time to familiarize themselves with the new programs, presented as a "year of familiarization" (*Année d'appropriation*). However, despite the opportunity this created to facilitate teachers' preparation and training to cope with the challenges that lie ahead, this extra year passed very much like the previous ones, meaning that teachers did not benefit from any special or new assistance. Many observers have deplored the lack of a province-wide training strategy. Although a very few training programs were set up in the more urbanized areas, they were essentially based on top-down approaches and were aimed at training multiplying agents (teachers assumed to pass on new knowledge to their colleagues). Moreover, those overseeing the process were barely able to meet the demand. Meanwhile, the outlying areas were, for their part, almost completely left to their own devices. In these places, responsibilities for implementation, management and organization of skills upgrading and training fell to the school commissions (school boards) and the schools themselves, thereby giving rise to numerous interpretations, messages, and oftentimes confusion and a feeling of apathy about the implementation process.

All in all, it can be argued that a genuine culture of implementation does not seem to exist in the province of Québec, at least not as it does in the anglophone culture. The best contributions to the subject are very recent (Biron & Cividini, 2005) and were not yet published at the beginning of this research. To explain the lack of an implementation culture in the schools, we may put forward the hypotheses of the relative youth of the teaching staff, who are largely unaware of previous implementations (most recently 1992 for the 4<sup>th</sup> year of secondary science classes), or the lack of support from the universities, which are too small to provide adequate support and which very

rarely possess deep expertise in implementation processes. This is in contrast to the United States, for instance, where this is an important field. In the vast majority of cases, the people in charge find themselves in a position of having to reinvent the notion of implementation in a context of overload. Also, teachers are often entrenched in passive, wait-and-see attitudes as far as these changes are concerned. Although academics (Hasni, 2005), the unions and the media have raised a number of concerns about teacher training and the implementation plan, the government was determined to forge ahead, with application to the level of secondary one in 2005-2006.

### *The professional context of secondary science and technology teachers*

Within the framework of the Reform, the challenges that await science and technology teachers are probably among the greatest that a teaching professional may encounter (Francoeur, 2005; Barma & Guilbert, 2005; and Dionne & Potvin, 2005). Among these challenges, we note the need for familiarization in or appropriation of new knowledge from several different disciplines (including engineering technology), and the requirement to incorporate this knowledge into broad, contextualized and integrated learning experiences and to provide a diverse range of activities (Gouvernement du Québec, 2004a). From now on, teachers must also apply a curriculum based on a two-year cycle, replacing the annual programs, and requiring tighter coordination of teachers' work in a given cycle. They must also abandon their ingrained habits of transmitting knowledge to the students and instead embrace new approaches based on social constructivist theories (Gouvernement du Québec, 2001) of learning. In addition, they must target general, cross-curricular competencies, for example, the second competency in science and technology, "make the most of his/her knowledge of science and technology" (2001), along with all the attendant business of class management, personalized coaching and assessment. Lastly, teachers are asked to frame their teaching within what is termed "the broad areas of learning" in order to establish connections with present-day social realities like the "media," "consumption and the environment," "citizenship," etc. (2001). In short, the practice of teaching must be renewed, to turn out students capable of actively participating in a democratic society in a changing social context where knowledge is exploding and the ability to fulfil one's potential is a social and economic issue.

The pedagogical and organizational challenges and social responsibilities that these teachers are facing appear to be wide-ranging and extensive, and yet the teachers seem to have few resources and little support when it comes to implementing the Reform. As Gauthier (2004) points out, when individuals must transform their practices, that is, do things they have never done before, all reforms must produce incompetence. And, since very few research studies preceded the Reform, the authors encourage the universities

and their researchers to propose research initiatives so as to at least follow its progress.

## RESEARCH QUESTIONS

The current professional situation seems particularly alarming at this point. Thus, as Fullan points out, “Curriculum innovations fail more often than they succeed and one of the main causes of this failure is simple neglect of the implementation process” (Fullan, 1992), and according to Paquette, “How often interesting proposals are stillborn due to an evident lack of support by the organization” (free translation) (Paquette, 1987). It seems that the implementation process should be as important as the nature of the prescribed change, at the very least. We therefore thought it valuable to contribute to clarifying the current implementation process in order to chart a path for all those involved in the educational field, including teachers, boards or administrations, school boards, etc., who are called upon to intervene or act in this context up to 2010 and beyond.

On this point, previous implementation experiences (OECD, 2005) merit some attention, although each implementation is distinctive, and it is not clear that past events can always provide appropriate information for the current Québec context. Even so, this particular Reform is considered a major pedagogical change and a new way of thinking, and is, moreover, taking place in a context of a decentralized implementation process, where small and medium institutions become almost entirely responsible for this process. Here, we address secondary science and technology (S&T) teaching, since many consider it the subject with the greatest pedagogical challenges. We will attempt to account for the difficulties that teams of teachers are likely to encounter when faced with challenges similar to those posed by the implementation of the Québec Educational Reform. We will focus on the following points:

1. Curricular considerations (planning and teaching)
2. Assessment-related issues (planning, tools, diagnoses)
3. School systems
4. Professional development for teachers involved (ideology, design, recommended approaches, rationale for the Reform, etc.).

The objective of this study, emerging from these sub-objectives, is therefore to inform teachers, as well as the education and research communities, of the constraints and difficulties in Québec’s coming implementation process, and to suggest potentially productive ways to proceed. Hopefully, the lessons drawn from this research initiative will help education practitioners avoid unproductive approaches and needless time wasting.

The objective of this article was to inform anglophone readers of the overall realities of the implementation process, as examined in this case and as will

presumably be experienced throughout the French-speaking province of Québec over the next few years. A second objective was to attempt (in the results and interpretation section) to compare our findings with those obtained by researchers in other contexts, notably Liang (1997), Porter (1999), and Vander Borcht (2004). We will also examine studies by Paquette (1987), which, although less recent, are closer to home, and which bear witness to the reality of an implementation process with intentions and implementation conditions very similar to those currently put forward by the Ministry.

Clearly, a few pages are not enough to faithfully reproduce the events in all their detail and enormous diversity, nor all the observations made during the year of “appropriation,” but we felt it important to at least report the key findings emerging from the analysis and interpretation of results. Let us start by explaining the methodology employed.

#### METHODOLOGY

Given the social relevance of the subject and the recentness of the implementation situation in the province, exploratory research seemed appropriate. The implementation phenomenon – as a whole and as a teamwork experience – has been identified as the research topic. Observation and interviews were the strategies favoured.

A cycle-one teacher team made up of six science and technology teachers, two laboratory technicians, a pedagogical counsellor and the principal of a secondary school in the Greater Montreal area agreed to take advantage of the 2004-2005 school year, designated by the government as the year of familiarization with the new curriculum, to undertake implementation of the process one year ahead of other Québec schools. A total of a little more than 800 secondary one and two students were involved through teaching initiatives. The teachers concerned, who varied greatly in years of teaching experience, initially showed plenty of enthusiasm for and interest in the project. Two researchers – education and evaluation specialists – followed them for a full school year in an exploratory study. The researchers conducted interviews (explicitation interviews [Vermersh, 2000]), observed classes (participating observations [Deslauriers, 1991]), held discussions, and attended the teachers’ planning/debriefing meetings. These meetings were an opportunity to report on the progress of the team’s recent efforts and organize upcoming work, or at least set deadlines. To preserve the characteristics and representative nature of the simulation at these meetings, the researchers refrained from actively participating in any of the teachers’ teaching initiatives and restricted themselves to answering questions posed by them (Distal position [Dionne, 2004]). In a few rare instances, they initiated discussions and gave feedback on the documents produced when asked to do so, but without actively intervening in the decision-making or initiative-taking.

The six teachers involved were required to construct or adapt at least eight “learning situations” (four for each level of the cycle) that complied with the requirements of the new curriculum. The term “learning situation” refers to lesson planning from the moment when a theme or a problem is proposed to the students until the teachers’ objectives are achieved.

It was agreed at the outset that the teachers would be responsible for reaching a consensus identification of the subject matter topics to be dropped to “make room” for the new learning situations. Thus, the intervention model proposed a phased integration of new content and requirements and former programs were to be phased out. We believe that this progressive implementation approach complies with the OECD recommendations (2005). We had two further reasons for retaining this model. First, we considered this a sufficient workload, and second, the teachers did not have all of the teaching materials (manuals and workbooks supplied by the publishers) that they would be able to use later during the actual implementation. In addition, to free our subjects from the constraints of having to teach and assess the entire content of the current programs, they could benefit from a moratorium on the year-end evaluation. They were also mandated to try out their four learning situations on all their students (regular classes of from 28 to 34 students), except for the first situation they developed, where, with a view to gradual implementation of the teaching methods, they were allowed to choose the classes in which to try it out. Furthermore, the learning situations had to include tools for assessing the potential development of student competencies. As far as possible, these tools had to comply with the government’s *Policy on the Evaluation of Learning* (Gouvernement du Québec, 2004a).

The teachers also had to agree to participate in a minimum of three individual interviews of about one hour each. The first was held before classes started, the second at mid-term (in March), and the third at the end of the school year. All the interviews were tape-recorded, transcribed and analyzed. In addition, the six teachers were instructed to participate in all the “planning/debriefing” meetings (held about once every three weeks), for which they were given time off by the school administration, and to allow us free access to their classrooms for observation purposes. The researchers prepared detailed reports on all these meetings and observation sessions. They also analyzed the lesson plans provided by the teachers.

As for the pedagogical counsellor (a school board based professional in charge of supporting professional teaching practice), the principal and the technicians, their role was to make regular contributions to the simulated implementation, as far as their duties allowed. The principal and one of the technicians were interviewed on one occasion (at the end of the year), and the pedagogical counsellor was interviewed twice. All the interview questions were based on the research objectives. Over the summer and fall of 2005, we carried out an analysis of the interview transcriptions, the reports of the

meetings and observation sessions, and the documents submitted by the teachers. This data was examined and coded by key words pertaining to the previously stated research objectives. Interpretations progressively emerged (emergent categories coding) as the two researchers examined them.

## RESULTS AND INTERPRETATION

We will begin this section with a brief presentation of the overall results of the experiment, insofar as it can be considered as a whole. This first section will give the reader an idea of the general progression of the most noteworthy events. Next, further results revealed by a deeper analysis will be presented in categories that are closely related to our objectives but not necessarily with one-to-one correspondence. These results will then be compared with those of other typical studies in the field. We elected to organize the presentation in categories highlighting the most significant findings emerging from the analysis.

### *Overall presentation of the results of the experiment: some instructive findings*

A first noteworthy result was uncovered through overall analysis of the events that transpired during the experiment. We may begin by mentioning that, despite the explicitly worded invitation in the *Québec Education Program* (Gouvernement du Québec, 2004b) for secondary one and two teachers to work together within “cycle teams,” our subjects nonetheless decided to divide the work into two sub-groups, one for each secondary level, the mandate thereby becoming that each team establish four learning situations. From an analysis of the initial interviews, it was clear that, even with initially comparable motivation levels, the two work teams were not equally capable of fulfilling the agreed mandate.

More specifically, while the secondary one team managed a sustained development and design process and created three learning situations, the “secondary two” team were practically ineffective all year long, and did not succeed in putting together any learning situations with the potential to meet the research project criteria. Although this failure led to an important gap in our research data, it nonetheless served as a basis for analysis, since it was then possible for us to investigate some causes of evolution – or non-evolution – throughout the process (see the section on teamwork). Indeed, with one exception, and despite some occasional discomfort, we were able to conduct all the interviews.

It therefore became apparent that some of our subjects were not, and even, *not at all* invested in developing learning situations (apart from participating in discussions during the meetings and interviews). We note that these individuals were, paradoxically, the very ones that had originally expressed the strongest enthusiasm, in some cases even proposing that we push the

envelope beyond the stated criteria of the research project. We may also note that these subjects, despite the difficulties encountered and the mounting delays, repeatedly reaffirmed their desire to pursue the project, frequently going so far as to spontaneously promise to fulfill the mandate, but “later.” These observations raise methodological questions about the value of very common assertions about the importance of good initial motivation for reform implementation. Our data could not able us to understand this phenomenon, but our results seemed striking enough to raise important questions and invite further research on the topic.

A second interesting finding concerns the overall limitations of the progress made by the secondary one group. The work started off late enough (December), and quite modestly, with the adaptation of an activity called *Les tropismes*. This activity, under-managed and calling for most of the work to be done by the students outside classroom hours (i.e., homework), was, in the teachers’ words, a “catastrophe.” They saw unmotivated students, hasty work, poor learning, senseless experimental reports, oral presentations that “missed the mark,” and so on. The teachers characterized the results as “discouraging.” A second situation that took place in February-March, called *Projet Labyrinthe*, was also an adaptation of a situation that had been previously tried by some of our teachers, and concerned the behaviour of mice moving through a student-fabricated cardboard labyrinth. Although this project was better managed, more appreciated by the students and conducted in class – unlike the former – learning objectives were apparently not reached, and we could see the enormous workload involved in designing this kind of activity, as well as the quantity of resources (technicians, materials, and storage) required. The activity was also an opportunity to comprehend problems of class management and organization. Finally, the last situation, that was entirely new, named *Projet Eau là là!*, involved pinpointing the origin of a make-believe drowned body, using samples of water taken from the lungs. The activity was preceded by a series of exercises to investigate potential water properties. Identifying the body’s origin was then posed as a police mystery to be solved. Very well managed and less open-ended, it was considered a resounding success by teachers and students alike. As the designers themselves admitted, however, it was not based on a systematic development of competencies.

The secondary one team, which delivered a sustained effort, expressed over and over again that the planning of this “learning situation” took a great deal of work, to the point where some of them questioned the feasibility of this kind of approach in their milieu, and they felt exhausted. On the other hand, the team claimed they were satisfied with the way they had worked together, and the researchers reported substantial progress in the level of discussion during the meetings, along with a certain increase in individual satisfaction.

### *Teamwork*

At first, it appeared that a particular kind of leadership in the work teams was a determining factor in the results obtained. For example, in the secondary one team, two experienced teachers assumed strong leadership from the outset right to the end, although they also did more than their share of the work. In the opinion of all the members, this appeared to be a significant difference from the secondary two team. We also noted – in both teams – that it would probably have been very difficult for the less experienced teachers to take the lead. In the secondary two team, the work almost never got underway, and they spent the last months of the school year casting blame on their colleagues for their lack of leadership: “Such-and-such a person should have become the team leader because he/she had more experience,” or “... because they had more motivated groups of students,” or simply “more cycle one groups” (free translation).

Another characteristic of effective work teams seemed to be their ability to organize the work, define clear goals and set deadlines. Even if deadlines are not precisely met, they allow the work to get started and energies to be focused. In the secondary two team, the work was not well organized, meetings were put off until later, deadlines and goals were poorly defined, consensus never emerged from “brainstorming” ideas, individuals would not deviate from their positions, scepticisms or personal preferences, and the work was tabled for “later” until the end of the year was upon them.

Thus the secondary two teachers initially seemed to have neither the instinct nor habits for teamwork. When things finally started to come together, it came with numerous adaptations and radical changes in work habits. In every case, the teachers stated that teamwork required a lot of collaborative time, and that this time should have been taken outside of class hours, since the teachers did not like to be excused from their classes, leaving them in the hands of substitutes. It was even more difficult to get the teachers to take time off to attend all the “planning/debriefing” meetings. Several of them also mentioned that they felt effective teamwork depended on whether or not they were lucky enough to be grouped with colleagues that worked well as a team.

Although these observations concerning teamwork do not constitute new knowledge (Paquette, 1987), they do underscore the importance of effective teamwork in the context of practice renewal (Proulx, 2005), and this seems to be even more salient in cases of very radical reform processes, like the one studied. They also suggest that the teamwork culture may not have been sufficiently developed across Québec’s teaching system, and that this could prove a major obstacle to the implementation process.

### *Teacher training*

Numerous indicators suggest that our participants did not receive all the required preparatory training to implement the Reform. Each of them explicitly complained, sometimes repeatedly, that they had not received or had received very little “Reform” training. In every case, the very few initiatives proposed by the authorities proved unsatisfactory or even “frustrating” to them. We also noted that the teachers expressed very divergent notions of why the Reform was taking place in Québec. Of the 19 reasons cited, only one, high dropout rates, was mentioned by more than four teachers. It was therefore evident that the Ministry has not transmitted a clear message to the teachers as to the causes and consequent pathways for development. Meanwhile, certain researchers have identified an unequivocal understanding of the goals of a reform as an essential condition for their successful implementation (Porter, 1999) (Perrenoud, 2005; and Goertz, Floden, & O’Day, 1995). Nonetheless, for many participants in the Reform, especially when it comes to the evaluation of competencies and cross-curricular competencies, “there are still a lot of grey areas” (free translation). They recognize that they have been abandoned to their own devices and that the authorities have not addressed the underlying issues nor provided answers to their most important questions. They also deplore the fact that the school administration takes no interest in them:

I don’t get the feeling that I’m talking about the Reform with the administration. I get the impression that they live in a completely separate world, and it’s got nothing to do with learning. I haven’t had good experiences with the administration. [...] I’ve never had a principal come and ask me what we’re doing. (free translation)

As for the administration, it simply complains that it has “no time” to get involved with all the teachers in the school.

Paradoxically, even though the teachers differ on the reasons for the Reform, they nevertheless express some convergent views when asked about the ways and means, such as timelines, material resources, training and collaboration.

Also, the teachers stated, principally during the school year, that their experience with the project would give them “a considerable head start on the other teachers” (free translation). They believed it necessary to “jump in” and “get their hands dirty” (free translations) if they were to understand how to convert the Reform plan into reality. This seems to support the observations made by Paquette (1987) during the previous reforms. At the end of the experiment, our subjects felt better equipped, but paradoxically, they also felt they had not evolved enough in their views and attitudes towards the Educational Reform. Moreover, they said they had not progressed enough with respect to the evaluation of competencies, most of their

concerns centering on the marking system. This obsession with grades was also observed by certain authors during the 1982 implementation (Paquette, 1987), as well as in other research contexts (Dionne, 1999). The following statement would be typical:

It's the evaluations... that's what scares me. The parents are used to the way it's done. Personally, I'm afraid that when they see the new way, [...] I'm afraid that the parents will do an about face and say, no, we don't want that at all. We want marks. (free translation)

Finally, at the end of the process, they considered that the teachers would probably not need training so much as *coaching* (ongoing feedback and academic support) in the design and practical application of learning situations.

### ***Resistance to change***

Even though they were able to achieve most of the stated objectives, and despite their strongly expressed motivation, the secondary one teachers exhibited a number of behaviours and attitudes that suggest they had a lot of trouble letting go of their old teaching habits, with respect to both content and customary practices and methods (Perrenoud, 2005; Tardif, 2005; Proulx, 2005). First, despite the fact that they were freed from the constraint of having to teach and evaluate the entire former program (ecology), the teachers had serious reservations about dropping some of its elements. In fact, by February 7, absolutely nothing had been cut! The first learning experience, rather than taking place in the classroom, had to be done as homework by the students. In addition, this activity was heavily inspired by ideas taken from the old ecology course, which considerably diminished its innovative nature. This result was in no way surprising, since many similar observations have been made in the past (Goertz et al., 1995), although we must admit that the resistance we observed here was, perhaps, even more tenacious than the literature appears to indicate (Lafortune & Deaudelin, 2001; Lafortune & Martin, 2004; and L'Hostie & Boucher, 2004), despite subjects' repeatedly expressed willingness to upgrade their practices. Instead, it took a sense of pressure and great urgency before some time was freed up at the very last minute for the remaining learning situations to "make room" for innovative activities to be applied in the classroom. By their own accounts, the teachers were "resistant to change" (free translation). As for the secondary two team, we know that they did not relinquish any of their content, even stating, in some cases, that they wanted to protect their "favourite" parts of the program.

Our participants also had great "ideological" difficulties in producing pedagogical innovations. Some of their proposals looked more like "window dressing," with little change in methodology. For example, the Reform requires that, henceforth, learning situations should be designed to lead from the complex to the simple, but some teachers argue that "the students really have

to have a certain amount of background before they can initiate learning situations (sic)" (free translation). In addition, faced with the requirement to design learning situations focused on developing competencies rather than knowledge, some expressed concerns that the Reform threatened to "sacrifice a generation of students" (free translation). Researchers have already noted a similar tendency among teachers to maintain "an apparent dichotomy between the wish to provide scientific literacy for all and the need to prepare students to be future scientists" (Porter, 1999), and to move away from the "eternal focus on content" (free translation) (Goertz, et al., 1995; Paquette, 1987). When classroom problems surface during learning situations, teachers evoke lengthy lists of student inadequacies, suggesting that they are not "ready" to experience this kind of thing, or that the scholastic problem is essentially a social or family problem, which, they think, the school cannot resolve.

We note also that in the last (third) learning situation (*Projet Eau là là!*), which was considered an impressive pedagogical success, the teachers nonetheless watered down some of the requirements previously imposed on their students in other activities (which had not been considered successful). Thus, even though the "Eau là là" project offered the secondary one students some very exciting activities with quite interesting laboratory experiments, exercises and reflections, it left very little place for student autonomy, nor did it explicitly claim to develop competencies, which clearly strays from the intents of the Reform. It therefore seems quite possible that motivated teachers who propose innovations in line with the Reform, and who achieve them, could in the end deliberately decide to back-pedal for all kinds of reasons (Paquette, 1987), for example, to reinstate classroom equilibrium or simply prevent teacher burnout. We also saw that teachers frequently gave students hints for the answers instead of giving them time to work them out for themselves, although this was the stated requirement. This type of behaviour has also been observed in other studies (Liang, 1997). The school administration claims that "The teachers that tried out new things found themselves in situations of uncertainty and discomfort, which might make them back off" (free translation).

#### *Classroom experience with the developed activities*

In the teachers' views, and according to our classroom observations, it appeared that the activities developed, especially the final ones, seemed to have a positive influence on student motivation. Although it is difficult here to control for the novelty effect of the learning style, the students appeared to have responded very positively to the activities and participated enthusiastically. Moreover, some students apparently found materials to investigate some of the concepts further:

And I realized that some of them produce much more elaborate things, much more ... They were like ... They like that, the kids, when they're really involved. That's why I think that it's [the Reform] going to be a good thing. (free translation)

[...] we could even reach certain students with these kind of learning situations. So why let them down? (free translation)

Similar realizations were observed by the OECD (2005) among other teachers in an implementation context.

In our classroom observations, we also noted that, in an atmosphere of open learning situations that promoted student ownership of the learning process, a teacher's poor classroom management became even more apparent than in a traditional teaching context, since the students were more involved. In addition, the emergence of unexpected – and therefore uncomfortable – classroom management problems (induced by the use of individualized coaching, by new ways of giving instructions, or new time management and teamwork) and *new* disciplinary problems was serious enough to potentially generate strong resistance to innovation, since these difficulties could be identified with the innovation itself. For example, the teachers who normally use a lecturing style almost exclusively seemed the most unsettled when the pedagogical parameters were changed. Among our teachers, those who had the fewest years of experience were usually the ones that encountered this kind of problem. In some cases, the achievement of pedagogical goals was heavily compromised, and these problems were often interpreted as attributable not to poor classroom management but to a lack of discipline, know-how and control of the students.

We noted that in every case, the teachers became progressively aware of the importance of supervising the students in their learning situations and providing for this aspect in the lesson plans. And as the school year went by, "The first task [was] abysmal, the second task, a little less abysmal, the third task ... and so on." (free translation)

This situation raises a very interesting question about the status and role of lecture style teaching. If its discontinuation appears to accentuate or at least transform classroom management problems, perhaps we might advance the hypothesis that its current widespread and often exclusive use could be attributable to its organizational virtues rather than its pedagogical merits. In other words, we could therefore posit that lecture style teaching would in the end be a way to control the class rather than a valuable way to educate. It seems clear, however, that the application of constructivist practices is demanding, especially in view of the heavy teaching loads that prevail in the current Québec school system.

## Resources

The teachers insisted from the start of the school year that the issue of allocation of resources was essential to the advent of the Reform. The nature of these comments did not change much from start to end of the school year. The teachers felt “abandoned” to “inadequate” conditions:

They're not giving us smaller classes, they're not giving us permanent jobs, they're not saying we're going to stay in one school for more than one year, there's no extra budget, and they're integrating students with learning and behavioural problems. How can they try to put something in place that is totally new, totally disruptive, and not give us any additional tools? (free translation)

For example, from the teacher's standpoint, the number of students per class and the number of students identified with “problems” constitutes a significant hindrance to running activities based on broad areas of learning. However, this did not seem to be the most important factor, since the teaching periods that presented the most management problems were not the ones with the largest class sizes or the most “problematic” students, but were those conducted by the teachers with the least skills in class management. Among other resources that they considered essential, they are hoping for more technical support (more laboratory technicians), storage space for student projects, facilities (labs), perishable materials and high-quality teaching materials (manuals and workbooks). Some of our teachers admitted to being quite exhausted at the end of the experiment, and suggested that these support resources would probably make their task a little easier.

### *Teachers following through*

As the experiment came to a close, some subjects said that they had learned to “talk pedagogically” (free translation) and scrutinize their practices. Such “heightened awareness” (free translation) and moments of extreme doubt have also been observed in other implementation contexts (Paquette, 1987).

After our “planning/debriefing meetings” for example, I could come out of there totally down and say to myself: “Oh Lord! How can it be possible, putting in so much work, going to so much effort to get something going and then feeling like there is always a millstone around your neck dragging you down.” To the point where, from a professional standpoint, I start to question the whole scheme. (free translation)

Our eyes have been opened. We've seen the kids get involved, something they haven't done practically all year long. So, yes, we can pat ourselves on the back. Bravo. Something got done. But seventy-five percent of the time, when you're building the lesson, when you've got your doubts, when you're questioning the very basis of the Reform because there are still questions that have not been answered 100 percent, well, that's the tough part. (free translation)

According to our teachers, the results were nevertheless sufficiently encouraging for them to try to pursue their pedagogical progress in the year following the project. On the other hand, they felt at the mercy of the capacity or the willingness of their workplace to renew its organisational practices. They felt that they had to go “against the current” to produce innovation and that their environment did not facilitate any of it (Pelletier, 2005).

## CONCLUSION

Aside from the evident difficulties encountered by our teachers in the particular context of this experiment, three key conclusions emerged.

1) When we compare the current implementation context with that of 1982 (Paquette 1987), we have to admit that circumstances have not changed much in Québec’s implementation traditions. It also appears that the difficulties encountered are surprisingly consistent with numerous other initiatives to implement new practices worldwide. Thus, Québec’s implementation problems would seem quite ordinary and routine. The present study therefore constitutes an appeal to implementation leaders not to overlook the accomplishments in these various contexts on the grounds that they showed differences. On the contrary, they should prove useful guides for organizing their own work.

2) We may equally note that pedagogical innovation difficulties appear to follow immediately on the heels of lack of professionalization. The *Conseil Supérieur de l’Éducation* states that “professional” teaching constitutes “a reflective act and not simply the execution of a task [...], which requires reflection on and within the action, and must include the transformation of the experience into knowledge” (free translation) (Conseil supérieur de l’éducation, 2004). The Conseil also talks about working “with others,” and about the importance of mobilising complete “competency arsenals” as well as autonomy and ethical dimensions. This study reported on many areas of progress in these respects during the experiment. Although we could not determine cause and effect, it seems that innovation and professionalism go hand in hand (Perrenoud, 2005), and that the difficulties identified as hindrances to innovation were probably related more to a “technical” notion of the practice than to issues of professionalism (Baillat, 2005; Demers, 2005) or lethargic attitudes towards overall professional development.

3) Finally, it was clearly evident that in-service teacher training would constitute a basic requirement for successful implementation of the Reform (Proulx, 2005). However, to promote genuine change, this training should at some point take the form of practical coaching initiatives rather than conveyed ideologies and rhetorical speeches. Buying into the Reform might be an important requirement, but it is apparently insufficient (Finkelsztein & Ducros, 1996).

The main interest of this research is that it prepares the ground for further research on implementation of Québec's reform. So it becomes possible to develop new research initiatives (or other in-service training programs) while anticipating some obvious difficulties. We believe it also highlighted the importance of considering full cycles of implementation for valuable research data. In addition, it revealed the importance of combining many research tools (interviews, observation, etc.) for this type of research, not relying solely on questionnaires, because intentions do not always translate into action.

Clearly, more research on the topic is essential. Among other things, this research will have to consider more subjects, for even longer periods and in many different contexts. Only then will it be possible to really comprehend and improve the implementation process of this vital social change of educational reform.

## REFERENCES

- Baillat, G. (2005). Ambiguïtés et tensions dans la professionnalisation de l'activité enseignante. Dans D. Biron, M. Desbiens, & J-F Cividini (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 220-241). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Barma, S., & Guilbert, L. (2005). Le nouveau programme de formation – science et technologie; fondements du programme et défis pour les enseignants. Chicoutimi: Résumés du colloque «*Constats, défis et propositions en enseignement de la science et de la technologie : quelles avenues a privilégier d'ici l'an 2015 ?* » Annual conference of l'ACFAS.
- Biron, D., Desbiens, M. & Cividini, J.-F. (2005). *La profession enseignante au temps des réformes*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante, avis au ministre de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Demers, P. (2005). Professionnaliser pour mieux éduquer. Dans D. Biron, M. Desbiens, & J-F Cividini (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 347-362). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Dionne, L. (2004). L'espace de médiation, un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur. Dans M. L'Hostie & L.-P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 65-79). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Dionne, É., & Potvin, P. (2005). Étude des difficultés et enjeux liés à l'implantation d'un programme par compétences en science et technologie dans une école secondaire québécoise. Chicoutimi: Résumés du colloque «*Constats, défis et propositions en enseignement de la science et de la technologie : quelles avenues a privilégier d'ici l'an 2015 ?* » Annual conference of l'ACFAS.
- Finkelsztein, D., & Ducros, P. (1996). Conditions d'implantation et de diffusion d'une innovation scolaire. In M. Bonami & M. Garant (Eds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergences et implantation du changement* (pp. 31-56). Bruxelles : De Boeck Université Paris.
- Francoeur, É. (2005). Équiper les enseignants du secondaire pour l'enseignement des sciences et technologies: L'expérience de l'école de technologie supérieure. Chicoutimi: Résumés du colloque «*Constats, défis et propositions en enseignement de la science et de la technologie : quelles avenues a privilégier d'ici l'an 2015 ?* » Annual conference of l'ACFAS.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond modern educational thought*. Bristol, PA: Peon University Press.

## Realities and Challenges of Educational Reform in Québec

- Goertz, M. E., Floden, R. E., & O'Day, J. (1995). *Studies of education reform: Systemic reform, Vol. 1: Findings and conclusions*. New Brunswick, NJ: Rutgers, the State University of New Jersey, Consortium for Policy Research in Education.
- Gouvernement du Québec. (1996). *Les états généraux sur l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2004a). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2004b). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, Premier cycle*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Hasni, A. (2005). La culture scientifique et technologique à l'école : De quelle culture s'agit-il et quelles conditions mettre en place pour la développer? Dans D. Simard & M. Mellouki (dir.), *L'enseignement, profession intellectuelle* (pp. 105-134). St-Nicolas (QC): Presses de l'université Laval.
- L'Hostie, M., & Boucher, L.-P. (2004). *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., & Martin, D. (2004). L'accompagnement, processus de coconstruction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie, L.-P. Boucher, & al. (dir.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 49-62). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Liang, L. L. (1997). Resistance to the implementation of a new constructivist science curriculum for prospective elementary teachers. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- OCDE. (2005). *L'évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris: Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- Paquette, C. (1987). *Implantation des programmes, le directeur d'école et l'enseignante: deux partenaires indissociables*. Marieville: Interaction.
- Pelletier, G. (2005). De quelques réflexions sur la gestion du changement et sur l'art de diriger le dirigeant. Dans D. Biron, M. Desbiens, & J-F Cividini (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 90-101). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Perrenoud, P. (2005). Peut-on réformer le système scolaire? Dans D. Biron, M. Desbiens, & J-F Cividini (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 37-58). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Porter, C. D. (1999). *The Implementation of an integrated science curriculum: A case of study*. (Doctoral dissertation presented to the Faculty of The Graduate College at the University of Nebraska. Major: Interdepartmental Area of Administration, Curriculum and Instruction.) Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska (UMI Microfilm, 9942147). Lincoln, NE.
- Proulx, J.-P. (2005). La réforme au secondaire et les défis des enseignants ou le point de vue du conseil supérieur de l'éducation. Dans D. Biron, M. Desbiens, & J-F Cividini (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 160-170). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Tardif, M. (2005). Enseigner aujourd'hui: entre l'espace artisanal du travail en classe et le temps des grandes mutations. Dans D. Biron, M. Desbiens, & J-F Cividini (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (pp. 73-88). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- UNESCO. (2004). *Promoting skill development*. Paris: United Nations educational, scientific and cultural organization.
- Vermersh, P. (2000). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF éditeur.

PATRICE POTVIN is an associate professor of science education at Université du Québec à Montréal. Awarded many grants, his interests are about conceptual change, inquiry learning, the use of technology in education and teacher training.

ERIC DIONNE is a doctoral candidate at the Faculty of Education, Université de Montréal. His research interests include measurement and evaluation especially in the area of science education.

PATRICE POTVIN est professeur agrégé de didactique de la science et de la technologie à l'Université du Québec à Montréal. Détenteur de plusieurs subventions de recherche, il s'intéresse aux phénomènes de changement conceptuel, d'apprentissage en contexte ouvert, d'utilisation des technologies de l'information et de la communication en enseignement des sciences et à la formation d'enseignants.

ERIC DIONNE est étudiant au doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche concernent la mesure et l'évaluation en particulier dans le domaine de l'enseignement des sciences.

# L'ÉDUCATION ÉTHIQUE AU SEIN DU PROGRAMME QUÉBÉCOIS DE FORMATION : UNE ÉDUCATION TRANSVERSALE ?

NANCY BOUCHARD *Université du Québec à Montréal*

**RÉSUMÉ.** Nombre de documents officiels sur l'éducation et d'auteurs en éducation, au Québec comme ailleurs, conviennent de l'inexorable responsabilité de l'école en matière d'éducation éthique. Mais qu'en est-il du nouveau programme québécois de formation à ce propos, en particulier au regard des compétences génériques de ce programme, les compétences « transversales » ?

**ETHICS EDUCATION WITHIN THE QUÉBEC EDUCATION PROGRAM:  
A CROSS-CURRICULAR EDUCATION?**

**ABSTRACT.** A lot of official documents about education and authors in education, in Québec or elsewhere, admit that ethics education is a school's responsibility. But, is that still the case with the new *Québec Education Program*, and more specifically with the cross-curricular competencies?

## 1. *L'éducation éthique, une éducation reconnue comme essentielle*

L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

*Déclaration universelle des droits de l'homme, Article 26*

De l'inexorable responsabilité de l'école en matière d'éducation éthique, les grandes instances internationales en conviennent. Pensons aux rapports Delors (1999) et Amadio et al. (2004) et à la Déclaration sur la diversité culturelle de l'UNESCO (2002), à la Déclaration de Bamako (2000) de l'OIF ainsi qu'au rapport Eurydice (2005) pour la Commission Européenne et aux publications du Conseil de l'Europe dont celle de J. Carpentier et al. (2001), qui affirment tous que l'éducation scolaire doit s'acquitter de cette incontournable responsabilité.

De fait, le rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle précise que pour répondre à « l'ensemble de ses missions, l'éducation doit s'organiser autour de quatre apprentissages fondamentaux, quatre piliers de la connaissance » soit, apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être; et que pour répondre aux défis du XXI<sup>e</sup> siècle, l'éducation devait viser « l'accomplissement de la personne qui, tout entière, "apprend à être" » (Delors, 1999, p. 84). Quant au rapport Amadio (Amadio, Truong, Ressler & Gross, 2004), il souligne que les systèmes éducatifs doivent prendre en considération le développement de la pensée critique, la capacité à résoudre des problèmes, l'éducation à la démocratie et à l'égalité ainsi qu'en matière de droits humains.<sup>1</sup> Plus récemment, avec sa Déclaration universelle sur la diversité culturelle (en vigueur depuis mars 2007), l'UNESCO aspire « à une plus grande solidarité fondée sur la reconnaissance de la diversité culturelle » (UNESCO, 2002, p. 4), en outre, par une éducation scolaire suscitant « une prise de conscience de la valeur positive de la diversité culturelle » (UNESCO, 2002, p. 8). Cette Déclaration de l'UNESCO s'appuie sur la Déclaration universelle des droits de l'Homme qui « insiste sur le fait que chaque individu doit reconnaître non seulement l'altérité sous toutes ses formes, mais aussi la pluralité de son identité, au sein des sociétés elles-mêmes plurielles » (UNESCO, 2002, p. 4).

Pour leur part, avec la Déclaration de Bamako, les États membres de la Francophonie se sont engagés « pour la promotion d'une culture démocratique intériorisée et le plein respect des droits de l'Homme », notamment par l'éducation et la formation.<sup>2</sup> Enfin, le rapport de l'Unité européenne d'Eurydice (2005) signale pour sa part qu'il est nécessaire de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables et actifs, de contribuer à leur bien-être et celui de la société, en participant au développement d'une culture politique chez l'élève, d'attitudes et valeurs nécessaires pour devenir un citoyen responsable et de compétences nécessaires pour participer d'une manière responsable et critique à la vie publique<sup>3</sup> (Eurydice, 2005, p. 3).

Dans le même ordre d'idées, nombre d'auteurs contemporains en sciences de l'éducation insistent sur l'importance de veiller à ce que l'éducation éthique soit reconnue comme « une tâche éducative essentielle ». Pensons entre autres à Reboul qui fait remarquer depuis près de trente ans qu'aux trois sens d'apprendre (*apprendre que*, qui est de l'ordre du renseignement, *apprendre à*, qui est de l'ordre du savoir-faire et *apprendre*, qui est de l'ordre de la compréhension), une quatrième forme fondamentale d'apprendre doit s'ajouter, soit celle d'*apprendre à être* : « Apprendre à être est une exigence humaine fondamentale. Si elle n'est pas remplie, tout ce qu'on peut apprendre n'est qu'extérieur et futile. [...] Apprendre à être est la formule même de la sagesse, dont le but n'est pas de nous rendre plus savant, mais heureux et libre. Apprendre à être, enfin nous révèle le véritable substantif du verbe

apprendre, l'éducation » (Reboul, 1983, p. 11). Pensons également à Meirieu (1999) lequel, dans son ouvrage intitulé *Le choix d'éduquer*, traite de la place irréductible de l'interrogation éthique dans les pratiques et la réflexion éducative, de « l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes ».

Pareillement au Québec, nombreux sont ceux qui se sont exprimés, chacun à leur manière, dans ce même sens. À titre d'exemples, mentionnons l'éducation aux valeurs (Naud & Morin, 1978), l'éducation morale (Blais, 1984), l'éducation éthique (Daniel, 1997), la compétence éthique (Desaulniers et coll., 1998), l'éducation à la citoyenneté (Ouellet, 2004), l'éducation du sujet éthique (Bouchard, 2004; Bouchard & Pierre, 2006), la formation à l'éthique (Gohier & Jeffrey, 2005). Bien que ces appellations puissent référer à des orientations et des visées différentes, il demeure que ces dernières constituent toutes un plaidoyer en faveur de l'éducation éthique à l'école.

De même, le Conseil supérieur de l'éducation a rappelé à diverses occasions l'importance de cette éducation. De fait, dans son rapport de 1990, le Conseil affirmait qu'en éducation tous sont conviés à la réflexion éthique, au questionnement « Que faut-il faire, que faut-il choisir, que voulons-nous devenir, dans le contexte de la présente mutation sociale », à une recherche éthique ouvrant « sur des choix fondés sur des valeurs et sur des actions délibérées qui visent finalement l'accomplissement de la personne et de la collectivité » (1990, p. 9); idée que le Conseil réitérait sept ans plus tard dans son rapport sur l'éducation à la citoyenneté et dans lequel on peut lire que :

la citoyenneté à laquelle le système éducatif est invité à préparer promeut la participation active et éclairée de chaque individu au sein d'une démocratie qui reconnaît au peuple les droits et les libertés grâce auxquels il peut exercer ses responsabilités et son pouvoir de délibération et de représentation; elle comporte aussi une exigence d'ouverture sur le monde qui fasse obstacle au repli sur soi engendré par la crainte de l'inconnu ou de la différence (1997, p. 12). Cette citoyenneté doit être perçue comme la capacité de « vivre ensemble » dans une société démocratique, pluraliste, ouverte sur le monde, mais davantage encore, comme la capacité de « construire ensemble » une société juste et équitable (p. 93).

Les visées poursuivies par le nouveau *Programme de formation de l'école québécoise*, auquel nous nous intéressons dans le présent article, vont tout autant dans ce même sens. Ainsi peut-on remarquer à travers les trois visées de formation que ce programme a pour buts : de soutenir la construction d'une vision du monde par la distance critique, structurer l'identité personnelle, sociale et culturelle et développer l'autonomie; de faire en sorte que l'élève reconnaisse son appartenance à une collectivité, affirme ses valeurs dans le respect des différences et exprime ses perceptions, sentiments et idées en prenant conscience de l'influence du regard des autres; de permettre l'acquisition d'un « [s]avoir agir tant pour faire face à la complexité des enjeux actuels que

pour répondre aux grandes questions éthiques et existentielles » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport/MÉLS,<sup>4</sup> 2006, p. 6).<sup>5</sup>

Mais, cette expression d'une volonté de contribuer au devenir éthique du sujet/élève par l'éducation scolaire se traduit-elle au niveau des compétences que l'on retrouve dans les programmes scolaires récemment réformés dans des pays de la Francophonie (OIF) et qui empruntent la voie d'une approche par compétences? Telle est la question faisant l'objet des travaux que nous avons amorcés au sein de l'Observatoire des réformes en éducation (ORÉ). Dans le présent article, nous nous intéressons à un aspect bien particulier de ces travaux, soit : les compétences transversales du *Programme de formation de l'école québécoise*. La reconnaissance de la nécessité de l'éducation éthique – exprimée à travers les grandes Déclarations dans lesquelles le Québec est engagé et traduite dans les visées de ce programme d'études – se confirme-t-elle à l'examen des compétences transversales, « génériques », qui « se déploient à travers les divers domaines d'apprentissages » (MÉLS, 2006, p. 15)? Telle est précisément la question à laquelle nous avons choisi de nous attarder. Puisque les compétences transversales traduisent les visées poursuivies par le programme, sont considérées en tant qu'« expression de buts communs à l'ensemble du curriculum » (MÉLS, 2006, p. 33) et qu'elles transcendent les disciplines et les domaines généraux de formation « dans la mesure où elles résultent de la convergence, de l'intégration et de la synthèse de l'ensemble des acquis » (Ministère de l'éducation, 2001, p. 7), elles devraient, en cohérence avec lesdites visées, s'inscrire dans la perspective d'une éducation éthique.

Soulignons au passage que notre analyse ne vise pas à discréditer tout programme empruntant une approche par compétences. Elle vise plutôt à évaluer des compétences, telles qu'on les retrouve dans des programmes scolaires, à partir d'un même cadre d'analyse, soit : les usages de la raison pratique que ces compétences sont ou non susceptibles d'exercer chez le sujet/élève.

C'est en nous appuyant sur les trois formes d'usage de la raison pratique, telles que présentées par le philosophe allemand Jürgen Habermas (1992), que nous cherchons à déterminer si une compétence fait appel à l'usage éthique et/ou l'usage moral de la raison pratique – et, en cela, si elle peut être considérée en tant que contribuant au développement éthique du sujet/élève –, ou si elle se limite à l'usage pragmatique de la raison pratique. Tel que nous le verrons, dans le cas où une compétence se situerait au niveau pragmatique de la raison pratique, elle ne mènerait pas à l'autocompréhension existentielle du sujet (niveau éthique) ni à une compréhension décentrée du monde (niveau moral) et, en conséquence, elle ne pourrait pas être considérée en tant que contribution en matière d'éducation éthique.

De fait, tel que nous le verrons dans un premier temps, l'usage éthique et l'usage moral de la raison pratique ont respectivement pour objets de réflexions

le rapport au monde subjectif et le rapport au monde social, alors que l'usage pragmatique de la raison pratique a pour objets de réflexions le rapport au monde objectif (à l'ensemble des états de faits existants). Les usages éthique et moral de la raison pratique exigent, pour un programme d'études inscrit exclusivement dans une approche par compétences, que la compétence ne se limite pas au rapport au monde objectif et, en conséquence, à la résolution de problèmes d'ordre pragmatique. C'est sur la base de ces distinctions que nous présenterons, dans un second temps, notre lecture des compétences transversales prescrites par le programme québécois de formation.

Pourquoi avoir choisi l'appellation « éducation éthique » si celle-ci désigne ces deux types de réflexions? Une précision s'impose. Étymologiquement, les termes « morale » et « éthique » sont équivalents, font tous deux référence aux mœurs, aux comportements. Par ailleurs, ces termes sont généralement associés à deux types de rapports au monde, soit : le rapport au monde subjectif pour ce qui est de l'éthique (les formes de vie / dimension téléologique de l'agir humain) et le rapport au monde social pour ce qui est de la morale (l'ensemble des rapports interpersonnels légitimement réglés / dimension déontologique de l'agir humain). Ceci dit, comme « la distinction entre les deux termes reste souvent indécise et provisoire » (Canto-Sperber, 2001, p. 26) et que l'appellation « éducation morale » peut être perçue en termes d'éducation à une morale (portant alors à confusion avec le cadre d'analyse que nous utilisons), nous avons choisi de désigner sous l'appellation « éducation éthique » la réflexion à propos de ces deux types de rapports au monde. Selon la perspective prise en matière d'éducation éthique, l'accent pourra être mis soit sur l'un ou l'autre rapport au monde, soit sur les deux. Des différents documents et auteurs cités en introduction, on peut par exemple remarquer que, dans certains cas on s'intéresse au rapport au monde subjectif,<sup>6</sup> dans d'autres cas au rapport au monde social<sup>7</sup> et, dans d'autres cas encore, à ces deux types de rapports au monde.<sup>8</sup>

## *2. Cadre d'analyse : les usages pragmatique, éthique et moral de la raison pratique*

Dans la vie des personnes et des sociétés, les situations soulevant la question « Que dois-je/devons-nous faire? » peuvent être d'ordre pragmatique (pratico-technique), d'ordre éthico-existential ou encore d'ordre moral. De ces problèmes, seuls ceux se rapportant à des questions éthico-existentialles et des questions morales sont susceptibles de mettre en œuvre une « éducation éthique ». Ainsi, on peut prétendre qu'une compétence contribue au devenir éthique du sujet/élève que dans la mesure où celle-ci ne se limite pas au traitement de questions d'ordre pragmatique ; le traitement de questions d'ordre éthico-existential et/ou moral s'avère essentiel quelque soit le type d'éducation éthique que l'on souhaite mettre en œuvre.

Tel que l'expose Habermas dans sa théorie discursive de la morale, les problèmes pragmatiques (pratico-techniques) exigent la recherche de techniques, de stratégies appropriées afin d'être en mesure d'y répondre rationnellement. Il s'agit de répondre au problème à partir de « raisons permettant une décision rationnelle entre différentes possibilités d'action, en fonction d'une tâche que nous *devons* résoudre, si nous *voulons* atteindre un certain but » (Habermas, 1992, p. 96). Ici, résoudre le problème requiert des observations, la recherche d'informations empiriques, des enquêtes, des comparaisons, et mène à des recommandations. Il s'agit ici soit « d'un choix rationnel des moyens en fonction de buts donnés », soit « de l'évaluation rationnelle des buts en fonction de préférences existantes » (p. 97). Dans un cas comme dans l'autre, « ce que l'on doit faire de manière rationnelle est partiellement déterminé par ce que l'on veut faire » (p. 97). Pour résoudre ce type de problèmes, la réflexion et la discussion pratique doivent reposer sur des informations empiriques qui requièrent la réalisation de tâches pragmatiques. La fin poursuivie est « de trouver des techniques, stratégies ou programmes adéquats » (p. 97). Notons enfin que la validité du jugement de fait dépendra dans ce cas de son degré d'exactitude.

Ce n'est qu'à partir du moment où les valeurs et les buts sont eux-mêmes mis en question, deviennent problématiques, qu'est mis en cause le rapport au monde subjectif, la recherche de la vie bonne. Dans ce cas, la question « Que dois-je faire? » ne pose pas le problème de la recherche de la stratégie la plus adéquate, mais de « savoir quelle vie on aimerait mener, et cela veut dire : quelle personne on est, et en même temps aimerait être » (p. 98). La recherche de vie bonne dépasse donc « l'horizon de la rationalité en fonction d'une fin ». Les problèmes éthiques (ou éthico-existentiels) nécessitent pour le sujet, une autocompréhension existentielle pour répondre à la question « Que dois-je faire? ». Dans ce cas, le sujet doit être critique par rapport à lui-même, à son identité propre; il doit procéder à l'évaluation de ce qu'il est, en fonction de ce qu'il souhaite devenir, pour choisir selon ce qu'il estime être bon pour lui-même à long terme et répondre à la question. Ce type de réflexion exige que la notion de compétence permette au sujet/élève d'interpréter, évaluer, pour tendre vers une compréhension critique de son orientation axiologique (monde subjectif) et à la résolution de problèmes éthico-existentiels. La validité du jugement éthique dépendra dans ce cas du degré d'authenticité du sujet.

Toutefois, les problèmes éthiques ne requièrent pas une rupture complète avec la perspective dite « égocentrique » car ils se rapportent « au *telos* d'une vie à chaque fois mienne ». Les autres personnes, leur histoire, leur situation bref, les autres formes de vie, n'auront de signification que si elles sont « apparentées » ou « entremêlées » à mon identité. Ce sont plutôt les problèmes moraux (mettant en cause le rapport au monde social) qui nécessitent que le sujet se décentre par rapport à ses convictions pour que la raison pratique se

mette à l'œuvre avec impartialité. À la différence des problèmes éthiques, les problèmes moraux concernent les intérêts de tous les concernés. Il ne s'agit pas ici de la recherche de ce qui est bon mais de la recherche de réponse à des questions de justice et du devoir-faire pour tous. De fait, « lorsqu'elle juge sous l'égide du point de vue moral, la raison pratique s'écarte de questions du type "Qu'est-ce qui est bon pour moi/pour nous?", et se concentre sur des questions de justice du type "Que doit-on faire?" » (p. 78). Les problèmes moraux se posent donc lorsque « mes actions heurtent les intérêts d'autrui et conduisent à des conflits qui doivent être réglés de façon impartiale, donc sous l'égide du point de vue moral » (p. 99). Afin de résoudre ce type de problème, un décentrement de soi est ainsi nécessaire pour que les sujets soient en mesure de déterminer ce que « [c]hacun doit pouvoir vouloir que la maxime de notre action soit universelle. Seule maxime apte à une universalisation opérée à partir de la perspective de tous les concernés vaut comme norme qui peut trouver un assentiment universel et mérite, dans cette mesure, reconnaissance, ce qui veut dire qu'elle est moralement obligatoire » (p. 101). Ce type de réflexion exige que la notion de compétence inclut la possibilité d'initier le sujet/élève à l'analyse de problèmes moraux et à argumenter de manière à se placer progressivement dans la perspective de tous les autres pour tendre vers une compréhension décentrée du monde, pour être de plus en plus en mesure d'assumer sa responsabilité au sein du monde social. Enfin, dans ce cas, la validité du jugement moral dépendra dans ce cas de son degré de justesse normative.

### *3. Regard sur les compétences transversales prescrites par le programme québécois de formation*

Mentionnons d'entrée de jeu que le *Programme de formation de l'école québécoise* ne présente qu'une définition très limitée de la notion de compétence. Elle se résume à un « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MÉLS, 2006, p. 7). Bien que cette définition de la notion de compétence à la base du programme offre peu d'indices sur les niveaux de questionnement qu'elle est susceptible d'inclure, l'hypothèse qu'elle pourrait limiter les compétences qui traversent l'ensemble du curriculum, les compétences transversales, à l'usage pragmatique de la raison pratique méritait d'être soumise puisque le but poursuivi se résume en termes de recherche d'efficacité plutôt qu'en termes de recherche d'authenticité et/ou de justesse. Nous avons donc procédé à l'examen des compétences transversales. Voici ce qui en a résulté.

Neuf compétences transversales sont prescrites par le programme. Elles se lisent ainsi : exploiter l'information, résoudre des problèmes, mettre en œuvre sa pensée créatrice, se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication, communiquer de façon appropriée, exercer son jugement critique, coopérer et actualiser son

potentiel.<sup>9</sup> À l'exception de la compétence à actualiser son potentiel, notre hypothèse s'est confirmée tel que nous le faisons remarquer ci-après.

La compétence à « exploiter l'information » consiste en l'utilisation adéquate de ressources documentaires, au développement de « stratégies d'organisation de l'information » pour le réinvestissement ultérieur » et en la gestion de l'information « à l'aide de stratégies de recherche plus économiques et plus efficaces ».

La compétence à « résoudre des problèmes » se résume pour sa part en la sélection de la stratégie la plus appropriée, « la recherche d'une solution efficace ». Parmi les composantes de cette compétence transversale, il n'est en aucun cas question de problèmes quant au but à poursuivre ou des valeurs en jeu et une solution est évaluée suivant son niveau d'efficacité après avoir été mise à l'essai.

En ce qui a trait à la compétence à « mettre en œuvre sa pensée créatrice », elle consiste à parvenir à utiliser et combiner différentes ressources externes et internes, à explorer de nouvelles stratégies et techniques, à laisser émerger ses intuitions dans les limites des contraintes propres à une situation donnée.

Quant à la compétence à « se donner des méthodes de travail efficaces », elle parle d'elle-même : méthode et efficacité sont d'ordre technique. Il en est de même pour la compétence à « exploiter les technologies de l'information et de la communication » qui se résume à choisir l'outil et la stratégie les mieux adaptés à la situation, c'est-à-dire, ceux qui sont les plus efficaces.

Pour ce qui est de la compétence à « communiquer de façon appropriée », elle a pour appui le « respect des codes, c'est-à-dire des usages, des règles et des conventions » (MÉLS, 2006, p. 53). L'élève doit apprendre à choisir les langages et modalités de communication appropriés (en l'occurrence, les stratégies efficaces) à la situation. Les composantes de la compétence ne prennent donc en compte que la question du choix approprié de langages au contexte et à l'intention de communication. Bien qu'un apprentissage de base des usages, règles et conventions soit nécessaire (pensons par exemple à la politesse, la plus petite des vertus mais la première dans l'éducation des enfants [Comte-Sponville, 1995]) celui-ci ne peut pas tenir lieu d'éducation éthique. Pour que le développement de cette compétence participe au devenir éthique du sujet/élève, de la compétence langagière, à symboliser, il doit passer à la compétence à discourir, à thématiser.

Seul le discours possède une aptitude réflexive à thématiser. [...] En thématisant, le discours ne fait pas que *construire* un monde relations; il ne fait pas que fixer dans la grammaire une structure ontologique *du* monde vécu; également, il *problématise* ses constructions sous leur aspect substantiel en s'expliquant avec les significations qui contextualisent la compréhension et stabilisent les orientations de l'action au sein *des* mondes culturels » (Ferry, 1991, p. 91 et 92).

La « compétence à communiquer » décrite dans le programme ne s'inscrit donc pas dans la perspective d'une éthique communicationnelle. Il aurait pu en être autrement si celle-ci engageait par exemple les sujets/élèves dans une éthique de la discussion (Habermas, 1992) ou encore dans une éthique reconstructive (Ferry, 1996).

En ce qui concerne la compétence à « exercer son jugement critique », à première vue, formulée ainsi, nous pourrions en déduire qu'une attention particulière est portée aux problèmes éthiques et moraux. Or, cette compétence consiste plutôt en la construction, l'expression et la relativisation de son opinion à propos de faits : « Quel que soit l'objet de réflexion, il faut pouvoir apprécier les enjeux, considérer les faits, en évaluer l'exactitude et les mettre en perspective de façon à relativiser sa position » (MÉLS, 2006, p. 40). Quant aux composantes de cette compétence transversale, elles se lisent comme suit : construire son opinion (en remontant aux faits), exprimer son opinion, et relativiser son opinion (en outre en la comparant à celle des autres et en évaluant la part de la raison et de l'affectivité).

En matière d'éducation éthique, cette façon de concevoir l'exercice du jugement critique pose un double problème. D'une part, en se limitant à la question des faits, elle relève davantage du domaine de l'explication scientifique que de celui de l'éthique. D'autre part, l'opinion est un fait subjectif que la réflexion et la discussion doivent permettre de dépasser pour être en mesure de porter un jugement moral à propos de ce que l'on doit faire. « Les explications scientifiques, en effet, se réfèrent à la factualité de ce qui est, tandis que les justifications éthiques se réfèrent à l'idéalité de ce qui doit être. [...] cette différence est acquise entre l'ordre des faits et des lois scientifiques, et d'autre part, celui des valeurs et des normes éthiques » (Ferry, 2002, p. 44). On comprend dès lors que cette compétence, telle que formulée, ne peut pas se traduire dans une démarche de formation éthique puisque considérer les faits n'est pas du même ordre que considérer les valeurs et les devoirs.

Dans la typologie des formes énonciatives du discours (Ferry, 2002), considérer les « faits » appelle à des énoncés descriptifs/constatatifs dont la validité est de l'ordre de l'exactitude; considérer les valeurs appelle à des énoncés expressifs/évaluatifs dont la validité est de l'ordre de l'authenticité (il s'agit ici non pas de rechercher l'exactitude des faits mais de donner sens aux faits, d'expliquer et de comprendre le monde); considérer les devoirs appelle à des énoncés prescriptifs/normatifs dont la validité est de l'ordre de la justesse (il s'agit ici d'interroger les prétentions à la validité). Enfin, au niveau des composantes à exercer son jugement critique, elles s'inscrivent dans une perspective égocentrique d'un JE s'adressant à lui-même, la relation dialogique entre un JE et un TU renvoyant à un IL est totalement absente. Cette compétence transversale ne permet donc pas aux sujets/élèves de « fonder en raison leur position » et de supposer « une communauté de sens, un "Nous" »

qui englobe aussi bien “je”, “tu” et “il” et qui rendrait acceptable pour tous provisoirement le consensus obtenu » (Maeschalck, 1994, p. 198).

Quant à la compétence à « coopérer », elle consiste à accomplir des tâches « dont l'ampleur ou la complexité requièrent la mise en commun des ressources de chacun » (MÉLS, 2006, p. 51). En faisant appel aux pairs, l'élève apprend à « tirer parti des différences pour atteindre un objectif commun » (p. 51). Or, si suivant un but donné (*a priori*) les autres sont considérés en tant que « ressources externes » facilitant l'atteinte de ce dernier, ils ne représentent alors que des outils parmi d'autres. Dans ce cas, je coopère pour mieux atteindre mes propres fins et non pas parce que je suis concerné par l'existence d'autrui. De fait, le questionnement du sujet sur la finalité de ses actes « place d'emblée devant la question de l'Autre... car l'existence de l'Autre, chaque fois que j'agis et au sens propre des mots, « fait question » : est-ce que je le reconnais comme tel, dans sa radicale altérité, ou est-ce que j'en fais l'objet de mes manipulations pour servir à ma satisfaction? » (Meirieu, 1999, p. 12).

Apprendre à coopérer est certes un apprentissage nécessaire au devenir éthique du sujet/élève. Mais, pour que cet apprentissage puisse s'inscrire dans une perspective d'intersubjectivité, la décentration par rapport à ses propres intérêts est essentielle. Tel que le développe Habermas (1992), guidée par des intérêts, la coopération demeure dans la perspective sociale égocentrique (et la représentation de la justice au niveau préconventionnel) et s'inscrit donc dans un rapport de « symétrie des compensations ». Pour qu'il y ait véritablement intersubjectivité, la coopération doit donc être guidée par la recherche de justice universelle ou, tel que le propose Ricoeur (1990), être guidée par la visée de « la vie bonne, avec et pour autrui, dans des institutions justes ».

L'intersubjectivité peut revêtir deux aspects : « l'un “instrumental” (je ne peux me réaliser sans les autres); l'autre “communicationnel” (ma dignité d'homme relève de l'entente des hommes entre eux sur la dignité d'homme) » (Leleux, 1997, p. 82). La visée de cette compétence transversale – en l'occurrence « l'émergence chez les élèves d'une compétence sociale qui soit en accord avec des valeurs telles que l'affirmation de soi dans le respect des différences, la présence sensible à l'autre et l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence » (MÉLS, 2006, p. 50) – aurait pu être un pas en ce sens. Développer une telle compétence sociale pourrait en effet permettre de dépasser le niveau pratico-technique, instrumental, puisque « [s]ocialiser et éduquer à la démocratie, c'est permettre d'accéder à l'universel par l'apprentissage à la décentration et par le recours à des procédures de vie commune » (Leleux, 1997, p. 87). La compétence à coopérer, telle que déployée dans ses composantes, n'actualise toutefois pas celle-ci; elle ne couvre que l'aspect instrumental, en l'occurrence, la capacité de recourir

de manière appropriée à des moyens diversifiés dont des ressources externes comme « ses pairs ».

Enfin, en ce qui concerne la compétence à « actualiser son potentiel », bien que cette formulation soit plus ou moins appropriée, il se trouve qu'elle est la seule à se rapprocher de ce qu'on pourrait attendre d'un usage éthique de la raison pratique, de la dimension téléologique de l'éducation éthique. Elle comprend en fait non pas un mais trois éléments se rapportant au développement de l'identité personnelle : outre l'actualisation de son potentiel, elle inclut également la connaissance de soi et la prise de conscience des bases personnelles, sociales et culturelles de sa vision du monde. Le dernier de ces trois éléments est particulièrement intéressant puisque, d'une certaine manière, il peut amener le sujet/élève à se poser les questions éthico-existentielles « Qui suis-je? », « Quelle personne voudrais-je devenir? », « Que m'est-il permis d'espérer? ». Cet élément de la compétence transversale serait donc susceptible de permettre au sujet/élève de dépasser la compétence à traiter de questions techniques, à mobiliser et utiliser de manière efficace un ensemble de ressources. Malheureusement, les composantes de cette compétence ne creusent pas cette idée. Le risque est donc que cette compétence se limite elle aussi au « choix rationnel des moyens en fonction de buts donnés, ou de l'évaluation rationnelle des buts en fonction de préférences existantes » (Habermas, 1992, p. 97), au niveau pragmatique. Prenons l'exemple du choix d'une profession, lequel semble central dans cette compétence. Celui qui se demande quel métier il veut faire pour atteindre un but donné fait du choix d'une profession un problème pratico-technique. Par contre, celui qui se demande « qui il est et qui il aimerait être », fait du choix d'une profession un problème éthico-existentiel. En effet, tel que souligné par Habermas, dans cette situation

[...] le choix d'une profession, respectivement des études, est relié à la question des « dispositions », ou à celle de savoir à quoi l'on s'intéresse, quel genre d'activités seraient satisfaisantes, etc. Plus cette question se pose radicalement, plus elle se focalise sur le problème de savoir quelle vie on aimerait mener et cela veut dire : quelle personne on est, et en même temps aimerait être. Celui qui, dans des décisions vitales, ne sait pas ce qu'il veut, finira par demander *qui il est et qui il aimerait être* (1992, p. 97-98).

Enfin, le développement de l'identité personnelle, bien qu'il soit sans conteste essentiel et premier, demeure insuffisant en matière d'éducation éthique. Outre les problèmes pratico-techniques faisant appel aux prédispositions morales des élèves et à l'exercice de valeurs et convictions communes et les problèmes éthico-existentiels se rapportant à la vision de la vie bonne, doivent nécessairement être portés à l'attention de ces derniers des problèmes d'ordre moral. La notion de compétence doit viser non seulement à ce que le sujet/élève aigüise son autocompréhension existentielle par « l'appropriation de sa propre histoire de vie, ainsi que des traditions et des

contextes de vie qui ont déterminé le processus de formation propre [...], à l'autocompréhension herméneutique de soi » (Habermas, 1992, p. 98). Mais ce concept doit également faire appel à l'aptitude à la discussion morale pour que le sujet/élève devienne peu à peu en mesure de prendre une distance « par rapport aux contextes de vie dans lesquels l'identité propre est indissolublement intriquée » et où il se retrouve devant l'obligation de « l'élargissement idéal de notre communauté de communication, mais à partir d'une perspective interne [où] seules peuvent trouver un assentiment fondé les propositions de normes qui expriment l'intérêt commun de tous les concernés. » (p. 106-107).

Soulignons en terminant que le Conseil supérieur de l'éducation, dans un avis paru en mars 2007, recommande au ministre de l'Éducation de retirer cette compétence des compétences transversales. Selon le Conseil, cette compétence « relèverait plutôt des finalités de l'éducation » (Conseil supérieur de l'éducation, 2007, p. 38). Si, comme l'indiquent les visées de formation du programme québécois, l'éducation éthique est inscrite en termes de finalités pour l'ensemble du curriculum mais que ces finalités ne se traduisent pas dans les compétences qui traversent ledit curriculum tel qu'il en est ici des compétences transversales, ne risquons-nous pas, du coup, de les passer outre ?

### 3. *L'éducation éthique, une éducation transversale à oser!*

Les compétences transversales du *Programme de formation de l'école québécoise* permettent de traiter de problèmes pragmatiques, de problèmes faisant appel aux préférences existantes, aux valeurs et à des buts donnés *a priori*. Le choix réside alors soit en la recherche des moyens permettant d'atteindre les buts donnés, soit dans l'évaluation des buts eux-mêmes selon les préférences existantes. Ces problèmes ne nécessitent donc pas pour le sujet une décentration par rapport à ses préférences axiologiques pour répondre à la question « Que dois-je faire? » puisque « les tâches pragmatiques se posent en effet dans la perspective d'un acteur qui part de ses buts et préférences » (Habermas, 1992, p. 99). Pour participer au devenir éthique du sujet/élève, il nous faut lui donner l'occasion de dépasser ce niveau de problèmes, l'habiliter, selon ses capacités, à distinguer et formuler un devoir relatif, un devoir de force de conviction et un devoir de l'ordre de l'obligation morale; à l'habiliter à reconnaître les valeurs, les siennes comme celles des autres, relevant de préférences axiologiques, de l'authenticité et l'autonomie et enfin, celles relevant de la solidarité et de la recherche de justice universelle. Ainsi, les propos de De Munck (2000) à l'effet que même si la notion de compétence s'est élargie à tous les aspects de l'intelligence et de la personne il demeure qu'elle ne permet toujours pas, dans sa forme actuelle, de faire advenir un sujet libre, s'appliquent aux compétences transversales du programme québécois.

En conséquence, il est non seulement à souhaiter que la ministre de l'Éducation ne donne pas suite à la recommandation du Conseil supérieur de l'éducation quant à l'abolition de la compétence à actualiser son potentiel, mais il est également à souhaiter que, dans le cadre du suivi de la réforme, des ajustements pourront être apportés de manière à ce que la notion de compétence à la base du programme de formation et les compétences transversales qui la déploient puissent être ennoblies. De cette façon, les visées éthiques du programme de formation ne risqueraient pas de rester vaines; elles traverseraient l'ensemble du curriculum.

Soulignons en terminant que le nouveau programme d'éthique et culture religieuse,<sup>10</sup> dont la version approuvée vient d'être rendue publique (MÉLS, 2007), laisse à penser que de tels ajustements sont non seulement souhaitables mais possibles, si l'on en juge par la présentation contextualisée des trois compétences poursuivies par ce programme et à laquelle nous laissons ici le dernier mot, sans pour cela conclure...

Comme plusieurs sociétés démocratiques, le Québec se caractérise par un pluralisme grandissant. Ce pluralisme se manifeste notamment dans la diversité des valeurs et des croyances que préconisent des personnes et des groupes et qui contribuent à façonner la culture québécoise. Facteur important d'enrichissement, la diversité peut parfois devenir une source de tension ou de conflit. Pour vivre ensemble dans cette société, il est nécessaire d'apprendre collectivement à tirer profit de cette diversité. Il importe dès lors de s'y sensibiliser et d'entreprendre une réflexion et des actions favorisant le bien commun. Le programme d'éthique et culture religieuse entend contribuer à cet apprentissage. En réunissant dans un même programme l'éthique et la culture religieuse, deux dimensions essentiellement distinctes de la réalité sociale, mais renvoyant l'une et l'autre à des zones d'expression particulièrement sensibles de la diversité, on compte aider les élèves à **mener une réflexion critique sur des questions éthiques et à comprendre le fait religieux en pratiquant, dans un esprit d'ouverture, un dialogue orienté vers la recherche du vivre-ensemble.**<sup>11</sup> (MÉLS, 2007, p. 8)

#### NOTES

1. Ce que davantage de pays développés et en développement feraient. Quant aux buts et objectifs des programmes d'enseignement en matière de droit humain (tel que formulé dans l'article 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant), le rapport mentionne qu'ils auraient accusé un certain déclin entre le milieu des années 1980 et le début des années 2000 dans les pays développés.
2. Déclaration de Bamako, 2000, 4-D.
3. Outre les cours portant l'appellation « éducation à la citoyenneté », sont considérés comme participant à cette éducation les cours dits d'éducation, de culture ou d'instruction civique, les cours d'éducation morale, sociale, politique ou juridique, les cours d'éthique, ainsi que les cours d'éducation religieuse.
4. Par souci de concision, nous utiliserons l'acronyme MÉLS dans la suite du texte.

5. Mentionnons qu'il existe trois versions du même *Programme de formation de l'école québécoise* soit, celle pour le préscolaire primaire, celle pour le premier cycle du secondaire et celle pour le deuxième cycle du secondaire. Quelle que soit la version du programme, les visées, la définition de la notion de compétence et les compétences transversales demeurent les mêmes.
6. Par exemple, l'interrogation du sujet sur la finalité de ses actes (Meirieu).
7. Par exemple, devenir des citoyens responsables et actifs (Eurydice).
8. Par exemple, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être (Delors), ainsi que les visées de formation du programme québécois.
9. Notons que ces compétences sont regroupées en quatre ordres : 1/ordre intellectuel (exploiter l'information, résoudre des problèmes, exercer son jugement critique, mettre en œuvre sa pensée créatrice) ; 2/ ordre méthodologique (se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les technologies de l'information et de la communication) ; 3/ ordre personnel et social (actualiser son potentiel et coopérer) ; 4/ ordre de la communication (communiquer de façon appropriée).
10. En juin 2000, l'Assemblée nationale adoptait la loi 118, *loi modifiant diverses dispositions législatives dans le secteur de l'éducation concernant la confessionnalité*, laquelle venait en outre remplacer l'option entre l'enseignement religieux et l'enseignement moral par un cours unique d'éthique et culture religieuse obligatoire au deuxième cycle du secondaire. Cinq ans après, la loi 95, *loi modifiant diverses dispositions législatives de nature confessionnelle dans le domaine de l'éducation*, venait achever la laïcisation du système scolaire par la reconduction, pour trois années seulement, des clauses nonobstant autorisant les enseignements religieux confessionnels. Ainsi, à partir de l'automne 2008, le régime d'option sera aboli et un cours d'éthique et culture religieuse deviendra obligatoire pour tous les élèves, des écoles privées comme des écoles publiques, sur tout le cursus scolaire.
11. Nous soulignons.

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amadio, M., Truong, N., Ressler, D., & Gross, S. (2004). *Quality Education for All? World trends in educational aims and goals between the 1980s and the 2000s*. Geneva : UNESCO EFA Global Monitoring Report.
- Blais, M. (1984). *Une morale de la responsabilité*. Montréal : Fides, 1984.
- Bouchard, N. et Pierre, J. (coll.) (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, N. (dir.) (2004). *Éduquer le sujet éthique par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Canto-Sperber, M. (2001). *L'inquiétude morale et la vie humaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Carpentier, J., Hinke, H., Minerath, R., Schmale, W., & Zaryn, J. (2001). *L'émergence des droits de l'homme en Europe – Anthologie de texte*. Les Éditions du Conseil de l'Europe.
- Comte-Sponville, A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2007). Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation. *Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Mars 2007. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1997). *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel 1996-1997 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1990). Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle. *Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Les Publications du Québec.

## *L'éducation éthique au sein du programme Québécois*

- Daniel, M.-F. (1997). *La philosophie et les enfants*. Bruxelles : De Boeck.
- Delors, J. (1999). *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- De Munck, J. (2000). Savoirs divisés, norme négociée : Vers de nouveaux dispositifs politiques d'apprentissage. Conférence tenue à l'Institut de formation en sciences de l'éducation - FOPA, Journée d'étude du 4 mars 2000, Université catholique de Louvain, Belgique.[en ligne] < <http://www.fopa.ucl.ac.be/smp/journee-etude2000.htm> > (consulté le 08.03.07)
- Desaulniers, M.-P., Jutras, F., Lebus, P., & Legault, G. A. (dir.) (1998). *Les défis éthiques en éducation*. Sainte-Foy (QC) : Presses de l'Université du Québec.
- Eurydice (2005). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Belgique : Commission européenne.
- Ferry, J.-M. (2002). *Valeurs et normes. La question de l'éthique*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Ferry, J.-M. (1996). *L'éthique reconstructive*. Paris : Éditions du Cerf.
- Ferry, J.-M. (1991). *Les puissances de l'expérience. 1. Le sujet et le verbe. 2. Les ordres de la reconnaissance*. Paris : Éditions du Cerf.
- Gohier, C., & Jeffrey, D. (dir.). (2005). *Enseigner et former à l'éthique*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Les Éditions du Cerf.
- Leleux, C. (1997). *Repenser l'éducation civique. Autonomie, coopération, participation*. Paris : Éditions du Cerf.
- Maeschalck, M. (1994). *Pour une éthique des convictions*. Bruxelles : Publications des Facultés universitaires Saint-Louis.
- Meirieu, P. (1999). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF éditeur.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2007). *Éthique et culture religieuse. Secondaire*. Version approuvée. [en ligne] < <http://www.mels.gouv.qc.ca> > (consulté le 16.09.07)
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Premier cycle du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Naud, A., & Morin, L. (1978). *L'Esquive. L'école et les valeurs*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Organisation Internationale de la Francophonie. (2000). *Déclaration de Bamako*. [en ligne] < [http://www.aidh.org/Francophonie/Bama\\_declar.htm](http://www.aidh.org/Francophonie/Bama_declar.htm) > (consulté le 16.09.07)
- Queller, F. (dir.). (2004). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?* Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Reboul, O. (1983/1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- UNESCO (2002). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. [en ligne sur] < <http://www.unesco.org/culture> > (consulté le 18.03.07)

NANCY BOUCHARD, Ph.D. en didactique de l'éducation morale, est professeure titulaire au département de sciences des religions et chercheure à l'Observatoire des réformes en éducation (ORÉ) de l'Université du Québec à Montréal. Courriel : [bouchard.nancy@uqam.ca](mailto:bouchard.nancy@uqam.ca)

NANCY BOUCHARD, Ph.D. in ethics education is professor at the Université du Québec à Montréal, religious studies Department, and researcher at the Observatoire des réformes en éducation (ORÉ). Email : [bouchard.nancy@uqam.ca](mailto:bouchard.nancy@uqam.ca)

# LE FINANCEMENT DES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT POST-SECONDAIRE AU QUÉBEC, 1961-2005

KARIM MOUSSALY-SERGIEH & FRANÇOIS VAILLANCOURT  
*Université de Montréal*

**RÉSUMÉ.** Ce texte examine l'évolution du financement des institutions d'enseignement post-secondaire et particulièrement des universités au Québec pendant la période 1961-2005, avec des comparaisons avec l'Ontario lorsque faisable et approprié. La première partie dresse un portrait des effectifs étudiants dans les institutions québécoises d'enseignement post-secondaire. La seconde partie présente des indicateurs sur le financement de ces institutions, en termes de niveau et de sources. La troisième partie se penche sur le niveau approprié des frais de scolarité. On y examine le rendement privé associé aux études universitaires, l'impact du niveau de ces frais sur l'accès à l'université et les dimensions redistributives d'un financement public plus ou moins élevé.

## THE FINANCING OF POST-SECONDARY EDUCATION IN QUÉBEC, 1961-2005

**ABSTRACT.** This paper examines the evolution of the financing of post-secondary institutions, particularly universities, in Québec for the 1961-2005 period, with comparisons with Ontario where feasible and appropriate. The first part describes the evolution of enrollment in post-secondary institutions in Québec. The second part presents indicators on the financing of these institutions with respect to their level and sources. The third part addresses the issue of the appropriate level of tuition fees. In it, we examine the returns to university schooling, the impact of these fees on university accessibility and the redistributive impact of a higher or lower level of public funding.

## INTRODUCTION

L'objectif de ce texte est d'examiner l'évolution du financement des institutions d'enseignement post-secondaire et particulièrement des universités au Québec pendant la période 1961-2005.<sup>1</sup> Ce thème est important étant donné les ressources consacrées par le gouvernement québécois à l'éducation post-secondaire et le rôle moteur d'une main d'œuvre bien qualifiée dans le développement économique au XXI<sup>e</sup> siècle. Le texte est divisé en trois parties. La première partie dresse un portrait des effectifs étudiants dans les

institutions québécoises d'enseignement post-secondaire. La seconde partie présente des indicateurs sur le financement de ces institutions, en termes de niveau et de sources. La troisième partie se penche sur la question des frais de scolarité. Dans les trois parties, nous ferons des comparaisons avec l'Ontario lorsque ce sera possible. Étant donné les différences entre le système post-secondaire québécois et celui de l'Ontario (utilisation du cégep général comme voie d'accès à l'université au Québec et de la 13<sup>ième</sup> puis 12<sup>ième</sup> année en Ontario, émergence d'un rôle universitaire pour certains collèges ontariens,...) le lecteur est prié de tenir compte de ceci lors des comparaisons interprovinciales. Avant d'aborder la première partie, rappelons que le début des années 60 marque le début d'une période importante dans la modernisation du système québécois d'enseignement post-secondaire. Le Québec compte alors trois universités de langue française (Montréal et écoles affiliées, Laval, Sherbrooke), un réseau de collèges classiques et trois universités de langue anglaise (McGill, Sir George Williams et Bishop's). Le 13 mai 1964, l'Assemblée législative du Québec (Assemblée nationale maintenant) adopte la Loi 60, qui décrète la création du Ministère de l'Éducation du Québec. La même année, la Commission Parent rend son rapport et, dans la foulée des réformes qui suivent, l'Assemblée adopte en 1967 la Loi 21, instituant la création de 12 cégeps et abolissant le cours classique. En 1968, l'Assemblée adopte la Loi sur l'Université du Québec. Celle-ci crée un réseau d'universités sur l'ensemble du territoire québécois.

### EFFECTIFS ÉTUDIANTS

Les effectifs étudiants des institutions d'enseignement post-secondaire déterminent en partie les ressources consacrées à ces institutions, d'où la pertinence de les examiner avant de se pencher sur les ressources financières. Les effectifs québécois et ontariens ont suivi une trajectoire similaire<sup>2</sup> depuis le début des années 70, comme l'indique la figure 1 (voir l'annexe pour les figures). L'effectif étudiant en équivalence au temps plein des institutions québécoises d'enseignement post-secondaire augmente au début des années 70 et atteint des niveaux similaires aux effectifs ontariens.<sup>3</sup> Il se creuse un écart entre le niveau des effectifs québécois et ontarien à la fin des années 80 et cet écart s'accroît pendant les années 90. Comme le montre la figure 2, l'effectif québécois est associé à un taux de fréquentation des études post-secondaires supérieur au taux ontarien. L'examen des données du graphique 2 nous indique que le taux de fréquentation des études post-secondaires au Québec atteint un sommet de 44,0 % en 1994-95<sup>4</sup> mais est de 39,4 % en 2000-01; le taux ontarien est alors de 32,5 % à ce moment. Cet écart masque cependant une moins bonne performance du Québec au niveau de l'université et est donc en partie un artefact de l'existence en Ontario de la 12<sup>e</sup> année (et, jusqu'en 2002, de la 13<sup>e</sup> année), voie d'accès à l'université comptabilisée comme

études secondaires et non comme études post-secondaires, contrairement aux programmes pré-universitaires des cégeps.

Alors que le taux de fréquentation des études post-secondaires est supérieur au Québec, le taux de fréquentation<sup>8</sup> au premier cycle universitaire demeure sous le taux ontarien jusqu'au milieu des années 80. L'écart qui séparait le Québec de l'Ontario était de 6,0 points de pourcentage en 1971 et a été graduellement comblé jusqu'au milieu des années 80. Cependant, pendant les années 90, il y a simultanément baisse des effectifs et baisse du taux de fréquentation universitaire au premier cycle au Québec, qui redevient inférieur au taux ontarien. À partir de la fin des années 90, les effectifs universitaires remontent jusqu'en 2003-04 dans les deux provinces, mais de façon plus importante en Ontario au début des années 2000. L'importante augmentation entre 2002 et 2004 des effectifs étudiants universitaires ontariens résulte en bonne partie de l'abolition en 2003 de la 13<sup>e</sup> année, créant ainsi une double cohorte de nouveaux étudiants universitaires.

Nous examinons maintenant les ressources financières consacrées aux institutions d'enseignement post-secondaire et en particulier aux universités. Elles comprennent l'ensemble des dépenses de ces institutions, portant sur l'enseignement, la recherche et l'administration.

#### FINANCEMENT DES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT POST-SECONDAIRE

En 2005, les dépenses des institutions d'enseignement post-secondaire au Québec – tout objet confondu – par les universités et collèges au Québec représentent 2,5 % du PIB en 2005, alors que cette proportion était de 2,3 % en Ontario. Au milieu des années 70, la part des dépenses des institutions d'enseignement post-secondaire par rapport au PIB est supérieure au Québec et un écart important s'est creusé entre le Québec et l'Ontario à cet égard dans les années 80 et 90. L'Ontario a considérablement rattrapé son retard sur le Québec au début des années 2000. Ce ratio des dépenses par rapport au PIB masque cependant les différences dans les dépenses par étudiant présentées à la figure 3. Ces dépenses sont fort similaires au Québec et en Ontario, aussi bien au niveau universitaire que post-secondaire globalement; elles sont moins élevées au niveau post-secondaire étant donné les coûts moins élevés des cégeps et collèges. Cette différence entre le résultat en pourcentage du PIB et par étudiant s'explique par la faiblesse relative du PIB québécois par rapport au PIB ontarien.

On peut décomposer l'évolution des dépenses à l'aide de l'équation suivante<sup>9</sup> :

$$ED/PIB = ED/EL \times EL/CIB \times CIB/POP \times POP/PIB$$

Avec ED : dépenses d'éducation ; El : nombre d'élèves; CIB : population cible; POP, population totale; PIB : Produit intérieur brut.

Nous faisons ceci au tableau 1 pour quatre années.

TABLEAU I. Décomposition des déterminants du ratio dépenses d'enseignement post-secondaire/PIB, Québec et Ontario, 1970, 1980, 1990, 2000

Ratio	Province	1970	1980	1990	2000
ED/EL	QC	\$15,561	\$15,428	\$14,680	\$16,704
	ON	\$21,332	\$14,910	\$15,446	\$16,521
EL/CIB	QC	0.1469	0.2361	0.4036	0.3944
	ON	0.1730	0.1939	0.2719	0.3247
CIB/POP	QC	0.1538	0.1638	0.1109	0.1090
	ON	0.1420	0.1540	0.1237	0.1081
POP/PIB	QC	0.000066	0.000047	0.000043	0.000037
	ON	0.000051	0.000040	0.000034	0.000030
PIB/POP	QC	\$15,138	\$21,181	\$23,464	\$26,937
	ON	\$19,548	\$25,094	\$29,438	\$33,232
ED/PIB	QC	2.3%	2.8%	2.8%	2.7%
	ON	2.7%	1.8%	1.8%	1.7%

Source : Statistique Canada. Tableaux CANSIM II, L'Éducation au Canada. Canadian Millenium Scholarship Foundation et calculs des auteurs.

L'examen du tableau 1 fait ressortir les points suivants :

- La part de la population susceptible de poursuivre des études post-secondaires a diminué dans les deux provinces de 1980 à 2000 mais le taux de participation de ce public cible a crû fortement ;
- Les dépenses par étudiant demeurent inchangées au Québec mais diminuent fortement en Ontario de 1970 à 1980 alors que le PIB par habitant s'est accru en terme réel dans les deux provinces.

Finalement, la figure 4 fait ressortir que depuis la fin des années 70, ces dépenses décroissent en pourcentage des dépenses publiques provinciales totales et ce, dans les deux provinces.<sup>10</sup>

Les universités québécoises et ontariennes sont financées principalement par les gouvernements provinciaux, comme le montre la figure 5. Les autres sources présentées sont les frais de scolarité et la catégorie autres qui regroupe les transferts directs du gouvernement fédéral et les autres sources de revenus (contrats, revenus de placements). La part du financement des universités québécoises provenant du gouvernement provincial est supérieure à celle des universités ontariennes. La part du gouvernement provincial dans les dépenses universitaires décline au Québec au début des années 60 pour atteindre un creux de 47 % des fonds des universités en 1965. Ce déclin s'accompagne d'une hausse des fonds provenant d'autres sources. Cette part s'accroît par la suite. Elle se situe au-dessus de 70 % du milieu des années 70 au début des années 90, atteignant un sommet de 75.6 % en 1980. Cependant, celle-ci décline depuis ce sommet, avec un déclin plus marqué à la fin des années 90, où la diminution de la part de financement du gouvernement provincial s'accompagne simultanément d'une hausse de revenus provenant d'autres

sources (incluant du gouvernement fédéral). La part des frais de scolarité diminue du début des années 70 à la fin des années 80, moment où les universités québécoises dégelent leurs frais de scolarité. La part des frais de scolarité augmentera alors au début des années 90. En 2001, la part du gouvernement provincial s'établit à 53,9 %, alors que les frais de scolarité représentent 10,7 % des fonds des universités québécoises.

La composition des fonds des universités ontariennes se distingue sous plusieurs aspects de la composition des fonds des universités québécoises. Le gouvernement provincial ontarien a, contrairement au gouvernement québécois, augmenté sa part du financement des universités de façon importante pendant les années 60. Il maintient sa participation au-dessus de 70% pendant deux courtes périodes, soit 1968-1971 et 1976-1980. L'augmentation de la part du financement du gouvernement provincial pendant les années 60 s'accompagne d'une diminution de la part des frais de scolarité. Cette part s'accroît au début des années 80 et connaîtra une croissance importante pendant les années 90. En 2001, la part du gouvernement provincial s'établissait à 39,3 %, alors que les frais de scolarité représentaient 26,3% des fonds des universités ontariennes.

On constate donc que les universités ontariennes reçoivent une part plus élevée de leurs revenus en frais de scolarité que les universités québécoises. Nous nous penchons donc sur le choix du niveau de frais de scolarité dans la prochaine partie du texte.

### **3. Les frais de scolarité**

Un premier constat qui ressort de la figure 5 est que la part des frais de scolarité dans les fonds des universités demeure stable au Québec pendant les années 90 alors qu'elle augmente de façon importante en Ontario. Ceci s'explique par le gel des frais de scolarité instauré par le gouvernement du Québec au milieu des années 90, alors que les universités ontariennes augmentaient substantiellement leurs frais de scolarité. Cette augmentation est illustrée à la figure 6 qui présente une moyenne non pondérée par la fréquentation par programme des frais de scolarité dans les deux provinces.<sup>14</sup>

Le niveau des frais de scolarité est similaire au Québec et en Ontario dans les années 60. Les droits de scolarité augmentent graduellement en Ontario, tout en restant stables au Québec jusqu'au dégel ayant suivi la réforme Ryan à la fin des années 80. Alors que les frais de scolarité moyens étaient de 1742 \$ et 1775 \$ au Québec en 1996/97 et 2004/05, ils passaient de 3433 \$ à 5939 \$ en Ontario.

Quel est donc le niveau approprié des frais de scolarité? Pour répondre à cette question, il faut tenir compte du rendement privé associé aux études universitaires, de l'impact du niveau de ces frais sur l'accès à l'université et des dimensions redistributives d'un financement public plus ou moins élevé. Étudions chaque item à tour de rôle.

### 3.1 La rentabilité privée et sociale des études universitaires

Moussaly-Sergieh (2005) calcule les taux de rendement privé et social pour divers diplômes universitaires (niveaux et domaines d'études) au Canada en 2000. Dans le tableau 2, nous présentons les taux pour le baccalauréat en 2000 avec ceux obtenus par Vaillancourt et Bourdeau-Primeau (2002) pour 1990 et 1995. On constate que le taux de rendement privé réel en 2000, soit le revenu après impôt sur le revenu des particuliers en dollars de 2000, est de l'ordre de 12 à 15 % par année. Ces taux, plus faibles que ceux estimés par Vaillancourt et Bourdeau-Primeau pour 1990 et 1995, demeurent cependant élevés; il est donc non seulement justifié de faire payer une partie importante du coût des études universitaires aux étudiants mais il est aussi défendable de hausser ces frais, particulièrement dans le contexte québécois. Notons que l'argument voulant que les diplômés universitaires paient des impôts sur le revenu plus élevés et donc paient pour leurs études plus tard est vrai en partie. Ils paient des impôts plus élevés mais ceci est vrai pour tout détenteur d'un revenu plus élevé et ceci n'implique pas qu'ils les paient dans la juridiction de leurs études (mobilité interprovinciale et internationale).

**TABLEAU 2. Taux de rendement privé et social pour le baccalauréat, Canada, 1990 et 1995**

		1990	1995	2000
Hommes	Privé	16%	17%	12%
	Social	8%	10%	9%
Femmes	Privé	19%	20%	14%
	Social	8%	10%	9%

Source : Vaillancourt et Bourdeau-Primeau (2002) et Moussaly-Sergieh (2005).

### 3.2 L'impact des frais de scolarité sur la demande pour les études universitaires

Michael (1999) examine à l'aide d'une analyse en panel (20 ans, 16 universités) l'impact d'une hausse des frais de scolarité sur la fréquentation universitaire ontarienne. Il conclut qu'il existe "a negative relationship between part-time enrolment rates and tuition fees, while a positive relationship exists between full-time enrolment rates and tuition fees" (p. 21). Raymond et Rivard (2003) utilisent des données d'une enquête auprès des jeunes canadiens en transition de Statistique Canada (finissants d'école secondaire en 1999-2000). Elles concluent: "we find no evidence of a negative ... relationship between tuition and PSE participation for the average canadian youth" (p. 15) et ce, pour les diverses couches de revenus. Coelli (2004) utilise des données de Statistique Canada sur la dynamique du marché du travail (n=1874). Il observe qu'une hausse des frais de scolarité ne réduit pas la fréquentation universitaire dans son ensemble mais réduit celle du tiers le plus pauvre (mais non pas celle des deux autres). Dans une analyse subséquente, Coelli (2005) conclut que "tuition increases have large negative effects on the university attendance of youth least able to pay – those from low income

families” mais “smaller (even zero) effects on the university attendance of youth from middle and high income backgrounds.” Hui (2004), utilisant la même source de données que Coelli, conclut que “the results in this study confirm that tuition level is not a major factor in educational choice.” Laberge (2004) utilise des données en panel pour la période 1976-1998 pour estimer la demande d'éducation universitaire pour les dix provinces canadiennes. Il conclut que « les droits de scolarité avaient un impact non significatif sur la fréquentation universitaire de 1<sup>er</sup> cycle [au Canada] ». Swail et Heller (2004) examinent l'impact de 10 changements dans les frais de scolarité universitaire en Angleterre, en Australie, aux États-Unis et au Canada. Ils constatent que des baisses de frais sont accompagnées de hausse de la demande mais que des hausses de frais (Australie, Angleterre) sont également accompagnées de hausse de la demande. Selon eux, la nature plus ou moins compétitive du marché pour la formation universitaire, la pertinence des études pour la réussite sur le marché du travail, la capacité des universités à s'adapter à des chocs de demande et le contexte démographique expliquent ces divers résultats.

Il semble donc que l'impact d'une hausse des frais de scolarité sur la fréquentation totale universitaire soit très faible mais qu'une telle hausse puisse affecter les étudiants provenant de milieux moins nantis.

### *3.3 Financement public des études universitaires/post-secondaires et redistribution*

Quelle est donc la composition des effectifs étudiants en termes d'origine socio-économique ? Au Canada<sup>15</sup>, on observe depuis près de 30 ans que la fréquentation des institutions d'enseignement post-secondaire (et en particulier des universités) s'accroît avec le revenu parental. Ainsi :

- Vaillancourt (1986) rapporte qu'en 1974, la fréquentation post-secondaire au Canada variait pour les jeunes adultes (18-29 ans) selon le revenu familial du simple au triple soit de 17 % – famille avec un revenu de moins de 5000 \$ – à 55 % – famille avec revenu supérieur à 25 000 \$.
- Barr-Telford et al. (2003) utilisent les premiers résultats de *L'Enquête sur la participation aux études postsecondaires* et constatent qu'en 2002, 53,3 % des jeunes canadiens âgés entre 18 et 24 ans (17-24 ans au Québec) et dont les parents ont des revenus inférieurs à 30 000 \$ par année ont entrepris certaines études post-secondaires alors que 83,4 % des jeunes dont les parents gagnent 80 000 \$ ou plus ont déjà entrepris de telles études.
- Corak et al. (2003) calculent le taux de participation aux études universitaires des 18-24 ans au Canada en fonction du revenu parental pour la période 1979-1997. Comme nous pouvons le voir à la figure 7, les taux de participation des 18-24 ans aux études universitaires augmentent pour toutes les classes de revenus parentaux entre 1979 et 1997. Les écarts entre les plus pauvres et les plus riches passent du triple au double.

Les pauvres bénéficient donc des universités relativement plus qu'auparavant, mais toujours moins que les riches. Cependant, la figure 8, qui présente les résultats de Corak et al. (2003) sur la fréquentation universitaire en 1988 juxtaposés aux résultats de Vermaeten et al. (1994) pour la même année sur l'incidence de la fiscalité canadienne, indique que la fiscalité dans son ensemble au Canada est proportionnelle au revenu alors que la fréquentation universitaire est croissante avec celui-ci. Des résultats plus récents sur l'incidence des impôts et taxes provinciales pour le Québec en 2002 (Moussaly-Sergieh, 2006) indiquent une progressivité de l'imposition provinciale globale dont le fardeau croît de 50 % du premier au dernier décile (de 20 à 30 % de taux d'imposition). Pour la dernière année disponible soit 1997, le taux de fréquentation au Canada augmente de 100 % de la plus basse classe de revenus (25 000 \$ et moins) à la plus élevée (100 000 \$ et plus) selon Corak et al. (2003).

Expliquons les conséquences redistributives du financement public et du financement privé de l'éducation universitaire à l'aide d'un exemple. Soit une société avec deux familles, une pauvre payant 2 000 \$ par année d'impôt et une riche payant 10 000 \$ (impôt proportionnel de 10% sur des revenus de 20 000 \$ et 100 000 \$ respectivement). Supposons que le coût d'un diplôme universitaire est de 10 000 \$, que son rendement privé est de 200 000 \$ et que la probabilité que le seul enfant de chaque famille étudie au niveau universitaire est de respectivement 20 % et 40 %. Les bénéfices attendus sont respectivement de 40 000 \$ et 80 000 \$. Dans le cas d'un financement public, si on présume que 50 % des impôts vont au financement des universités et que l'on paye des impôts pour un an, chaque famille paye respectivement 1000 \$ et 5 000 \$ (6000 \$ soit  $0.6 \times 10\,000$  \$ ce qui correspond au coût attendu pour un an) pour la possibilité d'envoyer un enfant gratuitement à l'université. Dans cette loterie éducative, la famille pauvre paye 1000 \$ et reçoit 40 000 \$ soit 39 000 \$ de gain nets et la famille riche paye 5000 \$ et reçoit 80 000 \$ soit 75 000 \$ de gains nets. Donc en net, la famille riche gagne plus. Pourquoi imposer la participation à une telle loterie dont quatre pauvres sur cinq ne retireront rien? Si on utilise le financement par frais de scolarité, la famille pauvre et la famille riche dont l'enfant va à l'université payent toutes deux 10 000 \$ et retirent toutes deux 190 000 \$ de gains nets.

## CONCLUSION

La mondialisation qui, en termes concrets, se traduit par une plus grande ouverture des pays industrialisés aux importations des pays en voie de développement (exception faite pour l'agriculture) a pour conséquence de rendre nécessaire une amélioration de la productivité de la main d'œuvre québécoise si celle-ci veut maintenir son niveau de vie réel. Cette croissance de la productivité s'atteint en partie par une scolarisation plus élevée. Il est

donc rassurant de constater qu'il y a eu croissance de la participation aux études post-secondaires au Québec de 1961 à 2001 et inquiétant de constater un certain fléchissement en fin de période.

Cette fréquentation accrue des institutions d'enseignement post-secondaire exige des ressources supplémentaires. Le débat devient donc : qui doit payer ? Selon nous, il est opportun d'accroître la part du financement des institutions post-secondaires provenant des usagers étant donné la rentabilité privée élevée de ce type d'investissement personnel. Des mécanismes permettant d'atténuer l'impact d'une hausse des frais de scolarité sur les étudiants moins riches semblent désirables, par exemple l'amélioration et la bonification des régimes de prêts et bourses ciblant spécifiquement ces étudiants. Cet impact dépendra à la fois du rendement et du coût des fonds par origine socio-économique.

#### REMERCIEMENTS

Les auteurs souhaitent remercier Marius Demers du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec pour son aimable collaboration.

#### NOTES

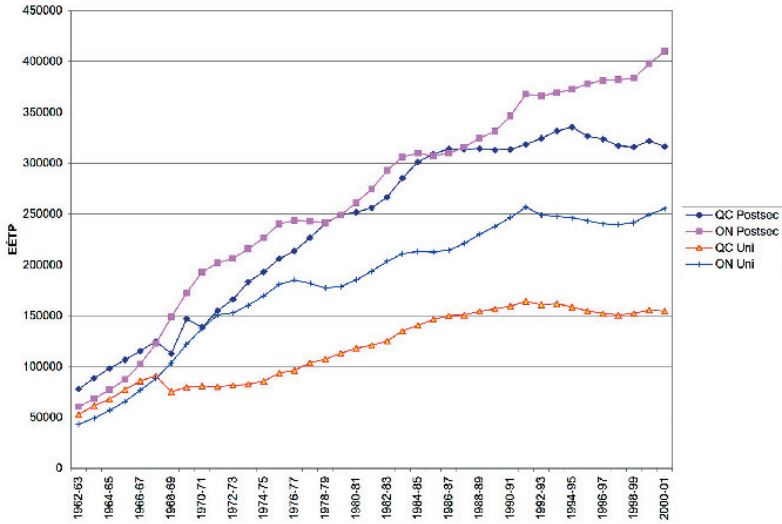
1. La date de la fin de la période étudiée est dictée par la disponibilité des données au moment d'écrire ces lignes.
2. À la fin des années 60, on note un fléchissement au Québec, qui n'a pas son équivalent en Ontario; une explication possible est la mise sur place des cégeps et l'abolition du cours classique.
3. Les effectifs étudiants en équivalence temps plein comprennent les étudiants universitaires à temps plein et à temps partiel ainsi que les effectifs collégiaux à temps plein. En présence de données incomplètes sur les effectifs collégiaux à temps partiel, ceux-ci ont été omis dans le calcul des effectifs équivalents temps plein. Nous divisons par 3,5 le nombre d'étudiants universitaires à temps partiel pour le transformer en équivalent temps plein.
4. Dans le calcul du taux de fréquentation, en plus de tenir compte des effectifs, il faut tenir compte de la taille de la population concernée par la poursuite d'études supérieures. Pour des fins de calculs, nous avons considéré que la population cible pour l'ensemble des études post-secondaires est formée du groupe des 17-24 ans au Québec et des 18-25 ans en Ontario.
5. Les données des effectifs universitaires de 1962/63 à 1991/92 proviennent de *L'Éducation au Canada*. Les données sur les effectifs universitaires des années subséquentes proviennent du tableau 478-0013 de CANSIM II.
6. Les données pour les effectifs collégiaux de 1962/63 à 1998/99 proviennent de *L'Éducation au Canada* alors que celles pour 2000/01 proviennent de la Canadian Millenium Scholarship Foundation. *Price of Knowledge 2004*. Fichiers Excel disponibles en ligne. Ne disposant pas de données pour 1999/2000, celles-ci ont été interpolées.
7. Les effectifs étudiants étant calculés sur la base d'une année scolaire alors que la population est estimée pour une année standard, les taux de fréquentation sont calculés en suivant le modèle suivant : taux de fréquentation en 1970-71 = (effectif étudiant en 1970-71/population du groupe d'âge concerné de 1971). Nous ne disposons pas des données sur la population par groupe d'âge avant 1971. Les données sur la population proviennent du tableau 051-0001 de CANSIM II.

8. Les groupes d'âge retenus au numérateur pour le calcul des taux de fréquentation universitaire sont le groupe des 19-22 ans au Québec et des 20-23 ans en Ontario.
9. Nous remercions un arbitre anonyme pour cette suggestion.
10. Le saut en Ontario en 1999-2000 est le résultat de dépenses en capital.
11. Les données utilisées pour produire cette figure proviennent des tableaux 478-0004 et 478-0007 de CANSIM II.
12. Les données utilisées pour produire cette figure proviennent des tableaux 386-0004, 385-0007, 478-0004, 478-0007 de CANSIM II.
13. Les données utilisées pour produire cette figure proviennent du tableau 478-0007 de CANSIM II.
14. Sauf pour l'Ontario en 2001/02 et 2004/05, où nous avons calculé une moyenne pondérée des frais de scolarité moyens (non pondérés) d'un premier groupe de disciplines (médecine, médecine dentaire, droit) et d'un second groupe constitué des autres disciplines. Cet ajustement est justifié en raison de dégel des frais de scolarité en Ontario en 1998/99 des disciplines du premier groupe. Les poids accordés aux frais de scolarité des deux groupes sont calculés à partir des données sur les effectifs étudiants équivalents temps plein de l'Université de Toronto, soit respectivement 11 % et 89 % pour 2004/05 (12 % et 88 % pour 2001/02). Ne pas faire cela accorderait un poids implicite trop important à quelques programmes dont les frais déréglés sont très élevés (entre 14000 \$ et 18000 \$) et nous amènerait à calculer des frais moyens de 6863 \$ en 2004/05.
15. Nous ne disposons pas de données à propos des taux de participation aux études post-secondaires ou universitaires par classe de revenus des parents au niveau provincial.

*Toutes les opinions exprimées dans ce texte sont uniquement celles des auteurs et n'impliquent pas leurs institutions d'affiliation.*

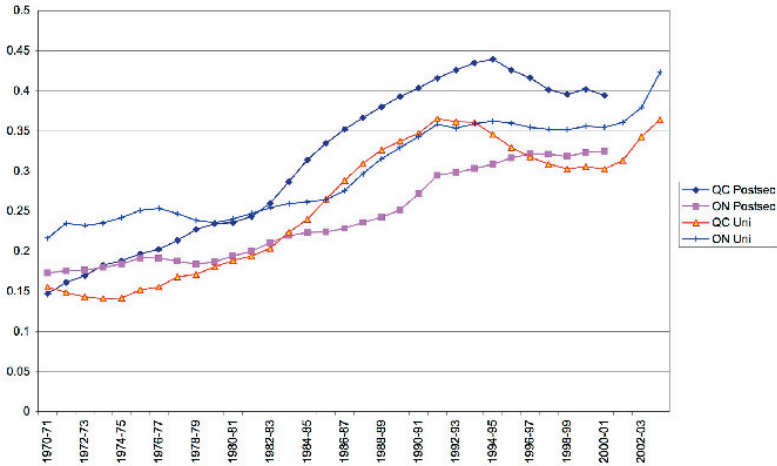
*All views and opinions expressed in this paper are solely those of the authors and do not involve their affiliated institutions.*

ANNEXE



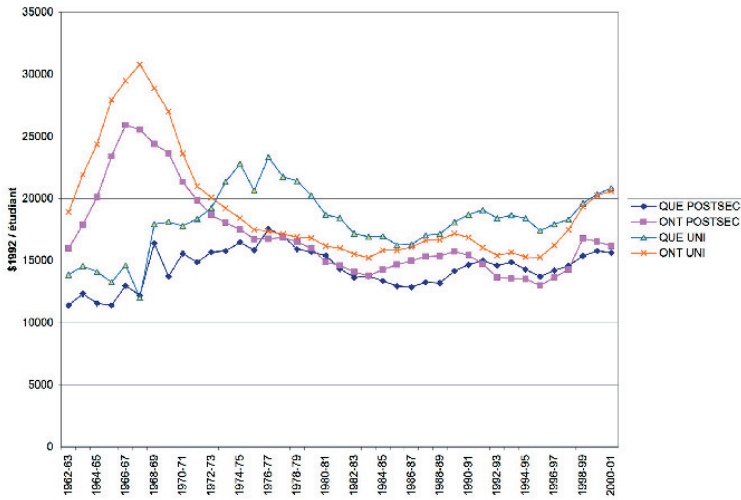
Source : Statistique Canada, *L'Éducation au Canada* et CANSIM II.<sup>5</sup> Canadian Millenium Scholarship Foundation<sup>6</sup> et calculs des auteurs.

FIGURE 1: Effectif étudiant post secondaire et universitaire équivalent temps plein, Québec et Ontario, 1962/63 à 2000/01



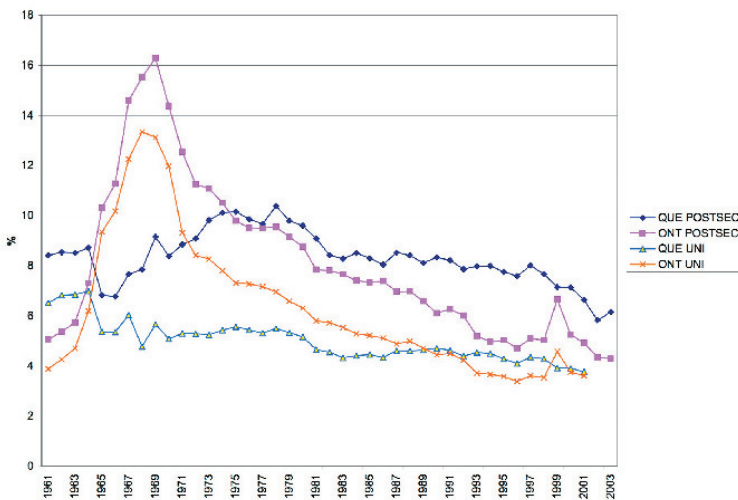
Source : Statistique Canada, *L'Éducation au Canada* et CANSIM II. Canadian Millenium Scholarship Foundation et calculs des auteurs.<sup>7</sup>

FIGURE 2: Taux de fréquentation post secondaire et universitaire premier cycle, Québec et Ontario, 1970/71 à 2000/01



Source : Statistique Canada. *L'Éducation au Canada, Le Quotidien*, CANSIM II. Canadian Millenium Scholarship Foundation et calculs des auteurs.<sup>11</sup>

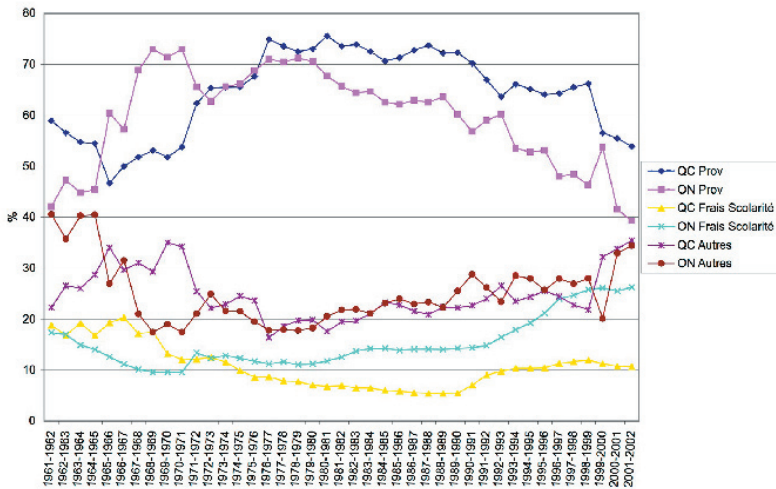
FIGURE 3: Dépenses réelles par étudiant équivalent temps plein, institutions post secondaires et universités, Québec-Ontario, 1962/63-2000/01, (\$=1992/étudiant)



Source : Statistique Canada. *Comptes économiques provinciaux*. CANSIM II.<sup>12</sup> Calculs des auteurs. Nous ne disposons pas des données appropriées pour diviser les dépenses post secondaires en dépenses collégiales et universitaires après 2001.

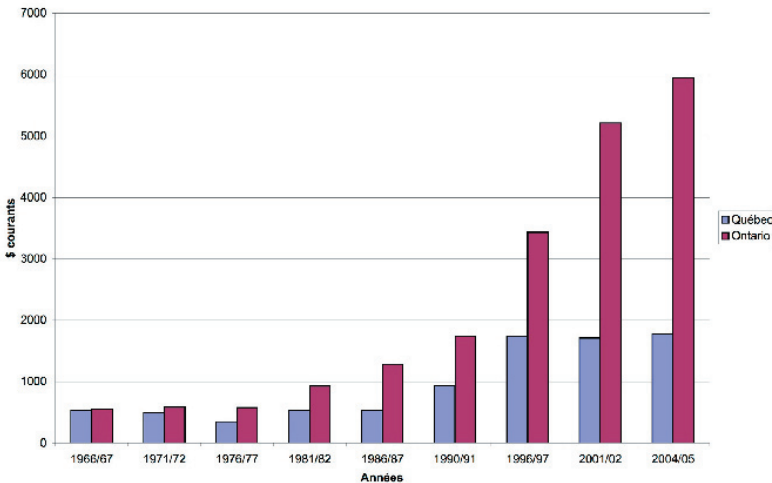
FIGURE 4: Dépenses du gouvernement provincial dans les institutions post secondaires et universités, en % des dépenses gouvernementales provinciales, Québec-Ontario, 1961-2003

Le financement des institutions d'enseignement



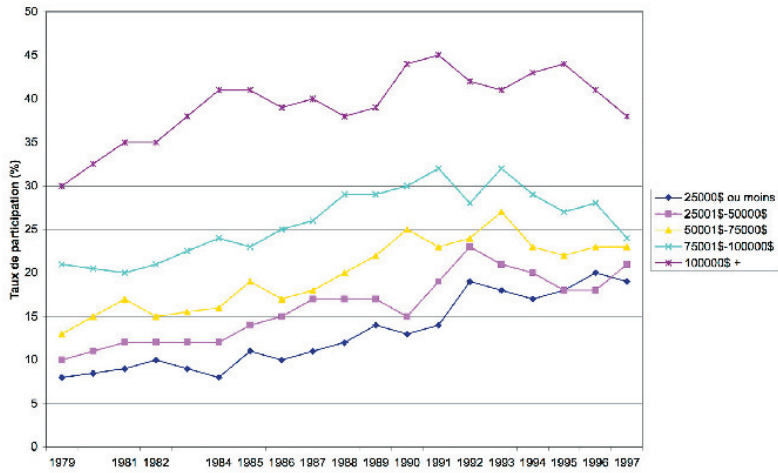
Source : Statistique Canada. CANSIM II et calculs des auteurs.<sup>13</sup>

FIGURE 5: Provenance des fonds des universités par source de revenus, Québec-Ontario, 1961-2001



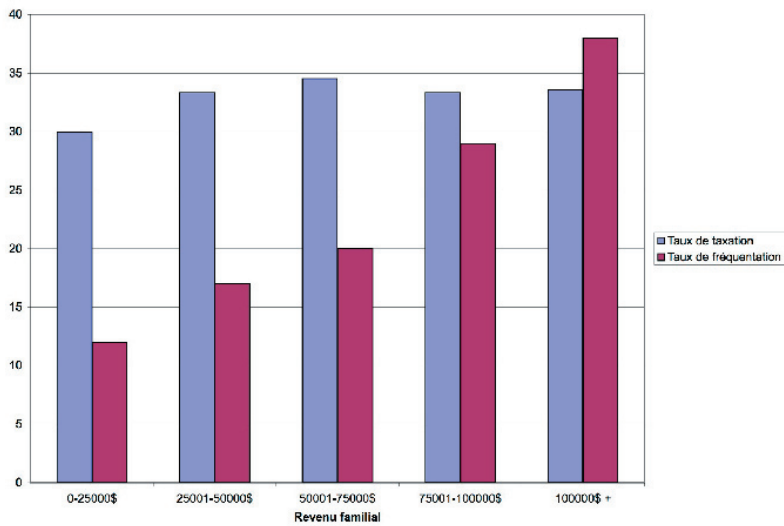
Source : Statistique Canada. Enquête sur les frais de scolarité et de subsistance dans les universités canadiennes et calculs des auteurs.

FIGURE 6: Frais de scolarité moyens à l'université, Québec-Ontario, 1966/67-2004/05



Source : Corak et al (2003).

FIGURE 7: Taux de participation aux études universitaires des 18-24 ans, par catégorie de revenu familial, 1979-1997



Source : Corak et al. (2003), Vermaeten et al. (1994) et calculs des auteurs.

FIGURE 8: Taux effectif moyen de taxation et taux de fréquentation universitaire des 18-24 ans, par classe de revenu familial, 1988

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Barr-Telford, L., Cartwright F., Prasil S., & Shimmons K. (2003). *Accès, persévérance et financement: premiers résultats sur l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires*. Statistique Canada. URL: <http://www.statcan.ca/francais/research/81-595-MIF/81-595-MIF2003007.pdf>
- Becker, G. (1964). *Human capital*. National Bureau of Economic Research.
- Bourdeau-Primeau, S., & Vaillancourt, F. (2002). The Returns to University Education in Canada, 1990 and 1995. In D. Laidler (Ed.), *Renovating the Ivory Tower*. Toronto: C.D. Howe Institute.
- Canadian Millennium Scholarship Foundation (2004). *Price of Knowledge 2004*. Fichiers Excel en ligne. URL: <http://www.millenniumscholarships.ca/uploadfiles/documents/pok/excel.zip>
- Coelli, M. (2004). *Tuition Increases and Inequality in Post-secondary Education Attendance*. UBC. Mimeo. <http://economics.ca/2004/papers/0065.pdf>
- Coelli, M. (2005). *Tuition, Rationing and Inequality in Post-Secondary Education Attendance*. UBC. Mimeo.
- Corak, M., Lipps G., & Zao J. (2003). *Revenu familial et participation aux études postsecondaires*. Statistique Canada. No. de catalogue 11F0019MIF2003210.
- Hui, S-W. (2004). *The US/Canada Difference in Post-Secondary Educational Choice*. University of Western Ontario. Miméo.
- Laberge, M. (2004) *Comment les droits de scolarité et le revenu personnel influencent-ils les effectif universitaires?* Miméo.
- Michael, C. (1999). *Rising Tuition Fees: Measuring the Impact Upon Undergraduate Enrollment in Ontario, 1977/78-1996/97*. Article présenté au congrès de CIRPA (Canadian Institutional Research and Practitioner Association), 24-26 octobre 1999, Québec (Québec).
- Moussaly-Sergieh, K. (2005). *La rentabilité des études universitaires au Canada en 2000*. Rapport de maîtrise. Département de sciences économiques. Université de Montréal.
- Moussaly-Sergieh, K. (2006). *L'incidence des impôts provinciaux au Québec en 2002*, Miméo.
- Raymond, M., & Rivard, M. (2003). *Have Tuition Fee Hikes in the Late 1990s Undermined Access to Post-secondary Education in Canada*. Department of Finance, Ottawa. : <http://cerf.mcmaster.ca/papers/may2003/S1Raymond.pdf>
- Statistique Canada. (1988) *Comptes économiques provinciaux: édition historique 1961-1986*. Document CS13-213S.
- Statistique Canada. (1973-2000) *L'Éducation au Canada*. Divers numéros. Document CS81-229.
- Statistique Canada. (1965-1973), *Frais de scolarité et de subsistance dans les universités et collèges du Canada qui confèrent des grades*. Divers numéros. Document CS81-219.
- Statistique Canada. (1974-1993), *Frais de scolarité et de subsistance dans les universités canadiennes*. Document CS81-219.
- Statistique Canada. (1994-2001), *Frais de scolarité et de subsistance des étudiants inscrits à plein temps dans les universités canadiennes*. Tableaux en format électronique fournis par Statistique Canada.
- Swail, W. S., & Heller, D. E. (2004). 'Changes in tuition policy: Natural experiments in five Countries. Canadian Millennium Scholarship Foundation. URL: [http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/tuition\\_e.pdf](http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/tuition_e.pdf)
- Vaillancourt, F. (1986). La répartition économique du revenu et la sécurité économique au Canada : Un aperçu. *La répartition économique du revenu et la sécurité économique au Canada* (p. 1-86). Commission royale sur l'union économique et les perspectives de développement du Canada.
- Vermaeten, F., Gillespie W. I., & Vermaeten A. (1994). Tax Incidence in Canada. *Revue fiscale canadienne*, 42(2), 348-416.

KARIM MOUSSALY-SERGIEH détient une maîtrise en économie de l'Université de Montréal, avec spécialisation en économie publique. Son rapport de recherche de maîtrise traite de la rentabilité des études universitaires au Canada. Il travaille présentement comme analyste à l'Université McGill.

FRANÇOIS VAILLANCOURT est professeur titulaire au département de sciences économiques de l'université de Montréal où il enseigne depuis 1976. Il a obtenu un Ph.D. de l'Université Queen's. Spécialiste des questions de politiques publiques, ses domaines de recherche sont les politiques linguistiques, la fiscalité et les relations financières intergouvernementales. Il a agi comme consultant pour divers organismes internationaux (Banque Mondiale, OCDE, PNUD) et nationaux (Conseil de la langue française du Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Fédération des commissions scolaires du Québec, Statistique Canada, Vérificateur Général du Canada).

KARIM MOUSSALY-SERGIEH holds a Masters degree in economics from Université de Montréal, with a specialization in public economics. His Masters degree essay analyzes the returns to university schooling in Canada. He is currently working as an analyst at McGill University.

FRANÇOIS VAILLANCOURT holds a Ph.D. from Queen's University at Kingston and is a Full Professor in the Département de sciences économiques, Université de Montréal where he has taught since 1976. He has published extensively in the area of public policy, particularly on fiscal federalism, taxation and language policy. He has acted as a consultant for various bodies, including the Auditor General of Canada, the Conseil de la langue française, the Ministère de l'Éducation du Québec, the Fédération des commissions scolaires du Québec, the OECD, the UNDP, Statistics Canada and the World Bank.

## DISCUSSION AND ANALYSIS

### THE STATE AND THE CURRICULUM: QUESTIONS AND OPTIONS FOR QUÉBEC

NORMAN HENCHEY *McGill University*

**ABSTRACT.** What is the role of educators, scholars, cultural and business leaders, parents, and the learners in curriculum development? Who “owns” the curriculum of elementary and secondary schools in Québec? And what is the proper role of the government? Curriculum is more than a set of documents, approved textbooks, or official examinations. It is the script for a dialogue between a society and its young people, a narrative about what we think is important. Over the last half century, there have been four major models of curriculum organization in Québec: (1) prior to the 1960s, divided and centralized Catholic and Protestant structures, with authority largely outside the government; (2) the reforms of the 1960s, with direct centralized government control over policy but decentralized procedures; (3) a tightening up of control over both policy and procedures in the late 1970s, part of a general back-to-basics movement; (4) the current reforms beginning in the late 1990s, with government-directed approaches to organization, competencies and evaluation. These different reforms have exhibited a number of relatively stable characteristics: periodic rather than continuing reform, dominant role of the MEQ (now Ministry of Education, Leisure and Sport [MELS]), initial consultation on broad questions and an unclear relationship with subsequent policy decisions, extensive documentation, managerial and technical approach to curriculum, limited academic and professional influence on final decisions, stress on a single coherent system for all schools, and little emphasis on research, curriculum practices elsewhere and information technologies. At the present time, curriculum planners in Québec are facing a number of dilemmas, especially quality of standards and equality of access, centralization and adaptability, and different views about the relative roles of the public, the government and the teaching profession. For the future of Québec curriculum, a number of scenarios are worth considering: continuing the dominant role of the MELS putting all curriculum on-line, outsourcing curriculum development, forming partnerships with various education bodies, giving more authority to the education profession, accrediting schools, and creating a separate curriculum council to coordinate research and development.

L'ÉTAT ET LE CURRICULUM. QUESTIONS ET OPTIONS POUR LE QUÉBEC

RÉSUMÉ. Quel est le rôle des enseignants, des universitaires, des acteurs du domaine culturel et du monde des affaires et des apprenants dans la conception du curriculum ? Qui est le « détenteur du titre de propriété » pour le curriculum au niveau primaire et secondaire au Québec ? Quel est le juste rôle du gouvernement ? Le curriculum est bien plus qu'un ensemble de documents, de manuels scolaires approuvés et d'examens de fin d'année. Il s'agit d'un scénario pour la création d'un dialogue entre la société et la jeunesse, un récit à propos de ce que nous considérons important. Depuis la dernière moitié du siècle dernier, il y a eu quatre principaux modèles d'organisation du curriculum au Québec : 1- celui d'avant 1960 divisés en secteur catholique et protestant avec des structures centralisées; 2- les réformes des années 1960 avec un contrôle gouvernemental centralisé quant aux politiques mais avec des procédures décentralisées; 3- une prise en charge plus serrée sur les politiques et les procédures durant les années 1970 qui s'inscrivait dans un mouvement du retour à l'essentiel; 4- les réformes actuelles qui ont débutées à la fin des années 1990 avec des approches gouvernementales dirigistes à l'endroit de l'organisation, des compétences et de l'évaluation. Ces différentes réformes ont démontré plusieurs caractéristiques récurrentes : les réformes sont ponctuelles plutôt que continues, le rôle central du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS); des consultations initiales à propos de questions très vastes et des liens plus ou moins clairs avec les grandes orientations décisionnelles; une documentation abondante; une approche gestionnaire et technique du curriculum; une influence limitée de la part des universitaires et des professionnels quant aux décisions finales; un accent important sur un seul système cohérent pour toutes les écoles et finalement peu d'importance accordée à la recherche, aux pratiques curriculaires hors-Québec et aux technologies de l'information. À l'heure actuelle, les concepteurs de curriculum au Québec font face à plusieurs dilemmes, plus particulièrement en ce qui concerne la qualité des standards et un accès équitable; la centralisation et l'adaptabilité et finalement différentes visions quant aux rôles du public, du gouvernement et de la profession enseignante. Pour l'avenir du curriculum au Québec, certains scénarios valent la peine d'être considérés : Poursuivre le rôle dominant du MELS; mettre tous les curriculums en ligne, ouvrir à la compétition le développement curriculaire; établir des partenariats avec plusieurs entités éducatives; donner plus d'autorité à la profession enseignante; accréditer les écoles et créer un conseil curriculaire autonome qui coordonne la recherche et le développement.

An education system has many aspects – policy, management, resource allocation, quality control, teacher certification – but none is more important than curriculum. What should students learn? How should we organize what they are learning? How well are they learning? How do we know the answers to these questions?

The various waves of educational reform which have taken place in Québec over the last half century have profoundly changed all aspects of education: philosophy, priorities, school board organization, the teaching profession, and the culture of institutions. But few issues have been the subject of such regular periodic reform as the curriculum of Québec's elementary and secondary schools.

Over the years, curriculum reformers in Québec have tried to engage a number of major questions, as have policy makers in other educational jurisdictions.

- What is the influence of curriculum policies like pass standards, program variations and teaching methods on school retention and completion rates?
- How should elementary schools adapt programs and procedures to serve children with special needs or abilities, by separating them in special streams or by integrating them in community schools and regular classrooms?
- How should curriculum be organized in secondary schools – in distinct programs (academic, vocational, general), streams according to ability (advanced, regular, basic), core and elective courses, interdisciplinary studies?
- How much curriculum choice should students be given at different age levels?
- How can academic and vocational courses be linked and should the latter be offered in regular comprehensive high schools or in specialized institutions?
- Should some public schools specialize in certain subjects (like mathematics and science, fine arts, sports) or serve a particular clientele (like high achievers, students at risk of dropping out, students with behaviour problems, students who are academically inclined and proficient)?
- How can we improve the quality of core areas like the language of instruction and second languages, both French and English, and what levels of attainment should we expect?
- How much formal testing is appropriate and what kinds of testing should be used? How do testing policies and practices shape curriculum? Can there be too much testing?
- What importance should be given to the different bases of evaluation: development or progress of the individual, standing in a group (norm referenced), or mastery of a body of content or skill (criterion referenced)?
- How much attention should we pay to Canadian and international comparisons of achievement (like SAEP and OECD indicators) and school rankings (based on pass rates and average marks in government examinations)? Are these good indicators of curriculum quality and effectiveness?

- What is the clearest and most informative way of reporting achievement to students and parents (percentages, letters, rankings, protocols or anecdotal information)? Why is there so much confusion and anxiety about marking and reporting systems?
- What are the advantages and disadvantages of using communications technologies, especially computers and the Internet? Are they more effective for some kinds of learning and for certain kinds of learners than for others?
- What should be the place of different program areas that are not always given priority, like physical fitness, artistic development, spirituality, ethical behaviour, career preparation, environmental concerns, practical experiences in the community and knowledge of other cultures and societies?
- Should religious education have a place in the public schools of a pluralistic society? What about education *about* religion?
- Are our curriculum materials and instructional approaches provoking, inspiring and empowering learners? And teachers? And parents?
- Should certain subjects (once Latin, now advanced mathematics) be used as sorting devices to determine who should go on to selective programs and further studies?
- Should alternative approaches to curriculum and schooling (e-learning, self-directed learning programs, projects, practical experiences outside the school) be encouraged to meet the diversity of learner needs and expectations?
- What is the relative importance of learning products (like information) and learning processes (like thinking skills, creativity, curiosity)?
- How can we balance *equality* of opportunity with *quality* of achievement, or must one be subordinated to the other?

These issues imply other questions: Who should be involved in exploring these issues and making decisions about curriculum? What is the role of the teaching profession, academic scholars, cultural leaders, administrators, parents, the community, special interest groups, and – even – the learners themselves? Who “owns” the curriculum of elementary and secondary schools in Québec? And, above all, what is the proper role of the government – the politicians and the civil servants of the Ministry of Education, Leisure and Sport (MELS) – who are responsible for the quality of public education?

## LEARNING AND CURRICULUM

Curriculum is more than a body of legislation, a *régime pédagogique*, a set of documents with exhortations, tables, diagrams and lists, a compilation of approved textbooks and learning materials, or a series of official examina-

tions. It is the script for a dialogue between a society and its young people, a narrative about what we think is important, an idealization of what is significant in our past, a selection of what we know and believe in the present, and a vision of what we would wish for the future.

If we want to look at what is important in our curriculum we need to look at what is *explicit* – the content of official documents, approved textbooks, examinations – and what is *implicit* – the organization of learning, the culture of the schools, the roles and behaviour of administrators, teachers and students, what is considered important and less important, and the relationships among all these elements.

There are, in addition, four levels of curriculum: the *intended* curriculum of policy documents and official statements of aims and priorities; the *planned* curriculum of organization, management, schedules, collective agreements, assignments of teachers, content of textbooks and testing; the *taught* curriculum of what teachers really do in their interactions with learners in the classroom and beyond, what they test and how they test it; and the *learned* curriculum of the skills, knowledge and values that students actually acquire as a result of their exposure to our education system, their use of language, social conscience, sense of identity, aspirations and general understanding of the world.

We would like to believe that there are some links among these four levels – that young people actually learn what we intend them to learn – but we should not be naïve about this.

#### CURRENT CHALLENGES IN CURRICULUM

Learning and curriculum are much more complex today than they were in the 1960s when Québec's current education system was established. Our changing society and economy, and the world of which they are part, have raised expectations for learning, placed new emphasis on some kinds of learning, and provided new opportunities and means for making learning more accessible and effective.

Young people who were in our schools in the decade of the Parent Report have had to meet important new challenges over the years as citizens, consumers, workers and parents, dealing with sometimes fragile and unstable careers, the growing importance of knowledge, social diversity in values, and powerful new technologies of information and communication. Young people in our schools today, in the early years of the 21<sup>st</sup> Century and after the start of the current curriculum reforms, will soon be facing no less important challenges of security, global competition, environmental threats, cultural change and alternatives, the decline of traditional systems of meaning, new kinds of institutional relationships, and new ways of "learning a living" and of "having a life."<sup>1</sup>

It is within this landscape that we need to situate the basic questions of the Québec curriculum: What should be the role of the Ministry of Education regarding the curriculum of schools? What innovation is possible when governance is centralized? What kinds of decisions are involved in developing, managing and reforming a curriculum for schools? What groups should be involved in these decisions?

Curriculum decisions need to be made in relation to a number of issues: basic policy (assumptions, priorities), design (research, study of best practices), content (fundamental knowledge, skills, values, methods), implementation (procedures for introducing, preparing and adjusting new programs), management (planning, supervision), evaluation (appraisal of quality and effectiveness, adequacy of resources), and innovation (trial of new programs and approaches).

There are different groups who may participate in these decisions about curriculum. These groups include politicians, civil servants, business groups, professional associations of administrators and teachers, single-issue groups, post-secondary institutions, scholars and researchers, the media, producers of learning materials, school boards, school-level groups (such as administrators, teachers, and governing boards), students (the persons who are, after all, the consumers of curriculum), parent representatives, as well as local community groups and the interested public. Involvement may mean decision-making, consultation, technical assistance, expert advice, practical feedback, critical analysis or the production of curriculum policies, guidelines or materials.

All of this reminds us that, in a modern education system, the curriculum process involves many different kinds of activities and many different participants, other than officials of a Ministry of Education.

#### **CURRICULUM DEVELOPMENT IN QUÉBEC**

Over the past half-century, Québec has seen four different models of curriculum decision-making. Prior to the mid-1960s, it had a traditional system with centralized non-government control; there were in reality two systems, one for Catholic education and one for Protestant education, with centralized control within each system, under the authority of a Catholic Committee and a Protestant Committee. The influences shaping curriculum were religious, traditional and conservative, and the role of the state was quite limited.<sup>2</sup>

A second model was developed in the 1960s and 1970s, the era of the Quiet Revolution, the Parent Report and the major education reforms which followed from its recommendations. In curriculum, these reforms saw centralized government control at the level of policy and evaluation and a decentralized structure of decisions about content. The government role was as designer and leader of comprehensive curriculum reform, illustrated

in *Regulation Number One*, extensive professional development for teachers, and loose program guidelines for elementary and secondary schools. This was the era of progressive attitudes to curriculum, student-centred learning, activist methods, experimentation, core and elective courses in secondary schools, empowerment of teachers and new kinds of courses.<sup>3</sup>

The third model of curriculum reform emerged in the late 1970s and the 1980s: this involved increasingly centralized government control, the establishment of *régimes pédagogiques* following widespread consultation (Green Paper), policy documents (Orange Paper), working groups, regulations and detailed program materials. This model was imbued with the spirit of the back-to-basics movements taking place in the United States and elsewhere in Canada, with a stress on literacy and mathematics, and a trend to centralized curriculum structures for all schools.<sup>4</sup>

The most recent wave of reform has been taking place between the mid-1990s and the early years of this century, inspired by the slogan "Success for All." This followed the traditional Québec model of centralized government control emerging from consultations, this time in an Estates General on Education, and a series of complex curriculum working documents. In many ways this was the most thorough curriculum reform since that of the 1960s and 1970s. It included the introduction of new kinds of integrated cycles in elementary and secondary school, a curriculum structure based on a large number of what were called "competencies," a set of cross-curricular themes like technology, intellectual skills and social competencies, greater school responsibility for results, and a new approach to the evaluation and reporting of learning.<sup>5</sup> This reform has been proceeding through the elementary schools and is now meeting increasing resistance, especially related to the proposals for evaluation and reporting as well as the implications for secondary school programs and certification.

Despite differences in approach and changing circumstances over time, curriculum decision-making in Québec has had certain stable characteristics:

- Periodic major curriculum reform more than continuing changes and adjustments,
- Dominant role of the MELS and civil servants in the formulation of general curriculum policy and the preparation of major documents,
- Initial consultation on broad questions,
- Unclear relationship between results of consultation and subsequent proposals, structures and policies,
- Extensive documentation and detailed curriculum guidelines,
- Administrative, technological and management approach to curriculum with less attention paid to philosophical, social, cultural or ethical issues,

- Limited academic, scholarly and professional input of professors in scholarly communities, policy makers in post-secondary institutions, researchers in education and other fields, and the various associations of teachers of different subject areas,
- Stress on a single coherent curriculum system for all schools, urban and rural, French-language and English-language,
- Limited ongoing public discussion and debate after the initial period of consultation,
- Little foresight about consequences of curriculum proposals for student retention and teacher readiness,
- Limited attention to curriculum research, developments, policies and practices outside Québec and little effort to justify reform proposals on the bases of ideas and precedents outside Québec,
- Limited use of information and communication technologies in the development of programs, as delivery systems (like e-learning), as means of promoting the reforms, and as sources of content for teachers and learners (the Internet).

Since the 1980s, there has been a trend in other places in North America to increase the role of government in curriculum decision-making. This is the result of a number of influences: interest in international comparisons of student achievement and education indicators; recognition of the political and economic implications of education; complexity and diversity of educational aspirations; demands for public accountability for the quality of education; costs of maintaining educational services combined with fiscal constraints. In most Canadian provinces and American states, there have been trends towards standards, benchmarks, outcome-based education, measures of school effectiveness and the use of standardized testing. In some ways, then, there has been a convergence in the policies, design, content and procedures of curriculum development between trends in Québec and elsewhere, but in most other jurisdictions, there tends to be a greater degree and variety of discussion, debate and involvement of interested groups in curriculum proposals and the way they are implemented.

In the current iteration of the curriculum development process, Québec is facing some important dilemmas. These include: how to balance the desired equality of opportunity and quality control implicit in centralized structures with the need for ongoing flexibility and adaptation to changing needs and to the different expectations of various communities within Québec; how to balance reasonable standards with improved retention and the reduction of the high number of drop-outs; how to engage effectively the collaboration of school administrators, teachers, parents and students in curriculum im-

provement and in the evaluation and reporting of learning; how to develop curriculum designs and materials that are appropriate to the needs and goals of Québec society and still ensure consistency with curriculum being developed outside Québec, to profit from best practices elsewhere, and to use the wealth of curriculum materials and approaches being developed in other places; how to continue the success of Québec students in international comparisons,<sup>6</sup> especially in such areas as mathematics and science, and at the same time raise the relatively low level of school retention. And, in all this, how can the Québec Ministry of Education, Leisure and Sport most effectively play its role of responsibility, leadership and oversight?<sup>7</sup>

### SCENARIOS

As we think ahead about possible roles for the MELS and other stakeholders in decisions about curriculum over the next few years in Québec, and about possible directions and approaches, there are a number of possible scenarios, some of which may be combined with others. A few examples:

#### *Curriculum = MELS*

The MELS decides when curriculum change should occur, sponsors consultation, designs policies, controls the development of programs, publishes documents, writes regulations, approves learning materials, and presides over the evaluation and certification of achievement. The tasks of school administrators and teachers are to adapt, manage and apply curriculum. Curriculum change is largely periodic rather than ongoing and there is little opportunity for critique and modification and for different perspectives on structures and content. There is little sense of “ownership” on the part of teachers, administrators, schools or students; it is not uncommon to hear reference to the “programs of the MELS.” This has been the scenario Québec has generally been following until now.

#### *[www.curriculum-quebec.qc.ca](http://www.curriculum-quebec.qc.ca)*

The complete elementary and secondary curriculum is on-line, with programs, expectations (requirements, outcomes and benchmarks), and documentation available to everyone, including parents and students. Each school is expected to have its own web site which would include specific learning programs and options, materials available and locally created program variations. In some cases, learners have an opportunity to follow a course or part of a course through e-learning. Exit profiles for completing each cycle or level are clearly indicated and self-diagnostic tests are provided for major areas of competency. This scenario represents an “e-learning” approach to curriculum, making it accessible to parents, students, educators in other jurisdictions, and the community. It would also make Québec one of the most innovative jurisdictions in North America.

### *Outsourced curriculum*

The MELS contracts out most activities for developing programs of studies, identifying learning materials, management, standardized assessment, research and evaluation. The government establishes general guidelines and expectations (e.g., exit profiles, program specifications), supervises the overall process, accepts or rejects proposals like a regulatory body, and deals with disputes and appeals. Service providers (consultants, private enterprise, researchers, individual schools, groups of teachers) compete for contracts and funding. The aim of this scenario is to stimulate competition to produce the best programs available anywhere and the approach is consistent with what often happens in the private sector and other areas of the public sector.

### *Partnerships*

The MELS provides leadership and funding to establish both ad-hoc and permanent partnerships of researchers, scholars, community groups, administrators and teachers to design and modify the overall curriculum structure, create individual programs, do ongoing research, evaluate program effectiveness and prepare learning materials and resources to support learning at all levels. Curriculum is seen as a social project with many groups participating and sharing responsibility at the levels of society, the community and the individual school. This scenario would stimulate cultural and academic groups like artists, professionals, and researchers to become involved in curriculum development and would improve the links between schooling and the real world of scholarship, culture and work.

### *Professional control*

The teaching profession, at the elementary-secondary, collegial, university and adult education levels, is recognized as the body with the greatest expertise in all aspects of curriculum development. Teachers' associations (unions, professional corporations, subject specialists and communities of academic scholars and researchers) assume major responsibility for designing, developing and managing programs, while school administrators and teachers use these programs and adapt them to their particular needs. The government maintains overall supervision, establishes guidelines for all programs, and provides development funds when necessary. Many research granting agencies include requirements for curriculum development in their specifications. This would be the scenario most likely to place ownership of curriculum in the hands of those professionals charged with implementing it.

### *Institutional accreditation*

The MELS maintains basic program control but establishes a system of school accreditation based on competence, academic record, performance of students and proposals coming from the schools. This allows individual

school communities to develop their own programs and market them to other schools. A system of quality assurance needs to be established as well as an assessment program to evaluate competence. This scenario would be the one most consistent with a policy of school-based management and school responsibility.

### *Curriculum council*

The Government establishes a public corporation to control curriculum and be responsible for its continuous evaluation and updating. This body would have regulatory power and would include persons appointed by the government, as well as persons recommended by professional organizations, post-secondary institutions and associations, business and community groups. It would be responsible for research and development, official examinations, approval of programs and learning materials, and curriculum leadership for school boards and schools. This scenario means the government would place curriculum decisions “at arm’s length” from its own structure but retain overall responsibility for program quality and relevance.

### CLOSING QUESTIONS

A framework for curriculum policy for a 21<sup>st</sup> Century education system should engage the following questions:

1. How can the government most effectively discharge its responsibility for ensuring the quality of public education?
2. How can the essential characteristics of a modern curriculum – especially program coherence, individual and social relevance, content quality, innovative flexibility and economic sustainability – be assured?
3. How can those working with curriculum – especially school administrators, teachers, learners, parents and community groups – be given a sense of ownership and involvement in the curriculum?
4. How can we be assured that our learning programs represent the best of what we know and can do, on the basis of professional expertise, research and best practices in Québec and elsewhere?
5. How can we ensure that our learning programs have balance – between the intended curriculum and the learned curriculum, the explicit and implicit curriculum, general education and specialization, knowledge and skills, intellectual and moral literacies, quality of program and equality of learning opportunity, human and technological resources, the needs of the present and the needs that we project for the future?

## CONCLUSION

Forty years ago, curriculum reform in Québec was a social project – exciting, engaging, creative. It offered leadership by the government, involvement by academic and professional groups, innovation and experimentation in activist methods, flexible grouping, cooperative learning, variety of learning projects, comprehensive schools and new approaches to teaching and learning. There was a broadly based effort to expand equality of learning opportunity and diversity of learning approaches, even admitting there were also problems with maintaining coherence, rigour, and public responsibility for quality assurance.

Today, we need to re-capture some of that excitement, engagement and creativity in our efforts to reform learning programs and improve the quality of learning for all students in our schools. This will require a new social project with broad participation, something of a new Quiet Revolution in education.

## NOTES

1. A good survey of recent developments and new challenges in curriculum is provided by Allan A. Glatthorn and Jerry Jaijall (2000), *Curriculum for the New Millennium*, in *Education in a New Era*, ASCD Yearbook 2000, Ronald S. Brandt, editor (Alexandria Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development), pp. 97-122.
2. For a brief survey of this period, see: Québec (1963), *Report of the Royal Commission of Inquiry on Education in the Province of Québec* (The Parent Report), Historical Sketch, Vol. 1, pp. 1-21.
3. These reforms were described in a special issue of the *McGill Journal of Education* (Fall 1972), Vol. VII No. 2. The major documents on curriculum reform in this period were: Québec (1964), *Report of the Royal Commission of Inquiry on Education in the Province of Québec*, Vol. 2, Chapters 4 and 5, and Vol. 3; Québec, Ministère de l'Éducation du Québec (1966), *The Cooperative School: Comprehensiveness and Continuous Progress*; for an evaluation of this period, see Arthur Tremblay (1969), *Dix ans de réforme scolaire au Québec: Un bilan et un avenir*, *Papiers 1969 Communications*, The Comparative and International Education Society of Canada, pp. 46-68.
4. See Norman Henchey and Donald Burgess (1987), *Between Past and Future: Québec Education in Transition* (Calgary: Detselig), Chapter 4; Québec, Ministère de l'Éducation du Québec (1977), *Primary and Secondary Education in Québec: Green Paper*; Québec, Ministère de l'Éducation du Québec (1979), *Policy Statement and Plan of Action*.
5. See Norman Henchey (1999), *The New Curriculum Model: What Does It Really Mean?*, *McGill Journal of Education* (Vol. 34, No. 3), pp. 227-242. The major documents of this reform were: Québec Task Force on Elementary and Secondary School Learning Profiles (1994), *Preparing Youth for the 21<sup>st</sup> Century*; Québec, Commission for the Estates General on Education (1996), *Renewing Our Education System: Ten Priority Actions* (Final Report); Ministère de l'Éducation du Québec (1997), *Québec Schools on Course: Educational Policy Statement*; Task Force on Curriculum Reform (1997), *Reaffirming the Mission of the School*. In addition, there were a number of important reports of the Conseil Supérieur de l'Éducation, notably *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire* (1994), *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école* (1998), *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques* (1999).

### *The State and the Curriculum*

6. See, for example: Human Resources Development Canada and Statistics Canada (2000), *Measuring Up: The Performance of Canada's Youth in Reading, Mathematics and Science*, (OECD PISA Study). Québec, with Alberta, performed toward the top of the scale in international comparisons among 32 countries in the three fields.
7. See, for example, the annual report of the Conseil supérieur de l'éducation, (2001-2002), *La gouverne de l'éducation: Priorités pour les prochaines années*.

NORMAN HENCHEY is an emeritus professor of Education, McGill University. Born and educated in Québec, he was on the staff of the former St. Joseph Teachers College in the 1960s and the McGill Faculty of Education between 1970 and his retirement 1990. He has written frequently on Québec education, policy, reform, and curriculum development.

NORMAN HENCHEY est professeur émérite de la Faculté d'éducation de l'Université McGill. Né et formé au Québec, il a été un membre du personnel de l'ancien *St. Joseph Teachers College* durant les années 1960 et à la Faculté d'éducation de McGill durant les années 1970 jusqu'à sa retraite en 1990. Il a écrit abondamment à propos de l'éducation au Québec et plus particulièrement au sujet des politiques, des réformes et du développement curriculaire.



## DISCUSSION AND ANALYSIS

# FOREVER DIVIDED? ASSESSING THE “NATIONAL” QUESTION AND THE GOVERNANCE IN EDUCATION THROUGH A REEXAMINATION OF QUÉBEC’S 1789 REPORT ON EDUCATION

ANTHONY DI MASCIO *University of Ottawa*

**ABSTRACT.** This paper explores the question of “national” dualism in Québec education through a historical investigation of one of the earliest school reports in Québec history. The report, released in 1789, recommended the integration of Québec’s cultures in a free system of elementary and secondary education crowned with a bilingual university. Why have more than two centuries passed without any sign of cultural integration in education? What does this mean for the future of Québec schooling? Are Québec educational leaders grappling with the same questions that plagued the province in the eighteenth century? Are there any new answers? Or, has Québec forever resolved itself to a “nationally” divided system of education.

À JAMAIS DIVISÉ ? UNE ANALYSE DE LA QUESTION NATIONALE ET DE LA GOUVERNANCE EN ÉDUCATION PAR LE BIAIS D’UNE RÉ-ÉVALUATION DU RAPPORT DE 1789 SUR L’ÉDUCATION AU QUÉBEC

**RÉSUMÉ.** L’article explore la question de la dualité « nationale » au sujet de l’éducation au Québec grâce à une analyse historique d’un des plus anciens rapports sur l’état de l’éducation au Québec. Déposé en 1789, le rapport du Comité spécial d’éducation, recommanda l’intégration des cultures du Québec dans un système scolaire gratuit de niveaux élémentaire et secondaire avec une université bilingue qui chapeaute le tout. Pourquoi plus de deux siècles se sont écoulés sans aucune proposition d’intégration culturelle en éducation ? À partir de cet état de fait, que peut-on conclure sur l’avenir de la scolarisation au Québec ? Est-ce que le leadership en éducation au Québec affronte les mêmes difficultés qui causaient beaucoup de tracas dans le Québec du dix-huitième siècle ? Est-ce que de nouvelles approches sont proposées ? Le Québec a-t-il décidé de concevoir pour de bon son système scolaire comme étant divisé sur des bases nationales ?

In 1787, Governor-General Lord Dorchester commissioned a committee of the council to report on the state of education in Québec. The committee, headed by William Smith, a loyalist from New York State, presented its findings to Dorchester in 1789 in the form of a published report on education (Report, 1789). The report was eventually shelved and its rec-

ommendations, including a culturally integrated system of schooling, were forgotten by both its contemporaries and posterity; but a reexamination of its contents offers the twenty-first century educator and educational thinker in Québec the opportunity to ask whether any of the challenges faced by Québec educational leaders in the aftermath of Conquest and socio-political restructuring have been dealt with. Indeed, were the problems faced by eighteenth century educationists any different from those facing their twenty-first century counterparts?

The resurgence of manuscripts examining the origins of mass schooling in Québec in recent years provides the occasion to reexamine this monumental educational report (Charland, 2000, 2005; Magnuson, 2005; MacLeod & Poutanen, 2004). The proliferation of scholarship on the origins of mass schooling in Québec illustrates both the complexity of educational development in the early years and the continued perplexity in understanding this development. Combined with present-day debates on nationalism in Canada, it also illustrates the need for new insights that can add to the discourse assessing Québec's educational and cultural history, and how scholars of education position themselves within this history. It provides the opportunity for scholars to reflect upon and resituate themselves within their historical place in a system that has grown over hundreds of years. Educationists today are, fundamentally, linked to the origins of the school system they perpetuate.

In one of the recent investigations of the origins of mass schooling in Québec, Roger Magnuson suggests that government interest in education during the late eighteenth century placed Québec at the forefront of educational development with radical proposals including free schooling for every inhabitant and a bilingual university. He concluded, however, that the proposed changes would have been too revolutionary to work and that it would take years before Québec got its educational house in order (Magnuson, 2005, p. 14). Although his dismissal of the report is understandable, given the lack of educational developments at the time of its writing, it is still regrettable. The report should not be overlooked too hastily. Ideas borne out of the eighteenth century provide us insight into the public school movement that captured both the political and public imaginations that led to the educational initiatives of the nineteenth and twentieth centuries.

In a reexamination of the 1789 educational report, a question that certainly emerges concerns why it is important to undertake such a study. Past scholarship, most notably Louis-Philippe Audet's *Histoire de l'enseignement au Québec, 1608-1971* (Audet, 1971), has shed much light on the 1789 report. However, Audet's study was undertaken at a time when the defining features of Québec culture were changing. Indeed, scholars today have many more questions to preoccupy their thoughts than were prevalent at the time

of Audet's writing. Decades of social, political, and economic changes have translated into educational changes, including the advent of linguistic school boards replacing religious ones in the watershed changes of 1997, which have brought new questions concerning the defining features of culture in Québec that challenge past educational thinking and educational historiography. For this reason, it is time to rethink the educational report of 1789 and situate it within recent educational developments. In doing so, we can consider the extent to which Québec's "two solitudes" have evolved. Central to understanding this evolution is understanding the defining features of culture. These features themselves are constantly evolving, thus offering us questions that are as problematic as they are interesting to engage. Despite years of research, new questions and problems arise and there remains much more to be learned about Québec's educational development.

Understanding Québec's educational future requires us to understand Québec's educational past. That past, as scholars have time and again shown, reeked of national rhetoric, cultural animosities, and perceived racial superiorities. Yet, in the case of Québec's 1789 educational report, the past also reveals an attempt to bridge two cultures and unite the province into a single social entity with, if not a shared identity, at least a shared purpose. What lessons can we draw from a reinvestigation of the 1789 report on education? To what extent do the questions raised, and the answers provided, apply to Québec in the twenty-first century? A reinvestigation of the past serves to remind us of our successes, failures, and limits in progressing towards the goals laid out by the province's early inhabitants.

#### GENERATING AN INVESTIGATION OF EDUCATION

The committee of the council first assembled on the 31st of May 1787. An address from Dorchester was read to those assembled in which the members of the committee were curtly told that the system of education throughout the entire province was defective, and it was therefore their duty to find a remedy. Thus, the preposition of the report was, and as many educational reports throughout history have been, that the education system was lamentable and needed improvement.

William Smith and the committee, composed of five English and four French appointed officials, drafted three questions that were to be posed to religious leaders throughout the province (Report, 1789, p. 2). The first question aimed to unveil the present condition of education. A list of the parishes and incumbents was to be drawn up, detailing the number of parishioners, the number of schools, and the "kinds" of instruction theretofore offered. Of most importance to the committee was revealing literacy levels: "Can it be true," the committee asked, "that there are not more than half a dozen in a parish, that are able to write or read?" (Report, 1789, p. 2) The second

question posed by the committee reinforced the first, as it addressed “the cause of the imperfect state of instruction”; thus, whether perceived illiteracy rates were valid or unfounded, the system was in any case presupposed to be “imperfect” (Report, 1789, p. 2). The second question also provided the basis for the third, which sought the system’s remedy (Report, 1789, p. 2).

In addition to the three questions of inquiry, the committee sought support for its preconceived proposal of a unified system of mass schooling available to all inhabitants. The committee believed that if the main object of schooling was “the cultivation of knowledge” to all inhabitants, then it proposed a union of Catholic and Protestant students attending free schools in every district, with a bilingual university at the helm. The overarching question found in the report has hovered above the heads of Canadians for two and a half centuries: can English and French be raised together, live together, and educated together within a unified and shared system? The committee believed the answer was yes, and in order to achieve its ambitions it was determined to find “men of learning for the professors chair, free from narrow prejudices” (Report, 1789, p. 3). The committee has been characterized as a “commission,” and even as a type of early “royal commission” on education (Audet, 1970, p. 150; Magnuson, 2005, p. 11). Actually, while the committee had a clear mandate to make recommendations, those recommendations were not binding, nor would the committee’s findings oblige Lord Dorchester and his council to implement a system of education. Real authority would be exerted only by government, and in particular the Governor-General himself. The committee, therefore, knew that if its recommendations were going to be acted upon, they would need to be taken seriously in the public arena, and would therefore need broader support. Thus, before it undertook steps that would shake the cultural dualism that had existed in Québec for the twenty-seven years since the Conquest, it sought support from across the province.

#### THE VIEW FROM FRENCH QUÉBEC

The bishop of Québec, Jean-Francois Hubert, provided the answers from French Catholic Québec to the committee’s questions, and these answers were incorporated into the final report in 1789. Hubert agreed that “Nothing is more worthy of the wisdom of the Government under which we live, than the encouragement of Science by every possible means” (Report, 1789, p. 6). He immediately began his assessment of the committee’s purposes by addressing the university question: “At the name of an University in the province of Québec, my *native* country, I bless the Almighty for having inspired the Design, and my prayers are offered for the execution of it” (Report, 1789, p. 6). He cautioned, however, that undertaking the task of building a university in a frontier society might be a premature idea: “It is very doubtful whether the Province can, at present, furnish a sufficient

number of students to occupy the masters and professors that would necessarily be required to form an University. While there remains in Canada so much land to clear, it is not to be expected that the country inhabitants will concern themselves about the liberal arts" (Report, 1789, p. 7). Québec agrarian life was conservative, and thus heavily endorsed by the Catholic Church. But Hubert also believed agrarian life in Québec was preservative. Every nation in the world, he was sure, had proven that schooling flourished only when demographic changes occurred resulting in a population with an abundance of labourers no longer needed to work the land. This was not yet the case, he thought, in eighteenth-century Québec.

More importantly, however, Hubert questioned the university proposal upon the grounds that it was conceived as a secular institution; such a proposition, he believed, was incompatible with French Canadian culture. Hubert pointed out that the terms of a union "protecting the Catholic and Protestant Subjects" were extremely vague. He claimed that furnishing the proposed university and system of education with "persons unprejudiced in their opinions" would perpetuate, rather than unite, the cultural divide in Québec. Religion was central to the French identity in Canada, and ignoring it would be too heavy a burden to the culture; a burden that Hubert was not willing to carry (Report, 1789, pp. 9-10). Theology, he thought, will and should always be taught at seminaries for French Canadian students; thus a secular institution was objectionable (Report, 1789, p. 19). The public self and the private self could not be compartmentalized, he thought; public education and religion, therefore, could not be separated. A secular university in Québec, he insisted, would fail.

Hubert did concede, however, that the appetite for elementary schooling was alive and well, even in parts of the province where religion was not taught. In addition to the Jesuit schools run by the church, he told the committee, private schools could be found in Montreal, Québec, and Trois-Rivières. With the basic curriculum of reading and writing, the "schools are regular and daily, and pretty well frequented" (Report, 1789, p. 11). Moreover, the parents, he believed, were well satisfied with the education provided. The Jesuit's Montreal seminary, he furthermore noted, had always supported an additional free school in which reading and writing were provided to children "of all ranks." The school was, he thought, "remarkable for its extreme regularity, [and] has had 300 children at a time" (Report, 1789, p. 11). Even among young women, he noted, the appetite for education was bursting. Both the congregated sisters at Montreal and Ursuline nuns at Québec and Trois-Rivières oversaw schooling; in addition to these schools, other institutions could also be found in these towns with the schools supported by the "communities at their own charge" (Report, 1789, pp. 11-12).

The bishop's acknowledgment that an appetite for elementary education existed begs the question, was his assessment for the expansion of a system

of education accurate? Was he misled? Did he miscalculate the appetite for higher education, despite his confession that a clear appetite for elementary instruction was present and expanding? In order to answer these questions, one must look beyond Hubert's assessment of the state of education in Québec and consider the deeper issue in the report: Hubert could promote education, but he could not promote cultural unity. He operated within an eighteenth century context in which Protestantism and Catholicism were irreconcilable.

Cultural antagonism was made explicit in Hubert's answers to the committee's questions concerning literacy. He insisted that literacy levels in the province were not as low as reported, and such low estimates were unfounded. Whereas the committee suggested that barely a dozen people in each parish across the province could read and write, Hubert insisted that the minimum literacy levels represented at least double that number. The "English" government either misjudged literacy levels in the province, or were badly misinformed. While the committee asked how widespread ignorance was, Hubert suggested that the presupposition of ignorance was itself unfounded and, in fact, objectionable. In order that the committee understand the cultural antipathy in the province, he furthermore pointed out that the preference given to "strangers" in the appointments to public offices should be a cause of discouragement among French inhabitants considering sending their children to school. With no prospect of breaking into the colonial elite, what ends would the pursuit of education achieve? (Report, 1789, p. 15). Finally, the Jesuit College at Québec, which was seized during the Conquest, and theretofore used as a military garrison, was the ultimate sign of cultural intolerance upon the part of the colonial government; it should be returned to the church immediately, he insisted, and rebuilt for its original educational purposes. In time, he suggested as a concession to the committee, the institution could evolve into a university. Whether it would be bilingual, however, Hubert did not say; but it was clear that he was no supporter of secular schools.

#### CONSOLIDATING CULTURES, DESTROYING DUALISM

The bishop's pessimism concerning a bilingual and non-secular superstructure of education for Québec did not affect the committee's optimism, and rather than accepting the inability to carry out its plans, the committee insisted upon driving forward a scheme which it believed was as crucial to the intellectual growth of the inhabitants as it was to the growth of a united national character in British America.

The committee was bent upon a system composing three levels. First and foremost, it believed that "certainly there could be no division of sentiment, respecting that elementary instruction, necessary to the lower classes in all

countries,” must be provided for (Report, 1789, p. 20). Thus Parish Free Schools with a basic curriculum of reading, writing, and arithmetic would compose the first level of instruction. At the secondary level, County Free Schools would also be established in which additional subjects such as the languages, grammar, book-keeping, and elements of the sciences and mathematics would be added. Third, despite the perceived opposition from French Québec, the committee proposed a university. On this point there was some caution. The chairman “concurred with the venerable Bishop, that the erection of an University, measuring it by European scale, would be extravagant” (Report, 1789, p. 20). Still, the committee would not back down. Once children received an elementary and secondary education, it believed, the appetite for further schooling would be insatiable, and it was better, the committee thought, that Québec children seek higher education within Québec. It was therefore “to be wished,” the committee reported, “that the youth of the province might not be estranged from it, by an Education in foreign parts, but find *at home* sufficient means to qualify them for the trusts, offices and honors of their native *community*” (Report, 1789, pp. 20-21).

The committee had a national vision, and they predicted that Québec would prove to be the cornerstone for all of British America. “A College under one Rector and four tutors, dividing the labour between them, would, in its opinion, be sufficient, for instructing the students to be expected from all the provinces on this Continent, now remaining to Great-Britain, in Grammar, Logic, Rhetoric, Mathematics, Natural Philosophy, Metaphysics and Ethics” (Report, 1789, p. 21). Students, the committee believed, “may be expected from all the provinces under the Governor General residing in this; and the advantage of acquiring one of the most universal Languages of Europe, may be a motive, even in remote countries, for taking the whole circle of the sciences, in a College projected for the commencement of an University in Canada, for His Majesty’s American Dominions” (Report, 1789, pp. 24-25).

The committee believed that it was crucial to establish a university because only with a university could an indigenous body of social and political leaders be cultivated. Without one, it believed Québec would remain “indebted to Emigrants from other Countries,” for social and political leadership, thus hindering the unity of the province (Report, 1789, p. 21). The committee’s vision, to be sure, was of an education system that fostered a self-sufficient province. Although alert to the Bishop’s trepidation, the committee believed there was no reason to insist that a university project was inevitably doomed. Moreover, since it would be built through the funding of the crown, it would not prove a financial burden to the people of the province (Report, 1789, pp. 23-24). Furthermore, the committee believed it had public support: “Abstract from the encouragement of public Bodies,” it argued, “there are instances of private opulence in many places.” Should the state provide “a

generosity equal to that opulence,” then the school system could prosper and be devoted “to enterprises for advancing the honor of the Nation, in interest of learning, and the welfare of the Human Race” (Report, 1789, p. 24). Therefore, it was better to try, the committee thought, lest the people of the province remain subject to imported social and political leaders for years to come.

### *Old questions? Old answers?*

Given the historical context of an eighteenth-century world with few systems of education to model their own upon, the proposals of the 1789 committee were indeed, as Roger Magnuson points out, “revolutionary” (Magnuson, 2005, p. 14). What is more remarkable, however, is not the enormity of the system proposed, but its progressive ideas concerning the promotion of a dual culture and heritage in Québec that would see both English and French – Catholic and Protestant – share the same civil and administrative institutions, including the schools. The cries for caution, however, forced the hand of the government to shelve the report. In the late-eighteenth century, a secular university was found inimical to the cultural ethos of Québec. Strikingly, however, the anachronistic proposals of 1789, after more than two hundred years, have yet to be realized. Have they since been considered?

To a certain extent attempts to address the proposals of 1789 have been made, but with little success. The Education Act of 1801 and the establishment of the Royal Institution for the Advancement of Learning saw an attempt to create a unified system. Unlike the 1789 proposal, the 1801 act did not provide for integrated higher education, nor did its authors attempt to garner popular support. Its success was thus contingent on its acceptance by local inhabitants. In the public arena, however, the effort was perceived as an attempt to assimilate the Catholic and French-speaking Canadians, and thus few royal schools were built. The 1824 Fabriques Act and the 1829 and 1832 Syndics Acts provided for more administrative and state support for local schools, but these acts created systems that were strictly denominational. While the Catholic population was increasingly served, little was said about integrating the French and English populations. The overarching principle was that an assortment of coexisting institutions would be in existence that would be only loosely coordinated by the state. The Common School Act of 1841 proved a watershed piece of educational legislation by providing for minority schools. The impact of this legislation cannot be overstated, as Magnuson suggests, “for it contained the seeds of what was to become a dual denominational school system” (Magnuson, 2005, p. 42). The idea of an integrated system along the lines of the 1789 committee’s recommendations failed to take hold of the imagination of legislators. The legislation would find its way into the British North American Act of 1867 (Section 93, 1), thereafter entrenching not only the right to minority schools, but also the concept of a divided system of education.

French and English schools operated in cultural isolation for well over a century. Recent developments in education have attempted to dissolve old divisions, but in the process have only redefined them. The elimination of denominational schools in favour of language-based schools in 1997 has only redrawn the framework for cultural dualism. The creation of linguistic boards has not provided new answers to the old questions plaguing Québec cultural history, but has instead raised new questions concerning the defining features of culture in Québec. The “revolutionary” proposals of educational thinkers in the eighteenth century suggests that they might have operated within a broader conception of cultural integration than do present school and political leaders. They advocated not only the elimination of denominational schools, but also the integration of linguistic schools into one system preparing students for higher education in a bilingual institution. That an integration of the two school systems in the twenty-first century is unimaginable – that the mere proposition receives scoff – should raise serious concerns for Québec educators. How could two centuries of educational development produce a system that seems more irreparably divided than it did in the eighteenth century? Does this old school report tell us that Québec society at the time of Conquest was actually more culturally ambitious than a present-day society that prides itself on its multicultural heritage and anti-racist values?

What lessons can we draw from a reinvestigation of the 1789 report on education? Do the questions raised in the eighteenth century, and the answers provided, apply to Québec in the twenty-first century? In order to appreciate the report, we might have to begin with a presupposition that many educators today are weary of agreeing with: Québec schooling in the twenty-first century operates to perpetuate cultural divisions that divide and separate the population. If only one lesson can be drawn from the school report of 1789, it is surely that Québec educational thinkers have more questions to ask about their schools and themselves today. What does it mean to be educated in Québec? What are the shared experiences of Québec students? Can Québec’s “two solitudes” be united? The advent of linguistic boards in 1997 suggests that the question is in fact more complex. The “two solitudes” have evolved. Where once they were religious, they are now linguistic. In the eighteenth century, the divide was based on broader characterizations of culture. The French and the English spoke different languages, but also they practiced different religions, laboured in different economies, and functioned in different legal environments. In 1789, the education committee narrowed its definition of culture to focus on language, and to address the divide in Québec it recommended a shared, bilingual education in which an indigenous body of leaders could emerge to govern according to the particular circumstances of the province. It is in this sense that the 1789 report on education was truly anachronistic. Would the implementation of its recommendations today unite the “two solitudes?”

Current debates on nationalism and federalism in Canada make assessing the development of Québec education over the past two hundred years a task that should occupy scholars and educators. Are there two (or more) nations in Canada that cannot share the same social institutions? Are the same questions that were raised over two hundred years ago still being asked? Are there any new answers? In what direction is Québec education heading? Indeed, it is reasonable to ask, will the Québec system of education in the twenty-third century remain culturally divided? If two centuries have passed without a resolution to this divide, can anything suggest that another two hundred years are not on their way?

#### REFERENCES

- Audet, L.-P. (1970). Attempts to develop a school system for Lower Canada: 1760-1840. In J. D. Wilson, R. M. Stamp, & L.-P. Audet (Eds.), *Canadian education: A history* (pp. 145-166). Toronto: Prentice-Hall of Canada.
- Audet, L.-P. (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec, 1608-1971*. 2 volumes. Montreal: Holt, Rinehart, and Winston.
- Charland, J.-P. (2000). *L'entreprise éducative au Québec, 1840-1990*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Charland, J.-P. (2005). *Histoire de l'éducation au Québec: de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Committee of the Council / Comité du Conseil (1789). *Report of a committee of the council on the subject of promoting the means of education / Rapport du comité du conseil, sur l'objet d'augmenter les moïens d'éducation*. Québec: Samuel Neilson.
- MacLeod, R., & Poutanen, M. A. (2004). *A meeting of the people: School boards and protestant communities in Québec, 1801-1998*. Montreal & Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Magnuson, R. (2005). *The two worlds of Québec education during the traditional era, 1760-1940*. London, ON: Althouse Press.

ANTHONY DI MASCIO is a doctoral candidate in the Department of History at the University of Ottawa. His research examines the origins of mass schooling in the late-eighteenth and early-nineteenth centuries.

ANTHONY DI MASCIO est candidat au doctorat au Département d'histoire de l'Université d'Ottawa. Sa recherche s'intéresse aux origines de la scolarisation de masse à la fin du 18<sup>e</sup> et au début du 19<sup>e</sup> siècles.

## DISCUSSION ET ANALYSES

# LES PREMIÈRES ANNÉES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION – ET LES PROCHAINES

YVES MARTIN *Sociologue, ancien sous-ministre de l'Éducation*

**RÉSUMÉ.** Événement fondateur de notre Révolution tranquille, la création du ministère de l'Éducation, le 13 mai 1964, affirmait la volonté politique de l'État québécois de prendre en charge l'éducation au nom de l'intérêt public. Si les libéraux de Jean Lesage ont permis d'enclencher ce qui était alors un véritable projet de société, la réforme s'est poursuivie et certaines de ses pièces essentielles ont été mises en place sous la gouverne de l'Union nationale de Daniel Johnson et Jean-Jacques Bertrand. Malgré quelques erreurs de parcours qui ont fait des jeunes d'une génération les victimes d'expériences pédagogiques prématurées, le bilan du ministère de l'Éducation est largement positif en ce qui concerne les objectifs de modernisation et de démocratisation du système d'éducation. Le succès est loin d'être entièrement satisfaisant, toutefois, et le défi du décrochage et de l'accessibilité à la réussite se pose encore à un degré trop marqué. Aujourd'hui, la volonté politique est de nouveau sollicitée par la nécessité d'assurer à tous un enseignement public de qualité et l'accessibilité à la réussite – pour chacune et chacun et pour le Québec dans son ensemble.

## THE FIRST YEARS OF THE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION – AND THE YEARS TO COME

**ABSTRACT.** The creation of the Ministère de l'Éducation, on May 13, 1964, was the founding event of Québec's Quiet Revolution. It was an affirmation of the Québec state's political will to take charge of public education in the name of the public interest. If the initiative of this societal project was taken by the Liberal government of Jean Lesage, the momentum of reforms was maintained under the Union nationale governments of Daniel Johnson and Jean-Jacques Bertrand, during which many of the key elements of the system were established. In spite of problems caused by a few hasty and ill-conceived pedagogical initiatives, the balance sheet of the ministère de l'Éducation is largely positive, notably with regards to the modernization and the democratization of the educational system. Success is far from total, however, as high drop-out rates and uneven access to educational achievement still represent major challenges. Today, political courage is still needed to ensure universal access to quality public education and a chance for all to achieve their full potential – for the benefit of each child and that of Québec as a whole.

S'il fallait choisir l'événement fondateur de notre Révolution tranquille et la date en marquant vraiment la naissance, un consensus s'établirait assez spontanément, me semble-t-il, sur la création du ministère de l'Éducation le 13 mai 1964. Ce que cette date symbolise d'inédit au Québec – si on excepte l'éphémère existence d'un ministère de l'Instruction publique au XIX<sup>e</sup> siècle, de 1868 à 1875 –, c'est l'affirmation d'une volonté politique, celle de la prise en charge par l'État de la responsabilité de l'éducation au nom de l'intérêt public. C'est là qu'était la mutation profonde et c'est cela qui était paisiblement révolutionnaire dans le contexte de la société québécoise. À Paul Gérin-Lajoie, ministre de la Jeunesse dans le cabinet formé par Jean Lesage en 1960, revient le mérite d'avoir formulé la nouvelle volonté politique – en prenant appui sur les travaux d'une équipe dirigée par l'éminent éducateur Arthur Tremblay et sur les premières recommandations de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec présidée par M<sup>gr</sup> Alphonse-Marie Parent –, de l'avoir fait partager par le Premier ministre et ses collègues du conseil des ministres et, peut-être surtout, d'avoir mobilisé l'opinion publique autour des objectifs de la réforme radicale à réaliser. On doit retenir en particulier sa fougueuse tournée du « bill 60 », dont les retombées n'ont certainement pas été étrangères à l'évolution des esprits, tout spécialement chez les hautes autorités ecclésiastiques, jusque-là dépositaires du pouvoir en matière d'éducation comme, en général, en toute matière d'ordre social ou culturel.

Les idées avaient cheminé avant les années 1960, le terrain du changement se préparait; il fallait la volonté politique pour que fût franchi le pas déterminant. Il est certain que l'ordre des choses n'aurait pas pu évoluer aussi rapidement si la collectivité n'avait pas été prête à accueillir le projet, à en faire un authentique projet de société. Parce qu'il y a eu, il faut le rappeler avec insistance, un fort consensus autour des grands objectifs proposés. Ces objectifs ont été cernés, explicités et mis en forme par le rapport Parent et traduits en actions concrètes par un ministère qui a pu compter, surtout durant ses cinq ou six premières années d'existence, sur des collaborations d'une étonnante vigueur, souvent effervescentes, presque toujours ferventes, à tous les paliers de la société (y compris pendant un temps dans l'organisation syndicale enseignante) et dans toutes les régions.

Quels étaient ces grands objectifs ? Ils se ramenaient essentiellement à deux, exprimés en termes simples, à la portée de tous. Le premier, j'en emprunte la formulation au *Premier rapport du ministre de l'Éducation* (avril 1965), était « d'assurer à chacun le maximum d'éducation qu'il est capable d'acquérir et qui correspond à ses aptitudes en même temps qu'à ses ambitions, indépendamment de son niveau de fortune ou du lieu de sa résidence. L'objectif ainsi exposé peut se traduire dans une formule qui définit tout le projet du ministère de l'Éducation: réaliser en profondeur une *démocratisation* véritable de l'enseignement et de l'éducation. » Le deuxième objectif, « la préparation à

la vie réelle», était celui qu'avait mis de l'avant, en 1962, le Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel présidé par Arthur Tremblay: « Aucun enfant ne devrait quitter l'école avant d'avoir reçu un minimum d'enseignement professionnel et le système scolaire devrait être aménagé de telle sorte qu'il puisse, au moment opportun, offrir à chacun l'enseignement professionnel qui convient à ses aptitudes et à ses ambitions. »

L'adhésion à ces objectifs n'a pas été le fruit d'une génération spontanée. La question du retard de la fréquentation scolaire n'a jamais été totalement absente du débat social au Québec au XIX<sup>e</sup> siècle et jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup>; elle n'a cependant commencé à recevoir un début de réponse un peu efficace qu'en 1943, avec l'adoption de la loi instituant la fréquentation scolaire obligatoire jusqu'à quatorze ans. On en est resté à peu près à ce point au plan politique durant l'ère duplessiste, mais le débat public sur l'éducation a progressivement gagné en intensité durant les années 1950. Alimenté par des dossiers sur l'éducation tels que celui qu'avait préparé Arthur Tremblay à l'intention de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels du Québec et qui a été rendu public en 1956, le débat s'est cristallisé lors de l'événement majeur qu'a été la Conférence provinciale sur l'éducation de 1958 – une initiative non gouvernementale – véritable rampe de lancement de la politique d'accessibilité à l'éducation adoptée par le gouvernement Lesage deux ans plus tard et devenue le fondement de la Grande Charte de l'éducation de Paul Gérin-Lajoie en 1961, avant d'être en quelque sorte consacrée par le rapport Parent.

Quatre mois après la création du ministère, l'Opération 55, visant la généralisation et l'aménagement régional de l'enseignement secondaire, est lancée et menée rondement : en moins d'un an sont créées 55 commissions scolaires régionales catholiques et 9 protestantes. Les travaux du Comité du plan de développement scolaire, aussi tôt mis en place dès juillet 1964 et auquel participent des représentants de toutes les instances du système d'enseignement, conduisent notamment à la démocratisation du financement de l'enseignement primaire et secondaire, fondement de l'application du principe de l'égalité des chances. Dès la parution du deuxième tome du rapport Parent, à l'automne 1964, le projet qui a conduit à la création des cégeps est mis en chantier, tout comme celui qui a été à l'origine du régime d'aide financière aux étudiants ou celui qui a mené à l'intégration à l'université de la formation des maîtres jusque-là confiée à des écoles normales.

La réforme est donc bien lancée au moment où s'amorce la campagne électorale de juin 1966. L'Union nationale ayant fait de la critique de la réforme de l'éducation en cours un thème majeur de sa campagne, ce n'est évidemment pas sans angoisse qu'au ministère, on constate la victoire du parti de Daniel Johnson. Personnellement mis en cause avant et durant la campagne, le sous-ministre Arthur Tremblay réagit au verdict électoral en affirmant qu'il reste à son poste avec ses collaborateurs « jusqu'à ce que l'autorité compétente en

décide autrement ». L'autorité compétente n'en décide pas autrement, toute angosse se dissipe et la réforme repart de plus belle.

Pourquoi ? Le premier ministre Daniel Johnson et le ministre de l'Éducation Jean-Jacques Bertrand voient très vite qu'ils n'ont pas, durant leur campagne, sérieusement entamé le consensus existant sur les réformes engagées en éducation. Ils maintiennent l'équipe de direction en place au ministère et font entière confiance à la loyauté de cette équipe à l'égard de ses nouveaux patrons. En dépit du slogan de campagne « La subvention suit l'élève » – préfiguration de l'option de l'Action démocratique du Québec (ADQ) près de quarante ans plus tard –, slogan qui comporte en germe la fin du projet de doter le Québec d'un système *public* complet d'enseignement, les orientations des politiques d'accessibilité et de financement sont confirmées, la révision des programmes du primaire et du secondaire se poursuit dans la direction déjà définie, le régime de prêts et bourses est en vigueur dès octobre 1966, le réseau des cégeps commence à se mettre en place l'année suivante, la Loi sur l'enseignement privée est adoptée, l'Université du Québec est créée. Tant et si bien que, dès la fin de 1968, toutes les pièces essentielles de la réforme sont assemblées.

Personnellement, je me demande encore si la réforme se serait poursuivie dans le même sens et au même rythme s'il n'y avait pas eu ce changement de gouvernement. Paul Gérin-Lajoie était convaincu et convaincant, mais on sentait le premier ministre Jean Lesage pour le moins réticent, en particulier à l'égard du projet d'«institut» recommandé par la commission Parent et du sort des collèges classiques. Sur ce point, Daniel Johnson paraît avoir vite perçu l'appui de la population quant à l'objectif visé; c'est cette perception qu'il a traduite quand, avant de donner son accord au projet de loi sur l'«institut d'enseignement pré-universitaire et professionnel», il a décidé d'en modifier l'intitulé et de nommer la nouvelle institution le «collège d'enseignement général et professionnel». Parce que, nous a-t-il dit, «ce que les gens veulent, c'est de pouvoir envoyer leurs enfants au *collège*»: nous avons bien volontiers refait notre devoir en ce sens.

À propos des premières années du ministère de l'Éducation, la critique a beaucoup porté sur le caractère «centralisateur» de l'organisme. Il est certain qu'il y a eu une forte centralisation administrative durant ces premières années. Elle s'imposait, à mes yeux, pour l'implantation d'un système cohérent, dont l'organisation et le financement devaient être assurés sur les bases équitables qu'exigeait la réalisation de l'objectif fondamental de démocratisation. M'apparaissent toujours justifiées dans cette perspective des mesures comme la normalisation des revenus et des dépenses des commissions scolaires, l'établissement de règles budgétaires au départ très contraignantes, l'adoption d'un régime de négociations collectives à l'échelle de l'ensemble du territoire et, dans ce cadre, l'harmonisation de la classification des enseignants particulièrement entre le secteur protestant et le secteur catholique.

Par contre, une critique qu'on n'a pas faite et qui eût été pertinente à mon sens est qu'il y a eu sur le plan pédagogique une décentralisation prématurée. Il fallait rompre avec un modèle pédagogique rigide laissant bien peu de marge à l'initiative des établissements scolaires et des enseignants et aux adaptations en fonction des besoins diversifiés des élèves, mais on l'a fait trop tôt, aux tout premiers stades de la réforme, alors que le corps enseignant n'y était pas suffisamment préparé et que les services pédagogiques des commissions scolaires n'avaient pas atteint la maturité et acquis les compétences nécessaires. Le cas du programme-cadre de français illustre bien cette situation, avec des conséquences malheureusement durables sur la qualité des apprentissages. Autre exemple des effets de la décentralisation trop hâtive de la gestion pédagogique qu'on cite souvent encore aujourd'hui : l'éclipse de l'enseignement de l'histoire au secondaire, de l'histoire du Québec en particulier, phénomène dont je n'ai jamais su l'exacte dimension mais qui a certainement fait partie de l'expérience d'une trop grande proportion de jeunes de quelques générations, une dizaine peut-être. À mon prédécesseur Arthur Tremblay qui me demandait, au plus fort du débat sur cette question de l'enseignement de l'histoire au milieu des années 1970, quand le ministère avait pris la décision de « supprimer » cet enseignement, j'ai répondu que le ministère n'avait jamais pris de décision en ce sens, mais que l'effacement partiel de l'enseignement de l'histoire était le résultat de l'addition de décisions d'autorités locales dans le cadre de la souplesse qu'avaient permise la réglementation et les directives de la fin des années 1960 en matière pédagogique.

Les objectifs initiaux du ministère de l'Éducation ont-ils été atteints? Le diagnostic d'ensemble, on le reconnaît de façon générale, est largement positif, qu'il s'agisse d'accessibilité géographique, d'accessibilité financière ou d'accessibilité sociale ou, plus globalement, de modernisation et de démocratisation du système d'éducation. Le succès, il faut aussi le reconnaître, est loin d'être entièrement satisfaisant. La situation n'est sans doute pas particulière au système québécois d'éducation, mais s'y pose notamment toujours à un degré trop marqué le problème de l'accessibilité à la réussite, tout spécialement à la réussite des études de niveau secondaire.

Fort heureusement, le ministère de l'Éducation et ses partenaires font aujourd'hui explicitement de la réussite la « pierre angulaire » de leur action, selon le *Plan stratégique du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport 2005-2008*. Dans ce contexte, on donnera avec raison priorité à la lutte contre le décrochage chez quelque trente pour cent des jeunes du secondaire, des garçons surtout, et à l'intégration de ces mêmes jeunes aux programmes de formation professionnelle. On sait que bon nombre de jeunes ayant quitté l'école secondaire sans diplôme parviennent à y accéder dans le cadre de l'éducation des adultes; s'est-on demandé si on ne pourrait pas tirer de cette expérience des enseignements menant à une révision en profondeur des ap-

proches pédagogiques et de l'encadrement plus général concernant les élèves les plus faibles durant le cours normal de leurs études secondaires ?

C'est aussi dans la perspective d'assurer la réussite du plus grand nombre des jeunes au stade des études secondaires qu'il me semblerait opportun de situer le débat qui s'impose sur le financement de l'enseignement privé. Durant les premières années du ministère de l'Éducation, deux grands dossiers ont dû être gérés avec la retenue que commandait le réalisme politique – c'est-à-dire sans risque de compromettre l'essentiel des transformations à mettre en œuvre – : celui de la confessionnalité des structures scolaires (et, implicitement, celui de la place de la religion à l'école) et celui du statut et du financement de l'enseignement privé. À la faveur d'une longue évolution sociale et culturelle permettant ces changements hautement significatifs, des commissions scolaires linguistiques ont récemment été mises en place tout comme a été redéfinie la place de la religion à l'école. La question du financement de l'enseignement privé, et donc de sa place dans le système d'éducation, continue de faire problème. C'est plus précisément la question de la sélection qui se pose, celle de ses conséquences sur le niveau de la qualité de l'enseignement public. Diminuer progressivement, et même à terme éliminer complètement, le financement public de l'école privée aurait, à mes yeux, l'avantage certain d'amener dans l'école publique des contingents d'élèves pouvant jouer en quelque sorte le rôle de « locomotives » pour assurer la qualité la meilleure de la formation de l'ensemble des jeunes, qualité qui deviendra, demain plus que jamais, la condition du progrès de la société à tous égards.

Tout comme aux débuts des années 1960, la volonté politique est aujourd'hui sollicitée, cette fois dans le sens de l'accessibilité à la réussite – pour chacune et chacun et pour le Québec dans son ensemble.

Professeur au Département de sociologie de l'Université Laval depuis 1956, YVES MARTIN a été nommé directeur de la recherche à la direction générale de la Planification au moment de la création du ministère de l'Éducation, le 13 mai 1964. Il a été successivement directeur général adjoint (1965) et directeur général (février 1966) de la Planification, sous-ministre adjoint (novembre 1966) et sous-ministre de l'Éducation (du 23 juillet 1969 au 15 septembre 1973).

YVES MARTIN was a professor of sociology at Université Laval from 1956 until he was named director of research in the planning section at the creation of Québec's ministère de l'Éducation in May 1964. He was then successively assistant director general (1965) and director general (February 1966) of planning, assistant deputy minister (November 1966) and deputy minister of Education (July 1969 to September 1973).

## BOOK REVIEW/CRITIQUE DE LIVRE

PIERRE LUCIER. *L'Université québécoise. Figures, mission, environnements*. Québec : les Presses de l'Université Laval (2006). 179 pp. 25 \$. ISBN 2-7637-8411-3.

Professeur à l'Université de Montréal, puis président du Conseil supérieur de l'éducation, plus tard du Conseil des universités, Pierre Lucier a été pendant plusieurs années sous-ministre de l'Enseignement supérieur et de la science, puis de l'Éducation, avant d'assumer les tâches et responsabilités de président de l'Université du Québec de 1996 à 2003 ; il est aujourd'hui titulaire de la Chaire Fernand-Dumopnt de l'INRS et professeur invité au Département des sciences religieuses de l'UQÀM. Si j'évoque au départ ce rare parcours qui a procuré à son auteur divers lieux d'«observation participante» des réalités analysées, c'est qu'on en trouve la marque dans *L'Université québécoise. Figures, mission, environnements* – un livre qui, reprenant les propos de conférences présentées en divers lieux et en lien avec les divers postes occupés entre 1991 et 2005, présente sans le lourd appareil critique habituel non pas des «données» ou des «resultants» de recherche, comme on dit et comme on écrit, mais les fruits d'un travail assidu, au fil des ans, de réflexion large, souvent audacieuse, toujours critique. Comme le faisait observer il y a plus de vingt ans le sociologue Pierre Bourdieu, dans l'introduction à son analyse de l'université française (*Homo Academicus*, 1984), il est des réalités dans tout champ social qui ne sont perceptibles que de l'intérieur; il en est d'autres, ou parfois les mêmes, mais alors vues sous un autre angle, qui n'apparaissent qu'au regard de l'étranger. Il faudrait donc, pour avoir une vision du champ qui ne soit pas trop tronquée, partielle et donc partielle, pour avoir la chance ensuite de comprendre ce qui s'y passe, réconcilier les deux regards de l'acteur et de l'observateur. Tâche impossible. Mais Pierre Lucier, toujours acteur s'agissant des universités québécoises, l'a été à divers titres, parfois de l'intérieur, et alors comme professeur, puis comme administrateur, parfois de l'extérieur. D'où la richesse des propos tenus.

Malgré la diversité des sujets discutés – en pas moins de dix-huit chapitres –, le livre porte la marque d'une profonde continuité. Mieux sans doute : d'une rigoureuse cohérence faisant place aux tensions, mais levant les oppositions faciles et finalement factices. Les chapitres qui m'ont paru les plus riches, compte tenu des débats qui ont cours aujourd'hui, sont ceux qui traitent et

discutent du *statut de service public* des universités québécoises, ainsi que des défis et des exigences qui en découlent (ch. 2), de la *mission essentiellement éducative* des universités (ch. 6), de *l'évaluation de la qualité* et de *l'imputabilité* (ch. 14 et 15).

Au cœur de ce livre bien documenté, mais sans prétention, la présentation de la mission des universités comme *essentiellement éducative* hier (depuis les origines des universités de Bologne, Paris, Montpellier...) et aujourd'hui encore – aujourd'hui comme hier, bien qu'autrement qu'hier. La recherche y a sa place, aujourd'hui autrement qu'hier, et il n'y a certes pas lieu de déprécier ce qui a cours actuellement dans les universités en recherche. Mais ce qui fait la spécificité de la recherche dans les universités, par rapport à ce qui prend place ailleurs, c'est son lien avec la formation, son orientation vers la formation. Cela, pourrait-on dire, exige, fonde et fait en quelque sorte son *statut de service public*.

« Au bout du compte, écrit Lucier, on peut penser que l'impasse se crée peut-être dans la manière même de camper la mission universitaire quand on y distingue, jusqu'à en faire deux missions, l'enseignement et la recherche. Une fois l'enseignement et la recherche ainsi conceptuellement dissociés, c'est généralement en vain qu'on essaie ensuite de les réconcilier ou d'en doser la combinaison. Il faut plutôt, et dès le départ, identifier l'axe central et intégrateur de la mission de l'université, qui est celui de la formation. C'est probablement la seule façon de ne pas retomber dans les dichotomies stériles couramment véhiculées... » (p. 77) qui conduisent à créer dans les faits deux classes de professeurs (les chercheurs subventionnés et les autres) et même deux classes d'universités (les universités de recherche, les « grandes universités », et les autres.

C'est encore en regard de cette mission qu'on peut et doit procéder à *l'évaluation de la qualité* des universités et de leur action à travers leurs activités, en refusant l'enfermement dans des indicateurs – le plus souvent quantitatifs – finalement trompeurs et qui conduisent à classer les universités, comme suggéré plus haut, en fonction de l'importance des sommes consenties à la recherche dans les subventions accordées et sans tenir compte de la qualité des compétences acquises ou développées grâce aux enseignements dispensés et aux formations. C'est toujours en vertu et en regard de cette même mission que les universités et les *pouvoirs publics* (cela est rarement dit, et peut-être jamais aussi clairement) ont un devoir d'imputabilité : devoir de rendre compte de la qualité de ce qui est accompli grâce à l'autonomie consentie depuis l'origine aux institutions universitaires et grâce à la reconnaissance et au respect de la liberté universitaire ou liberté des universitaires – autonomie institutionnelle et liberté des professeurs dans leurs travaux de recherche et dans leurs enseignements, qu'il faut placer aussi sous le signe du devoir et de la responsabilité, et non seulement des droits et privilèges.

Un (petit) livre qui donne à penser. Et à repenser.

GUY BOURGEOULT, *Université de Montréal*